МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 5
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ. ЛИЧНОСТЬ, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО

Усть-Каменогорск
2013

ББК 74.04
В 38

Республиканский научный журнал «Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета» посвящен вопросам психологии в различных теоретических и прикладных аспектах. Тематика статей представлена на казахском, русском, английском языках и рассматривает теоретические аспекты психологии, организационную психологию, психологию профессионального развития, возрастную и педагогическую психологию, вопросы педагогики и психологии в музыкальном образовании, психологию отклоняющегося поведения, коррекционную психологию.

Материалы сборника адресованы научным сотрудникам, профессорско-преподавательскому составу вузов и студентам, работникам образования.

Журнал выходит 6 раз в год.

Рабочий язык журнала – русский.

Главный редактор – Е.А. Мамбетказиев
академик НАН РК, профессор

Зам. главного редактора – А.Е. Мамбетказиев

Выпускающий редактор – Т.В. Левина

Тематические редакторы – М.С. Козловская, А.П. Мерсиянова

Арт-директор – К.Н. Хаукка

Редакторы – Л.Н. Котова,
А.Н. Нурланова,
Ю.В. Новицкая

Корректоры – Н.А. Мошенская,
Э.А. Аликанова,
С.М. Абилов

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 5 выпуск: вопросы психологии. Личность, образование, общество. – Усть-Каменогорск, 2013. – 243 с.

В $\frac{4304000000}{00(05)-13}$ ББК 74.04

Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры, информации и спорта РК. Свидетельство о постановке на учет СМИ № 5888-ж от 11.04.2005.

© Казахстанско-Американский
Свободный Университет, 2013

УДК 159.923:316.6

ИННОВАЦИИ В КРЕАТИВНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ: ЛОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Гончаров С.З.

Инновации экономят ресурсы и рабочее время, создают новые продукты массового общественного спроса. За внешней стороной инноваций скрывается их *креативно-антропологическая* сущность: инновационные процессы влекут к обновлению не только средств жизни, но и *самих субъектов* – утверждают соответствующий себе образ жизни, *перманентное обновление* стиля мышления, эмоционального фонда общества, творческую индивидуальность, для которой престижным предстает не столько обладание вещами, сколько сам творческий *процесс самореализации в созидании общеинтересной и полезной новизны*, сами возможности *самообновления собственной субъективности* путем обновления способов деятельности, общения, духовного возрастания.

Метафизика инноваций

Универсальная сущность человека сфокусирована в его стремлении выйти за пределы достигнутого к *новым* формам и смыслам жизни. Люди стремятся осуществить, выполнить себя. Они изменяют обстоятельства в таком направлении, чтобы установился *достойный в их понимании образ жизни*. Однако с его установлением исчезает его *идеализированный, романтический* ореол. Бывший в воображении идеальный строй облекается в *эмпирическую материю*, претерпевает от нее некие деформации и превращается со временем в *обыденную повседневность*, которая становится *скучной*. Новые формы жизни окаменевают, повышается удельный вес *репродуктивного* стиля мышления и поведения. Свободная активность *Я* регламентируется порядком настолько, что возникает его (*Я*) бунт. В лоне традиции вызревает *модернизация*, импульсы к *обновлению деятельности, общения и мышления*. Возникают инициаторы, готовые выйти за «красные флажки». Если взять общество в целом, то прежние его формы отмирают тогда, когда они становятся *оковами для самодеятельности и самообновления людей*. Самодеятельность – имманентная форма самообновления. Скука – реакция на лимит творческого компонента.

Существует *общесоциологическая реальная тенденция*, которую можно назвать *законом самообновления людей* – их чувственно-эмоциональной, душевной, духовной, социокультурной областей. Этот *глубинный* креативно-антропологический закон имеет *биопсихические* и социокультурные основы, он не сформулирован в теории, но он пролагает себе дорогу на практике в бессознательной форме в виде *качественных перемен*, возникающих «вдруг». Царская Россия цвела и богатела в 1913 году. Но уже в 1917 году монархия рухнула. Советский Союз был могуч в военном, хозяйственном, политическом отношениях. Но в 1991 году его «вдруг» не стало. За спиной революций и крутых перемен скрывается общесоциологический по охвату, *социокультурный по содержанию закон самообновления*. Повод всегда найдется.

Подобные перемены присущи всем сферам и «порам» общества. Стратегия инновационного общества продиктована не только технико-экономическими причинами, но и важными социокультурными мотивами – *потребностью в новизне*. Формы общества отмирают тогда, когда они становятся оковами для самодеятельности, состязания, соревнования.

Библейское изгнание из рая можно истолковать не только как расплату прародителей за грех гордыни, но и как мифологическое осознание *беспокойной человеческой природы, ее процессуальной универсальности, всегда жаждущей самообновления*: стремления выйти за рамки достигнутого к новым значениям, перспективам и возможностям. Такое выхождение за пределы достигнутого составляет суть креативной сущности человека, о чем пел Вла-

димир Высоцкий: «Лучше гор могут быть только горы, на которых еще не бывал». Не случайно, известный бренд *надкушенного яблока* символизирует собой *обновление* электронной продукции. Это самый интеллектуально емкий бренд за всю историю рекламы.

Тенденция самообновления связана со свободой нашего Я, нашей воли, нашего продуктивного воображения, с игрой духовных и телесных сил. Этот источник самообновления – не экономический, не утилитарно-прагматический, а сугубо *антропогенный, креативный и бескорыстный.* И чем в большей мере он становится руководящим в проектировании человеческой жизни, тем в большей мере общение обретает *адекватную себе форму.* Вопросы модернизации России уходят корнями в метафизику инноваций – в креативную культурную антропологию, реализация которой среди обучающихся делает образование увлекательным, интересным и актуализирует творческий потенциал личности.

Когда возникает мотивация к инновациям?

Элвин Тоффлер, футуролог, на глобальном стратегическом форуме в Москве 12 декабря 2007 года привел шокирующий для экономикоцентризма факт: «Появляется все больше людей, которые производят новые ценности без денег. Лучший пример здесь – программное обеспечение. Есть молодой парень, который сидит у себя в маленьком офисе в Финляндии. Ему не понравилась операционная система Windows у него на компьютере, и он придумал другую, лучше. Он сделал это не потому, что его кто-то попросил или заплатил ему, он сделал это совершенно добровольно. И потом он поместил ее в Интернете и сказал: кто может ее улучшить – пожалуйста, делайте. Она совершенно открыта. И это все было сделано без денег. И это испугало Microsoft, а китайское правительство приняло закон о том, что все государственные учреждения Китая пользуются только этой новой системой. < > Парадокс в том, что экономика денег создает технологии, которые повышают продуктивность работ, которые делаются вне зоны экономики денег. Раньше, чтобы измерить давление, мы ходили к врачу и платили ему за эту услугу. Теперь японцы придумали аппарат для измерения давления, которым человек может пользоваться самостоятельно. Или вот фотография. < > Экономисты не могут просчитать ценность подобных вещей и поэтому говорят, что они не важны, а мы утверждаем, что это и есть самое важное» [цит. по: 1].

В этих высказываниям Э. Тоффлера привлекают внимание три момента: *особая мотивация* к инновациям, не провоцируемая деньгами; *рост* круга людей с такой моивацией; *ограниченность* денег в оценке положительных последствий инноваций.

Такая мотивация состоит в том, что профессионал исходит из *самой сути дела*, понимает изъяны рационального компонента в том или ином изделии, *доверяет своему разуму как непосредственно общественному* и поэтому *сам дает себе полномочия* на совершенствование продукта, важного не только для него лично, но и для всех, для иных потребителей. Самоуполномочивание соединяется с емким социальным чувством – с *профессиональной солидарностью.*

Добровольная, по Тоффлеру, инициатива, вырастает из *особого вида труда*: в нем интеллектуальный компонент превалирует над телесными усилиями, творческий фактор – над исполнительским; престижными являются рационализация и изобретательство не только в промышленных, но и в организаицонно - управленческих технологиях, товарищеская взаимопомощь в проблемных ситуациях и соревновательность в поиске новизны при решении профессиональных задач, публичное обсуждение результатов общего труда, профессиональная честность, требовательность и ответственность; и немаловажное значение имеет то, что жизненные потребности персонала удовлетворены достаточной заработной платой, культурным досугом т.д.

Доктор экономических наук, профессор МГУ Александр Бузгалин размышляет о *созидательной мотивации* в условиях *экономики знаний*: «*Но для мира знаний частная собственность устарела*». В рамках такой экономики для работника «утилитарные блага отходят на второй план. А

ценности интересной, креативной деятельности, свободное время, отношения солидарности с товарищами по работе выходят на первый». «Почему более половины выпускников аспирантуры американского университета, – задает вопрос А. Бузгалин, – стремятся получить работу ассистента или доцента в колледже, а не менеджера в фирме (где их зарплата могла бы быть в 2–5 раз выше)? Ответ давно известен: *у человека, занятого творческой деятельностью, особенно социально востребованной, интересной, денежная мотивация не является главной*. Первое место занимает < > сама работа. Плюс отношения солидарности и творческого соперничества (но не рыночной конкуренции) с товарищами по работе. Плюс большой объем свободного времени. Плюс гарантированная занятость». А. Бузгалин заключает: если главной потребностью человека творческого станет сама деятельность, то решится «*проблема отказа от пресыщения*». Занятому интересной работой «попросту неинтересно гоняться за десятым костюмом или выбирать себе третий автомобиль Простота передвижения, а не шикарный автомобиль. Уютное жилище, а не огромные апартаменты» [3].

Денежный стимул, оценка трудовой эффективности только в стоимостных показателях имеют свой *предел*, за которыми вступают в действие универсальная сущность человека – его *свободная самодеятельность, увлеченность и радость от самого творческого процесса обновления общеинтересного дела, общественное признание, глубинное духовное общение с единомышленниками по обмену опытом творческого искания, некое служение сверхличным идеалам, выводящее за пределы уже достигнутого, «ставшего», «отвердевшего к иным возможностям и смысловым горизонтам*. Такое выхождение за пределы достигнутого сообщает личности формат не «цельнокаменной натуры», скроенной раз и навсегда, а личную *неоконеченность, открытость* к новым вариантам понимания, общения и действия. Одним словом, в действие вступает вещно-*бескорыстная* мотивация одержимости, увлекательности духовно-культурными побудителями в качестве *самоцели*. Такая мотивация появляется в условиях *среднего и высшего по степени сложности труда*, который нами рассмотрен в отдельной публикации [4, с. 126–139].

Стоимостная форма продукта будет и в обозримом будущем. Благодаря стоимости можно устанавливать *количественные пропорции в обмене* товарами. Однако превращение стоимости в *самоцель* производства, сведение полноты жизни и труда к стоимостному индикатору есть та *уязвимая* пята капитала, через которую капитал будет подвергаться эрозии. На первый план выйдет не абстрактный, а *конкретный* труд. Стоимость сохранится в качестве *учета трудовых затрат*, как показатель для регулирования необходимого рабочего времени, а не как цель производства. А это обстоятельство является важнейшим в преодолении *овещнения* и социального *фетишизма*. Производство прибыли как цель, оценка социальной эффективности усилий людей только в деньгах – это социальная *редукция*, враждебная культуре и исторически преходящая форма хозяйствования, своего рода смута в общественном сознании.

Вот лишь некоторые иллюстрации этому. «Менее чем 100 семей современных олигархов, – отмечал академик Д. Львов, – владеют сегодня 92% доходов от природных богатств, страны. А 8% – приходится на более чем 140 миллионный народ России!» [5]. Бывший директор НИИ статистики Роскомстата Василий Симчера отмечает: нынешний курс России – «это курс не просто бесперспективный и опасный, но уже попросту несовместимый с существованием нашей страны» [6].

Вменяемы ли вообще российские восторженные рыночники? Патриарх экономической мысли США Дж. Гэлбрейт высказался так: «Говорящие – а многие говорят об этом бойко и даже не задумываясь – о возвращении к свободному рынку времен Смита не правы настолько, что их точка зрения может быть сочтена психическим отклонением клинического характера» [цит. по: 2].

От производства капитала к производству целостных индивидов и культуры

Общественное богатство существует

в трех формах – *натуральной, стоимостной и субъективно-личностной* (способности, умения). Труд, создающий реальное богатство (ценности для потребления и продуктивно-творческие силы человека) превратился в *средство* созидания *богатства вообще*, в созидание «сумасшедшей» формы богатства (финансовый капитал). Реальное богатство, оцененное рабочим временем, получает количественную – *стоимостную* оценку. Стоимостная форма богатства утвердилась как самоцель! Количественный параметр богатства взял верховенство над его качественным креативно-антропологическим содержанием. Но ведь стоимостные показатели вполне можно использовать как *инструмент*, как средство для реализации *нравственных императивов* – измерять эффективность производства людьми собственной жизни *отношением производства к общественным потребностям, к целостному развитию индивидов, к реальным возможностям науки открывать глубинные закономерности «звездного мира»*. При таком критерии эффективности на первый план выйдет *не абстрактный, но конкретный труд*, определяемый конкретными общими целями. Только конкретный труд может утвердиться как *самоцель в силу его креативности по отношению к человеку*. Тем самым изменится вся социальность, она обретет иные, ценностные критерии жизни и мышления. Степень и пределы развития производства определяются «отношением к целостному развитию индивидов» (К.Маркс). Экономика при таком критерии предстает как *прикладная, практически реализуемая креативная антропология*.

Субъективно-личностная форма богатства есть *продуктивно-творческие силы человека*, обретенные им путем деятельного усвоения культуры и в своей действительности явленные как предметный мир богатства, как мир общения и духовная жизнь общества. Особенностью этого вида богатства является следующее. В отличие от вещей и стоимостей такое богатство:

• *не отчуждаемо* от человека;

• во все времена оно было и будет генетическим истоком натурального и стоимостного видов богатства;

• потребление этого богатства не уничтожает его, а умножает в общественном масштабе;

• оно так же беспредельно, не оконечено, как и стоимостная форма богатства, но мотив его обретения является креативно-антропологическим;

• оно универсально, общечеловечно и может стать достоянием для каждого желающего – и человека, и народа.

Субъективно-личностная форма богатства есть *абсолютная* форма богатства; оно творится в системе *образования* (и в актах самообразования), в котором проектируется и утверждается *образ* должного человека с его универсальными по культурной значимости способностями и конкретными профессиональными умениями.

В перспективе именно система образования должного человека превратится в *антропогенный базис* общества, который будет определять духовный и культурный, интеллектуальный и профессиональный потенциалы общества. Такую тенденцию осознают руководители, чувствительные к перспективным возможностям.

Натуральная форма богатства была доминирующей в *добуржуазную* эпоху, и люди тем самым не теряли здравия ума. В буржуазной социальности на первое место вышла стоимостная форма богатства, и финансовый капитал оседлал «физическую» (производящую) экономику настолько, что единым критерием успешности стали деньги, и именно финансовый капитал диктует сценарий политических событий в планетарном масштабе [см.: 7]. Субъективно-личностная форма богатства есть возвращение к «натуральной» форме богатства с тем уточнением, что на основе достигнутого в буржуазную эпоху престижным становится обладание не вещами, а продуктивно-творческими силами, на которые всегда есть спрос. Все остальное, как говорится, приложится. «Ум выше денег, мастера своего дела – выше олигархов, интеллектуальная собственность – выше имущественной, а интеллектуальный собственник – центральная фигура» [6].

За последние почти 400 лет европейцы так срослись с экономическими стереотипами, что последние воспринимаются как аксиомы математики, без всякой рефлексии. Вот пример. Зависимость от *при-*

родной стихии (извержение вулканов, цунами и т.п.) всеми воспринимается как *слабость* людей. Но *стихия рынка*, от которой страдают не тысячи, а миллионы индивидов, напротив, толкуется как единственно возможная регулирующая мера! Не нравственность надо согласовывать с экономикой, а экономику – с нравственностью. Ибо то, что нравственно, то всегда в итоге и экономично.

Цивилизующая роль капитала на наших глазах уходит в безвозвратное прошлое. Агония буржуазной социальности налицо. Это – деградация нравственности и культуры, влекущая за собой вырождение и верхов и низов. Причиной деградации – установка на прибыль любой ценой. При этом единственным авторитетом стал рынок, а единственным критерием социальной эффективности выступает деньги, их прирост. Этот критерий вышел за рамки экономики и распространился *на культуру и образование, на всю социальную сферу общества, в которой осуществляется культурное воспроизводство человека*. Парламенты, политический суверенитет национальных государств, деятели политики – это и многое другое подлежит продаже. Проявлением агонии является усиленная дискредитация всех человеческих ценностей и мотивов неэкономического порядка. Но как железные дороги и паровой двигатель смели с исторической арены феодализм, так и наукоемкие технологии вытеснят из истории капиталистический способ производства, использующий человека не по его назначению, блокирующий реализацию универсальной сущности человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев А. Цунами инноваций // Газ. Завтра. 2007. № 52 (736).
2. Батчиков С. Либеральное мифоложество – 2 // Газ. Завтра. 2007. № 22 (706).
3. Бузгалин А. Поймать ветер истории и стать лидером постиндустриального мира или скатиться в гетто отсталости // Литературная газета. 13–19 февраля 2008 г. №6 (6158).
4. Гончаров С.З. Экономические и культурологические основы перспективных аспектов государственной политики в области образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2003, №2 (20).
5. Львов Д. Справедливость и духовный мир человека // Газ. Завтра. 2007. № 15 (699).
6. Симчера В., Нагорный А. Где ресурсы модернизации // Газ. Завтра. 2010. № 3 (844).
7. Стариков Н. Кризис: как это делается. СПб.: Лидер, 2010.

УДК 159.9:62

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОГРАММЫ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Гусева Н.В.

Для понимания развития психологического знания требуется специальное рассмотрение ряда ключевых моментов, характеризующих, с одной стороны, развитие знания как процесса. С другой стороны, требуется уточнение сущности развития. По отношению к определению процесса развития психологического знания, в свою очередь, потребуется уточнение смысла и соотношения таких понятий как «развитие психики» и «развитие человека», который обладает психикой. Любое психологическое исследование не может осуществляться без этих уточнений, так как смысл этих уточнений представляет собой некий концептуальный «каркас», или точнее: контекст, в котором только и может обрести свою почву психологическое исследование. От того, каким окажется этот концептуальный «каркас», или контекст, будет зависеть получаемый итоговый результат психологического (да и всякого иного) исследова-

ния, его трактовка и, соответственно, выводы.

Надо отметить, что в истории культуры проблеме развития всегда уделялось большое внимание. В концентрированном виде человеческие искания, попытки осмыслить сущность процесса развития, представлены в диалектике как учении о развитии и всеобщих связях. Углубление в сущность развития выражено в трёх исторических этапах развития самой диалектики. Первый представлен в философии древних. Второй – в немецкой классической философии. Третий – в материалистической диалектике Маркса и его последователей. Именно в диалектике разработаны понятия, воспроизводящие различные моменты развития, где бы оно ни происходило. Так, например, источником развития, с точки зрения диалектики, признается диалектическое противоречие[1].

Развитие психики и развитие человека - существенно отличающиеся проблемы психологического исследования. Выявление их специфики возможно лишь на основе рассмотрения сущности психики, с одной стороны, и сущности человека, находящегося в процессе развития (от детства к взрослости и далее), с другой. При этом рассмотрение психики в качестве самостоятельной проблемы с самого начала будет конкретизироваться учетом принадлежности ее человеку в том или ином возрасте и в том или ином контексте социального существования. Если этот контекст не рассматривать, то исследование психики сразу приобретает абстрактный характер. Традиционно знания, умения и навыки человека рассматриваются, как моменты, характеризующие его развитие. Однако их наличие далеко не всегда соответствует присутствию процесса развития. Известны ситуации, когда обладающий ими человек оказывается неспособным решать возникшие задачи, изменять жизненную ситуацию к лучшему и т.д. Именно поэтому в современных науках о человеке с особой остротой ставится вопрос о сущности развития, как вполне особого явления и процесса, который имеет свою специфику и несводим к любым имеющим место изменениям.

Рассмотрение процесса развития психологического знания не может осуществляться, если психолог-исследователь полностью «выключен» из сознательного отношения к контексту, в котором он осуществляет свое исследование. Это, как правило, происходит тогда, когда предмет исследования абстрагируется от реальных процессов, в которых он непосредственно и опосредованно пребывает, находясь в обычной ситуации, т.е. ситуации за пределами исследования. Исследователь намеренно актуализирует свое внимание на выделенном фрагменте реальности, придав ему статус объекта или предмета своего исследования. Это означает, что существующие реальные связи этого фрагмента, ставшего предметом рассмотрения, отсекаются или перестают фигурировать в качестве содержательных моментов, продолжающих его определять как таковой в самом психологическом исследовании. «Отсекание» предмета исследования от контекста его реального существования является недопустимой процедурой, которая носит редукционистский характер. Следствием такой процедуры оказывается деформация понимания исследовательской си-

[1] Здесь речь идет о диалектическом противоречии, которое нельзя путать с противоречием формально-логическим. Последнее, как известно, выражает наличие субъективной ошибки, а не источник развития, который обнаруживается через обнаружение диалектического противоречия. Поэтому понятие противоречия, конкретизированное в диалектике, может быть чрезвычайно полезным для осмысления развития человека. В том числе может быть полезным и для специальной организации развития индивида, скажем, в учебном процессе. Диалектическое противоречие, как понятие, моделирует исходное начало изменений, приводящих к новому. Оно всегда выступает в связке с такими явлениями, которые выражаются в понятиях тождества, различия, противоположности. Эти явления носят объективный характер. Поэтому анализ понятий, их фиксирующих, полезен для осознанного построения процесса, в котором программируются нужные изменения, то есть планируемое развитие.

туации, что само по себе обусловливает существенные перекосы в постановке исследовательских целей, задач, в выборе исследовательского «инструментария» и т.д. В частности, это выражается в формировании представления о предмете исследования как о том, что имеет внутри себя все возможные факторы самообусловливания. Такое понимание предмета исследования означает, что задачей исследователя будет полное сосредоточение на его специфике как конечном продукте предшествующих изменений. Основания предшествующих изменений окажутся за пределами рассмотрения, приобретут статус несущественных определений, которые не имеют отношения к раскрываемым характеристикам или особенностям предмета (объекта) исследования.

Сказанное означает, что развитие психологического знания прямо связано с необходимостью серьезного внимания к контекстам формирования предмета исследования и недопустимостью абстрактного отношения[2] к выбору темы исследования, к выделению его объекта (предмета) и т.д. Показательным в этом плане является широко распространенная ситуация, касающаяся исследовательских проектов в психологической науке, когда предметом исследования признаются некоторые «явления», которые при ближайшем рассмотрении собственно явлениями не оказываются. Вместо явления, выражающего какую-либо реальность, исследованию подвергается некий «фантом», заместивший собой некую, в данном случае не определенную реальность. В таком исследовании формируемое психологическое знание также будет иметь «фантомный» характер. Его формирование не будет иметь сколько-нибудь серьезного значения и смысла. Такое психологическое знание будет иметь статус некоей вариативной абстрактной модели, не отражающей реальные процессы, происходящие в человеческой психике и в человеческой жизни.

Ситуация с «фантомными» предметами психологического (также как и всякого другого) исследования может воспроизводиться тогда, когда происходит подмена, или замещение, реальности тем или иным абстрактным представлением о ней, - замещение, которое получает статус реального предмета исследования. Этот момент становится показательным в качестве проблемы развития любой науки, в том числе и науки психологической, которая характеризует ее торможение. Такое замещение часто провоцируется использованием традиционно незрелого понятийного аппарата науки. В этом случае то или иное понятие, присутствующее в аппарате науки, становится проводником выбора «фантомного» предмета исследования. Исправить такое положение может лишь серьезная работа с самим понятийным аппаратом науки, а не отказ от такой работы. Для примера, можно вспомнить ситуацию с психологическим исследованием воли, где воля, рассматривается в качестве выделенного предмета специального психологического исследования. В соответствии с этим статусом она должна рассматриваться как самостоятельный и в этом смысле обладающий определенной целостностью и сущностью объект. Однако, по существу, воля есть атрибутивная характеристика человека как социального и индивидуального существа. Атрибутивность воли (несамостоятельность, принадлежность человеку) предполагает иной подход к ее исследованию по сравнению с тем случаем, когда она рассматривается в качестве самостоятельной реальности, определяющей человека. Налицо существенная деформация исследовательской ситуации, которая ведет за собой столь же существенную деформацию смысла получаемых в таком исследовании результатов, а также практических выводов и рекомендаций. В этом плане, считаем справедливым отмеченный профессором психологии МГУ им. М.В.Ломоносова В.А. Иванниковым вопрос о соотношении понятий, с одной стороны, и тех явлений реальности, которые они призваны выражать, с другой, как важной для решения внутренних проблем развития психологической науки проблемы. Однако, на наш взгляд, вывод, делаемый из этого, не является правомерным в необхо-

[2] Абстрактное отношение, при этом, будет выражаться изолированным положением объекта исследования по отношению к контексту его возникновения или формирования.

димой мере. Так, рассматривая волевые процессы, В.А.Иванников, пишет: «Я не понимаю, почему психология с таким упорством тратит время и силы на объяснительные понятия, которые вводились не для обозначения какой-либо реальности, а для объяснения, например, определенных особенностей поведения человека. Для меня очевидно, что исследованию подлежат как раз эти особенности поведения и механизмы его обеспечивающие, а не понятия, которыми мы пытаемся объяснить эти особенности» [3]. Данная точка зрения на смысл соотношения понятий и реальности основана на позиции устранения их несоответствия за счет отказа от его признания, за счет объявления его несущественности для психологического исследования. На самом деле соотношение понятий и реальности является существенным и «судьбоносным» для психологического исследования. Это определяется его неустранимостью. Неучет этого обстоятельства ведет к новому кругу недопустимых замещений и деформаций смыслов исследуемых процессов.

Обращаясь к проблеме развития психологического знания и психологической науки в целом, необходимо осуществлять рассмотрение, во-первых, того пути (его различных этапов), который совершен этой наукой с точки зрения выявления основных смысловых связей между формируемыми знаниями, выраженными в понятийном аппарате науки, и изучаемой реальностью. Во-вторых, необходимо осуществлять определение способов исследования, их содержательной направленности и присутствия внутреннего соответствия логике исследуемых процессов.

Рассматриваемая выше ситуация с замещением предмета исследования, ведущая к деформациям всего исследовательского проекта, может быть рассмотрена с двух позиций:

- во-первых, с точки зрения вскрытия реального несоответствия феномена воли со значением его понятия, принятого в традиционной психологической науке. В этом случае исследователю следует вскрыть эти несоответствия с тем, чтобы выработать новый смысл исследуемого реального феномена и внести коррективы в понятийный аппарат собственной науки;

- во-вторых, надо иметь в виду рассмотрение ложного замещения предмета исследовательского проекта с точки зрения отказа от рассмотрения соответствия понятий, используемых данной наукой с той реальностью, которую эта наука призвана исследовать. Это будет означать отказ исследователя заниматься коррекцией понятий своей науки, считая это делом несущественным и не имеющим практического значения. Такая позиция является методологически неверной, так как она строится на представлении о том, что понятийный аппарат науки не имеет серьезного значения, что он не оказывает серьезного влияния на процесс исследования и его результаты. Однако вся история науки показывает ошибочность такого представления.

Сложность вопроса состоит в том, что само признание расхождения понятий и реальности не является процессом, раскрывающим их соотношение. Кроме того, осознание наличия такого расхождения не является залогом легкого решения о необходимой коррекции существующих понятий в пользу их возможно большего соответствия реальности. Сложность состоит в том, что данная проблематика выходит за рамки специально-научного (в данном случае психологического) исследования. Она носит философский, методологический характер.

В отношении воли как предмета исследования В.А. Иванников предлагает следующую коррекцию. Он пишет: «Например, человек способен осуществлять поведение, желания к которому у него нет, т.е. это действие, осознанно принятое к осуществлению, но мотивационно не обеспеченное (имеющее дефицит побуждения). Отсюда вопрос – как восполняется дефицит необходимого побуждения? Можно ссылаться на волю, на волевое усилие, на особые мотивы и т.д., но я предлагаю механизм намеренного изменения смысла действия» [4].

Трансформация смысла понятия воли

[3] В.А. Иванников. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е издание.- М.: Питер, 2006, с. 10.

[4] См.: Там же.

в этом примере характеризует ситуацию не отказа от этого понятия (от понятия воли или от понятия волевого усилия) как такового, а характеризует необходимость приведения его сути к большему соответствию с особенностями той реальности, которое это понятие должно отражать.

Рассмотрение реальных контекстов, в которых находятся исследуемые психологией процессы, есть путь формирования и развития психологического знания. Именно реальные контексты задают основы раскрываемых и фиксируемых смыслов психологических процессов и понятий психологической науки, которые способны воспроизводить прямые соответствия с реальностью. В этом плане стоит подчеркнуть, что контекстом формирования психологического знания являются не психические процессы как таковые, а процессы формирования психических форм отражения реальности, в которой деятельностно пребывает человек. Отсюда возникает возможность коррекции постановки целого ряда традиционных для психологической науки проблем. В их числе находится и проблема самосознания. Рассмотрение того, как осуществляется констатация самосознания как предмета специального психологического исследования, позволяет выявить некоторые деформации.

Деформации наступают в тот момент, когда самосознание начинает признаваться неким самостоятельным предметом исследования. Однако признать проблему самосознания человека самостоятельным предметом нельзя, так как самосознание есть рефлексивная способность человеческого Я. Самосознание имеет атрибутивный статус, так как принадлежит человеку. Эта способность может проявляться поразному и на различных уровнях. В этом смысле объяснимо то, что явления человеческого сознания и самосознания исследуются целым рядом наук о человеке, начиная от психологии и заканчивая физиологией высшей нервной деятельности человека. Специальные науки о человеке обращаются к рассмотрению самосознания человека с точки зрения обнаружения характеристик его проявлений, соответствующих профилю той или иной науки. Далее, в качестве исследовательской цели выступает создание собственной специфической модели, в которой выявленные характеристики соединены в некую систему связей, сопряжений и взаимодействий. Затем эта модель предпосылается исследуемому объекту – человеку и реализует свой потенциал в создании знаний о человеке определенного аспекта и типа: физиологического, психологического, социологического, педагогического и т.п. Такой путь формирования психологического знания, посвященного самосознанию, вполне отвечает требованиям научного (но эмпирического) уровня исследования, хотя его предметом в этом случае является то, что не определишь в качестве опытного феномена.

Гуманитарные специально-научные исследования в основном ориентированы на идею человека как целостного существа. Однако далеко не всегда эта ориентация реально осуществляется. В итоге такое положение приводит к формированию мозаичного знания о человеке, позволяющего построить абстрактные модели знания. Это означает, что наука о человеке в целом оказывается неспособной решать задачи, связанные с развитием человека, хотя и имеет большие массивы информации по тем или иным характеристикам в различных областях человеческого существования. Рациональная систематизация информационного поля гуманитарных наук, хотя и постоянно осуществляется, но не может означать достижения единства (целостности) знания о человеке и его атрибутах. Умножение информационного поля как гуманитарных, так и, по сути, других наук не обеспечивает их качественного изменения, которое бы характеризовало осуществляемый процесс развития знания.

Альтернативой такому состоянию – состоянию все большей кумуляции знания без наступления качественных изменений - является реализация иных мировоззренческих и методологических оснований в развитии науки. Здесь речь идет об изначальной, практической, а не декларативной, ориентации на целостное рассмотрение человека, на процессуальное единство его сущностной и атрибутивной сфер. Такая ориентация является методологической.

Методологический подход предполагает исследование на уровне всеобщности.

В контексте классической философской традиции под всеобщностью понимается такое рассмотрение исследуемого, при котором ведущим становится вопрос о ***способе формирования исследуемого в контексте его связей с миром в пространстве реального становления***. При этом пространство реального становления предполагает открытость миру как целому. То есть пространством реального становления исследуемого не может считаться любой абстрактный выделенный объект исследования, а также и абстрактно мыслимый контекст его существования, так как в этом случае исследование будет воспроизводить отдельные характеристики и даже определенные частные способы их связи, имеющие также абстрактный статус. В этом случае в качестве результата исследования будет частичное, несовершенное знание, лишь внешне касающееся исследуемого явления, процесса или объекта. О таком знании в свое время М.М. Бахтин отмечал, что это знание «об» объекте, а не знание самого объекта.

Возвращаясь к рассмотрению специфики исследования самосознания, надо отметить, что методологический подход предполагает:

- во-первых, рассмотрение его в ***контексте*** целостности. Это означает, прежде всего, необходимость усмотрения принадлежности самосознания к реально существующей целостности, которая не только может его определить, но может сформировать его, и лишь затем определить. Самосознание не может быть определено в качестве самостоятельного, то есть целостного объекта рассмотрения. Самосознание существует не само по себе. Оно есть самосознание человека. Поэтому в процессе исследования самосознания необходимо выявить то пространство, в котором подтвердится его атрибутивный статус. В данном случае можно говорить о пространстве человеческого Я, которому принадлежит самосознание. При этом понятие пространства человеческого Я само требует уточнения, в котором должно быть обеспечено недопущение отождествления его с телесностью человека;

- во-вторых, методологический подход с необходимостью требует раскрытия того, как осуществляется ***связь*** с миром того пространства, в котором формируется и пребывает исследуемое явление, в данном случае, - самосознание. В этом плане может быть спроецирован различный контекст рассмотрения самосознания человека. Каждый из них в качестве обусловливающего основания будет определять то или иное содержание человеческого отношения и его осознание не только к миру, но и к самому себе, то есть – самосознание. Рассмотрим основные варианты:

- человек как существо, которое связано с миром через органы чувств;

- человек как существо, имеющее опосредованную связь с миром, которая осуществляется через переработку данных органов чувств и которая формирует абстрактный образ мира;

- человек как существо, имеющее предметно-действенную связь с миром, обусловливающую приспособление к присутствующим условиям и стандартам;

- человек как существо, имеющее деятельностно-творческую связь с миром, которое создает мир культуры, которое преобразует его в соответствии с законами развития.

В каждом из этих вариантов атрибутивный статус самосознания человека проявляется особым образом. В первом случае «наполнение» самосознания будет полностью отвечать содержанию чувственного отражения определенной ситуации, в которой может находиться человек. Содержание самосознания человека на этом, условно выделяемом, уровне будет выражать телесно-организменное, самостное отношение к миру.

Во втором случае самосознание человека будет своим содержанием иметь первоначальные рефлексии над тем, что будут доставлять ему органы чувств. Границы этих рефлексий будут определены текущими, ситуативными, конечными обстоятельствами, в которых будет в этот момент находиться человек. В этом случае речь пойдет о рефлексивно - конформистском самосознании человека.

В третьем случае самосознание человека будет своим содержанием иметь вполне утилитарные образы мира и самого себя в контексте насущных ситуативных, ко-

нечных потребностей.

В четвертом случае самосознание человека будет содержать картину мира (определенной части мира), которую он практически осваивает, и в которой он осуществляет созидательный, творческий процесс, важный для всех, осуществляя преобразующую деятельность. Самосознание человека будет не просто включать в себя эту картину мира. Оно будет центрировать ее. Иначе говоря, самосознание человека содержательно будет «конструироваться» вокруг субъектной позиции человека, будет выражать ее. Содержание самосознания человека здесь реально будет выходить за рамки его телесности, а также будет выходить за рамки ситуативных связей с внешним миром, то есть за рамки просто абстрактного отношения и за рамки утилитарного отношения к миру. В этом случае самосознание человека будет включать в себя содержание того мира, который он осваивает и преобразует. Такое включение не будет иметь признаки чужеродности для самого человека, то есть непринадлежности содержания мира человеку, его Я. Напротив, человеческое Я с его самосознанием, будет «расширено» и «углублено» до масштабов осваиваемого и преобразуемого им мира. В содержание самосознания человека будет в этом случае включаться проблематика мира, актуальные и потенциальные вызовы, которые требуют вмешательства, собрания сил, и может быть, жертвенности от человека. В этом случае, речь пойдет о самосознании человека как субъекта творимой истории.

Рассмотрение особенностей формирования и развития самосознания человека данного уровня невозможно без серьезной конкретизации феномена общественной преобразующей деятельности человека как субъекта культуры. Методологическими основаниями для исследования самосознания человека как субъекта исторического процесса при этом будет:

- осознание единства человека и общества;
- осознание единства духовного и материального в человеческой деятельности, в формах и процессах которой человек вступает в связь с природой;
- осознание единства сознания и бытия человека и др.

Формы и способы существования человеческого мира не предзаданы. Они обусловлены особенностями общественного и природного состояния. При этом собственно общественное состояние и характеристика его связи с природой находятся в зависимости от того, какой уровень развития и какую специфику имеет то, что является реальной связью человека с природой и основой собственно человеческого существования… Формой и способом связи человека с природой является… человеческая деятельность» [5].

Человеческая деятельность не характеризует индивидов внешним для них образом. Она не выступает в роли посредника, привнесенного в ситуацию опосредования извне. Она является имманентно развившимся, выработанным в процессе исторического становления, вышедшей за пределы так называемого «животного активизма» формой и способом собственно человеческого жизнеобеспечения, жизнеполагания и развития [6].

Деятельностное отношение человека к миру имеет первостепенное значение. При рассмотрении проблем психологических исследований надо иметь в виду, что именно в деятельности люди (человечество) создают все необходимое для своего существования и развития. Поэтому деятельностная связь с миром имеет структуру являющуюся универсальной. Эта структура в основных чертах не зависит от вида деятельности. Зависимость социальных состояний индивида прослеживается лишь в отношении распределения функций в рамках той или иной деятельности. В этом плане выделяют два основных варианта модели осуществления деятельности: модель целостной деятельности и модель разделенной деятельности. Модель целостной деятельности характеризует отношение к миру, в котором человек или группа людей совместно осуществляют постановку цели

[5] Гусева Н.В. Культура. Цивилизация. Образование. Социально-философский анализ оснований развития человека в контексте цивилизации и культуры. – М.: Экспертинформ, 1992, с. 8.

[6] См.: Там же.

(1), выбор средств (2), исполнение (3) и получение результата (4) в рамках того или иного деятельностного содержания. При этом их положение друг по отношению к другу является достаточно равным. Эта деятельностная модель не приводит к появлению частичных, частных интересов. Напротив, она характеризует такую деятельностную ситуацию, при которой формируется единый интерес, объединяющий тех, кто проявляет себя в рамках целостной деятельности.

Вторая модель - модель разделенной деятельности[7] характеризуется расчленением структурно-функциональных блоков (с 1 по 3) и закреплением каждого из них за отдельной группой лиц. При этом получение результата в условиях разделенной деятельности оказывается прерогативой первой группы.

Необходимо отличать в рассмотрении деятельности ее «структурирование» по указанным выше моделям и по видам, характеризующим содержательное наполнение или направленность деятельности. В то же время надо подчеркнуть, что характеристики деятельности, выделяемые в соответствии с ее моделями, имеют более существенный характер и последствия для формируемых на их основе актов индивидуального развития и развития социальных отношений, по сравнению с тем, как это происходит при условии выделениями ее различных содержательных видов. Это объясняется тем, что сама деятельность приобретает черты не столько в соответствии с ее содержанием, сколько в соответствии с ее внутренней структурой. Каждый вид деятельности может осуществляться по-разному в зависимости от реализуемой модели. Условия капитализма актуализируют разделенную деятельность, делая ее ведущей формой организации социальных и индивидуальных отношений.

Модель целостной деятельности реализуется в рамках творческих сообществ, групп и имеет достаточно ограниченный характер распространения. Психологическое исследование необходимо отнести, по большей части, к сфере творческого процесса. Создание исследовательских программ развития психологического знания должно быть ориентировано на концептуальный уровень. Это значит, что в этих программах должна реализоваться деятельностная структура формирования и развития знания, выраженная целостной деятельностью. Концептуальность выступает «несущей конструкцией», в которой сосредоточены существующие условия бытия, как исследуемого объекта, так и разрабатываемой программы. Особыми формами проявления концептуальности выступают модели осмысления процессов развития. В данном случае, речь идет о философских принципах, выработанных в историческом развитии человеческой культуры. Каждый из них позволяет под особым углом зрения выявить существенные и сущностные определения рассматриваемой реальности. В этих принципах заключен познавательный опыт человечества. Он выражает, в частности, установление соответствия между реальностью и понятийными формами, в которых эта реальность осмысливается, понимается. Установление соответствия понятийных форм и форм исследуемой реальности может осуществляться в процессе концептуального анализа исследовательских программ. Такой анализ можно рассматривать как процесс обратный тому, который позволяет устанавливать деформации предметов исследований в науке.

К задачам концептуального анализа исследовательских программ в психологической науке можно отнести:

- Выделение в этих программах уровня обоснованности существующих целей и задач развития психологического знания культурно-историческими смыслосодержащими характеристиками реальности;

[7] Проблема разделения труда как родового понятия, и в этом смысле как деятельности, в наиболее адекватной форме разработана в работах К.Маркса. Она раскрывается в его творчестве различными своими гранями: как основа и элемент отчуждения, как общий принцип развития и др.. См.: К Маркс. Экономическо-философские рукописи 1844 года. – К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч., 2 изд. Т.42; К.Маркс, Ф.Энгельс. Немецкая идеология. Там же, т. 3; К. Маркс Капитал. Первый вариант первого тома.

- Определение меры адекватности их налично данному состоянию социальности как конституирующей основы индивидуально-человеческих определений и возможностей;

- Определение адекватности структуры и последовательности этапов программ развития психологического знания логике разворачивания их целевых установок;

- Определение соответствия целевых установок программы требованиям концептуального рассмотрения их содержания;

- Определение способов достижения целей, присутствующих в программах, которые могут быть признаны неадекватным, если эти способы не вытекают из задач воспроизведения логики развития социально-индивидуальных контекстов их формирования.

При создании программ развития психологического знания необходимо фиксировать и осуществлять ориентацию на раскрытие противоречий этого процесса, имеющих ***объективный*** характер. Также необходимо обнаруживать все моменты, которые позволяют проявляться и разворачиваться исследуемому противоречию. Формы проявления концептуальности, в этом плане, выявляются в связи с различными моментами, характеризующими структуру процесса развития как структуру деятельностную. Например, выявляя в объекте исследования источник его развития, мы, тем самым, обращаемся к моменту, который в мыслительном плане будет выступать существенной формой проявления соответствия понятийного и реального, выраженного в феномене концептуальности. При этом промежуточными формами являются определения исходного тождества, различия, противоположностей, характеризующих моменты развития либо объекта исследования, либо предмета какой-либо исследовательской программы. В данном примере обнаруживается то, что соответствие понятийного и реального (концептуальность) проявляется не только в исходной и заключительной фазах отражения объекта исследования или предмета исследовательских программ, но и на промежуточных между ними интервалах. Эти промежуточные понятийные формы (проявленная концептуальность) показывают, что данная вычленяемая форма предметности не является чужеродной, одномерной, разовой, внешне привнесенной характеристикой объекта или предмета программы. Иначе говоря, можно сделать вывод, что предметность исследовательской программы соответствует исследуемой реальности.

Значение концептуального анализа исследовательских программ развития психологического знания состоит в возможности апробации предмета программ с точки зрения установления его соответствия исследуемой реальности на мыслительном уровне до того, как она даст положительные или отрицательные результаты на практике. В этом заключается его существенное методологическое значение.

УДК 159.9.07

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ДОМИНИРУЮЩИХ ЭГО – СОСТОЯНИЙ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Коваленко О.В.

Когда психологи обращаются к изучению личности, то, пожалуй, первое, с чем они сталкиваются - это многообразие свойств и их проявлений в ее поведении. Изучая поведение людей, психологи ищут объяснение, с одной стороны, в биологической природе человека, с другой – в его индивидуальном опыте, с третьей – в законах, на основе которых строится и по которым функционирует общество.

Очень часто особенности проявления наших внутренних характеристик обнаруживаются в нашем поведении. Так, интересны и мотивы, склонности и способности, характер и темперамент, идеалы, ценностные ориентации, волевые, эмоциональные и интеллектуальные особенности, соотношение сознательного и неосознанно-

го и многое другое – вот далеко неполный перечень характеристик, которые определяют ту или иную модель нашего поведения.

Одним из ученых, который внес огромный вклад в исследование моделей поведения, был Эрик Берн, предложивший изучать их посредством эго-состояний.

В современной психологии проблема эго-состояний в большинстве случаев исследуется на теоретическом уровне. Практические исследования по данной проблеме единичны. В своей работе мы попытаемся исследовать доминирующие эго-состояния в рамках эмпирического анализа.

Новизна данной работы заключается в том, что в современной психологической науке доля исследований по заявленной теме незначительна, так как изучение эго - состояний проводится в большей степени в рамках теоретического анализа.

Целью данной работы является изучение взаимосвязи доминирующих эго-состояний и смысложизненных ориентаций.

Объект исследования: доминирующие эго-состояния.

Предмет: взаимосвязь доминирующих эго-состояний и смысложизненных ориентаций.

Предварительный анализ теоретических и практических аспектов изучаемого вопроса позволил сформулировать гипотезу, которая состоит из следующих предположений:

- для людей с доминирующим эго-состоянием *Взрослый* характерны такие смысложизненные ориентации, как развитие себя, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности;

- для людей с доминирующим эго-состоянием *Родитель* характерны такие смысложизненные ориентации, как собственный престиж, получение конкретной выгоды;

- для людей с доминирующим эго-состоянием *Ребенок* характерны такие смысложизненные ориентации, как креативность, достижение, творчество.

Методами данного исследования являются:

1) теоретический анализ научно-психологической литературы;

2) эмпирическое исследование с применением следующих психодиагностических методик:

а) методика Розенцвейга;

б) морфологический тест жизненных ценностей;

в) тест смысложизненных ориентаций;

г) карта наблюдения эго-состояний.

Выборка исследования составляет 10 человек.

База исследования: Казахстанско–Американский Свободный Университет

Кардинальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества повлекли за собой радикальные изменения менталитета людей, что, в свою очередь, привело к изменениям образа жизни, особенностей мышления, ценностей, идей, норм, стандартов и моделей поведения.

Вопрос о моделях поведения рассматривался во многих направлениях психологической науки, но мы считаем, что наиболее полную разработку он получил в русле транзактного анализа Эрика Берна, разработанного им в 50-х годах прошлого столетия [8].

В рамках теории транзактного анализа Эрика Берна была впервые представлена развернутая характеристика понятия «эго-состояние».

«На языке психологии эго-состояния можно описывать как систему чувств, определяя ее как набор согласованных поведенческих схем. По-видимому, каждый человек располагает определенным, чаще всего ограниченным репертуаром эго-состояний, которые по сути не роли, а психологическая реальность» [3, с. 27].

Согласно теории Берна, личность состоит из трех отдельных функциональных структур, известных как *состояния Я*. Каждое *состояние Я*: Родитель (Р), Взрослый (В), Ребенок (Ре).

Эго-состояние *Родитель* выступает носителем социальных норм и предписаний, которые человек некритически усваивает в детстве (главным образом, под воздействием собственных реальных родителей), а также на протяжении всей жизни. Родитель обнаруживает себя в таких проявлениях, как контроль, запреты, идеаль-

ные требования. Им также регулируются сложившиеся автоматизированные формы поведения, избавляющие от необходимости рассчитывать каждый шаг. Негативный аспект функционирования *Родителя* определяется догматичностью, негибкостью диктуемых предписаний.

Второе эго-состояние - *Ребенок* - выступает носителем биологических потребностей и основных ощущений человека. Он также содержит в себе аффективные комплексы, связанные с ранними детскими впечатлениями и переживаниями. Его позитивные качества - спонтанность, творчество, интуиция; негативные – отсутствие произвольной регуляции поведения, неконтролируемая активность.

Третье эго-состояние *Взрослый* – наиболее рациональный компонент, функционирующий относительно независимо, хотя и с использованием информации, которая заложена в *Родителе* и *Ребенке*. Взрослый олицетворяет собой компетентность, независимость, реалистичную вероятностную оценку ситуаций [3].

Анализ результатов, полученных нами в ходе исследования, необходимо начать с интерпретации результатов разработанной нами карты наблюдения доминирующих эго-состояний и методики Розенцвейга.

Анализируя результаты, полученные нами с помощью методики Розенцвейга, были выделены три группы людей по типу доминирующих эго-состояний. Первая группа людей с доминирующим эго-состоянием *Родитель* составила 20% выборки, группа с доминирующим эго-состоянием *Взрослый* составляет 30% и группа с доминирующим эго-состоянием *Ребенок* составляет 50% от выборки. Эти данные не противоречат результатам, полученным с помощью карты наблюдения доминирующего эго-состояния.

Данное процентное распределение испытуемых может говорить о том, что в настоящее время для людей более характерно доминирующее эго-состояние *Ребенок* как наиболее адекватный способ реагирования на внешние обстоятельства. Мы предполагаем, что это может быть связано с современной тенденцией гедонической направленности, то есть люди склонны к получению удовольствия путем удовлетворения различных потребностей, которые составляют основу поведенческих моделей эго-состояния *Ребенок*. Также данная тенденция распределения испытуемых может быть связана с особенностями общества, а именно с формированием новых традиций воспитания, которые не провоцирует выработку таких качеств, как самостоятельность, ответственность, целеустремленность, характерных для эго-состояний *Взрослого* и *Родителя*.

Анализ результатов проективной рисуночной методики Розенцвейга мы подкрепляем результатами, полученными при помощи карты наблюдения доминирующих эго состояний. Данные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные результаты по методикам Розенцвейга и карты наблюдения доминирующего эго-состояния

Испытуемый	Доминирующее эго-состояние, выявленное с помощью методики Розенцвейга	Доминирующее эго-состояние, выявленное с помощью карты наблюдения
Испытуемый А	Родитель	Родитель
Испытуемый Б	Родитель	Родитель
Испытуемый В	Взрослый	Взрослый
Испытуемый Г	Взрослый	Взрослый
Испытуемый Д	Взрослый	Взрослый
Испытуемый Е	Ребенок	Ребенок
Испытуемый Ж	Ребенок	Ребенок
Испытуемый З	Ребенок	Ребенок
Испытуемый И	Ребенок	Ребенок
Испытуемый К	Ребенок	Ребенок

Таким образом, из таблицы 1 мы видим, что анализ результатов, полученных при помощи методики Розенцвейга, полностью совпадает с результатами, полученными в ходе обработки карт наблюдений эго-состояний. Это может свидетельствовать о том, что методики способны адекватно оценивать доминирующие эго-состояния.

Перейдем к анализу результатов теста смысложизненных ориентаций. Анализ будет проводиться отдельно по каждой из пяти субшкал.

Первая субшкала «Цели в жизни». Характеризует целеустремленность, наличие или отсутствие в жизни целей направленных на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Полученные данные (среднее по группе) отражены в рис. 1.

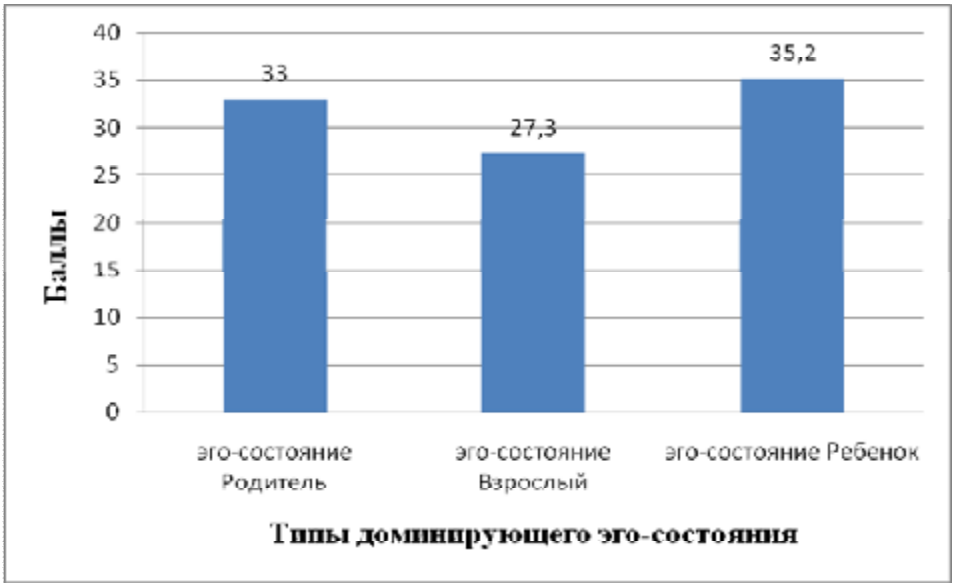


Рис. 1. Гистограмма средних баллов методики «СЖО», субшкала «Цели в жизни»

Балл, полученный в группе респондентов с доминирующим эго-состоянием *Взрослый* - 27,3, относится к низким показателям, что можно охарактеризовать как отсутствие жизненных целей, отсутствие направленности в будущее. Люди с низким показателями не строят планов на будущее, ориентируясь на ситуацию «здесь и теперь» независимо от прошлого и будущего, реалистично оценивают свои способности, которые способствуют достижению целей жизни.

Средний балл по данной шкале в группе респондентов с доминирующим эго-состоянием *Родитель* можно оценивать как средний показатель (33), что говорит об их способности прогнозировать будущие события, строить жизненные планы. Это может быть связано с постоянным контролем над процессом собственной жизни, стремлением к стабильности как способу добиваться тех или иных целей, имеющих направленность и временную перспективу.

Балл группы респондентов с доминирующим эго-состояние *Ребенок* (35,2) можно оценить как высокий. Это наличие выраженных жизненных целей, построение путей их достижения. В данном случае, цель, вероятно, выступает в качестве удовлетворения потребностей, которые являются основной характеристикой доминирующего эго-состояния *Ребенок*.

Вторая субшкала «Процесс жизни». Определяет удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом. Содержание этой шкалы совпадает с представлением о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Графически результаты представлены на рис. 2.

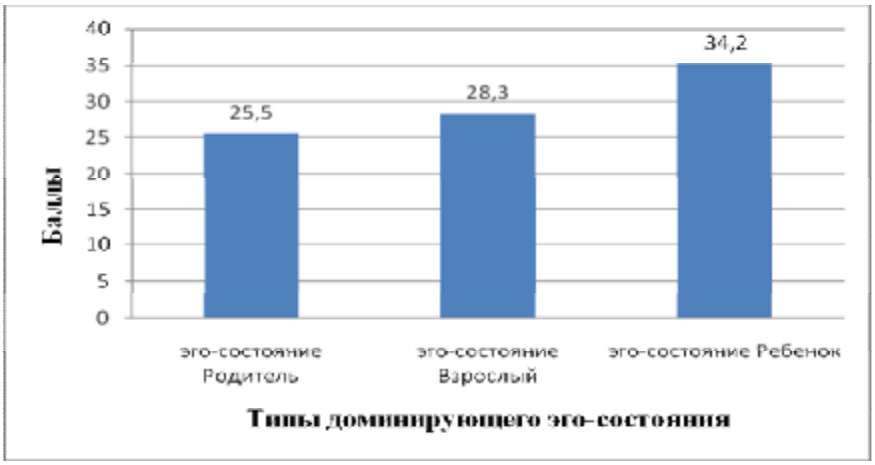


Рис. 2. Гистограмма средних баллов по методике «СЖО», субшкала «Процесс жизни»

Как и в предыдущей шкале, показатели группы с доминирующим эго-состоянием *Родитель* (25,5) оцениваются как низкие, показатели с доминирующим эго-состоянием *Взрослый* (28,3) – средние, с доминирующим эго-состоянием *Ребенок* (35,2) – высокие.

В данном случае, низкие показатели говорят о неудовлетворенности своей жизнью в настоящем. При этом неудовлетворенность может не вызывать активных действий по изменению ситуации. Данная тенденция возникает потому, что постоянный контроль жизни людей с доминирующим эго-состоянием *Родитель* приводит к неспособности воспринимать процесс жизни интересным, эмоционально насыщенным, что ведет к неспособности получать полное удовлетворение от процесса жизни.

Средние показатели говорят о том, что жизнь воспринимается как интересная, что, в свою очередь, может служить ресурсом для позитивной оценки себя, своей деятельности.

Высокие показатели говорят о том, что процесс жизни воспринимается эмоционально насыщенным, творческим, который основывается на получении удовольствия и удовлетворения собственных потребностей, которые являются основой жизни для людей с доминирующим эго-состоянием.

Третья субшкала «Результативность жизни, удовлетворенность самореализацией» (рис. 3).

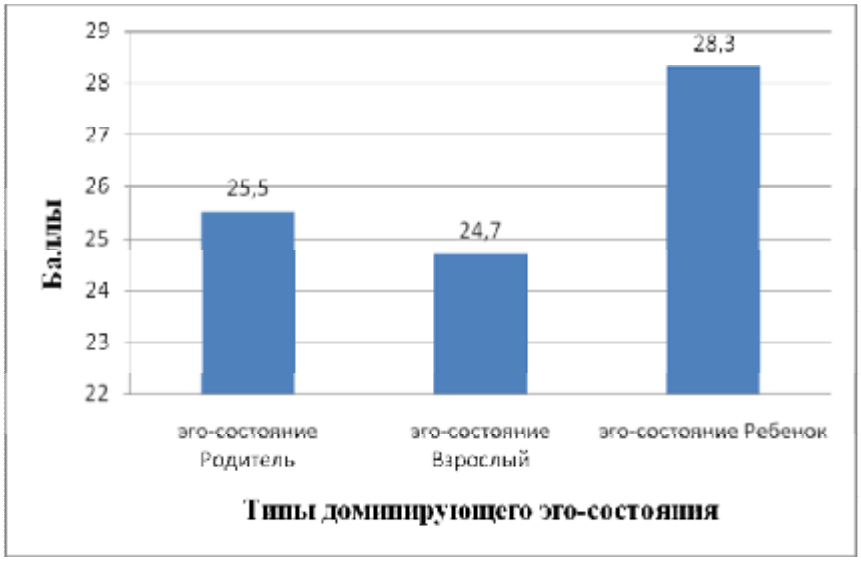


Рис. 3. Гистограмма средних баллов по методике «СЖО», субшкала «Результативность жизни, удовлетворенность самореализацией»

С помощью данной шкалы измеряется удовлетворенность прожитой частью жизни, оценка пройденного отрезка жизни, оценка того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

В данном случае, результаты оцениваются средними показателями по всем группам испытуемых.

Средние показатели людей с доминирующим эго-состоянием *Родитель* говорят о том, что деятельность людей в прошлом, попытки их самовыражения, самореализации оцениваются как удовлетворительные, подкрепленные определенным результатом своей жизни.

У испытуемых с доминирующим эго-состоянием *Взрослый* этот показатель может свидетельствовать о том, что жизнь воспринимается достаточно осмысленной и продуктивной по мере оценки собственной позиции в жизни.

Группа испытуемых с доминирующим эго-состоянием *Ребенок* характеризует данный показатель по степени получения удовлетворенности от способа удовлетворения потребностей и получения удовольствия. Таким образом, жизнь воспринимается продуктивной и осмысленной, если потребности приносят внутреннее удовлетворение.

Четвертая субшкала «Локус контроля – Я». Характеризует представление о себе, оценку собственных возможностей в принятии решений, контроле отдельных жизненных событий (Рис. 4).

Представленные на рис. 4 данные можно интерпретировать следующим образом. Баллы 19,5 и 21,3 оцениваются средними показателями. В нашем исследовании эти данные относятся к группам испытуемых с доминирующим эго-состоянием *Родитель* и *Взрослый*. Средние баллы свидетельствуют о том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю. Такие люди верят в свои силы, в возможность контролировать события собственной жизни. По нашему мнению, такое отношение к самому себе в данном случае спровоцировано теми моделями поведения, которых придерживаются участники групп.

Рис. 4. Гистограмма средних баллов по методике «СЖО», субшкала «Локус контроля - Я»

Высокие баллы у людей с доминирующим эго-состоянием *Ребенок* говорят о том, что люди могут свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Последняя субшкала носит название «Локус контроля – жизнь». Она схожа с предыдущей субшкалой, но имеет более широкие границы. Включает не только отдельные принимаемые решения, построение планов и жизненных событий, а жизнь в целом, способность контролировать свою жизнь, убежденность в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю.

Данные полученные в исследовании по даннойсубшкале отражены в рис. 5.

В данной шкале показатели группы с доминирующим эго-состоянием Родитель (23,5) оцениваются как низкие, показатели с доминирующим эго-состоянием Взрос-

лый (28,3) – средние, с доминирующим эго-состоянием Ребенок (33,4) – высокие.

Низкие баллы подразумевают отсутствие свободы выбора, убежденность в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю.

Рис. 5. Гистограмма средних баллов по методике «СЖО», субшкала «Локус контроля – жизнь»

Средние баллы могут говорить о том, что люди рационально и независимо способны контролировать свою жизнь, то есть жизнь подвластна сознательному контролю при расчетливом, не допускающем эмоций поведении индивида.

Высокие баллы подразумевают способность контролировать собственную жизнь посредством наличия высокого уровня интуиции, фантазии, раскованности.

Анализируя методику в целом, мы можем сказать, что первые три фактора образуют смысложизненные ориентации: цели в жизни (будущее), насыщенность жизни (настоящее) и удовлетворенность самореализацией (прошлое). Два оставшихся фактора характеризуют внутренний локус контроля как общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен, и собственную способность осуществлять такой контроль.

В норме каждый человек сталкивается с необходимостью менять смыслы и ценности. Однако если индивид в силу каких-либо причин оказывается неспособен развернуть и расширить свою временную перспективу смыслов, его зафиксированное, обездвиженное смысловое состояние приобретает статус личностного свойства и меняет все его остальное психологическое содержание, в том числе и модели поведения.

Обобщая результаты исследования, мы можем говорить о том, что гипотеза нашего исследования заключалась в следующих предположениях:

- для людей с доминирующим эго-состоянием *Взрослый* характерны такие смысложизненные ориентации, как развитие себя, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности;
- для людей с доминирующим эго-состоянием *Родитель* характерны такие смысложизненные ориентации, как собственный престиж, получение конкретной выгоды;
- для людей с доминирующим эго-состоянием *Ребенок* характерны такие смысложизненные ориентации, как креативность, достижение, творчество.

Таким образом, анализ полученных данных подтверждает гипотезу нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных; пер. с англ. А.И. Федорова. - Минск: «Попурри», 1998.
2. Берн Э. Групповая психотерапия; пер. с англ. А. Калмыкова, Е. Калмыковой, В. Калиненко. - М.: Академический Проект, 2000.

3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений. Люди, которые играют в игры: Что вы говорите после того, как сказали «Здравствуйте»?; пер. с англ. под ред. Н. Бурыгиной, Р. Кучкаровой. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
4. Большая энциклопедия психологических тестов. - М.: Изд-во Эксмо, 2006.
5. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозова. - СПб.: Питер Ком, 2004.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). - М.: Смысл, 1992.
7. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб: «Питер», 2000.
9. Современные проблемы смысла жизни и акме: Материалы VI-VII симпозиумов ПИ РАО/ Под ред. А.А. Бодалева, В.Э. Чудновского, Н.Л. Карповой, Г.А. Вайзер. – М.: Самара: НТЦ, 2002.
10. Фрейд З. Психоанализ // Электронный ресурс – Удаленный доступ // www. psysite. narod.ru
11. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерево: Кузбассвузиздат, 2000.

УДК 159.923.2

КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ АНЫҚТАУ ҰҒЫМЫНЫҢ ҒЫЛЫМИ ӘДЕБИЕТТЕРДЕ ҚАРАСТЫРЫЛУЫ

Байтемирова Қ.Б.

Мамандық таңдау – адам өміріндегі ең күрделі де жауапты қадамдардың бірі, яғни болашақ өмірдің мәні деуге болады. Мамандықты дұрыс таңдау дегеніміз – бұл өмірде белгілі бір орынға ие болу. Кәсіби тұрғыдан өздігінен анықталу нақты еңбек түріне, еңбек нарығындағы ұтқырлыққа, сол нарықта бағдарлану іскерлігіне және оның өзгерістер тенденцияларына ілесе алуға субъекттік қарым-қатынасты қалыптастыруды қарастырады. Оқушы болашақ өмірінің мазмұны мамандықты дұрыс таңдауына тәуелді екендігін жақсы түсінгені жөн. Өмірлік жоспар – бұл жалпы әлемдік көзқарасты іздестіру жолының анықталуы мен нақтылануы. Өмірлік жоспардың мағынасы кең. Ол тұлғаның өздігінен анықталу саласын, яғни моральдық бет-бейнесін, өмірлік стилін, байланыс деңгейін толығымен анықтайды.

Жоғары сынып оқушыларының мақсаты және оны жүзеге асыру тікелей әрекет түрткісіне байланысты. Адамның түрткісін анықтайтын негізгі фактор, әсіресе соңғы даму кезеңінде, субъекттің өмірді және мақсатты танудағы танымдық белсенділігі. Адамда қалыптасатын тотальды мотивациялық атмосфера, тікелей өмірдің алғашқы кезеңіндегі қажеттілік дамуына әсер етеді; кейін оның әсері талданып, белсенді өлшеніп, біртіндеп субъект интеллектпен, тәжірибемен қамтамасыз етіледі, кейбір әсерлерге төтеп бере алу қабілетіне ие болады және басқаларды тануға ұмтылады. Іс-жүзінде адамгершілікке сай болмай шығуы мүмкін болғандықтан, қалыптасқан ой-тұжырымдар да интеллектуалды тексеруден өтеді. Кейін ішкі мотивациялық сфера мен қарама-қайшылықтар тексеріске алынады. Осы дайындықты өткеннен кейін ғана тұлғамен анықталған түрткілер шынайы және қол жетімді болып келеді.

Тұлғаның түрткі жүйесі – бұл адаммен бағаланатын нақты, тиімді бағдарлама. Негізгі статусты иелену үшін қажет құпиялы эффект мақсатының мотивациялық саламен байланыстығын көрсетеді. Яғни осындағы түрткі – «қысымды жүйе» ретінде қабылданады.

Л.И. Божович оқушылардың кең әлеуметтік түрткілерін зерттеп, кейбір тұжырымдарды ұсынады, ол қажеттілік пен түрткінің даму теориясы. Бұл дегеніміз іс-әрекетке деген қызығушылық қажеттіліктен туындалады, ал объект тек қана әрекеттің мінезі мен бағытын анықтайды. Адамның белсенділігінің қозғаушы күші сыртқы объекттер болып табылады. Өйт-

кені, оларда белгілі бір қажеттілікті қанағаттандыру үшін керек қабілеттер болады. Объекттің осындай өзгерісіне байланысты қажеттіліктің даму мазмұны тек қана даму көрсеткіші болып қалады. Сондықтан, адамның өз алдына саналы қойған мақсаты мен қабылдаған шешімі, мінездің түрткісі қалай бола алады деген сұрақ туындайды. Бәрімізге мәлім болғандай, мінездің анықталуы объектке деген күшті қажеттіліктің болуымен байланысты. Бірақ, кейбір туындаған жағдайларға байланысты, өзіндік қажеттілікке қарама-қайшы жүруге мәжбүр болады. Осындағы нәтиже әртүрлі болуы мүмкін. Кейде тікелей қажеттілік жеңеді, яғни адам мінезі соған бейімделеді. Бірақ адам барлық күш-жігерін салып өз шешіміне, мақсатына, қажеттіліктері мен бағытына жетуі мүмкін. Мұнда, адамның өзіндік ерік деңгейі ғана кедергі бола алады [2, 89б.].

Онтогенезде адамның қажеттілігі саналы және санасыз қалыптасқан процестер арқылы іске асырылады. Осы жағдайда біз қажеттілікпен істеспейміз. Олардың жаңа қалыптасқан функцияларымен, яғни біртұтас қажеттілікпен істес болады. Қажеттілік пен түрткінің даму жолында түрткінің даму құрылым саласын қарастырайық. Түрткі мазмұны адамның жасы ұлғайған сайын түрткі құрылымында тұрақталады. Ол өз кезегінде баланың дамуына және мінезіне үлкен әсер етеді. Мотивациялық саланың иерархиялық құрылымының жоғары дамуы кезінде кейбір материалдық құндылығын, түсініктерін, ойларын тануға мүмкіндік береді. Яғни тұлғаның өзі қойған мақсаты мен саналы әрекеті тұлға мінезінде іскерлік ерекшелігін анықтап, қалыптастырады. Жасөспірімдік шақта нақты, тұрақты тұлға бағыттылығы қаланады. Қандай да бір бағыттылықтың болуы тұлғада адамгершілік жағын анықтайды.

Түрткілер адамның мінез-құлығын іске қосатын процестердің бірі. Түрткі ретінде сыртқы әлем, ойлар, сезім мен қиял болуы мүмкін. Адам мінезіндегі күнделікті түрткілердің бірі моральды сезім, мақсат пен білім саласы. Тұлға мінез-құлығында екі өзара байланысты функциялар бар. Олар: тудырушы және реттеуші. Тудырушы мінез-құлық сапаларын бағыттайды және активизациямен қамтамасыз етеді. Ал реттеуші нақты жағдайды басынан аяғына дейін қалану шартына жауап береді.

«Мотивация» термині «түрткі» терминіне қарағанда кең түсінікке ие болады. Мотивация – психологиялық мінездің себеп жиынтығы, яғни адамның қылығын, бағыты мен белсенділігін түсіндіреді. Қылықтың әрбір формасы сыртқы және ішкі себептер бойынша түсіндіріледі. Ішкі себепте түрткі, қажеттілік, арман қарастырылса, сыртқы себепте қалыптасқан жағдайдан туындататын стимулдар жайлы айтылады. Мотивация – бұл циклдық процесс. Осындағы субъект әрекет пен жағдай барысында бір-біріне әсер етіп, нәтижесінде шынайы қылық бақыланады.

Жалпы түрткі жасөспірімнің дамуындағы негізгі сапалардың бірі деуге болады. Қандай да бір әрекетті бастау не бастамау тікелей түрткіге байланысты болады. Өйткені жасөспірім бір нәрсені таңдау не анықтау барысында, әрдайым түрткілер басшылығында болады.

Кәсіби тұрғыдан өздігінен анықталу – бұл көп сатылы процесс. Оның әр түрлі классификациялары бар:

Міндет тізімі. Қалыптасып келе жатқан тұлға алдына қоғам міндеттерін шешу. Шешім қабылдау процесі ретінде индивид қажеттілік қорын қалыптастырады [3, 67 б.].

Өмірлік жеке стильді қалыптастыру процесі; кәсіби іс-әрекет.

Жасөспірімнің өздігінен анықталуы бірнеше сатылардан тұрады және олардың ұзақтығы өзгеріп отырады:

– бірінші саты – балалық ойын. Бала әртүрлі кәсіби кейіпкерлердің бейнелеріне еніп, қиялдайды;

– екінші саты – жасөспірімдік фантазия. Танымал мамандықтың жоғары өкілі ретінде өз-өзін байқап көру;

– үшінші саты – толық жасөспірімдік және бозбалалық шақты қамтиды. Бұл сатыда мамандықтарды таңдау алғашқы рет және тұрақсыз іріктеу, қарастыру жүреді. Әртүрлі әрекет түрлері ең алдымен жасөспірімнің қызығушылығы бойынша бағаланса, кейін қабілет пен құндылық жүйесіне көбірек мән береді;

– төртінші саты – іс-жүзінде шешімге келу, нақты мамандықты таңдау. Ал, ол екі компонент бойынша жүреді:

а) еңбектің болашақ біліктілігі, көлемі мен дайындық деңгейін анықтау;

б) нақты мамандыққа тоқталу.

9-шы сынып оқушылары оқу жылының аяғына қарай мынандай үш әлеуметтік процесс арасында анықталулары тиіс: жалпы орта білім (10-11 сынып), кәсіби білім және жаңа жұмыс орны. Жоғары сынып оқушыларының мамандық таңдауымен өмірлік жоспарды жүзеге асыру әлеуметтік шартқа және ата-аналардың жалпы білім деңгейлеріне байланысты. Егер ата-аналарының білім деңгейлері неғұрлым жоғары болса, балаларының мектептен кейін оқуын әрі қарай жалғастыру мүмкіндігі соғұрлым жоғары пайызға ие болады. Мамандық таңдау – күрделі және ұзақ процестерінің бірі болып табылады. Осы процесті жүзеге асыру жолында екі қауіп-қатерді кездестіре аламыз:

Жоғары сынып оқушылары кәсіби тұрғыдан өздігінен анықталуларын ұзаққа созуы, кейінгіге шегеруі; Ата-аналардың өз балаларының тез анықталулары үшін психологиялық басымдылықты қолдану. Нәтижесінде балада қобалжу деңгейі жоғарлайды, немқұрайлы қарым-қатынаспен таңдау жасайды.

Болашақ пәнді таңдау мамандық таңдауға қарағанда, жасөспірімге жеңілірек түседі. Өйткені ол сол пәндерді мұғалімнің көмегімен меңгеріп, білім алады. Олардың болашақ пәнді таңдау процесіне көз жүгіртейік:

1 саты: ең жауапты уақыттың бірі. Әрекеттің жаңа формасы іспен және мақсатпен толықтырылады, ішкі жағында әртүрлі психикалық процестер қалыптасады. Яғни –тепе-теңдік пен тұрақтылық кезеңі басталады. Кәсіби әрекеттің мотивациялық кешені әлі қалыптаспаған.

Іс-әрекет пәнін таңдау жалпы тұлғаның ішкі мақсаты болып саналады. Ал сол ішкі мақсатпен сыртқы мазмұн ешқашан сәйкес болмаған. Болашақ пәнді таңдау – бұл психикалық белсенділік, яғни интериоризация нәтижесінде тұлғаның мотивациялық-қажеттілік саласынан өтуін айта аламыз.

2 саты: алғашқы түрткінің құрылуы. Бұл түрткі итермелеу мен бағыттау сияқты екі функция арқылы әрекеттеседі. Бірақ түрткі өз бетімен әрекеттеспейді. Бір іске асырылса, кейін ол көп деңгейлі мотивациялық бағдар жүйесіне енеді. Бұл сатыда екі әсер етушілік кездеседі: өткен тәжірибе мен көкейкесті тәжірибе. Осы кезде ересек адамның көмегі өте қажет болады. Яғни жасөспірімді өздігінен іске асырылуға, дербестікке, тәуелсіздікке бағыттайды.

3 саты: топтық мотивация. Негізгі мінездеме: іскерлік қарым-қатынас, сенімділік қатынасы, талаптың болуы, шынайылық сезімі, шешімді дербес анықтау. ТОптық мақсатқа жету үшін қарқынды түрде өзіндік басқару мен ұйымдастырушылықты дамыту қажет.

4 саты: ең жоғары сатылардың бірі, ол ұжымдық мотивацияны көрсетеді. Осы кезеңде тұлғаның негізгі ерекшелігі, бұл сыртқы әсерлерге деген тұрақты қатынас. Әрекеттің негізгі құрылымы өзіндік іске асырудың, жағдайлық көшбасшылықпен, техникалық шеберлікпен ерекшеленеді [4, 197 б.].

Мамандық таңдау мәселесін маңызды ететін көптеген психологиялық және педагогикалық себептер бар. Әр адам қоршаған ортадан қолдауды, құрметті, бағалаушылықты, махаббатты және тәуелсіздікті іздейді, қажет етеді. Осыған жетудің бірден-бір жолы – танымалдылыққа және эмоционалды қанағаттанушылыққа әкелетін мамандықты таңдау болып келеді. Осындай сәйкестендірушілік адамды өзөзін жүзеге асыруға және көрсетуге бағыттайды. Кәсіби әрекетте жоғары сәттілікке жету ұмтылысы өз-өзін бағалау деңгейінің жоғары болуының нәтижесі.

Жасөспірімдердің кейбір бөлігі мүлдем ешбір әрекет етпеуді, яғни мүлдем жұмыс істемеу немесе еш жауапкершіліксіз және ауыртпалықсыз жұмыс істеуді қалайды. Кейбір жайлы жағдайларда да жауапкершілікке және біреудің көмегіне сүйенгенмен, мамандық таңдау жолында үлкен қиындықтарға кезігеді.

Педагогикалық әдебиеттердің барлығында да мамандық таңдаудағы түрткілердің біркелкі классификацияларды кездестіре алмаймыз. Жалпы түрткінің үш тобын көрсетуге болады:

1) Жалпы түрткі:

- Мамандықтың романтикалығы;
- Танымалдылығы;

- Қоғамдық маңыздылығы;
- Мысалға сүйену.

2) Таңдаған мамандықтың мүмкіндігін білу:

- Оқудағы және сыныптан тыс қызығушылық;
- Пайда әкелу түрткісі;
- Жақындар мен таңыстардың ықпалы.

3) Мамандықтың қоғамдағы пайдалық түрткісі:

- Психологиялық мінездеме;
- Еліктеу;

Сыртқы себептер.

Е.М. Павлютенков классификациясы бойынша мамандық таңдау түрткілері келесідей:

- Әлеуметтік түрткі;
- Моральдықтүрткі;
- Этикалық түрткі;
- Танымдық түрткі;
- Мамандық мазмұны бойынша түрткі;
- Материалдық түрткі;
- Танымалдылық түрткісі;
- Утилитарлы түрткі.

Уақыттың әр сәтінде адам түрткісінің қалыптасуына әлеуметтік факторлар ықпал етеді. Тұлғаға әсер ететін әлеуметтік факторлар көп бейнелі және күрделі байланыста болады. Оқушылардың мамандық таңдауына әсер ететін әлеуметтік факторлар қатары:

– достық қарым-қатынас;
– бұқаралық ақпарат құралдары (газет, журнал, телебағдарлама);
– педагогикалық ұжым: сынып жетекшілері, пән мұғалімдері, оқу ісінің меңгерушісі және мектеп басшысы;
– жанұя;
– оқу пәндері;
– сыныптан тыс жұмыстар;
– ұйымдастырушылық;
– еңбек өндірісі мен қоғамдық-пайдалы жұмыстар;
– мектептен тыс жұмыстар бола алады [5, 64 б.].

Мамандық таңдау бұл пән емес, тұлғаның рухани даму процесі. Сондықтан, кәсіби тұрғыдан өздігінен анықталудың ғылыми теориясын құру кезінде, өздігінен анықталудың ішкі заңдылықтарына және психологиялық негіздеріне көп мән беріледі. Яғни, мамандық таңдау және тұлғаның дамуы біртұтас жүйе болып саналады.

Психологияда өзін-өзі бағалау өзін-өзі танудың феномені ретінде қарастырылады. Өзін-өзі тану-бұл адамның өзін-өзі, өз «менін» түсінуі.

Өзін-өзі бағалау сөзінің мағынасының өзі түсінікті. Тұлғаның кәсіби анықталуында өзін-өзі бағалау- сол кәсіп спецификасына адам өзінің мүмкіндігінің сәйкес келеді ме әлде жоқ па соны бағалайды және өзіне өзі баға береді.

Өзін-өзі бағалау басқа психикалық құрылым секілді өмір барысында құрылады және оны жас ерекшелік аспектіде қарастырған жөн.

Жеткіншектер өздерін объективті түрде және толық бағалай алмайды. Олардың өзін-өзі бағалауларында біріңғай тенденция жоқ: бірі өзін асыра бағаласа, енді бірі керісінше болып жатады.

Кәсіп таңдау барысында ең алдымен адамгершілік-еріктік қасиеттеріне, одан кейін интеллектуалды және ұйымдастырушылық қасиеттеріне көңіл бөледі.

Мүмкіндігі төмен бола тұра өздерін асыра бағалағандар кәсіп таңдағанда, кейін арты өкінішке әкеп жатады. Өзін төмен бағалағандарда кәсіп таңдауға теріс әсерін тигізіп қана қоймай тұлғасының дамуында әсер ететіні анықталған [6, 67 б.].

Қорыта келгенде дұрыс кәсіби өзін-өзі анықтай алу адамның болашақ өмірімен тығыз байланысты болады. Үйткені мамандық таңдауда дұрыс таңдау жасаған болашағыңның кепілі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Жуковская В.И. Психологические основы выбора профессии. - Минск, 1998
2. Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи. / Под ред. В.Л. Ословского. – Киев, 1998.
3. Мажитова, И. Абеуова, Н. Бижанова. Қазақ лицей интернатындағы оқу-тәрбие үрдісінің кәсіби бағыттылығы. - Алматы, 1998
4. Пенкрат Л.В. Мотивы выбора профессии. – Минск, 1986.
5. Кухарчук, А.М., Ценципер А.Б. Профессиональное самоопределение учащихся. - Мн., 2006.

6. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М.: ИПП - Воронеж: НПО «МОДЭКС», 2006.

УДК 159.9:316.6

AN IMPACT OF INTERNATIONAL EXPERIENCES - SENSE AND VALUE SPHERE OF A SELF ACTUALIZING PERSON

Boyarinova I.V., Kovalyov S.E.

Self actualization is the highest peak of Maslow's hierarchy of needs pyramid. It is the highest peak of person's development as well, a long lasting process which keeps a person in tension initiating new needs and further development. Self actualizing person does not have a deficit anymore, but has "motivation growth". This "growth motivation" is an unstoppable desire to realize your talent and needs, to be all that you were made to be, to go ahead, to reach new peaks and never stop doing this, to widen the boundaries and to have a continuous personal growth. This is when you seek to be your most Fullest Self, your God Self or your Actual Self [1].

The people who can be characterized as self actualizing see the things completely different from those who have inside unsatisfied needs or blockages. They realize the pleasures of the very moment, live in present and know that the journey is just as important as the end. They can enjoy being alone and need privacy sometimes. They rely only on their own intuition. They are not affected by the social pressure. They appreciate diversity, and being individuals at the same. They are compassionate and always think about humanity. They prefer not to have shallow relationships but enjoy trustworthy personal relations with a couple of close friends and family. They have a good sense of humor. They accept others the way they are. So, they do not tend to change other people. They also accept themselves fully the way they are. It means they enjoy being unique. They are spontaneous and easy going. They are, of course, creative and inventive. They tend to have more inner experiences than other people. These experiences tend to leave memories in person's mind and change them for the better.

Nowadays society needs self actualizing people with its high speed changes in all spheres of life. International connections, relationships, interdependence conditioned quicker development of global understanding of things or global mentality. People having international experience have wider way of thinking, judging the events not only as the ethnic group member but like an urban citizen of modern brave world.

Over the past 25 years, the higher education internationalization has become a very important phenomenon for many countries and national governments, student organizations and accrediting agencies. Jane Knight

in her works in 1994 year defined higher education internationalization as "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into purpose, functions or delivery of higher education at the institutional and national levels". She also refers to the new realities of today's higher education: globalization, growth of knowledge economy, developed information and communication technologies, alternative sources of funding, services without borders, life-long learning, diversity and expansion of new interested countries [2].

Currently the two components of the higher education internationalization are being developed. One is the internationalization "at home" – are activities that help students develop their intercultural abilities and internationality awareness. So the activities of this category seek to encourage students to be active in a globalized world. Other activities of the components: teaching and learning processes, additional activities, links to cultural and ethnic groups, research and development activities. The other component of the transnational higher education - internationalization abroad, including all forms of foreign education: mobility of students and teachers, mobility projects, programs and providers. Both

higher education internationalization components are not separated from each other, but integrated into the higher education internationalization strategies and programs. The development of internationalization has been promoted since 1980, when the educational and scientific cooperation and exchange programs were created. Currently, the growing competition, commercialization and educational services without borders are a challenge to traditional values of cooperation: partnerships and exchanges. Internationalization has become a quality criterion for higher education however, there is an on-going discussion about the quality of internationalization itself [3].

Altbach, Reisberg and Rumbley in their report at the UNESCO International Conference on the higher education said that "In the 21st century the role of globalization has significantly increased. The use of English as a science communication tool has been unprecedented since the Latin language was dominated by academic institutions in medieval Europe. Information and communication technologies have created means of communication for a rapid contact and for scientific communication. Together, these developments have helped to consolidate the data bases, publishing facilities and other relevant resources in the hands of the strongest universities and some international companies" [4].

It is important that the ways of higher education internationalization change are different in Europe and around the world. There are many different aspects and ways. Internationalization strategies are separated and adjusted to the internal context and type of universities and how they are integrated at the national level.

Over the past 15 years, the international programs suggesting studies and working experience abroad have become very popular all over the world. Many articles and other sources describe the experience of international programs participants as well as supporting such tours importance because of valuable knowledge and skills people get. These articles, however, have focused primarily on the organization and implementation of such tours, without assessments or analysis of the experience people get and this experience's impact on the participant's sense and value sphere of personality. The increasing popularity of such programs and the opportunities they give require more empirical support by studying the participants' experience. Suppose of this article is to extend the understanding of international programs importance by assessing the effects of an international working tour in terms of participants' perceived experience value.

The purpose of this research was to investigate the peculiarities of value and sense sphere of international programs participants during the process of self actualization.

In our research we have investigated the participants of "Work and travel" international program. They are students of our local universities: Kazakhstan American Free University, S. Amanzholov EKSU, D. Serikbayev East Kazakhstan State Technical University, Ust-Kamenogorsk branch of Moscow State University of Economics, Statistics and Programming Science. The age of people took part in our study is from 18 till 25 years old. The techniques we have chosen for the research for value and sense sphere of personality and self actualization investigation were for analyzing the experimental and control groups differences. They were: Self actualization test (Shostorm E.), Purpose-in-Life Test, technique of "value" versus "accessibility" ratio finding (E.B. Fantalova's modification of methods «LRVA»), Morphological Test of Values in Life (Sopov V.F.).

Speaking in this article about sense and value sphere of self actualizing person, we would like to pay more attention to the Purpose-in-Life Test.

The Purpose-in-Life Test is a survey designed to measure a person's meaning and purpose in life and give it a rating. It is a 20-question questionnaire that rates each answer on a 7-point scale. The scales are: purposes in life(the main values that bring sense into person's life), process of living (shows if life seems to the person to be interesting and full of good emotions), degree of self realization (shows if the person is satisfied with self realization), locus of control-Me (shows persons self-concept as a strong personality, master of his life), locus of control-life (gives the image of person's self feeling, if he can control and change his life or no). The total score is given in a range from 20 to 140, 20 being low pur-

pose and 140 being high purpose. If someone scores a low rating, it can indicate that they have little life satisfaction, they do not value their life as important, they do not think life has much meaning. Conversely, those who score high on the Purpose-in-Life test have a good level of psychological and physical well being; they often have clear goals and intentions and value their life and those around them. To have a purpose in life means someone's positive attitudes towards life, have strong values and appreciated the sense of life. To have a positive purpose in life indicates that someone believe that they contribute in a meaningful and significant way to the community [5], [6].

Purpose refers to a tendency to derive meaning from life's experiences and to have intention and goals that drive behavior. Researchers have found that if someone has a purpose in life, it can contribute to better health outcomes.

The Purpose in Life Test was developed in the 1960′s by Crumbaugh and Maholick who designed it as a tool to measure a persons meaning and purpose in life. It was developed originally as a tool for use in logotherapy. Logotherapy is a theory developed by Dr Viktor E Frankl who was a pioneering psychiatrist and a Nazi concentration camp survivor. Logotherapy is based in the belief that the primary motivational force in humans is to find a meaning in life.

The principles of logotherapy are as follows:

1) Life has meaning under all circumstances, even the most miserable ones.

2) The main motivation for living is the will to find meaning in life.

3) That people have freedom to find meaning in what they do, experience or the stand they take when faced with a situation of unchangeable suffering.

The test aims to measure this meaning or purpose in life and give it a score. A negative meaning in life, motivation for life or values will mean a person will experience an emptiness in life, or as Frankl describes, an existential vacuum. Having a positive sense of meaning or purpose in life means an individual has a sense of the self and motivation to live and achieve.[7]

Well, as for the results we have found that value and sense spheres of people who took part in the international working tour(the experimental group) and those who didn't (the control group) do not have a considerable difference.

Consequently, the main values are important for every person. It doesn't matter where do you live, study and work, you will obviously appreciate health, love, possibility of having a good high paid job, true friends, opportunities for development and personal growth and of course to be with someone special, your second half. In every country people have the same needs and values from ancient times. Only some differences are conditioned by unique environment and cultural prerequisites.

What we want to point that the experimental group showed higher points in "Melocus of control" and living in the present. So, their view on life is a bit different from those of the control group. Locus of control refers to the extent to which individuals believe that they can control events that affect them. Individuals with a high internal locus of control believe that events result primarily from their own behavior and actions. Their boundaries are wider and they realize that there are many ways in realizing this or that needs and it depends on them more then on anyone else as they make their future [8].

The interview content analyses of participants of « Work and Travel» international program indicated that the international working tour considerably enhanced their understanding of cultural differences, rethinking about values and senses in life, with the site visits providing valuable insights into both global mentality and the functional areas of their work. They also noted that the tour was a very effective format for learning about way of life of foreigners and peculiarities of working abroad that is really important for enhancing their professional development in future. Furthermore, they made good use of their "free time" with other participants by visiting cultural sites such as museums and monuments, parks, picturesque nature places.

Most surprisingly is that such a working tour had only a moderate impact on their interest in pursuing a job involving global business. One explanation for this finding may be that a self actualizing personality doesn't prin-

cipally need to be involved into the international business and having a prospective position in the company well known all over the world but the inner recognition of the possibilities he or she may choose and use when having an interest and a strong need for.

Self actualization if very important to everyone and the main role in this process play senses and values of the personality. Only through satisfying our lower needs we can consider self-actualization. If you are hungry, your only thought is that of food. If you are homeless, your only thought is that of survival. If you lack love, your only thought is to find love. If you are lack of lack self esteem, your only need is to find approval. If you are lack of self-fulfillment your only thought is to find fulfillment. Yet, once these needs are met you are ready to reach for the stars and it is in your highest essence of self that self-actualization exist.

Value and sense sphere of the human being is in the process of constant development. People learn new things, have different kind of experience, get to know many people who can also make an impact of their personalities. All these factors bring an impact on the inner processes and continuously initiate new needs.

According to Maslow the self-actualizer has certain driving requirements in order to be happy. They require:

1) Truth, rather than dishonesty.

2) Goodness, rather than evil.

3) Beauty, not ugliness or vulgarity.

4) Unity, wholeness, and transcendence of opposites, not arbitrariness.

5) Aliveness, not deadness or the mechanization of life.

6) Uniqueness, not bland uniformity.

7) Perfection and necessity, not sloppiness, inconsistency, or accident.

8) Completion, rather than incompleteness.

9) Justice and order, not injustice and lawlessness.

10) Simplicity, not unnecessary complexity.

11) Richness, not environmental impoverishment.

12) Effortlessness, not strain.

13) Playfulness, not grim, humorless, drudgery.

14) Self-sufficiency, not dependency.

15) Meaningfulness, rather than senselessness [9].

The self-actualized person's characteristics are unique indeed. Some would say that they are born this way, while others would protest that they have become this way. In either case, all would agree that our world would be a much better place if we all aspired for self-actualization. Every person’s going up to the way of self actualization is a very unique process.

“Everything flows, nothing stands still, everything gives way and nothing stays fixed”, “ All is flux, nothing is stationary. All is flux, nothing stays still.” “You cannot step twice into the same river; for other waters are continually flowing in. You cannot step twice into the same stream. For as you are stepping in, other waters are ever flowing on to you. You cannot step twice into the same river.

You cannot step into the same river twice. It is impossible to step into the same river twice. No man ever steps in the same river twice, for it's not the same river and he's not the same man”,-stated Heraclitus. The idea of life for ancient people was considered to be like a constant flow, full of changes. As every flow, life is also supposed to have a set destination, aims to reach.

As life flows it happens that the aim seemed to be the final one is actually transitional, which is opening a new prospective for further development and reaching new aims. Heraclitus supposed that for life, the same as for the Fire Element it is typical to have an aim, desire, aspiration for something, for which it is getting special forms without intention to hold but with a constant desire for changing them for something different, more complicated. Harmony appears as a result of opposite intentions and efforts, everything consists of opposites. So, our life is a change, but a change is a tension.

Twenty five centuries have passed from Heraclitus times. Many scientific schools were studying ways to truth, happiness, perfection of a human being. Still nowadays self actualization in life and its values and senses is a very important question for everyone. There are many tendencies and ways to follow and everyone can choose what is better for himself. Psychological development and personal

growth have dynamic extension as a result of self actualizes' activity. Development, rethinking of senses and values is connected with potential realization in different spheres of life and personal growth is connected with new needs. Self actualization is an activity, leading to constant change and development. In a modern world people can always find an opportunity for making their boundaries wider, trying new things, going to other countries. New possibilities, conditioned by changes in the world meet self actualizes' requirement and they in their turn are always grateful and positive about friendly and constantly changing world.

REFERENCES

1. Maslow, A. H. A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 1943, pp 50, 370-396.
2. De Wit, Hans. Internationalization of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. December, 2010.
3. Centre for Higher Education Development Foundation Archimedes. Access via the Internet <www.archimedes.ee/dora>.
4. Atlbach, Philip, Reisberg, Liz, and Rumbley, Laura. Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution. Boston, Center for Crumbaugh International Higher Education, Boston College, 2009. 5. J.C. Cross-Validation of Purpose-In-Life Test Based on Frankl's Concepts // Journal of Individual Psychology, 1968. 24(1). P.74-81.
6. Leontyev D.A. Purpose-in-Life Test (PIL).Moscow, 1992.
7. Stephanie Wood, Amanda M. A. Melton, & Tara K. Luchkiw The International Forum for Logotherapy, 2008, 31, 59-64.
8. Muzdybayev K. The responsibility psychology, 1983
9. Maslow, A. H. Self actualization - Challenges of Humanistic Psychology. 1967.

УДК 159.9.07:316

ПСИХОДИАГНОСТИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

Мурзатаева Н.М., Конопьянова Г.А.

Социально-психологические методы - это способы осуществления управленческих воздействий на персонал, основанные на использовании закономерностей социологии и психологии. Эти методы направлены как на группу сотрудников, так и на отдельные личности. По масштабам и способам воздействия их можно разделить на: социологические, направленные на группы сотрудников в процессе их производственного взаимодействия, и психологические, целенаправленно воздействующие на внутренний мир конкретной личности.

Современная концепция управления выдвигает в качестве приоритетов: сохранение, кооперацию, качество, партнерство, интеграцию. В центре стратегической концепции управления персоналом находится человек как наивысшая ценность для организации. Такой сложный организм, каким является персонал современной организации, не может рассматриваться с позиций содержания только его формальной структуры и разложения ее на отдельные части. Наряду со структурным подходом, отражающим статику персонала, превалирующее значение имеет поведенческий подход, рассматривающий конкретную личность, систему отношений между людьми, их компетентность, способности, мотивацию к труду и достижению поставленных целей. Причинами, побуждающими людей объединиться в организации и взаимодействовать в их формальных рамках, являются физические и биологические ограничения, свойственные каждой отдельной личности, и цели, достижение которых требует коллективных усилий. Объединяя свои усилия, каждый сотрудник дополняет друг друга и влияет тем самым на поведение организации в целом с целью повышения ее эффективности.

Главная роль в рассмотрении жизнедеятельности персонала в структуре организации принадлежит науке об управлении. Комплексное решение проблем организации требует учитывать, что в ее состав входят объекты двоякой природы:

• факторы, определяющие социально-психологическую структуру организации (персонал с совокупностью индивидуальных способностей, интересов, мотивов поведения, неформальных отношений и т.п.);

• факторы производственной структуры (предметы и орудия труда, технологические нормативы и т.д.).

Целевой задачей теории управления является изучение влияния индивидуального и группового поведения на функционирование организации.

Психология изучает и прогнозирует поведение индивида, возможности изменения поведения личности, выявляет условия, мешающие или способствующие рациональным действиям или поступкам людей. Современная психология делает акцент на приемы восприятия, обучения и тренировки, выявление нужд и разработку мотивационных методов, оценку степени удовлетворенности работой, психологические аспекты процессов принятия решений.

Исследования в области социологии расширяют представления о персонале, как социальной системе, где индивиды исполняют свои роли и вступают в определенные взаимоотношения. Существенным является изучение группового поведения, актуальными становятся социологические выводы и рекомендации в части групповой динамики, процессов самореализации, коммуникаций, статуса и власти.

Вопросы причинно-следственных связей в групповой деятельности персонала изучает социальная психология. Для оценки эффективности групповой деятельности исключительно важным является анализ изменений позиций людей, форм коммуникаций, путей удовлетворения индивидуальных потребностей через групповую деятельность.

Вклад антропологии в психологию управления заключается в изучении функции культуры общества как социальной памяти прошлого, лежащей в основе раз-

личий фундаментальных ценностей, взглядов и норм поведения людей, проявляющихся в групповой деятельности.

Экономические науки дают возможность формировать цели и стратегию персонала, обосновывать методы экономического стимулирования, строить и реализовывать структуры вознаграждения.

Юридические науки дают представления о системе социальных норм и различных аспектах правового регулирования трудовых отношений. В процедурах управления ключевую роль играют регламенты - внутрифирменные правила взаимодействия, регулирующие на правовой основе групповую и индивидуальную деятельность.

Управление персоналом базируется на информационной основе взаимодействия индивидов и групп. Связать воедино все процессы функционирования персонала позволяют информационные системы, основанные на законах, методах, способах и технических средствах информатики.

Управление осуществляется через взаимодействие людей и руководителю в своей деятельности необходимо учитывать законы динамики психологических процессов, межличностных отношений, группового поведения.

Закон неопределенности отклика (закон зависимости восприятия людьми внешних воздействий от различия их психологических структур) устанавливает, что разные люди и даже один человек в разное время могут по-разному реагировать на одинаковые воздействия. Это приводит к непониманию потребностей, ожиданий, особенностей восприятия индивида в той или иной конкретной деловой ситуации. Как результат используются модели взаимодействия, неадекватные ни особенностям психологических структур вообще, ни психологическому состоянию каждого из партнеров по взаимодействию в конкретный момент в частности.

Закон неадекватности отображения человека человеком заключается в том, что ни один человек не может постичь другого человека с такой степенью достоверности, которая была бы достаточной для принятия серьезных решений относительно данного человека. Этот закон учитывает непрерывную изменчивость природы и сущности человека в соответствии с законом возрастной асинхронности. Любой, даже взрослый человек определенного календарного возраста в разные моменты жизни может находиться на разных уровнях физиологического, интеллектуального, эмоционального, социального, мотивационно-волевого решения. Кроме того, осознанно или интуитивно человек пытается защититься от попыток понять его особенности во избежание опасности попасть под влияние человека, склонного к манипулированию людьми. В результате, пользуясь различными защитными приемами, человек демонстрирует себя людям таким, каким он хотел бы, чтобы его видели другие. Познанию реального психологического портрета личности способствуют принцип универсальной талантливости (нет людей неспособных, есть люди, занятые не своим делом), принцип развития(способности развиваются в результате изменения условий жизни личности и интеллектуально-психологических тренировок), принцип неисчерпаемости (ни одна оценка человека при его жизни не может считаться окончательной).

Закон неадекватности самооценки учитывает, что психика человека представляет собой органичное единство двух составляющих: осознанного (логическо-мыслительного) и неосознанного (эмоционально-чувственного, интуитивного), составляя как бы надводную (видимую) и подводную (скрытую) части айсберга.

Закон расщепления смысла управленческой информации учитывает объективную тенденцию к изменению смысла директивной и иной информации в процесс ее движения по иерархической лестнице управления. Это объясняется как иносказательными возможностями используемого «канцелярского» языка информации, что ведет к возникновению различий в ее толковании, так и различиями в образовании, интеллектуальном развитии, психическом состоянии участников передачи и анализа информации. Изменения смысла информации прямо пропорционально протяженности (числу участников)информационного канала.

Закон самосохранения утверждает,

что ведущим мотивом социального поведения личности в управленческой деятельности является сохранение её личного социального статуса, ее личной состоятельности, чувства собственного достоинства.

Закон компенсации гласит, что при высоком уровне стимуляции к труду и высоких требованиях организационного окружения к человеку нехватка каких-либо способностей для успешной конкретной деятельности возмещается другими способностями или навыками. Такой компенсаторный механизм зачастую срабатывает бессознательно, человек приобретает свой личный опыт в ходе проб и ошибок. Однако следует иметь в виду, что при достаточно высоком уровне сложности управленческой деятельности этот закон практически не применим.

Известен ряд других закономерностей (например, закон Паркинсона, принципы Питера, законы Мерфи и другие), расширяющих и дополняющих изложенные законы.

Признавая тот факт, что основные положения современной психологии управления были обоснованы западными школами психологии, необходимо отметить вклад отечественной науки в эту важнейшую сферу человеческих отношений. Так, например, отечественной психологии принадлежат четыре главные теории личности:

• теория отношений - А.Ф. Лазурский (1874-1917),В.Н. Мясищев (1892-1973),

• теория деятельности - Л.С. Выготский (1896-1934),А.Н. Леонтьев (1903-1979),

• теория общения - Б.Ф. Ломов (1927-1989), А.А. Бодалев, К.А. Абульханова-Славская,

• теория установки - Д.Н. Узнадзе (1886-1950), А.С. Прангишвили.

Общепризнанными являются теория научения, или поведенческая школа И.П. Павлова, и разработки ряда других советских и российских ученых.

Практическая психология управления располагает широким спектром методов исследования, в том числе, такими, как:

• обсервационные (наблюдения и самонаблюдения),

• эксперимент (лабораторный, естественный и формирующий),

• праксимические (анализ процесса и результатов трудовой деятельности, хронометрия, циклография трудовых действий, профессиография),

• биографический (анализ событий, фактов, дат жизненного пути),

• психодиагностика (беседы, тесты, опросники, интервью, социометрия, экспертные оценки).

Психодиагностика - один из наиболее популярных на практике подходов к исследованию личности человека. Психодиагностические методики позволяют в короткий срок оценить уровень развития тех или иных черт личности, ее психологических свойств. Психодиагностические методики прочно вошли в нашу жизнь и в настоящее время применяются в различных отраслях жизнедеятельности человека - при тестировании способностей детей, при профориентации, при проведении отбора персонала и т.д.

Как научная дисциплина, психодиагностика опирается на общепсихологическое знание диагностируемых свойств. "В психодиагностике - как и в теории личности - центральное место принадлежит понятию "свойства", так как от ответа на вопрос, что такое психические свойства, в решающей степени зависит направление диагностирования". Тем самым поднимается одна из самых сложных и важных проблем диагностики - взаимосвязь психических свойств и поведения.

В первую очередь, необходимо остановиться на проблемах применения психодиагностических методик в рамках подбора персонала - при оценке качеств кандидата на соответствие требуемым качествам к замещению вакантной позиции. Насколько отвечают этим задачам психодиагностические методики? Как соблюсти этические требования, применяя психодиагностические методики при оценке кандидатов? Какие методики более эффективны для достижения этих целей? Насколько надежны и достоверны данные, получаемые с помощью тех или иных тестов в контексте предстоящего принятия решения о приеме (либо в отказе) конкретного человека на конкретное рабочее место.

С бурным развитием услуг по подбо-

ру персонала эта проблема становится все более актуальной, т.к. ежедневно на практике применяются психодиагностические методики для оценки кандидатов при приеме на работу. Исследованию и оценке самих тестов и других методик психодиагностики будет уделено меньшее внимание, постараемся остановиться на более общих подходах к практическому применению психодиагностических методик в современных условиях.

В настоящее время выделяются два основных подхода к измерению и распознаванию индивидуально-психологических особенностей человека: номотетический и идеографический.

Для номотетического подхода характерно понимание личности как некоего набора свойств, с точки зрения направленности измерения подход характеризуется выявлением и измерением общих для всех людей свойств личности, применяя для этого стандартизованные методы измерения, требующие сопоставления с нормой.

С точки зрения приверженцев идеографического подхода, личность понимается как целостная система, измерение которой должно быть направлено на распознавание индивидуальных особенностей личности, а основными методами измерения предлагаются проективные методики и идеографические техники.

В ходе проведения психодиагностики персонала выявляются проблемы этики и прагматики. Проблемы этики и прагматики применения психодиагностических методик неразрывно связаны.

Проблема прагматики психодиагностики при отборе персонала напрямую связана с целью применения тех или иных психодиагностических методик при сборе информации (а иногда - оценивании и сравнении) о тех или иных кандидатах. Будут ли эти методики эффективны для оценки кандидата с целью отбора на ту или иную позицию?

Проблемы этики, лежат в плоскости того, как эти цели достигаются, насколько, например, открыто и честно проводится исследование, что происходит с его результатами. При проведении отбора кандидатов на позиции, предъявляющие особые требования к человеку (например, летчиков, авиадиспетчеров, водителей и др.), психодиагностика более необходима, чем при отборе на так называемые "массовые" позиции. Иногда потребность в психодиагностике определяется специальными задачами, поставленными перед рекрутером (например, набрать команду сотрудников с высоким творческим потенциалом).

Менеджерам по отбору персонала нужно помнить, что психодиагностические методики являются лишь дополнительными, вспомогательными при оценке кандидатов на ту или иную позицию.

В качестве решения выявленных проблем предлагается методика подбор кандидатов с помощью проективных вопросов. Данная методика проективных вопросов проста и эффективна. Если следовать предложенной методике, намного легче будет решать вопросы подбора кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина Е. Рекрутинг - это не торговля специалистами. А что же тогда? /Управление персоналом. 2003. №8 (85).
2. Большой толковый социологический словарь. Дэвид Джери, Джулия Джери, М.: Вече-Аст, 1999.
3. Витцлак Г. Основы психодиагностики /Психодиагностика: теория и практика. - М.: "Прогресс", 1986. - 206 с.
4. Гайда В.К., Захаров В.П. Психологическое тестирование: учебное пособие. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1982.
5. Гусейнов А.А. Этика доброй воли.: Кант И. Лекции по этике: пер. с нем. /Общ. ред., сост. и вступ. ст. А.А. Гусейнова. - М.: Республика, 2000. - 431 с.
6. Зырянова Н. Проективные методики для скрытого тестирования. /Кадровый менеджмент. 2003 г. № 2(6)
7. Зырянова Н. Тестирование в профессиональном отборе /Кадровый менеджмент. 2002 г. №3
8. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 2. - 3-е изд. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. - 608 с.
9. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М.: Изд-во МГУ, 1988.
10. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М.:

Педагогика - Пресс, 1998. - 440 с.
11. Applied psychology in human resource management. / Wayne F. Cascio - 5th ed. Prentice-Hall, Inc. 1999.
12. Methods in social research / William J. Goode, Paul K. Hatt. McGraw-Hill. BookCo, 1952.

УДК 334.7: 330.131.7

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ АДАПТАЦИИ НА ПРЕДПРИЯТИИ

Дарыбаева А.О.

Технология адаптации, как и многие кадровые технологии, имеет давнюю историю как в системе управления персоналом советских предприятий, так и в системах приходящих к нам с Запада. За последнее столетие накоплен внушающий багаж разнообразных методов и инструментов адаптации.

Основные задачи адаптационного процесса:

- знакомство сотрудника с организацией, принятыми в ней нормами и правилами;
- освоение сотрудником функциональных обязанностей, включение его в существующие бизнес-процессы компании;
- проверка соответствия профессиональных и личностных качеств сотрудника должности, принятие решения о целесообразности его дальнейшей работы в организации.

Адаптация происходит гораздо эффективнее когда есть организованная двусторонняя обратная связь. Несмотря на то, что обычно адаптацию рассматривают как процесс приспособления нового сотрудника к условиям компании, очень часто и ей самой приходится адаптироваться к нему. И чем выше должностная позиция, на которую претендует принятый на работу сотрудник, тем выше значительность данного процесса [1, 2].

Например, если в компанию приглашен коммерческий директор, то возможно. Многим работникам продающих подразделений придется менять привычные формы и правила деятельности и адаптироваться к тем, которые предложит новый руководитель.

Однако чаще всего в организации возникает задача эффективного включения нового сотрудника в существующие бизнес-процессы компании. В соответствии с задачами адаптационного периода все методы, применяемые для их реализации, можно разделить на три группы:

1) методы первичной адаптации (знакомство с организацией, условиями работы, коллективом, корпоративной культурой);

2) методы профессиональной адаптации (освоение функциональных обязанностей, принятых технологий, используемых инструментов);

3) методы, обеспечивающие обратную связь и принятие решения по результатам прохождения испытательного срока.

Первичная адаптация. Знакомство с организацией и условиями работы.

Для того чтобы выбрать наиболее подходящие методы первичной адаптации и донести до сотрудников актуальную информацию, необходимо разобраться, с какими же проблемами сталкивается новичок, придя в компанию.

Можно выделить три ключевых компонента первичной адаптации:

1) корпоративная адаптация;

2) организационно-бытовая адаптация;

3) социальная адаптация.

Вопросы, которые возникают у сотрудника, вновь пришедшего в организацию и приступающего к работе, объясняют суть каждого из них.

Корпоративная адаптация

Поскольку каждый сотрудник действует не «сам по себе», а в рамках единой

системы корпоративных целей и ценностей, новичку необходимо получить ответы на вопросы, связанные с деятельностью компании в целом.

Какое место занимает компания на рынке?

Каково реальное положение дел в компании?

Каковы ее стратегические цели и приоритеты?

Кто является ключевыми клиентами и основными конкурентами?

Как осуществляется управление компанией, кто принимает решения?

Какова структура компании (формальная и неформальная)?

Как организована система планирования и отчетности?

Какие действующие процедуры и регламенты являются общекорпоративными?

Организационно-бытовая адаптация

Обычно мы проводим на работе большую часть светового дня. Разумеется, это время должно быть организовано в бытовом плане. Существуют множество формальных моментов, с которыми предстоит разобраться новичку в первые дни работы. Например, нужно понять:

где можно разместить свои вещи;

где находятся столовая, туалет и место для курения;

как оформить постоянный пропуск;

кто настроить компьютер;

как в компании пьют чай / кофе; нужно ли принести свою кружку, можно ли пить кофе на рабочем месте;

можно ли повесить над рабочим столом плакат любимой рок-группы, семейную фотографию, календарь с видами природы;

как заказать канцелярские товары вызвать курьера, машину, в каких случаях использовать переговорную комнату

где взять предусмотренный в социальном пакете корпоративный мобильный телефон, как получить медицинскую страховку (имеется в виду, что если по условиям договора работнику должен быть выдан мобильный телефон (или полагается компенсация мобильной связи), то ему потребуется и информация о том, где и как он его сможет получить);

к кому обращаться по поводу неисправностей в компьютере;

как принято справлять дни рождения, сколько денег и кому сдавать на подарки;

во сколько следует уходить домой, можно ли утром опаздывать;

когда и где выдают зарплату и т.д.

Социальная адаптация

Приходя на работу, человек принимает те нормы поведения и общения, которые существуют в коллективе, включается в систему взаимоотношений с коллегами.

На этом этапе он знакомится с атмосферой в компании - корпоративной культурой. Сотруднику необходимо получить ответы на следующие вопросы.

Какой стиль общения принят в коллективе? Как следует обращаться к сотрудникам, равным по должности, подчиненным, руководителям?

С кем можно наладить неформальные контакты (обедать, курить, у кого дети такого же возраста, подобное хобби, такие же домашние животные)?

Есть ли в компании неформальные группы, лагери, территории, какие между ними взаимоотношения?

Что можно / непозволительно обсуждать в «курилке», за обедом?

К кому можно / непозволительно обращаться за помощью, советом и др.?

Для того, чтобы этап первичной адаптации прошел быстро и успешно, необходимо дать ответы на все вопросы, волнующие новых сотрудников.

С этой целью могут быть использованы различные методы первичной адаптации, такие как вводная беседа, «Папка нового сотрудника», презентация компании, показ фильма о ней, экскурсия по предприятию Рассмотрим каждый из методов подробнее.

Таблица 1. Сравнительные характеристики методов первичной адаптации.

№	Метод первичной адаптации	Описание метода	+	–
1	Вводная беседа	Включает в себя: информацию о компании, стратегические цели, организационная структура, руководители, основные правила поведения в офисе, ответы на вопросы. Ответственный за проведение: Руководитель HR службы, специалист по кадрам	Не требует предварительных финансовых вложений; Персонифицированный характер, делая упор на ту информацию, которая необходима ему; Проще рассказать о неписанных правилах корпоративной культуры;	Только один канал информации – слуховой. Объем сведений существенно ограничен Высокая вероятность передачи субъективной оценки и мнения сотрудника, проводящего беседу, которые могут не соответствовать мнению будущего непосредственного руководителя нового работника.
2	Папка нового сотрудника	Материалы, необходимые для знакомства с организацией. Информация может быть представлена как на бумаге, так и в электронном виде. Включает в себя разделы: приветствие руководителя, сведения о компании, структура, политики, корпоративная культура, справочная информация и др.	Полнота и достоверность информации; Гибкость, т.к. модульная структура позволяет вносить изменения в отдельные разделы, не меняя весь текст; Наглядность; Воспроизводимость – наличие информации позволит сотруднику возвращаться к ней по мере необходимости.	Значительные временные затраты на стадии подготовки; Большой объем информации может вызвать потерю интереса у нового сотрудника и нежелание ознакомиться с ней внимательно.
3	Презентация компании	Обычно проводятся ежемесячно для всех новых работников. Презентовать может руководитель компании.	Различные формы подачи информации (слайды, аудио и видео материалы, вовлечение слушателей); Участие ключевых фигур компании;	Требует значительных временных и возможно финансовых вложений; Привлечение руководителей компании повышает риск возникновения непредвиденных обстоятельств и изменения даты мероприятия
4	Фильм о компании	Содержит информацию о процессе становления компании, оказываемых услугах, корпоративной жизни. А также интервью руководителей, об-	Возможность показать различные аспекты жизни компании; Небольшие затраты, т.к. фильм можно показывать всем но-	На стадии подготовки значительные временные и финансовые затраты; В динамично развивающихся компаниях все быстро меняется, и

		зорная экскурсия по компании с рассказом о деятельности отделов.	вым сотрудникам без дополнительных финансовых или организационных затрат.	фильм может устареть уже к моменту окончания монтажа.
5	Экскурсия по предприятию	Сопровождение сотрудника до его рабочего места, представление всем сотрудникам предприятия	Личное знакомство с коллегами; Задействуются все каналы восприятия – усвоение информации повышается; Такие же достоинства как и у персональной беседы.	Временные затраты на проведение экскурсии; Объем информации ограничен; Необходимо
Примечание – Составлено автором на основе [4, с. 222-228]				

Профессиональная адаптация. Знакомство с функциональными обязанностями и бизнес-процессами

В отличие от первичной адаптации формы и методы профессиональной будут различаться в зависимости не только от того, о какой организации идет речь, но и от того, какая должность рассматривается в рамках одной компании.

Профессиональная адаптация - процесс более трудоемкий, чем первичная. Специалисты могут проходить этот этап за разный период в зависимости от того, каково их место в структуре компании и в бизнес-процессе.

Постараемся выделить общие моменты, на которые стоит обратить внимание при построении системы профессиональной адаптации.

Обычно за проведение профессиональной адаптации отвечает непосредственный руководитель, сотрудник, назначенный наставником, специальный тренер или работник, оставляющий данную должность и передающий дела. Случается, что новому сотруднику приходится «выплывать самому».

Непосредственный руководитель - наиболее заинтересован в том, чтобы новый сотрудник быстро включился в работу. Однако нередко последний оказывается далеко не лучшим претендентом на роль куратора процесса адаптации. Руководитель физически не может быть в курсе всех деталей работы своих подчиненных, да и временем для разъяснения базовых аспектов он обычно не располагает.

Профессиональную адаптацию специалистов front-офиса, от скорости и качества работы которых напрямую зависит прибыль компании, иногда проводят специальные тренеры. На занятиях новички изучают особенности продукта / услуги, ассортимент, технологию работы с клиентом, принятую в данной компании, и многое другое.

Чаще всего заниматься профессиональной адаптацией новичка приходится его ближайшим коллегам. Они действительно в достаточной мере информированы, но, как и непосредственный руководитель, испытывают дефицит времени, т.к. им нужно решать свои профессиональные задачи. Кроме того, у них отсутствует мотивация выполнять дополнительную работу, непосредственно не связанную с их прямыми обязанностями. Один из наиболее благоприятных вариантов - это передача дел от уходящего сотрудника новому. Однако сотрудник, покидающий компанию, обычно не очень заинтересован в качественной передаче дел, хотя и располагает всей необходимой информацией, поэтому желательно регламентировать процесс.

По умолчанию за профессиональную адаптацию нового сотрудника отвечает его непосредственный начальник. Помочь ему организовать этот процесс - задача специалиста или руководителя кадровой службы.

Профессиональная адаптация может включать в себя следующие этапы.

1. Вводная беседа с непосредствен-

ным и / или вышестоящим руководителем, в ходе которой последний:

– говорит о том, каково место отдела в общей структуре компании;

– знакомит со схемой взаимодействия с другими отделами / сотрудниками, дает пояснения к должностной инструкции, правилам внутреннего распорядка, к положениям и регламентам, в которых закреплен порядок этого взаимодействия;

– поясняет цели, которых сотруднику надлежит достичь в период испытательного срока: цели должны быть конкретными, содержать количественные / качественные показатели;

– более детально знакомит с условиями прохождения испытательного срока (назначает дату итогового интервью по результатам испытательного срока), согласовывает с работником критерии успешности его прохождения.

– Передача дел уходящим сотрудником новому (если предыдущий сотрудник покидает компанию до того времени, когда должен приступить к работе новичок, то он передает дела руководителю, а руководитель - новому работнику).

– Установление контактов с контрагентами, знакомство с коллегами из смежных подразделений.

– Анализ первых результатов работы в получение промежуточной обратной связи с руководителем / наставником.

– Работа в текущем режиме под дополнительным контролем руководителя / наставника.

– Подведение итогов испытательного срока, принятие решения о целесообразности дальнейшей работы сотрудника в компании.

Система обратной связи в ходе адаптации. Принятие решений по результатам прохождения испытательного срока

Всем известно, что в ходе адаптации новый сотрудник особенно нуждается в регулярной обратной связи. Компании используют различные анкеты и опросники, для того чтобы обеспечить такую связь, а также формализовать процедуру принятия решении по результатам испытательного срока.

Анкетирование может проводиться путем заполнения специально предусмотренной формы на бумажном или электронном носителе.

В заполнении анкет и вопросников могут принимать участие три стороны:

– специалист кадровой службы;

– новый сотрудник;

– руководитель нового сотрудника.

Обычно анкета состоит из двух-трех частей. Первая часть заполняется в начале испытательного срока, вторая - за неделю до его окончания. Третья (промежуточная) может быть заполнена в определенный ключевой момент испытательного срока, например после завершения какого-то этапа работы или через конкретный промежуток времени после начала испытательного срока (через две недели, месяц).

Обычно в анкету включаются полностью или выборочно следующие разделы.

1. Общая информация:

– Ф. И. О. нового сотрудника;

– подразделение, должность;

– дата выхода на работу;

– руководитель, наставник;

– дата начала и окончания испытательного срока.

2. Задачи на испытательный срок, оценка их выполнения

– задачи, поставленные на испытательный срок;

– критерии оценки успешности прохождения испытательного

3. План мероприятий по адаптации

4. Самооценка и оценка руководителем профессиональных качеств (компетенции) работника по итогам прохождения испытательного срока, например:

– профессиональная компетентность (знания и навыки, необходимые для выполнения функциональных обязанностей);

– самостоятельность в принятии решений;

– умение обозначать приоритеты, планировать свою деятельность;

– инициативность;

– ответственность, исполнительность;

– обучаемость;

– коммуникабельность, способность налаживать конструктивные деловые отношения и т. д.

5. Мнение работника о прохождении

испытательного срока в компании может быть получено с помощью системы оценки определенных параметров и / или открытых вопросов.

– Возникали ли проблемы (неудобства), которые хотелось бы отметить?

– Работали ли Вы ранее в компаниях, в которых подобные проблемы были успешно решены? Расскажите, каким образом они решались.

– Что помогало / мешало освоиться в компании?

– У Вас есть предложения по улучшению системы адаптации персонала в компании?

6. Комментарии руководителя по итогам прохождения испытательного срока:

– факты, характеризующие работника и его отношение к возложенным обязанностям;

– достижения и ошибки в период испытательного срока.

7. Выводы о соответствии работника должности, сокращении / продлении срока испытания.

Результаты введения формализованной обратной связи

Формализованная обратная связь помогает новому сотруднику успешно пройти период адаптации, а также оказывает положительное влияние на компанию в целом.

– Повышается квалификация линейных руководителей, они учатся ставить задачи и оценивать работу сотрудников по определенным критериям.

– Снижается уровень тревожности и степень неопределенности у новых сотрудников. Повышается мотивация, соответственно, новый работник быстрее и качественнее решает поставленные задачи.

– Уменьшается количество конфликтов при неблагополучном течении:

– испытательного срока, снижаются риски судебных разбирательств при увольнении сотрудников по его результатам.

– Оценка в ходе испытательного срока может быть частью общей системы оценки персонала, сотрудник с первого дня работы ориентируется на соблюдение корпоративных стандартов.

– Обратная связь от новых сотрудников относительно их видения проблем компании и возможных путей решения дает последней дополнительные возможности развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала. - М., 1998
2. Волина. В. Методы адаптации персонала // Управление персоналом, 1998, №13
3. Горчаков В.В. В поисках совершенства управления: руководство для высшего управленческого персонала. - М., 1996
4. Управление человеческим потенциалом. – Под ред. Е. Абрамовой. - М., 2007, № 3 (11).
5. http://www.hr-portal.ru/

УДК 378

МИРОВОЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОРГАНИЗАЦИИ

Циммерман А.В.

Для того чтобы начать рассматривать мировой опыт формирования корпоративной культуры организации рассмотрим само понятие «корпоративная культура».

Организации, как и нации, имеют свою культуру. Процесс формирования организационной культуры интересен, в первую очередь, возможностью регулирования поведенческих установок персонала на основании тех ценностей, которые приемлемы, но не являются приоритетными, а иногда и отходят от ценностей, сложившихся в обществе.

В современной литературе существует довольно много определений понятия «корпоративная культура». Как и многие другие термины организационно-правовых дисциплин этот не имеет единого толкова-

ния. В современной учебной и научной литературе насчитывается около 50 понятий «корпоративной культуры». Итак, рассмотрим наиболее распространенные:

Корпоративная культура - это система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной компании, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды (1, с. 112).

Корпоративная культура - это система принципов, обычаев и ценностей, позволяющих всем в компании двигаться в одном направлении как единому целому (2).

Корпоративная культура - это набор наиболее важных положений, принимаемых членами организации и выражающихся в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий (3).

Корпоративная культура - это сложный комплекс предположений, бездоказательно принимаемых всеми членами конкретной организации, и задающий общие рамки поведения, принимаемые большей частью организации. Проявляется в философии и идеологии управления, ценностных ориентациях, верованиях, ожиданиях, нормах поведения. Регламентирует поведение человека и дает возможность прогнозировать его поведение в критических ситуациях (Т.Ю. Базаров).

Корпоративная культура - это идеи, интересы и ценности, разделяемые группой. Сюда входят опыт, навыки, традиции, процессы коммуникации и принятия решений, мифы, страхи, надежды, устремления и ожидания, реально испытанные вами или вашими сотрудниками. Ваша организационная культура - это как люди относятся к хорошо сделанной работе, а также и то, что позволяет оборудованию и персоналу работать гармонично вместе. Это клей, который держит, это масло, которое смягчает... Это то, почему люди занимаются различной работой в рамках компании. Это то, как одни части компании видят другие ее части и какие формы поведения выбирает для себя каждое из подразделений в результате этого видения. Она проявляет себя открыто в шутках и шаржах на стенах, либо держится взаперти и объявляется только своим. Это то, о чем знают все, за исключением, возможно, лишь руководителя (Б. Феган).

Э. Джакус: «Культура предприятия - это вошедший в привычку, ставший традицией образ мышления и способ действия, который в большей или меньшей степени разделяют все работники предприятия и который должен быть усвоен и хотя бы частично принят новичками, чтобы новые члены коллектива стали «своими».

Д. Элдридж и А. Кромби: «Под культурой организации следует понимать уникальную совокупность норм, ценностей, убеждений, образцов поведения и т.п., которые определяют способ объединения групп и отдельных личностей в организацию для достижения поставленных перед ней целей».

К. Голд: «Корпоративная культура - это уникальные характеристики воспринимаемых особенностей организации, того, что отличает ее от всех других в отрасли».

Э. Шайн: «Организационная культура - это комплекс базовых предположений, изобретенный, обнаруженный или разработанный группой для того чтобы научиться справляться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции. Необходимо, чтобы этот комплекс функционировал достаточно долго, подтвердил свою состоятельность, и потому он должен передаваться новым членам организации как правильный образ мышления и чувств в отношении упомянутых проблем».

М.Х. Мескон: «Атмосфера или климат в организации называется ее культурой. Культура отражает преобладающие обычаи, нравы и отражения в организации»

С. Мишон и П. Штерн: «Организационная культура есть совокупность поведений, символов, ритуалов и мифов, которые соответствуют разделяемым ценностям, присущим предприятию, и передаются каждому члену из уст в уста в качестве жизненного опыта»

П.Б. Вейлл: «Культура - это система отношений, действий и артефактов, которая выдерживает испытание временем и формирует у членов данного культурного

общества довольно уникальную общую для них психологию».

Е.Н. Штейн: «Организационная культура есть набор приемов и правил решения проблем внешней адаптации и внутренней интеграции работников, правил, оправдавших себя в прошлом и подтвердивших свою актуальность».

Несмотря на очевидное разнообразие определений и толкований организационной культуры, в них есть общие моменты.

Для унификации дефиниций была сделана попытка сравнить между собой понятия. Сделано это было с помощью контент-анализа, т.е. были выделены наиболее часто встречающиеся понятия или термины, которые употребляют обычно исследователи, работающие в данной области.

Так, в большинстве определений авторы ссылаются на образцы базовых предположений, которых придерживаются члены организации в своем поведении и действиях. Эти предположения часто связаны с видением окружающей среды (группы, организации, общества, мира) и регулирующих ее переменных (природа, пространство, время, работа, отношения и т.д.). Нередко бывает трудно сформулировать это видение применительно к организации.

Ценности (или ценностные ориентации), которых может придерживаться индивид, являются второй общей категорией, включаемой авторами в определение корпоративной культуры. Ценности ориентируют индивида в том, какое поведение следует считать допустимым или недопустимым. Так, в некоторых организациях считается, что «клиент всегда прав», поэтому в них недопустимо обвинять клиента за неудачу в работе членов организации. В других может быть все наоборот. Однако, и в том, и в другом случае принятая ценность помогает индивиду понять то, как он должен действовать в конкретной ситуации.

И, наконец, третьим общим атрибутом понятия корпоративной культуры считается «символика», посредством которой ценностные ориентации «передаются» членам организации. Многие фирмы имеют специальные, предназначенные для всех документы, в которых они детально описывают свои ценностные ориентации. Однако содержание и значение последних наиболее полно раскрываются работникам через «ходячие» истории, легенды и мифы. Их рассказывают, пересказывают, толкуют. В результате этого они иногда оказывают большее влияние на индивидов, чем те ценности, которые записаны в рекламном буклете компании.

Таким образом, вполне допустимо использование понятия «корпоративная культура», который в большей мере отражает данный феномен.

Многие «узловые» вопросы, связанные с организационной культурой, сами по себе новыми не являются. Об этом свидетельствует поток публикаций, лишь определенная часть которых имеет сугубо научный аспект. Кроме того, существуют предметные исследования, практические руководства для анализа подхода к организационной культуре, сообщения о проектах «культурных изменений» и изложения более или менее понятных моделей поведения. За последние 15-20 лет пестрая смесь до этого довольно разрозненных идей, теорий и моделей была собрана воедино «под крышу» одного, достаточно емкого и универсального понятия «корпоративная культура».

Известный американский социолог М. Далтон в 50-е годы провел исследования в десятках крупных и средних фирм США и Канады на предмет изучения естественного возникновения культур и субкультур, исходя из разных потребностей работников, и обобщил результаты своих исследований в книге «Человек, который управляет».

Ученые сформулировали сущность корпоративной культуры несколько поиному. Корпоративная культура - это набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации, и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий. Эти ценностные ориентации передаются членам организации через символические средства духовного и материального окружения организации.

Как отмечалось ранее, при более или менее одинаковом контексте понятия «кор-

поративная культура», у разных авторов возникают существенные разночтения в определениях и комментариях этого явления.

И, тем не менее, главными элементами корпоративной культуры большинство авторов называют человеческий фактор, лояльность работника к фирме, набор традиций, призванных укреплять внутреннюю структуру организации.

Таким образом, корпоративную культуру можно определить как комплекс разделяемых членами организации мнений, эталонов поведения, настроений, символов, отношений и способов ведения бизнеса, обуславливающих индивидуальность компании.

При рассмотрении проблематики корпоративной культуры у исследователей неизбежно возникает потребность в некой «объединяющей» теоретической схеме, в которую бы укладывались основные подходы к изучению феномена корпоративной культуры. Причем такая схема ни в коем случае не должна подрывать целостность каждой позиции, подталкивать к их ассимиляции.

Культура организации может сознательно создаваться ее ведущими членами или она формируется произвольно с течением времени под влиянием различных внутренних и внешних факторов. Идея организационной культуры носит достаточно абстрактный характер, однако, как воздух в комнате, она окружает все и влияет на все, что происходит в организации.

Значение корпоративной культуры для развития любой организации определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, она придает сотрудникам организационную идентичность, определяет внутригрупповое представление о компании, являясь важным источником стабильности и преемственности. Это создает у сотрудников ощущение надежности самой организации и своего положения в ней, способствует формированию чувства социальной защищенности.

Во-вторых, знание основ организационной культуры своей компании помогает новым работникам правильно интерпретировать происходящие события, определяя в них все наиболее важное и существенное.

В-третьих, внутриорганизационная культура, более чем что-либо другое, стимулирует самосознание и высокую ответственность работника, выполняющего поставленные перед ним задачи. Признавая и награждая таких людей, организационная культура идентифицирует их в качестве ролевых моделей (образцов для подражания).

Все существующие организации неповторимы. Каждая имеет свою собственную историю, организационную структуру, виды коммуникаций, системы и процедуры постановки задач, внутри организационные ритулы и мифы, которые в своей совокупности и образуют уникальную корпоративную культуру.

В последнее время, как утверждают специалисты на смену прежнему жесткому иерархическому «механическому» устройству предприятий приходит новая культура управления, основанная на системе корпоративных ценностей.

Отношение к бизнесу как к «механизму», а к работникам как к взаимозаменяемым «винтикам» - это наследие индустриальной эпохи, считают представители электронной элиты. Они хорошо понимают, что ключ к успеху - человеческая индивидуальность. Руководители таких компаний, как Microsoft, Dell, Intel, Apple, являются приверженцами управленческой концепции «корпорация - сообщество» в противовес подходу «корпорация - машина». Вот что Билл Гейтс говорит о том типе управленческой культуры, который он взращивал на своем предприятии: наша корпоративная культура призвана создавать благоприятную атмосферу для творчества и для полной реализации потенциала каждого сотрудника. При том, что Microsoft - огромная компания, активно использующая огромные ресурсы, она сохраняет структуру небольших динамичных групп, где каждый чувствует, что от него многое зависит. Идеи генерируются конкретными людьми, и Microsoft делает все, чтобы дать этим творческим людям возможность довести дело до реального результата».

Майкл Делл, один из самых преуспевающих предпринимателей своего поколения, управляет компанией «Dell», входя-

щей по рейтингу журнала «Fortune» в число лучших американских компаний, также настаивает на важности для успеха чувства сообщества: «Люди видят в компании место, где им хочется построить свою карьеру, для них это дело жизни, а не место, куда они заходят ненадолго покурить. Мы всерьез стремимся вызвать в сотрудниках чувство принадлежности к чему-то значительному. Есть все шансы добиться этого в компании, которая растет так быстро, как наша. Было бы просто глупо дать «прогореть» энтузиазму людей, верящих в то, что они строят прекрасную компанию».

Создание именно сообществ, а не систем «механизмов» дало возможность американским компаниям, работающим в отрасли электронных высоких технологий, быстро добиться успеха.

Противоположных взглядов придерживаются сторонники управленческой концепции «корпорация-машина». Д. Чемпи в своей работе отмечает, что именно этот традиционный подход стал одной из причин потери конкурентоспособности многими компаниями. Характерными чертами «корпорации-машины» являются: широкая бюрократическая прослойка управленцев, жесткое разделение функций, повиновение приказам, централизация власти, дегуманизация, контрольный и фискальный аппарат. Концепция «корпорация-машина» заставляет высших менеджеров чувствовать се»я операторами за пультом гигантского аппарата: «Я чувствую себя капитаном авианосца. Я поворачиваю штурвал и пытаюсь повести судно в другом направлении, но я не могу проверить, исполняются ли мои указания».

Рассмотрим конкретные примеры. К 1993 г. компания «IBM» - один из гигантов американской индустрии и лидеров своей отрасли - чуть не оказалась на грани финансового краха. Совет директоров пригласил на фирму внешнего консультанта из компании «Маккинзи». Диагноз, поставленный Л. Герстнером: IBM рекомендуется изменить культуру управления, для этого необходимо:

1) внимательно следить за рынком и предлагать потребителю то, что хочет он, а не бюрократ;

2) компания должна твердо придерживаться в своей деятельности линии на удовлетворение спроса на рынке;

3) весь управленческий аппарат должен работать вместе, как единая команда.

Герстнер установил восемь принципов управления, тем самым изменив корпоративную культуру IBM, которая была актуальна в условиях, когда фирме принадлежало 40% прибыли на мировом компьютерном рынке. Громоздкий бюрократический аппарат оказался неспособным понять, что окружающий мир изменился, причем так быстро и в таких направлениях, что под угрозу было поставлено финансовое благополучие компании.

Таким образом, отметим, что на сегодняшний день при формировании корпоративной культуры строгая иерархия не приветствуется, хотя полностью отрицать ее значение нецелесообразно. «Вертикальный менеджмент» необходим там, где в работе нет творчества, где труд стандартизован и требует соблюдения дисциплины», считает Надя Крылов, консультант из США. «Вертикальный менеджмент - это агрессивный способ управления, однако, он незаменим на начальных этапах работы организации, когда успех или провал зависит от слаженности и согласованности действий всех уровней управления», полагает А. Рощин, менеджер проекта USAI/ Центра Делового Сотрудничества. Он также считает, что излишнее количество предоставленной менеджеру инициативы ведет к хаосу и выяснению отношений. Задача менеджеров высшего звена найти «золотую середину» между жесткой субординацией и предоставлением самостоятельности нижестоящим менеджерам, чтобы исключить возможные негативные тенденции горизонтального менеджмента: борьбу за сферы влияния и компетенции, конфликты полномочий, сокрытие важной для коллег информации, «перетягивание одеяла на себя». Представители компании «Рибок» в России считают, что проблемы внутренней конкуренции, характерной для горизонтального менеджмента, можно избежать, обучая персонал работе в команде и взаимодействию с коллегами. А менеджер-логистик компании «ПепсиК0» М. Бакшинский видит один из путей преодоления этой проблемы в своевременном и достоверном ин-

формировании своих коллег о персональных планах.

К сторонникам вертикального менеджмента нельзя отнести коммерческого директора агентства дизайна и рекламы «Contradesign» А.Ватушина, который высказывает следующее мнение: «Дизайнер - это скорее вольный художник, чем винтик в рабочей бригаде. Втиснуть его в четкие рамки невозможно, да и просто гибельно для работы, так как сама суть работы заключается в творческой свободе и экспериментах; ... а вопрос об ответственности решается так: каждый отвечает за свою работу сам, и если выполняет плохо, то теряет деньги». При этом, считает Ватушин, у сотрудников есть стимул к самодисциплине.

Как видно вышеизложенного, вопросы стиля управления, структуры компании, иерархии являются достаточно хорошо разработанными компонентами корпоративной культуры. Но, некоторые авторы, работающие над этим вопросом, мало обращают внимания на то, как к этим вопросам относится простой сотрудник. Например структура компании может быть далека от совершенства, а служащие все равно будут относиться к ней с любовью, уважением и гордостью, и наоборот, компания как структура, как иерархия может быть идеальна, но при низком уровне корпоративной культуры эти достижения могут быть сведены на нет. Поэтому работая со структурными и управленческими элементами корпоративной культуры, необходимо добиваться не только экономической (процессуальной) целесообразности, но и заботиться об адекватном отношении сотрудников к этим вопросам.

Важной областью управления корпоративной культурой является кадровая система. Сотрудники рекрутинговых агентств обладают обширной информацией о специфике подходов к отбору кадров, системе требований к профессиональным, личностным качествам персонала.

Соответственно, изменился набор требований и при подборе персонала. Британские, немецкие и американские фирмы предпочитают подбирать персонал через рекрутинговые агентства, объявления о вакансиях в газетах или проводят отбор сами, на основе присылаемых резюме. Устроиться на работу через знакомых или родственников практически невозможно. К самой процедуре собеседования все иностранцы без исключения подходят очень тщательно. Так, в немецкой компании «Крафт» претендент проходит три, а в американской фирме «3М» - шесть собеседований. Требования к кандидатам стандартны: высшее образование, иностранный язык, как правило, опыт работы. Иностранные компании предъявляют вполне определенные требования к психологическому типу сотрудника. Большинству американских компаний свойственна агрессивная политика в завоевании рынка, поэтому они отбирают очень работоспособных и решительных кандидатов. Кроме того, для них очень важно желание человека работать именно в их компании. Немцы к подобному энтузиазму относятся прохладно, для них предпочтительнее серьезный, педантичный профессионал. Французы и итальянцы отличаются общительностью и мягкостью. Например, в «Лореаль» главное - чтобы человек был динамичный и умел работать в коллективе. Японские и другие восточные компании в дополнение к профессионализму ценят преданность фирме, управляемость, бесконфликтность, коллективизм.

Конкретные требования к психологическому типу будущего сотрудника - не прихоть фирм. От склада личности, соответствия его сложившимся внутрифирменным стандартам в области коммуникации, зависит, сможет ли адаптироваться к данной корпоративной культуре новый сотрудник, как будут складываться его взаимоотношения в коллективе и с руководством, насколько эффективно, в конечном счете, он будет работать.

Так, например, в американских компаниях очень развит дух командности. Дистанция между начальником и подчиненным минимальна; они работают, как правило, в одних помещениях, за соседними столами (Кока-Кола, Хьюлит Паккард). Не зная особенностей корпоративной культуры американцев, неосведомленные полагают, что они поощряют любую инициативу. При всей их внешней демократичности здесь не принято решать вопросы через голову непосредственного начальника.

Кроме того, недостаточно выступать с предложениями и идеями, необходимо быть готовым реализовывать их. Такая же практика существует и в английских компаниях.

В немецких компаниях на прием к руководству необходимо записываться заранее, а обращаться к шефу-немцу нередко следует не только по имени и фамилии, но и с названием его должности.

Для корпоративной культуры государств Европы и Америки кадровая политика является базисным компонентом. Однако она должна быть «одухотворена», «оживлена» корпоративной культурой, стать частью эмоционального мира всех сотрудников компании. Только когда и служащие, и руководители четко представляют себе неслучайность, полезность того или иного положения кадровой политики, только тогда мы можем сказать, что превратили ее в часть корпоративной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Управление персоналом/ Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина – М., 1998.
2. Абрамова С.Г., Костенчук И.А. О понятии «корпоративная культура. - М., 1999. - С. 45-46
3. Собчик Е.Корпоративная культура. - М., 2000.
4. Спивак В.А. Корпоративная культура: теория и практика. - М., 2001.
5. Бизнес со скоростью мысли. - М., 2001.
6. www.emd.ru/consulting/

УДК 658

ФОРМИРОВАНИЕ МЕНЕДЖМЕНТА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕРСОНАЛА В КОМПАНИИ

Абильмажинова Ж.Б., Курмангалиев А.А.

Все, что нас окружает, все достижения цивилизации, хорошие и плохие - это продукт деятельности человека.

В настоящее время очень сильно уделяется внимание вопросам правильного ведения менеджмента в системе управления персоналом. Особенность ведения системы управления персоналом заключается в развитии бизнеса, росте конкуренции, а также задача любой компании - не только выжить, но и оставаться конкурентоспособной как можно дольше. Для такого успешного ведения бизнес напрямую зависит от эффективности работы его сотрудников, то есть от правильной мотивации работников для получения желаемого результата с наименьшими трудовыми и финансовыми затратами. Успех любой компании, чтобы реализовать стратегические цели, во многом зависит от того, насколько осведомлен персонал о содержании стратегических целей, и насколько он подготовлен к работе, чтобы их достичь.

В основу данной статьи вошли разработки, которые могут быть использованы на отечественных предприятиях. При недостатке отечественных разработок и серьезного успеха работы в этой области ценность представляет любой опыт эффективного управления персоналом. Вопросу управления персоналом в настоящий момент уделяется немало внимания. Управлению персоналом посвящены труды таких известных ученых в этой области знаний, как А.П. Егоршина, А.Я. Кибанова, В.И. Матирко, К. Ольферта, Л.С. Осипову, В.В. Полякова, СВ. Шекшню, Э.А. Уткина, В.В. Черкасова, Ю,Н. Яровенко, А. Чандлер, И. Ансофф, M.A. Devanna, N.M. Tishy, P. Bambergera, M.X. Мескон, В. Вудкок, Б. Карлоф, В. Ховард, А.П. Егоршин, А.Я. Кибанова, В.Н. Федосеева, С.Н. Капустина, О.С. Виханский, Дж. Иванцевич, О.Н. Громова, И.Г. Ищенко, В.М. Колпаков, А.Г. Дмитриенко, А. Воробьев, В.И. Маслов, М.В. Сорокина, В.В. Бузырёв, М. Гусарова, Н.М. Чикишева, Д.А. Аширов и др.

Актуальность данной статьи заключается в том, что в современных условиях развития экономики Казахстана, развитии глобализации и интеграции Казахстана в мирохозяйственные связи наиболее важ-

ными факторами национальной конкурентоспособности являются не природные и финансовые ресурсы, а ресурсы человеческие, то есть люди, их профессиональные и личностные качества, их трудовая мораль и стремление к достижению поставленных целей, их знания и умения, их творческие и новаторские способности. Повышающийся в последние годы интерес к проблеме управления персоналом как важнейшему фактору эффективности менеджмента на предприятии в целом свидетельствует о признании теоретиками и практиками важности кадрового менеджмента.

Цель данной статьи - предоставить фундаментальную информацию, помогающую сохранять конкурентоспособность в условиях быстро изменяющегося мира.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1) познание своего объекта управления;

2) выявление факторов, закономерностей и причин, влияющих на его поведение;

3) рассмотрение общеупотребительных и частных методов воздействия на объект с целью получения необходимого результата;

4) определение методом анализа или эксперимента применимости предлагаемых подходов к своему объекту;

5) применение отобранных методов;

6) анализ полученных результатов, корректировка и модификация методов управления применительно к своей системе. Такая работа расширяет познания менеджера, обогащает его опыт.

На пороге XXI века процессы глобализации, стремительный рост объема информации, технологический процесс, наряду с условиями неопределенности и риска, предъявили новые требования к менеджменту, организациям и сотрудникам. Сейчас приоритетным направлением экономического роста стало управление персоналом. Факторы успеха на рынке стали условиями выживания предприятий, которые, в свою очередь, обусловлены деятельностью сотрудников. Суть современного подхода к управлению персоналом, или менеджменту персонала, состоит в обеспечении условий адаптации человека и организации к изменениям, внешней среды, обусловленным экономическими преобразованиями (1).

Осуществление в настоящее время преобразований в формах и методах управления, организационных структурах, направленных на стимулирование предприимчивости и развитие рыночных отношений предприятий с разными формами собственности часто недостаточно эффективно и не достигает поставленных целей. Одной из основных причин этого является слабая обеспеченность проводимых реформ необходимыми кадрами, способными нетрадиционно, на высоком профессиональном уровне решать сложные задачи перехода к рыночной экономике. Разрешению данной проблемы должна способствовать продуманная система работы с персоналом. Сложившаяся система, неэффективность которой все более очевидна, каких-либо радикальных изменений не претерпевает. Недостаточно глубоко разбираются в основах кадровой политики руководители различных уровней и специалисты кадровых служб, среди которых большинство лиц с техническим образованием, что определяет технократическую ориентацию системы управления производством в целом. Отсюда часто негативное отношение руководителей к интересам социального и культурного характера, планированию и организации действенной работы с персоналом фирм.

Положение усугубляется еще и тем, что отсутствует серьезная система подготовки специалистов в области управления персоналом, что существенным образом тормозит как развитие теоретических основ работы с персоналом, так и практическое применение уже имеющихся разработок на практике. Разрушение отраслевых научных центров, занимающихся проблемами практической социологии и психологии на своих предприятиях, еще больше усугубило и без того плачевное состояние науки и практики в сфере управления людьми.

Между тем, в мировой практике управления персоналом произошли кардинальные изменения за последние 20 - 30 лет. Раньше специалист в этой области занимался, в основном, личными делами, инструкциями, правилами, а также вопросами сложности работы и вознаграждения. В

настоящее время на характер и роль функции управления персоналом влияют, прежде всего, следующие изменения:

1) кардинальным образом преобразованы система управления и взаимоотношения предприятий между собой;

2) исчезли многие координирующие методические центры, помогавшие предприятиям проводить работу с персоналом;

3) отсутствие общей методической и методологической базы поставило в тупик большинство предприятий, работающих по старинке;

4) большинство проблем в сфере работы с персоналом не просто изменились, а получили порой противоположную направленность (проблема недостатка персонала сменилась проблемой его высвобождения, излишняя текучесть - чрезмерной стабильностью и т.д.); накопленный ранее практический опыт оказался неприемлемым;

5) новые условия хозяйствования и управления вошли в противоречие с инертностью менталитета, психологией иждивенца и пассивного работника. В этих условиях роль кадровых служб особенно возрастает (2).

«Персонал - главное достояние организации». Персонал является основным ресурсом предприятия, состоящим из отдельных сотрудников, объединенных между собой определенным образом и целенаправленно функционирующих с целью достижения основной цели организации. В то же время, трудовые ресурсы нанимаются для осуществления всех действий, направленных на выполнение работ, выпуск продукции и оказание услуг, применяя для этого финансовые, информационные и материальные ресурсы. В целом, призвание технических средств - повышение производственных возможностей людей. С другой стороны, каждый сотрудник управляет чем-то или кем-то, и, в свою очередь, кто-то управляет им. Следовательно, вопрос управления персоналом касается всех подсистем организации, а сам процесс управления влияет на каждого сотрудника.

Западный бизнес все более склонен считать, что неполное использование потенциала персонала - это упущенная выгода, а неправильное, неграмотное использование, эксплуатация, унижение, пренебрежение к работникам - путь к прямому ущербу.

Роль персонала как решающего фактора производства уже понимают многие менеджеры и руководители на Западе; это понимание формируется в колледжах и университетах, где преподают гуманитарные дисциплины; гуманное отношение к персоналу является предметом общественного внимания, формирует имидж фирмы, способствует росту продаж.

В настоящее время проблема казахстанского менеджмента в системе управления персоналом стало сильно волновать общественность. Особенность и проблема современного казахстанского менеджмента был темой заседания Клуба Института политических решений (КИПР).

Цель менеджмента заключается в максимизации прибыли. Это проявляется в том, что рост цен не сопровождается улучшением качества, информация о потребительских свойствах продукции - ложная, агрессивная и навязчивая реклама, на рынке наличие значительных объемов фальсифицированной продукции. В социальном измерении особенности казахстанского менеджмента заключаются в том, что организационная среда находится в стадии формирования, а также в высокой степени централизации властных полномочий у лидера организации, так называемый «самоцентризм». Также распространена практика формирования команды «под себя», а при подборе сотрудников разного уровня большое значение придается личному знакомству и рекомендациям, что предоставляет предпринимателю дополнительные рычаги для контроля. Казахстанский менеджмент в целом имеет позитивные качества и основывается на образованности и креативности наших предпринимателей, их стрессоустойчивости и патриотизме. Вместе с тем, негативными проявлениями менеджмента можно назвать слабую заинтересованность персонала в конечных результатах, сравнительно невысокую оплату труда и ее задержки, нарушение норм трудового законодательства, несовершенную систему управления персоналом. Потребители и наемные сотрудники находятся в заведомо невыгодном положении по отно-

шению к предпринимателю (менеджеру). Причинами сложившегося менеджмента можно назвать низкий уровень институционализации внешней и внутренней среды, система бизнес - образования не учитывает казахстанские реалии, не развита сеть консалтинговых и исследовательских организаций, характер менеджмента - субъективный. Важно, чтобы менеджер был, в первую очередь, порядочным человеком, профессионалом.

Итог заседания КИПР в отношении обеспечения эффективности. Имеются ресурсы - это люди, время, деньги, идеи, техника. Задача - реализация проекта, например, заседание Клуба. Есть эксперты, помещение, радиомикрофоны и т.д., и нужно сделать обсуждение. Вот этот процесс, создание этого заседания - и есть менеджмент. Преобразование входящих ресурсов в выходные результаты и продукты. То, что обеспечивает процесс преобразований, есть менеджмент. Дойти до архетипов отечественного управленца не удалось, но менеджмент как таковой существует - он своеобразный, образованный, креативный, стрессоустойчивый, оперирующий в быстроизменяющейся среде. Конечно, и минусов хватает. Предлагается классифицировать, что системный менеджмент не нужен на всех уровнях. С точки зрения эффективного управления, он бесспорно необходим. Пусть это будет какая-то усеченная версия, но если людям надо что-то выполнить в срок, должны быть планирование, организация, контроль, внесение корректирующих действий, подведение итогов, анализ и дальше цикл «по новой». Это работает при любой схеме - будь то три ларька или мегакорпорация. Зафиксировано, что в Казахстане бизнес ориентирован на максимизацию прибыли. Отмечено, что ключевое в бизнесе - это кадры, и в этом плане казахстанскому менеджменту не хватает эффективного управления человеческими ресурсами. Предлагается создавать казахстанский менеджмент, учитывая менталитет. Можно взять и адаптировать лучшие вещи. Нельзя однозначно утверждать, что казахстанский менталитет такой плохой. Он модернизируется, эволюционирует, в нем есть рациональное зерно. Имеются предложения по использованию в бизнес - образовании казахстанских реалий и опыта, разработка отечественных кейсов, пропаганда профессионального менеджмента. Профессионализм - ценность личности, причем, не только в менеджменте. Кроме того одним из качеств эффективного менеджера должна быть способность к рефлексии (3).

Из вышесказанного о проблеме казахстанского менеджмента и персонала нужно выделить общие задачи, стоящие перед отечественной наукой управления персоналом и сформулировать следующим образом.

1. Разработка общих вопросов теории, методологии и истории управления персоналом в Казахстане и за рубежом.

2. Актуализация в отечественной науке и практике управления персоналом современных идей и подходов, достижений всех научных школ.

3. Исследование специфики становления новой общественно-экономической формации, выдвижение и обоснование своих и адаптация «чужих» теорий и опыта.

4. Формирование высокого нравственного потенциала у отечественного менеджмента.

5. Введение в практику принципов, подходов и методов развивающего управления персоналом, направленного на задействование потребностей человека к самореализации, к совершенствованию лучших качеств личности и профессионала.

6. Углубленное исследование проблем создания эффективных систем управления персоналом на всех уровнях экономики по всем видам обеспечения: научно - методического, правового, финансового, кадрового, организационно - экономического, материально-технического, информационного, и путей их решения с учетом специфики социально-экономической системы.

7. Введение в теорию и практику управления персоналом более адекватного, системного представления об объекте как социально-психологическом явлении, отход от упрощенного «кадрово-ресурсного» понимания персонала.

Предлагается общие задачи перевести в плоскость постановки научных проблем.

1. Проблема целеполагания: увязка

целей развития персонала каждой отдельной организации с целями развития общества, формирование восприятия организации самой себя как коллективного члена общества, воспитание социальной ответственности организации. Как в Казахстане определить цели общественного развития и включить их в практику планирования персонала организации как части этого общества?

2. Проблемы гносеологические: как перейти от обыденного сознания в восприятии персонала к научным методам его познания, уйти от восприятия людей как «кадров», «ресурсов»; какие теории и научные дисциплины включить в качестве подходов к познанию субъектов организации (личности, группы, коллектива в целом); каковы факторы, определяющие специфику субъектов организации, и регуляторы их поведения; как познавать, исследовать хозяйственные организации, их поведение, а также поведение и развитие субъектов организации в условиях дефицита ресурсов, закрытости и незаинтересованности отечественного бизнеса? Как познать особенности отечественных систем, закономерности их развития - общие и специфические - и степень применимости зарубежных теорий и опыта (которые также требуют исследования)? В частности, особого внимания заслуживают системы с горизонтальной коммуникацией, возможности и условия адаптации и переноса опыта японских систем менеджмента и управления персоналом на российскую почву.

3. Проблемы методические: как формировать современный подход к персоналу? Как обучать и воспитывать у руководителей правильное и адекватное природе и потенциалу персонала отношение к нему, кто это должен делать и как готовить этих специалистов? Очевидно различие подходов к обучению линейных и функциональных менеджеров «неповеденческих» направлений, с одной стороны, и менеджеров в области управления персоналом, с другой. Преподавание во всех случаях должны осуществлять ученые и специалисты, знания которых в области управления персоналом имеют фундаментальный характер, и проводящие самостоятельные исследования в этой области.

4. С данной проблемой связана и другая - психологическая: как внедрять в сознание современных и будущих руководителей идеи гуманизма, стремление ориентироваться на социально-значимые цели, руководствоваться социально значимыми императивами поведения и достойно относиться к другим людям - персоналу?

5. Проблема организационно - экономическая: как обеспечить убедительные доказательства и пропаганду экономической выгоды социально-ответственного поведения бизнеса, в том числе по отношению к персоналу организации? Как повысить статус службы управления персоналом до уровня ведущего подразделения организации?

6. Проблема политическая: как может общество заставить власть, государство повернуться к решению социальных проблем, к приоритету социального перед экономическим и кланово-эгоистическим? Как осуществить совершенствование стандартов образования и учебных программ, исходя, в первую очередь, из перспективных целей общественного развития?

7. Требуются исследования и решения проблем в форме постановки научных задач:

- правомерность и рамки экстраполяции достижений зарубежной научной мысли на казахстанскую почву;
- определение предмета науки и практики управления персоналом с позиций социально-психологического подхода, базирующегося на концепции «Персонал - главное достояние организации»;
- типологизация и установление места и эффективности применения различных регуляторов поведения;
- условия, возможности и ограничения в реализации индивидуального подхода при управлении персоналом организации;
- типологизация мотивов и форм трудового поведения, включая предпринимательское и деструктивное;
- выявление, эффективное использование и развитие индивидуального и группового потенциала персонала;
- расширение арсенала инструментария исследования и регулирования поведения персонала за счет возможностей соци-

ально-психологических наук;

- установление содержания понятия «профессионализм» для различных работников служб управления персоналом в различных условиях их функционирования;

- эффективность формирования, развития и поддержания культуры организации; ее роль в управлении поведением персонала;

- профессионализм современного руководителя с позиций интересов организации, персонала и внешней среды;

- методология формирования продуктивного рабочего коллектива, команды;

- методология реализации научного подхода в управлении персоналом путем создания контекстуального (учитывающего уникальность организации) научно-методического обеспечения для системы управления персоналом;

- методология создания других, кроме научно-методического, видов обеспечения управления персоналом (материального, финансового, правового, организационно-экономического, персонального, информационного);

- методология исследования креативных (творческих) способностей работников и коллективов и создания творческой атмосферы в организации;

- методы выявления мотивов поведения субъектов организации и обеспечения сочетания их интересов;

- профессиография новых профессий и специальностей;

- разработка общедоступных документов типа «Словаря профессий», содержащего профессиографию по широкому кругу специальностей, в том числе и связанных с управлением персоналом;

- определение объема необходимых и достаточных знаний в сфере управления персоналом для менеджеров и специалистов;

- повышение эффективности, подготовки линейных менеджеров и менеджеров по персоналу в системе образования Казахстана.

Постановка этих проблем находится в русле перспективного и наиболее адекватного подхода к персоналу: персонал - главное достояние организации.

Социально-экономическая и психологическая эффективность такого подхода к управлению персоналом достаточно велика и многообразна. Факторы этой эффективности можно определить следующим образом:

1. На макроуровне:

- возможность повышения уровня социальной ответственности и профессионализма в сфере гуманитарных наук высшего руководства страны и регионов как через систему повышения квалификации современных чиновников, так и через систему обучения и воспитания будущих руководителей;

- возможность повышения качества подбора персонала на руководящие должности по признакам профессионализма, базирующемся на умении обеспечить эффективное использование и развитие потенциала персонала;

- развитие гуманитарных наук способно привести к нахождению убедительных обоснований необходимости обеспечить реальный приоритет социальных целей над экономическими;

- обеспечение приоритета социально-психологических и поведенческих наук в общем объеме подготовки и переподготовки в системе образования;

- создание предпосылок становления гражданского общества, облагораживание бизнеса, подчинение бизнеса и руководства интересам общества. Данный процесс может идти как сверху вниз, так и начиная с основного звена экономики, с хозяйственных организаций, руководство которых понимает социальную ответственность организации и воспринимает свою организацию как часть общества;

- повышение эффективности функционирования и конкурентоспособности отечественной экономики во всех звеньях за счет полного использования и развития потенциала персонала - и индивидуального, и группового, в том числе, творческого потенциала, коммуникативного потенциала и потенциала к развитию.

2. На микроуровне:

- повышение эффективности деятельности, выживаемости и конкурентоспособности хозяйственной организации за счет опять же полного использования индивидуального и группового потенциала

персонала;

- повышение уровня самооценки, самоуважения персонала, обеспечение атмосферы партнерства и взаимопонимания администрации и наемных работников;

- повышение профессионализма линейного менеджмента за счет получения более глубоких знаний в области управления персоналом;

- повышение роли и профессионализма менеджеров и специалистов по персоналу.

Назовем некоторые очевидные проблемы, создающие препятствия движению по такому социально-значимому пути:

- невостребованность науки управления персоналом у современных руководителей бизнеса, ввиду более высокой эффективности неэкономических методов достижения результатов, отсутствия равновесного рынка труда при неработающей экономике, слабости государства и отсутствия полноценной социальной политики;

- закрытость бизнеса для исследований;

- отсутствие социально - ориентированной политики государства в сфере науки и образования (4).

Что может делать общество в лице преподавателей высшей школы уже сейчас, к выполнению каких мероприятий нужно стремиться (в меру возможностей), чтобы началось решение социальных проблем «снизу», с основного звена народного хозяйства?

Во-первых, проводить объективные исследования с использованием связи высшей школы с бизнесом и интереса бизнесменов к получению профессиональных знаний и высокой квалификации; постоянно повышать потенциал профессорско-преподавательского состава и ученых.

Во-вторых, осуществлять всеми возможными способами пропаганду результатов исследований.

В-третьих, воспитывать и формировать социально-ориентированных бизнесменов и руководителей во время их усовершенствования в системе образования.

В-четвертых, заняться разработкой и обеспечением функционирующей системы определения рейтинга хозяйственных организаций, при подведении которого учитывалось бы отношение к персоналу, его удовлетворенность трудом и социально-психологическая атмосфера в организации, ее социальный имидж.

В-пятых, участвовать в создании, развитии и пропаганде деятельности социально-ориентированных организаций в бизнесе типа «Бюро безупречного бизнеса», и организаций, получающих сертификат качества бизнес-процесса по международным стандартам ISO.

В-шестых, обосновывать и обеспечивать формирование и внедрение таких стандартов образования, которые бы соответствовали, в первую очередь, интересам развития общества.

Современное и гуманитарное по своей сути понимание роли и значения персонала для судьбы организации должны пропагандировать и реализовывать специалисты и менеджеры в области управления персоналом, влияя на руководство и работников своих организаций.

Организация и профессиональная реализация функций по управлению персоналом связана с взаимодействием линейного менеджмента, руководства организации, руководства и специалистов службы управления персоналом.

Прикладные и учебные аспекты управления персоналом связаны со спецификой выполняемых менеджером функциональных обязанностей и его уровнем, т.е. определяются основной профессией и специальностью менеджера и его статусом, уровнем в иерархии организации. Очевидно, что качество решения социальных проблем в основном звене экономики напрямую зависит от бизнесменов, менеджеров и руководителей - лидеров всех уровней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляцкий Н.П., Веселько С.Е., Ройш П. Управление персоналом. Учеб. пособ. - М., 2002.
2. Травин В.В., Дятлов В.А. Менеджмент персонала предприятия. - Учеб. - практ. пособие. - М., 2003.
3. http://articles.gazeta.kz/
4. Спивак В. А. Организационное поведение и управление персоналом - СПб: «Питер», 2000.

УДК 658.3

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ

Сатиева А.М.

Тема мотивации в нашей стране была актуальна всегда, но в настоящее время, с переходом на рыночные отношения, эта проблема обострилась, так как особую цену приобрели качество обучения впоследствии продуктивность трудовой деятельности. В ответ на это появилось большое количество монографий и прикладных исследований на тему мотивации в учебной и профессиональной деятельности.

Основу концепции управления персоналом организации в настоящее время составляют возрастающая роль личности работника, знание его мотивационных установок, умение их формировать и направлять в соответствии с задачами, стоящими перед организацией.

Эффективность работы любой организации напрямую зависит от того, насколько ее сотрудники заинтересованы в эффективной работе. И чем больше возможностей для достижения своих личных целей они получают, работая на цели компании, тем выше отдача. Казалось бы, все просто – но разработка системы мотивации нередко оказывается «уравнением со многими неизвестными», в котором надо учесть несовпадающие цели и потребности различных сотрудников, цели организации, стратегию развития, имеющиеся ресурсы, кадровую политику руководства и еще множество различных аспектов.

Важную роль в системе управления организации играет мотивация деятельности работника. Путь к эффективному управлению человеком лежит через понимание его мотивации. Только зная то, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его действий, можно попытаться разработать эффективную систему форм и методов управления им. Для этого нужно знать, как возникают или вызываются те или иные мотивы, как и какими способами мотивы могут быть приведены в действие, как осуществляется мотивирование людей.

В условиях рыночной экономики одним из решающих факторов эффективности и конкурентоспособности предприятия является обеспечение высокого кадрового потенциала. И наиболее продуктивным способом достижения этого является разработка и реализация кадровой политики, которая является составной частью стратегически ориентированной политики организации. Основу концепции управления кадровым составом организации в настоящее время составляют возрастающая роль личности работника, знание его мотивационных установок, умение их формировать и направлять в соответствии с задачами, стоящими перед организацией.

Основополагающим фактором успеха организаций, работающих на современном рынке товаров и услуг, являются люди, работающие там. В первую очередь, таких грамотных и нужных людей необходимо найти, а это, как известно каждому руководителю, не так просто. После того, как такой человек найден, начинаются другие проблемы, в основном, это проблемы, связанные с отсутствием мотивации, порождающие нежелание работать, а впоследствии желание вообще поменять работу. Что же представляет собой мотивация?

Прежде, чем перейти к определению мотивации, стоит заметить, что в поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала и до конца в конкретной ситуации. Психические процессы, явления и состояния: ощущения, восприятия, память, воображение, внимание, мышление, способности, темперамент, характер, эмоции – все это обеспечивает, в основном, регуляцию поведения. Что же касается его стимуляции, или побуждения, то оно связано с понятиями мотива и мотивации. Эти понятия включают в себя представления о потребностях, интересах целях, намерениях, стремлениях, побуждениях,

имеющихся у человека, о внешних факторах, которые заставляют его вести себя определенным образом, об управлении деятельностью в процессе ее осуществления и о многом другом. Среди всех понятий, которые используются в психологии для описания и объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими, основными являются понятия мотивации и мотива.

Мотивацию можно определить как совокупность факторов, поддерживающих, направляющих, т.е. определяющих поведение, а также как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его направленность и активность. Из этого следует, что мотивационного объяснения требуют следующие стороны поведения: его возникновение, продолжительность и устойчивость, направленность и прекращение после достижения поставленной цели, преднастройка на будущие события, повышение эффективности, разумность или смысловая целостность отдельно взятого поведенческого акта.

Кроме мотивов, потребностей и целей в качестве побудителей человеческого поведения к деятельности рассматриваются также:

1) интересы;
2) задачи;
3) желания;
4) намерения.

Интересом называют особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой либо одной, актуальной в данный момент времени потребностью. Интерес к себе может вызвать любое неожиданное событие, непроизвольно привлекшее к себе внимание, любой новый появившийся в поле зрения предмет, любой частный, случайно возникший слуховой или иной раздражитель.

Интересу соответствует особый вид деятельности, которая называется ориентировочно-исследовательской. Чем выше на эволюционной лестнице стоит организм, тем больше времени занимает у него данный вид деятельности, и тем совершеннее ее методы и средства. Высший уровень развития такой деятельности, имеющийся только у человека - это научные и художественно-творческие изыскания.

Задача как частный ситуационно-мотивационный фактор возникает тогда, когда в ходе выполнения действия, направленного на достижение определенной цели, организм наталкивается на препятствие, которое необходимо преодолеть, чтобы двигаться дальше. Одна и та же задача может возникать в процессе выполнения самых различных действий, и поэтому так же неспецифична для потребностей, как и интерес.

Желания и намерения – это сиюминутно возникающие и довольно часто сменяющие друг друга мотивационные субъективные состояния, отвечающие изменяющимся условиям выполнениям действия.

Формирование системы мотивации персонала - важнейший фактор повышения исполнительской деятельности в организации.

Мотивация исполнительской деятельности - это стремление работника удовлетворить потребности (получить определенные блага) посредством трудовой деятельности.

Деятельность можно определить как «специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. В деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, т.е. она носит продуктивный, творческий характер».

Основной задачей мотивации персонала является наиболее эффективное использование способностей сотрудников в соответствии с целями организации и общества. При этом должно быть обеспечено сохранение здоровья каждого человека и установлены отношения конструктивного сотрудничества между членами коллектива и различными социальными группами.

Персонал – это главный актив предприятия. Без персонала орудия труда мертвы. Мотивация и стимулирование человека являются главными показателями, характеризующими эффективность работы этого

ключевого звена. Недаром мотивация и стимулирование сегодня выходят на первое место в системе управления персоналом.

Сегодня система управления персоналом немыслима без такой важной составляющей, как мотивация труда. И каждая компания, серьезно относящаяся к вопросам управления персоналом или, по крайней мере, планирующая свой завтрашний день, старается разработать собственную систему стимулирования труда персонала.

Государство предоставляет некоторые льготы и гарантии работнику, соблюдение которых позволяет работодателю сформировать некоторый мотивационный пакет. Впрочем, некоторые признаки мотивации присутствуют у всех без исключения компаний и предприятий. Один из них и, безусловно, самый значимый - это система заработной платы. Любой сотрудник, нанимаясь на работу, ожидает от работодателя адекватной оплаты его усилий и труда. Кем бы ни был сотрудник, и какого рода усилия бы он ни прилагал в ходе работы, его труд должен быть оплачен. Поэтому можно утверждать, что только комплекс мер, сведенных в единую систему стимулирования труда, способен в должной степени оказать позитивное влияние на эффективность труда, что и является главной целью кадровой политики компании.

Попробуем дать характеристику и оценку методов мотивации, применение которых может помочь создать эффективную систему мотивации труда на предприятии.

Эффективность труда, прежде всего, зависит от его организации.

Существует несколько принципов организации труда:

- работа должна иметь смысл. Каждый работник должен знать смысл своей работы, четко осознавать цели и ощущать значимость ее выполнения,

- каждый работник должен иметь свое рабочее место, которое должно быть соответствующим образом оборудовано,

- руководство должно создать такие условия труда, чтобы работник мог наиболее эффективно выполнять свои обязанности. Требования, предъявляемые ему, не должны быть занижены или завышены,

- каждый работник должен видеть результат своего труда и осознавать индивидуальный вклад в результат коллективной деятельности,

- каждый работник может иметь собственный взгляд на оптимизацию своего рабочего времени и процесса. Все рационализаторские предложения должны быть рассмотрены и должным образом оценены,

- администрация должна периодически напоминать работнику о значимости его труда и оценивать его работу,

- каждый сотрудник должен стремиться к успеху. Его успех должен быть адекватно оценен,

- информированность работника. Каждый работник должен обладать необходимой информацией по работе,

- работник должен принимать участие в изменениях в организации рабочего времени и места.

Приходя на работу, сотрудник, прежде всего, сталкивается, в первую очередь, со своим рабочим местом, офисом компании. Нет нужды доказывать преимущество современного офиса перед необорудованным полуподвальным помещением. А такие факторы, как удобство месторасположения и время, занимаемое дорогой, можно в данном случае опустить, так как не всегда целесообразно размещать офис или производство в центре города и на оживленных транспортных магистралях. Естественно, предоставляя такие условия работы, руководство компанией вправе ожидать от сотрудников соответствующей отдачи.

Достаточно важный блок системы мотивации тесно переплетен с понятием корпоративной культуры – общепринятой системы ценностей и норм компании, сформированный имидж компании в глазах сотрудников и общественности.

При организации системы мотивации на предприятии необходимо придерживаться следующими правилами:

1) Никогда не следует поддаваться первому соблазну пойти по простому пути мотивации – попытаться «купить» активность работника какими-либо благами. Просто надо пояснить значимость работы и ее место в общей деятельности, а в случае действительно творческого выполнения задания работника, по окончании работы,

поощрить.

Достойная зарплата не мотивирует, а лишь удерживает человека от поиска новой работы.

2) Регулярно проводить инвентаризацию применяющихся систем стимулирования на предмет их устаревания. Однообразно применяющиеся стимулы становятся привычными, ожидаемыми (переходят в класс опережающих) и перестают действовать как мотиваторы текущей деятельности, сужают сферу интересов подчиненных. Они, быть может, способны удерживать человека на данном предприятии, но к мотивации трудовой активности на конкретном рабочем месте теряют отношение.

3) В ситуации, где действительно требуется четкое, опережающее стимулирование, при разработке положений не обольщаться – уделять больше внимания предвидению и предупреждению возможных злоупотреблений со стороны стимулируемых работников, направленных на получение стимулов наиболее легким и простым путем, в обход установленных правил. Даже за рубежом на решение этой проблемы приходиться до 80% времени, затрачиваемого на разработку систем оплаты и премирования труда. При творческом, аттрактивном характере нашего персонала эта цифра может быть еще выше.

Около 50% людей меняют место работы, утратив интерес к нематериальной мотивации. Среди топ-менеджеров таких от 15-40%.

Психологи выделяют несколько основных стадий потери мотивации и определяют для каждой из них типичные признаки:

Стадия 1 - удивление. На этой стадии сотрудник испытывает неумение, настороженность, растерянность. Он задается вопросом: кто виноват в происходящем – он сам, непосредственное руководство или система управления? Сотрудник подолгу задерживается на работе, хотя весь объем дел выполнен, это может быть проявлением его растерянности.

Стадия 2 - игнорирование. Обычно подчиненные замечают ошибки руководителя или системы управления. Лояльный работник может попытаться поделиться с начальством своими мыслями. Игнорирование его идей ведет к демотивации. На этом этапе, как отмечают психологи, сотрудник проявляет явные признаки недовольства. Работник начинает уклоняться от выполнения каких-то заданий руководства. Высококвалифицированные специалисты часто оставляют компанию уже на этом этапе.

Стадия 3 - неосознанный саботаж. У работника, который утвердился в мысли, что причина неудач - в руководстве, появляется неосознанная надежда на то, что шеф скоро вновь совершит ошибку. Он рассчитывает на то, что после очередного серьезного промаха начальство заинтересуется его мнением. Это выражается в намеренном или ненамеренном скрытии от руководителя служебной информации, в избегании встреч с ним.

Стадия 4 - без надежды. Сотрудник теряет надежду на изменение ситуации. Он разочаровывается и в руководстве, и в своей работе в данной компании, падает эффективность его деятельности. Недовольство приобретает словесную форму. На этом этапе практически все специалисты начинают активно искать другую работу.

Стадия 5 - забастовка. Эта фаза отчуждения работника от руководства и компании в целом. Наступает явный конфликт. Симптомы такого состояния – игнорирование плановых мероприятий и молчаливое выполнение любых распоряжений сверху. Равнодушие на лице сотрудника – показатель того, что человек дошел до стадии, когда восстановление доверия к руководству уже невозможно.

Стадия 6 - добровольная каторга. У сотрудника, по каким-то причинам не ушедшего из компании, наступает апатия и подавленность. Он ненавидит работу, при этом выглядит вялым, даже сонливым. Когда это состояние становиться массовым, в коллективе начинаются разговоры об отпуске, о покупках, о посторонних вещах.

Сотрудники компании должны чувствовать уверенность в завтрашнем дне, которая формируется стабильностью предприятия, заботой о персонале, достаточном уровне заработной платы и регулярностью ее получения, системой социальных льгот.

Комплекс социальных льгот (социальный пакет) играет достаточно важную

роль в системе материальной мотивации труда. Наиболее популярные льготы – это организация питания сотрудников, оплата проезда на работу. Можно сказать, что данные льготы все чаще встречаются в компаниях и стали едва ли не стандартными атрибутами. Специалист, работая в компании с дополнительными социальными льготами, как правило, подсознательно чувствует заботу со стороны руководства и более ответственно относится к результатам своего труда.

Достаточно прогрессивна и интересна такая форма, как «банк отпусков». Данная форма аккумулирует в себе дни планового отпуска, часы переработки, отгулы и пр. Банк отпусков позволяет работнику самому планировать свой отдых и максимально полезно использовать выходные дни, конечно, согласовывая это с руководством.

Немаловажным условием для повышения эффективности стимулирования труда являются ясно видимые перспективы карьерного роста сотрудника. В компаниях, дорожащих своими кадрами, существует планирование карьеры сотрудников. Изменения в статусе сотрудника не обязательно должны быть значимыми в должностной иерархии компании, это может быть повышение статуса (разряда) в рамках одной должности, что само по себе является признанием заслуг сотрудника и не влечет за собой заметного повышения в заработной плате. Ротация кадров не обязательно должна проходить по вертикали, достаточно эффективна и горизонтальная ротация персонала.

Осознание значимости своего труда занимает не последнее место в общей системе мотивации труда. Предоставляя работнику более содержательную работу, необходимо положительно оценивать его труд. Также распространенным является вариант перемещения сотрудника с предварительным обучением.

Большой мотивирующей силой и при этом не требующей больших финансовых вложений со стороны организации обладает гибкий режим рабочего времени надомная работа (телеработа). Это достигается путем установления баланса между работой и личной жизнью сотрудника. Телеработа предполагает возможность трудиться дома, в транспорте в момент передвижения, в разных общественных учреждениях, а не в каком-то одном конкретном месте, которым чаще всего является офис. Работа становится задачей, которая решается, а не местом, куда приходят.

Гибкие режимы рабочего времени являются формой организации рабочего времени, при которой для отдельных работников или коллективов в определенных пределах допускается саморегулирование общей продолжительности рабочего дня, рабочей недели, рабочего года при обязательном соблюдении общей нормы рабочего времени. К гибким режимам рабочего времени закон относит: гибкий рабочий год, сжатую рабочую неделю, гибкие графики рабочего времени.

Возможность больше времени проводить в привычной социальной среде, иметь свободу в передвижении, местонахождении, в определении ритма работы, которую обеспечивает надомная работа и гибкий режим работы, нередко имеет большее значение, чем высокая зарплата или престижная должность.

Главным составляющим режима гибкого рабочего времени является гибкий график работы. Он может устанавливаться как при приеме на работу, так и в процессе трудовой деятельности с целью ее оптимизации, как на определенный срок, так и без указания срока. Здесь допускается полная свобода сторон договора: работодателя и работника. Установление гибкого рабочего времени уже работающему сотруднику, как правило, оформляется приказом работодателя.

В качестве фактора мотивации гибкий режим работы и надомная работа привлекательны для работника следующим:

1) оптимальным балансом между семьей и работой, сокращением расходов на оплату услуг лиц и учреждений, осуществляющих уход за членами семьи (детьми, престарелыми родителями) и возможностью проводить больше времени с семьей;

2) возможностью получения образования, дополнительного заработка, участия в общественной жизни т.д.;

3) осуществлением контактов со сторонними организациями, имеющими стро-

го регламентированный график работы;

4) повышением продуктивности самой работы, осуществляемой в привычной (домашней) обстановке;

5) уменьшением времени и затрат на транспорт, исключением попадания в дорожные пробки и стрессов, с ними связанных;

6) соблюдением индивидуальных биологических ритмов, времени труда и отдыха, отсутствием необходимости просыпаться рано и работать до позднего вечера.

Формируя четкую внятную систему мотивации труда, руководителю компании или службе персонала необходимо предпринять следующие шаги:

- провести исследования и анализ рынка труда на интересующем сегменте рынка,
- определить необходимый и возможный список социальный льгот, который может быть сведен в единую систему и должен положительно повлиять на общую картину состояния производительности труда в компании. Причем, данная система должна быть достаточно прозрачной и понятной работнику компании,
- по необходимости ранжировать предоставленные льготы по иерархической системе предприятия. Чем выше статус, тем более значимые льготы могут быть предоставлены,
- комплекс социальных льгот может быть выборочным не только по должностям, но и по видам деятельности. Например, отдел продаж может несколько отличаться по набору социального пакета, чем административно-хозяйственный отдел. Это обусловлено разными уровнями решаемых задач,
- определить источники финансирования социальных программ, так как система должна функционировать достаточно четко и носить регулярный характер.

Говоря о системе мотивации в целом как о системе стимулирования труда, нельзя не отметить тот факт, что, помимо позитивных методов повышения эффективности труда, существуют и негативные, обычно они представлены различного вида наказаниями, штрафами. Как правило, применения такого подхода оправдано только в комплексе с позитивными методами, это так называемая система поощрений и наказаний, «кнута и пряника».

Наибольшее распространение получило применение штрафов по отношению к сотруднику, получившему замечание со стороны руководства по организации труда или допустившему нарушение трудовой дисциплины. Данная форма стимулирования труда нашла широкий отклик в рядах работодателей. Логика принятия решений о введении системы штрафов достаточно проста: если наивысшим стимулом труда является уровень оплаты труда, то самым уязвимым местом работника являются способы его понижения, т.е. штрафы.

Чаще всего штрафы налагаются за нарушение режима рабочего дня (опоздание на работу, прогулы и т.д.), небрежное выполнение своих служебных обязанностей и др. Во многих компаниях, где визуально контролировать приход сотрудников на работу невозможно или затруднительно по причине большей численности персонала, данная задача возложена на технику. Широко распространена система компьютеризированного контроля. Так руководство оперативно получает информацию о прибытии специалиста на работу и может аргументировано наложить взыскание. Данная система также играет позитивную роль для сотрудника, так как она дает реальную картину продолжительности рабочего дня и позволяет в полной степени контролировать переработку и адекватно ее оплачивать.

Список проступков, за которые возможно наложение штрафов, очень обширен и порой доходит до нелепого. Например, в одной компании существует штраф за игнорирование корпоративных мероприятий (таким образом, руководство, очевидно, сплачивает коллектив и формирует корпоративную культуру). Необходимо отметить, что в своем большинстве штрафы накладываются обоснованно и выполняют возложенную на них задачу.

Важным условием эффективной работы системы мотивации по принципу «кнута и пряника» является прозрачность механизма ее работы. Каждое взыскание, моральное или материальное, должно накладываться обосновано и быть понятным

самому работнику. Недопустимо, когда штрафы налагаются по прихоти руководства, без четкой внятной системы.

Гораздо эффективнее и система доплат за работу без нареканий (против системы штрафов). При этом сотрудник получает определенную базовую зарплату. По итогам определенного периода, на основе анализа исполнения служебных обязанностей (как и в системе штрафов) начисляются доплаты, например, за отсутствие каких-либо замечаний и взысканий, опозданий на работу.

Итак, сегодня мотивация персонала в компаниях занимает большое значение в организации. Система управления персоналом немыслима без такой важной составляющей, как мотивация труда. Согласование целей предприятия и конкретного работника происходит постепенно в мотивационном процессе, где работником анализируется ситуация, средства для получения результата и сам результат. Мотивы и стимулы побуждают человека к деятельности. Процесс мотивирования персонала изучается довольно давно. Одной из первых теорий, которые объясняли природу мотивации, была иерархия потребностей Маслоу.

В настоящее время существует множество теорий мотивации. Современная наука разделяет мотивацию персонала на внешнюю и внутреннюю. Внешняя и внутренняя мотивация оказывают большое влияние на деятельность работника. Наиболее эффективной принято считать внутреннюю мотивацию, но без внешней системы мотивации (стимулирования) внутренняя большей частью теряет свое значение. Цели системы стимулирования должны соответствовать целям организации и способствовать обеспечению ее рабочей силой, обладающей необходимыми и достаточными компетенциями. В организациях наиболее остро стоит проблема выбора системы стимулирования работников. Каждая компания, серьезно относящаяся к вопросам управления персоналом или, по крайней мере, планирующая свой завтрашний день, старается разработать собственную систему стимулирования труда персонала.

Руководствуясь основными правилами формирования мотивации, принципами организации труда службе персонала можно сформировать четкую и внятную систему мотивации труда. Предприняв необходимые шаги, руководитель компании может создать у работников положительную мотивацию, что в конечном итоге играет более эффективную роль в общей системе стимулирования труда предприятия. Каждой компании рано или поздно придется столкнуться с проблемами стимулирования труда, привлечения и удержания квалифицированного персонала. В их решении грамотная и четкая система мотивации играет далеко не последнюю, если не ведущую, роль.

Организация – это объединение людей, имеющих общую цель, которая не может быть достигнута ни одним без помощи других. Вместе с тем, любой человек добивается и своих личных целей: обеспечить себе необходимый доход, карьерный рост, участвовать в решении задач, полностью раскрывающих его собственный потенциал.

Долгие годы людям внушалось, что иметь личные интересы, отличные от общественных, не хорошо. Ими было принято жертвовать ради общих целей. Но свойство человеческого общества в том и состоит, что все люди уникальны, у них разные мотивы и цели, а значит, при любой форме объединения личные интересы будут являться объективными факторами в любой организации. А вот неосознанность этих интересов и неспособность их ведет к нестабильности в поведении, проблемам в деловом взаимодействии.

У каждого человека много личных интересов. И интересы каждого работника предприятия не могут быть описаны системой мотивации, даже самой идеальной. Более того, в каждый момент каждым работником выстраивается некая иерархия личных интересов.

Что же теперь делать с этими интересами? Так как личные цели некоторых людей могут совпадать, то могут возникать группировки работников. Но цели могут быть противоречащими, тогда интересы сталкиваются, возникает конфликт интересов. Даже при наличии одинаковых целей интересы людей могут быть противоречивы, если позиции, которые они занимают

на предприятии, не позволяют им одновременно достигать своих целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галенко В.П., Страхова О.А., Файбушевич С.И. Управление персоналом и эффективность предприятий. - М.: Финансы и статистика, 1998.
2. Щекин В.Г. Основы кадрового менеджмента. Учебник. – К.: ВЗУУП, 1991 – С. 237-242.
3. Горбунова Е.А. Прижился ли социальный пакет в России? // Управление персоналом: ОАО «Кострома», представительство в г. Москва, ООО «Медиа сервис». - №7 (185) 2008 г. – С. 28–30.
4. Жданкин Н.Н. Восемь правил эффективной мотивации, или Как правильно мотивировать персонал //Управление персоналом: ОАО «Кострома», представительство в г. Москва, ООО «Медиа сервис». - №3 (181), 2008. – С. 32 – 39.
5. Игнатьев Э.Г. Система мотивации: пути и методы формирования // Справочник кадровика, СК ЗАО «МЦФЭР». - М. - №1 2000. – С. 101-106.
6. Кулькова И.А. Диагностика индивидуальных различий в стимулировании труда // Управление персоналом: ОАО «Кострома», представительство в г. Москва, ООО «Медиа сервис», - №4 (182), 2008. – С. 52 – 54.
7. Полянкина А. Мотивация свободным временем // Управление персоналом: ОАО «Кострома», представительство в г. Москва, ООО «Медиа сервис» №1 (179), 2008.
8. Рощин Д.Н. Особенности мотивации топ-менеджеров // Справочник кадровика: СК ЗАО «МЦФЭР». - М., №3 2006. – С. 121 – 125.
9. Сардарян А., Комарова Т., Хожемпо В. Мотивационная функция социального пакета: чем заинтересовать работника XXI века? // Управление персоналом: ОАО «Кострома», представительство в г. Москва, ООО «Медиа сервис», №8 (186), 2008. – С. 57-61.

УДК 159.922.736.3

МЕТОДИКИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И РАСПОЗНАВАНИЯ КРИЗИСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Кожанова Д.Е.

Методикам диагностики кризиса и, особенно, его завершающей стадии – банкротства, посвящено огромное количество трудов зарубежных и отечественных ученых. В то же время, прогнозированию кризисов в развитии организации и диагностированию его ранних стадий уделено незаслуженно мало внимания как в зарубежной, так и в отечественной литературе. Такие методики крайне малочисленны и в большинстве своем носят качественный характер, не содержат конкретного плана действий по распознаванию кризисов и критериев такой диагностики и не могут быть применены в практике прогнозирования и распознавания кризисов в конкретной организации. Обратимся к этим методикам подробнее.

Методы диагностирования можно разделить на аналитические, экспертные, линейное и динамическое программирование, математическое моделирование и другие. Наиболее часто при диагностике кризиса используются многофакторные математические модели.

Одним из важнейших факторов в диагностировании кризисных ситуаций является фактор времени. Он определяет характер проведения диагностики. Как правило, при диагностике кризисов рассматриваются не только статические значения показателей, а изменение их состояния в течение определенного периода времени.

Метод экспресс-диагностики кризиса. Для того, чтобы идентифицировать в организации кризис, не проводя при этом подробного изучения финансово-хозяйственных показателей, обнаружить «больные места» и наметить направления для углубленного анализа, необходимо

провести экспресс-анализ (диагностику). Цель такого анализа: определить общую картину состояния организации и в минимальные сроки дать прогноз возможности наступления кризиса или определить степень тяжести кризиса, если он уже наступил. Данные такого анализа являются предварительными, а выводы носят вероятностный характер.

Концепция экспресс-диагностики кризиса представляет собой сравнение нескольких вычисляемых показателей с нормативными или с заданными ограничениями, которые позволяют без больших временных затрат, двигаясь от худшего состояния к более легкой стадии кризиса, определить состояние организации. В случае, если показатель лучше нормативного, рассчитывается следующий по очереди. Если величина показателя равна или хуже нормативной, то предварительно констатируется то состояние, которое на данный момент определяется. После такой диагностики следует точное определение стадии кризисного процесса и подробный расширенный анализ показателей.

Экспресс-диагностика кризиса включает этапы:

1) Расчет показателей, характеризующих стадию банкротства: коэффициент текущей ликвидности и коэффициент обеспеченности собственными средствами. Если в организации констатируется значения показателей ниже нормы, то она признается банкротом, если значения обоих показателей находятся в пределах норм, то организация проверяется на наличие кризиса ликвидности.

2) Расчет показателей кризиса ликвидности:

Коэффициент общей ликвидности, рассмотренный выше, должен быть больше 1,4.

Рассчитываются коэффициенты коэффициент автономии, абсолютной (мгновенной) ликвидности. Устойчивое снижение значений показателей абсолютной и общей ликвидности свидетельствует о хроническом кризисе организации и об отложенной угрозе банкротства. Если значения рассмотренных показателей находятся в пределах нормативных значений, то производится проверка на наличие кризиса результатов.

3) Проверка на наличие кризиса результатов, который оценивается путем расчета следующих показателей:

Коэффициент чистой выручки:

$К_{ЧВ}$ = (ЧП+А)/Вр, (1)

где ЧП – чистая прибыль; А – амортизация; Вр – выручка от реализации.

Значение показателя должно быть не менее 1,0.

Острый кризис также характеризуется наличием убытков, возможно несущественных, и увеличением кредиторской задолженности. Далее организация проверяется на наличие скрытого кризиса. Для такого кризиса характерна незначительная динамика изменения показателей общей рентабельности, оборачиваемости запасов и объема продаж.

Коэффициент общей рентабельности:

$К_{ОР}$ = Чистая прибыль /Валюта баланса, (2)

Рассчитывается коэффициент оборачиваемости запасов и, чем выше этот коэффициент, тем меньше средств находится в наименее ликвидной группе активов. Если оборачиваемость запасов снижается, и объемы продаж падают, организация находится на стадии скрытого кризиса. Если все вышеперечисленные показатели соответствуют нормативным, можно сделать предварительное заключение о том, что организация является здоровой, и в ближайшем будущем кризис ей не грозит.

Зарубежные и отечественные методики прогнозирования и диагностики кризисов можно разделить на две группы:

1) количественные методики;

2) качественные методики.

Количественные методики. В литературе предлагаются различные количественные методики и математические модели диагностики кризиса и банкротства организации. В практике зарубежных фирм для диагностики угрозы банкротства наиболее часто используются модели Э. Альтмана, У. Бивера, Таффлера и др. Но, как отмечают многие специалисты, простой перенос зарубежных моделей на казахстанские ор-

ганизации не приносит необходимого эффекта. Поэтому были предложены различные способы адаптации зарубежных моделей (в частности, «Z-счета» Э. Альтмана и двухфакторной математической модели), а также разработаны новые методики диагностики кризисов и возможного банкротства, предназначенные для отечественных организаций (например, методики О.П. Зайцевой, Р.С. Сайфуллина, Г.Г. Кадыкова).

Для диагностики кризиса и прогнозирования банкротства, как правило, применяется дискриминантный анализ, который представляет собой статистический многофакторный метод прогнозирования с использованием набора экономических показателей. Любая методика диагностики кризиса включает в себя несколько (как правило, 2-7) ключевых показателей, характеризующих финансовое состояние диагностируемой организации.

Затем на их основании рассчитывается комплексный показатель вероятности наступления кризиса с весовыми коэффициентами у входящих в него показателей, который в дальнейшем сравнивается с нормативным значением.

Любая методика диагностики кризисной ситуации должна позволять прогнозировать возникновение кризисной ситуации в организации заранее, до появления очевидных признаков кризиса, с целью предотвращения или смягчения возможного кризиса.

Двухфакторная модель – одна из простейших моделей прогнозирования кризиса и диагностики банкротства, основанная на двух ключевых показателях (показатель текущей ликвидности ($К_{тл}$) и показатель доли заемных средств ($К_{фз}$)), от которых зависит вероятность банкротства организации.

Эти показатели умножаются на весовые значения коэффициентов, найденные путем статистического анализа западной практики, а результаты складываются с постоянной величиной (const).

Модели Альтмана. Наиболее точными в условиях рыночной экономики являются многофакторные модели прогнозирования кризисов, которые обычно состоят из пяти-семи финансовых показателей.

В зависимости от значения «Z-счета», по определённой шкале производится оценка вероятности наступления банкротства в течение двух лет.

PAS-коэффициент. Для усиления прогнозирующей роли моделей можно трансформировать Z-коэффициент в PAS-коэффициент (Perfomans Analysys Score) – коэффициент, позволяющий отслеживать деятельность организации во времени. Изучая PAS-коэффициент как выше, так и ниже критического уровня, легко определить моменты упадка и возрождения организации.

PAS-коэффициент – это относительный уровень деятельности организации, выведенный на основе ее Z-коэффициента за определенный год и выраженный в процентах от 1 до 100. Тогда как Z - коэффициент может свидетельствовать о том, что организация находится в рискованном положении, PAS-коэффициент отражает историческую тенденцию и текущую деятельность на перспективу.

Цена предприятия. Эта методика также используется для прогнозирования кризисных ситуаций. На скрытой стадии кризиса начинается незаметное, особенно если не налажен специальный учет, снижение данного показателя по причине неблагоприятных тенденций как внутри, так и вне организации. Снижение цены предприятия означает снижение его прибыльности либо увеличение средней стоимости обязательств (требования банков, акционеров и других вкладчиков средств). Прогноз ожидаемого снижения требует анализа перспектив прибыльности и процентных ставок.

Целесообразно рассчитывать цену предприятия на ближайшую и долгосрочную перспективу. Условия будущего падения цены предприятия обычно формируются в текущий момент и могут быть в определенной степени предугаданы (хотя в экономике всегда остается место для непрогнозируемых скачков).

Показатель Аргенти (А-счет) – характеризует кризис управления. Согласно данной методике, исследование начинается с предположений, что (а) идет процесс, ведущий к банкротству, (б) процесс этот для своего завершения требует нескольких лет

и (в) процесс может быть разделен на три стадии.

Альтернативой количественных моделей диагностики являются качественные методики прогнозирования и диагностики кризисного состояния организации. Такие методики имеют преимущества (ориентация не на один критерий, а на целую систему критериев) и недостатки (при условии многокритериальности задачи встает вопрос о ее субъективности, а рассчитанные значения критериев носят скорее характер информации к размышлению, нежели побудительных стимулов для принятия немедленных решений).

В качестве примера можно привести прогнозирование банкротства методом анализа финансовых потоков. Данный метод дает возможность устанавливать сроки и объем необходимых заемных средств, оценивать целесообразность кредита. Здесь рассматриваются 4 группы показателей: поступления, платежи, их баланс, сальдо нарастающим итогом (наличие средств на расчетном счете).

Методика В.В. Ковалева. В.В. Ковалев, основываясь на разработках западных аудиторских фирм и приспосабливая эти разработки к отечественной специфике, предложил следующую двухуровневую систему показателей.

К первой группе относятся критерии и показатели, неблагоприятные текущие значения или складывающаяся динамика изменения которых свидетельствуют о возможных в обозримом будущем значительных финансовых затруднениях, в том числе и о банкротстве.

Во вторую группу входят критерии и показатели, неблагоприятные значения которых не дают основания рассматривать текущее финансовое состояние как критическое. Вместе с тем, они указывают, что при определенных условиях или непринятии действенных мер ситуация может резко ухудшиться.

Что касается критических значений этих критериев, то они должны быть детализированы по отраслям и подотраслям, а их разработка может быть выполнена после накопления определенных статистических данных.

Анализ существующих методик диагностики кризиса показал, что в казахстанских организациях их применение малоэффективно ввиду следующих причин:

1. Практически все методики позволяют проводить диагностику только на стадиях острого и хронического кризисов и не учитывают необходимость диагностики и распознавания кризиса на стадии скрытого кризиса.

2. Зарубежные методики диагностики имеют значения весовых коэффициентов, рассчитанных на основе западных аналитических данных, которые не соответствуют современным экономическим условиям в Казахстане.

3. Отсутствие статистических данных по организациям-банкротам не позволяет скорректировать методики, изложенные выше, с учетом российских условий, а весовые коэффициенты, определенные экспертным путем (как, например, в моделях О.П. Зайцевой, Р.С. Сайфуллина), не обеспечивают достаточно точных прогнозов.

4. Практически все перечисленные модели не учитывают динамики изменения вычисляемых показателей.

Поэтому требуется разработка модели распознавания скрытой стадии кризиса. Стадия скрытого кризиса характеризуется большим дефицитом количественных и качественных исходных данных. В процессе ее анализа приходится сталкиваться с неопределенностью, которая не может быть раскрыта однозначно и четко.

По нашему мнению, методика прогнозирования и диагностики кризисов должна представлять собой часть программы антикризисного управления организацией, целью которой является обеспечение реализации следующих мер:

– прогнозирование угрозы вступления организации в полосу кризисного развития;

– мониторинг факторов внешней и внутренней среды функционирования организации;

– своевременное распознавание признаков и природы кризиса;

– определение глубины кризисных явлений и их опасности для будущего развития организации;

– определение ключевых параметров разработки стратегии и тактики антикри-

зисного управления организацией;

– локализация кризиса.

Для распознавания скрытого кризиса стандартные методики расчета основных показателей деятельности организации и их сравнения с нормативами малоэффективны, как и интегрированные показатели диагностики вероятности возникновения кризисной ситуации.

Необходимо построение целой системы мониторинга и прогнозирования кризисов, позволяющей отслеживать динамику основных показателей деятельности организации, своевременно «улавливать» сигналы, свидетельствующие о возможном ухудшении положения организации и строить на основе полученной информации краткосрочные и долгосрочные прогнозы развития.

Необходимо иметь систему, позволяющую проводить количественный и качественный анализ «сигналов» об угрозе приближения кризисного состояния. Для этой цели часто используется *SWOT-анализ* – выявление совокупного влияния на конкурентный статус организации ее сильных и слабых сторон по отношению к внешней среде, определение широты возможностей организации для выполнения своей миссии, степени и характера возникающих угроз.

При построении системы распознавания скрытой стадии кризиса необходимо учитывать не только наиболее существенные источники возникновения угрозы и характер сигналов, свидетельствующих об изменении состояния организации, но и количественную оценку интенсивности сигналов, выделение из «фоновых» шумов истинного сигнала.

Система распознавания скрытой стадии кризиса должна включать:

– составление перечня параметров внешней и внутренней среды организации;

– количественную и качественную оценку внешних сигналов о состоянии и динамике экономической, научно - технической, экологической, демографической и правовой конъюнктуры в национальной экономике;

– количественную и качественную оценку внутренних сигналов о состоянии и динамике финансово-экономических и производственно-хозяйственных параметров деятельности организации;

– распознавание отклонений параметров ситуаций от норм и стандартов, выявление сигналов и возмущений, оценка вероятных признаков угрозы кризиса или неблагоприятных ситуаций;

– установление причинно - следственных связей и прогнозирование возможных направлений развития кризиса на основе оценки размера вероятных потерь (выгод) и уровня дефицита времени для выхода из кризисных ситуаций;

– определение и оценку факторов, влияющих на развитие кризисных ситуаций, их взаимосвязей и взаимозависимостей, и возможных последствий наступления прогнозируемых явлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курошева Г.М. Теория антикризисного управления предприятием. – СПб.: Речь, 2002. – 372 с.
2. Минаева З.С., Панагушина В.П. Антикризисное управление и предотвращение банкротства // Вопросы экономики. - №5. - 2009. - С.16-19
3. Чупров С.В. Прогнозирование кризисного развития предприятия // Проблемы прогнозирования. – 2002. – №6. – С. 150–155.
4. Яковенко С.В. Система диагностики кризисных состояний промышленного предприятия: Автореф. дис… канд. экон. наук. – Ростов-на-Дону, 2003.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СЛУЖБЫ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Жукоков Е.К., Ковалев С.Э.

Вооруженные силы Республики Казахстан были созданы указом президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева 7 мая 1992 года. Согласно главе 5 ст. 18 Закона «Об обороне и Вооруженных Силах Республики Казахстан»: «Вооруженные Силы предназначены для отражения агрессии, вооруженной защиты территориальной целостности и суверенитета Республики Казахстан, охраны и обороны государственных и военных объектов, охраны воздушного пространства, а также для выполнения задач в соответствии с международными договорами, ратифицированными Республикой Казахстан» [1].

Вооруженные Силы Республики Казахстан формируются на основе всеобщей воинской обязанности и контрактной системы, строятся на принципах сочетания демократического управления с централизованным руководством и единоначалием, подотчетности конституционным органам законодательной и исполнительной власти, постоянной боевой готовности, социально-правовой защищенности военнослужащих.

Переход к профессиональной армии является одним из безусловных приоритетов военной реформы Вооруженные Силы Республики Казахстан. Даниал Ахметов, глава Минобороны, указывает, что все специалисты, которые определяют уровень боевой подготовки, могут быть контрактниками [2].

Контрактная армия, по словам вице-министра обороны Козы-Корпеша Джанбурчина – это армия, сформированная из военнослужащих, добровольно взявших на себя обязательства по выполнению военных функций в обмен на хорошую зарплату, хорошие условия жизни и определенные гарантии со стороны государства [3]. Предполагается, что военнослужащий-контрактник уже имеет опыт службы, он старше, чем призывник, профессионально он также находится на более высоком уровне. Необходимости в его постоянном обучении нет, он уже профессионал. Ему необходимо лишь совершенствовать свои навыки. Переход на контрактную систему на первом этапе требует больших затрат на заработную плату, реализацию социальных гарантий, повышение интенсивности боевой подготовки, но в стратегическом отношении, то есть с точки зрения подготовленности военнослужащих, Вооруженные Силы будут более качественного уровня. Значит, и бюджетные средства, затраченные на содержание такой армии, будут считаться более эффективно освоенными.

Контрактная армия – это положительный опыт многих развитых стран. По своей сути, является военно - профессиональной деятельностью. Эффективность деятельности во многом связана с мотивацией ее выбора. Исследование в этой области позволит выявить основные мотивы службы в Вооруженных силах Республики Казахстан. С целью получения данных, имеющих большее практическое значение, мы рассматриваем гендерный аспект мотивации. В психологической литературе указывается на различия в мотивационной сфере мужчин и женщин.

Теоретической базой исследования и источниками материалов послужили работы таких авторов как А. Маслоу [4], А.Н. Леонтьев [5], Д.А. Леонтьев [6], Е.П. Ильин [7], [8], Э. Фромм [9], Д. Мак Клелланд [10], А.Е. Климов [11], А.П. Сейтешев [12], И.В. Грабовский [13].

В ходе исследования мы опирались также на действующее Положение о прохождении военной службы по контракту на должностях солдат, матросов, сержантов и старшин в Вооруженных Силах, других войсках и воинских формированиях Республики Казахстан [14].

Теоретический анализ позволил выдвинуть ряд предположений: общим в мотивах службы в армии у мужчин и женщин является материальное вознаграждение, различным – доминирующим мотивом службы в армии у мужчин выступает престижность военной профессии, возмож-

ность продвижения в карьере, тогда как у женщин – гарантия трудовой занятости и возможности, предусмотренные социальным пакетом.

Гипотеза проверялась в ходе эмпирического исследования с помощью следующих диагностических методик;

- авторская анкета «Мой выбор»;
- «Методика предельных смыслов» (МПС) Д.А. Леонтьева для исследования динамической смысловой системы (ДСС) сознания;
- методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной для определения доминирующих ценностей и значимых сфер.

Статистический анализ различий осуществлялся с помощью многофункциональный *-критерий (угловое преобразование Фишера) с целью сопоставления процентных долей и t-критерия Стьюдента для сравнения средних арифметических показателей двух выборок.

Выборку исследования составили 15 мужчин и 15 женщин, заключивших контракт с Вооруженными Силами Республики Казахстан.

Базой практики послужил Глубоковский отдел по делам обороны.

Исследование проводилось с сентября 2010 по май 2011 года.

В психологической литературе на сегодняшний день проблема мотивации службы в Вооруженных Силах раскрыта недостаточно. Однако имеется ряд исследований в этой области.

По мнению Грабовского И.В., мотивация военнослужащих очень разнообразна, и формируется она под воздействием объективных условий и субъективных факторов. Эта готовность представляет собой целостную, относительно устойчивую систему психологических образований личности, которые, актуализируясь в тех или иных обстоятельствах, создают соответствующие состояния психики и побуждают военнослужащего к деятельности, регулируют его поведение [13].

В зависимости от силы и характера проявления мотивационной готовности, в ней можно выделить три уровня:

1) высокий уровень мотивации, который характеризуется ярко выраженной потребностью в военно-профессиональном самосовершенствовании, преобладанием социальной инициативы и творческой деятельности, способствующих эффективному решению учебно-боевых задач, а также твердой установкой на военную службу в кадрах Вооруженных Сил;

2) средний уровень мотивации, отличающийся такой мотивационно - ценностной структурой, в которой военно-корпоративные ценности не являются главными, определяющими в деятельности военнослужащего;

3) низкий уровень мотивации, который отличен весьма слабым проявлением либо отсутствием в системе ценностных ориентаций и установок на военную службу в кадрах Вооруженных Сил [13].

Уровни мотивационной готовности военнослужащего имеют определенные критерии (индикаторы), характеризующие различную степень его включенности в систему ценностных установок, ориентаций (таблица 1).

Социальную включенность личности, как проявление уровня ее мотивационной готовности, определяют мотивационная фиксированность социальных норм и мотивационная фиксированность ролевых требований. Мотивационная фиксированность социальных норм показывает, какая часть социальных норм из всей их совокупности отвечает интересам личности, требованиям социальной организации. А мотивационная фиксированность ролевых требований определяет, какую из ролевых (служебных) обязанностей личность выполняет с профессиональным интересом.

Молодые офицеры, у которых социальная включенность в профессиональную деятельность реализована полностью, имеют высокий уровень мотивационной готовности, соответственно, у кого социальная включенность реализована частично (наполовину), имеют средний уровень мотивационной готовности, а у кого социальная включенность не реализована, имеют низкий уровень мотивационной готовности к профессиональной деятельности.

Показателем непосредственного проявления того или иного уровня мотивационной готовности личности выступает ее

самореализованность. Именно через согласованность ее интересов с условиями и ролевыми требованиями профессиональной деятельности этот показатель характеризует ту часть структурных элементов мотивационной готовности личности (ее интересов), которая реализуется в ролевых требованиях и условиях профессиональной деятельности, а также отражает полноту реализации профессиональных интересов, социальных ожиданий и притязаний личности в существующих условиях профессионального труда.

Таблица 1. Уровни мотивационной готовности военнослужащего (курсанта, молодого офицера) к военной службе

Уровни мотивационной готовности		
Высокий	Средний	Низкий
Военная служба включена в систему ценностных ориентаций и установок в качестве основной цели.	Военная служба включена в систему ценностных ориентаций и установок в качестве промежуточной цели.	Военная служба не включена в систему ценностных ориентаций и установок.
Причины выбора профессии офицера		
Мечта стать офицером Личная причастность к защите Отечества	Желание приобрести интересную специальность Преимущественно материальные соображения	Стремление избежать военную службу по призыву Получение бесплатного образования
Отношение к профессии офицера		
Считаю профессию вполне престижной Это дело всей моей жизни.	Затруднились ответить	Не считаю эту профессию престижной. Цель оказалась ложной. Я ее изменю
Отношение к службе в кадрах Вооруженных Сил		
Буду служить до предельного возраста	Буду служить до достижения определенных целей (получения жилья, окончания первого контракта и т. д.) Пока не решил.	Уволюсь из Вооруженных Сил при первой возможности
Степень удовлетворенности условиями военной службы		
Вполне удовлетворен	Не в полной мере удовлетворен	Не удовлетворен

Для более точного выявления уровней мотивационной готовности личности к деятельности необходима система критериев. Их классификация основывается на исследованиях, проводимых в этой области военными психологами.

Первая группа критериев – внешние. К ним относятся:

- особенности деятельности и поведения личности; результаты деятельности; дисциплинированность; стремление к профессиональному самосовершенствованию и самоутверждению; обладание профессиональными знаниями, умениями, навыками; стремление к выполнению обязанностей; работоспособность на службе, адекватность действий в ситуации решения задач военно-служебного плана;
- действия и отношение руководителей, старших, доверие с их стороны; поощрение; повышение в должности и звании;
- отношение офицерского коллектива в целом (уважение, доверие), авторитет среди сослуживцев и подчиненных [13].

Результатом действия данных критериев может служить достижение высоких результатов деятельности и признание их со стороны окружающих.

Вторая группа критериев – внутренние (личностные), к которым относятся:

- преобладание в иерархическом расположении структуры мотивационной готовности мотивационных образований широкого социально значимого плана;

- степень адекватности самооценки, оценки руководящего состава;

- положительная самооценка хода и результатов деятельности;

- самооценка отношения к коллективу сослуживцев, ее адекватность коллективной оценке личности молодого офицера;

- оптимальный уровень притязаний личности [13].

Результатом действия внутренних критериев мотивационной готовности выступает преобладание в иерархии ее структурных элементов мотивационно-смысловых образований широкого плана, а также удовлетворенность личности результатами своей деятельности и своим положением в офицерском коллективе части.

Граница, показывающая различие между уровнями мотивационной готовности молодого офицера динамична, а выделение трех уровней достаточно условно. В связи с этим, особую значимость приобретает учет всех внешних и внутренних критериев мотивационной готовности.

В ходе исследований, проведенных среди молодых офицеров, выделены основные структурные компоненты их мотивационной готовности к военно-профессиональной деятельности, а именно:

1) смысловой компонент, включающий те смысловые образования, которые детерминируют общую линию поведения и деятельности;

2) ценностный компонент, в состав которого входят мотивационные образования, имеющие ценность, значимость для личности и влияющие в основном на выбор путей, средств и способов реализации деятельности [13].

Смысловой компонент мотивационной готовности молодых офицеров проявляется в понимании ими:

- необходимости приобрести твердые практические знания, умения и навыки;

- возможности достижения материального достатка в условиях воинской службы;

- целесообразности добиваться высокого авторитета среди коллег и подчиненных;

- важности умелого руководства людьми, коллективами;

- высокой общественной значимости воинской службы и необходимости готовить себя и своих подчиненных к вооруженной защите Отечества;

- условий успешного продвижения по службе;

- необходимости трансформировать знания и умения, полученные в военном вузе, в практические дела [13].

Ценностный компонент основывается на стремлении:

- самоутвердиться в профессиональном отношении;

- лидировать среди равных в офицерской среде;

- поддерживать и наращивать уровень профессиональных достижений путем самосовершенствования;

- добиться высоких результатов в службе;

- иметь высокое самоуважение, самооценку, Я-концепцию;

- получить моральное и материальное вознаграждение;

- избежать ответственности и наказания [13].

Проблема различий между мужчинами и женщинами рассматривается в психологической науке довольно давно. Проведено много исследований и обнаружены интересные данные. Ряд исследований проводятся на детях, когда, что позволяет в большей степени определять роль биологических факторов. Исследования, проведенные на взрослых, показывают влияние социальных условий и установок.

Мотивация лиц женского пола более внешне организована, то есть мотив легче формируется под давлением извне, а мотивация лиц мужского пола – более внутренне организована, то есть исходит из понимания смысла и личной значимости того, что надо делать.

Исследования подтверждают различия в мотивационных сферах мужчин и женщин, однако их обусловленность на сегодняшний день не решена. Исследователи считают, что значение имеет не столько половая принадлежность, сколько доми-

нирование ценностных ориентаций: так, у женщин может быть выраженной мотивация мужская (интеллектуальная) или женская (семейно-бытовая). Так или иначе, женщины чаще ставят на первое место эстетические, социальные, религиозные, то есть духовные ценности. Традиционно для женщины более важными являются семья, близкое окружение. Мужчинам важны такие сферы, как профессиональная, досуговая, у них доминируют мотивы достижения и престижа.

Интересным показался тот факт, что в настоящее время трудовая деятельность в армии воспринимается как спокойная, стабильная, гарантирующая материальные блага. Вероятнее всего, это связано с общей мирной обстановкой в стране. Возможности, которые дает контрактная служба, перевешивают тот объем обязательств, которые несут военнослужащие. В мирное время эти обязательства не связаны с риском для жизни, однако в случае изменения ситуации все военнослужащие в той или иной степени будут привлечены к боевым действиям. И здесь уже необходима мощная система внутренней мотивации – любовь к Родине, способность пожертвовать собой ради мира и жизни людей, глубокий интерес к своей профессии, который обеспечивает и прочные знания и навыки, способность хранить военную тайну. Внешняя, материальная мотивация не может обеспечить всего этого. Следовательно, перед современной армией стоит задача формировать внутреннюю мотивацию службы в армии, как у мужчин, так и у женщин. Еще со времен войн, в которых принимало участие наше государство, звучит поговорка «На войне нет мужчин или женщин, там все солдаты и офицеры».

Итак, в целом по исследованию мы сделали следующие выводы:

- большинство женщин перед оформлением на контрактую службу не имели трудовой занятости, тогда как все мужчины имели работу или занимались предпринимательской деятельностью. Следовательно, для женщин служба в Вооруженных Силах – это возможность иметь работу вообще;

- многие мужчины перед контрактной службой в армии были заняты тяжелым физическим трудом, работали при высокой температуре, с химикатами. Смена деятельности важна была и в плане ухода от выраженных вредностей. Служба в армии относится к видам опасных профессий, но в мирное время это не очевидно;

- большинство испытуемых указали на то, что до заключения контракта материальный уровень не был достаточным, то есть имеет место мотивация улучшения финансовой стабильности;

- ответы испытуемых на прямой вопрос о причинах заключения контракта говорят о доминировании финансовой и материальной мотивации, при этом у мужчин она выражено финансово (заработок), тогда как у женщин – это гарантия работы (то есть стабильность, трудовая занятость) и социальный пакет;

- дальнейшие планы мужчин в большей степени связаны со службой в Вооруженных Силах – построение карьеры, получение для этого образования. Женщины же ориентированы на овладение профессиональными навыками для качественной работы, а также на улучшение хозяйственно-бытовых условий;

- у мужчин и женщин преобладают материальные мотивы, однако, кроме этого, для мужчин важен также престиж профессии, а для женщин возможность спокойно работать и чувствовать надежность;

- для женщин большую роль играет семья, для мужчин значение имеет профессиональная жизнь, обучение (вероятнее всего, с той же целью карьерного роста) и физическое развития (как важный показатель успешности мужчины);

- системы ценностей мужчин и женщин не различаются глобально, есть некоторые отличия, в частности, в плане достижений, и если у мужчин речь идет о достижениях в профессиональной сфере, то для женщин – это достижения семьи и ее успешность как жены и матери.

Подтвердилась гипотеза исследования о том, что общим в мотивах службы в армии у мужчин и женщин является материальное вознаграждение. Также оказались справедливыми наши предположения о том, что доминирующим мотивом службы в армии у мужчин выступает престижность военной профессии, возможность продвижения в карьере, тогда как у женщин – га-

рантия трудовой занятости и возможности, предусмотренные социальным пакетом.

Результаты нашего исследования могут быть использованы заместителями командиров по воспитательной работе, военными психологами.

Перспективой исследования является разработка и апробация программы формирования внутренней мотивации службы в армии, учитывающей особенности мотивов мужчин и женщин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Республики Казахстан от 07.01.2005 № 29-III «Об обороне и Вооруженных Силах Республики Казахстан» / http://www.pavlodar.com/ zakon
2. В ближайшие три года в Казахстане будет увеличено количество солдат срочной службы // ИА Kazakhstan Today. – 2009 г. 4 марта. / http:// news. nur. kz/
3. Фоменко Ю. Армия должна быть освобождена от несвойственных ей функций / Ю. Фоменко, К. Джанбурчин // Казахстанская правда. – 2011, 2 апреля. - № 113 (26534).
4. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Питер, 2002.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции - М.: Наука, 1971.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002.
8. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2003.
9. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя. – Минск: Попурри, 1998.
10. Мак Клелланд Д. Мотивация человека / Д. Мак Клелланд. – СПб: Питер, 2007.
11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-н-Д.: «Феникс», 1996.
12. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности: Теория и практика воспитания.- Алма-Ата: Наука, 1990.
13. Грабовский И.В. Сущность и содержание мотивационной готовности военнослужащих к службе в армии // Мотивационная готовность молодых офицеров к военной службе. – М.: Военный ун-т, 2004.
14. Положение о прохождении военной службы по контракту на должностях солдат, матросов, сержантов и старшин в Вооруженных Силах, других войсках и воинских формированиях Республики Казахстан от 31 мая 2002 года / http://mod.gov.kz/

УДК 368.01:159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТРАХОВЫХ АГЕНТОВ К КОММУНИКАЦИИ С КЛИЕНТАМИ

Скребцова О.Н., Вдовина Е.Н.

Страхование еще не стало в нашем обществе элементом культуры. Это связано с низкой информированностью, а также с экономической ситуацией. Существенно более низкий, по сравнению с «западом», уровень экономического благополучия, что ставит перед потенциальными клиентами риторический вопрос «купить что-то необходимое или застраховать то, что есть?». Практика подсказывает, что даже обязательные виды страхования вызывают у людей сильной напряжение и желание всевозможными путями уйти от этого.

Однако надо сказать, что постепенно ситуация на рынке страхования меняется в лучшую сторону. Это опять же связано с экономическим ростом и развитием правовой системы. Свою роль в этом играет, конечно, и развитие самого страхового бизнеса, повышение компетентности руководителей и рядовых страховых агентов.

Личность профессионала во всех сферах играет ведущую роль [1], [2], [3]. Успешность требует от страхового агента психологическую готовность, в первую очередь, к коммуникации с клиентом как

основному процессу деятельности. Психологическая готовность складывается из коммуникативных компетентностей, а также эмоционального настроя. В некотором роде страхование - это та же продажа услуг, но специфика деятельности заключается в том, что страховой агент продает как бы виртуальный товар. Ведь страховой случай может наступить, а может и не наступить. И это требует еще большей подготовленности.

Приступая к изучению специфики деятельности страховых агентов, мы понимали, что, несмотря на колоссальный материал всевозможных маркетинговых и социально-психологических бизнес - исследований, широкого круга всевозможных апробированных методик и технологий, деятельность «простого» страхового агента, ее специфики и особенностей отражена далеко не в полной мере. Другими словами, относительно новый и развивающийся в данный момент на рынке сегмент бизнеса как страхование описан достаточно широко, но наличие литературы о деятельности страхового агента, его психологических и профессиональных особенностях оставляет желать лучшего.

В условиях новых социально - экономических условий, профессиональная деятельность существенно усложняется, актуализируя внутренние, психологические ресурсы личности. Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обусловливается особенностями психологической готовности специалиста [4], [5].

В современной психологической науке скоплен довольно широкий теоретический и практический материал о проблеме психологической готовности человека к различного рода видам деятельности. Определено множество понятий готовности, выведено содержание, структура, основные параметры готовности, а также условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений. Данной проблемой занимались и разрабатывали идеи, связанные с ней, такие ученые, как Д.Н. Узнадзе, В.Н. Мясищев, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. И.Б. Котова, А.Ц. Пуни, А.И. Кочетов, К.К. Платонов, Н.Д. Левитов и другие.

Имеющиеся в литературе данные показывают, что существует определенная связь между успешностью профессионала в любом виде профессиональной деятельности, качеством профессиональной подготовки и развитием профессионального самосознания. Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития, как профессионализма, так и личностного развития.

В зависимости от определения психологической готовности, различными авторами выделяются её структура, главные составляющие, строятся пути его формирования.

Маркова А.К. определяет, что профессионализация, включающая в себя в том числе и психологическую готовность, как многоканальный процесс идет сразу по нескольким направлениям. То есть через обучение и воспитание формируется мотивационная и операциональная сферы. Психологическую готовность к профессиональной деятельности в таком случае характеризует динамика изменений в мотивационной сфере личности, формирования в ней профессионально значимых установок, изменение ценностно-смысловой структуры мировосприятия личности.

Успешная профессиональная деятельность страховых агентов во многом базируется на их готовности к контакту с клиентами [6], [7]. Как известно, ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности является психологическая готовность, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов. Повседневная жизнь и практика выдвигают на первый план значение личности страхового агента и взаимоотношений его с клиентами. Поэтому проблема оптимизации процессов психологического взаимодействия в диаде «агент – клиент», следовательно, и реализация комплексной программы социально-психологической подготовки страхового агента является одной их актуальных и социальных, и психологических проблем развития профессионализма страховых агентов.

Проблема профессиональной деятельности страховых агентов раскрывалась

через работы таких авторов, как Т. Мак, А.А. Крымов, С.Л. Ефимов, В.В. Шахов [8], [9], [10], [11].

Основной целью мы выделили изучение психологической готовности страховых агентов к коммуникации с клиентами.

Объектом исследования выступила психологическая готовность к профессиональной деятельности, предметом - психологическая готовность страховых агентов к коммуникации с клиентами.

Мы предположили, что психологическая готовность к коммуникации с клиентами обеспечивается такими качествами личности страховых агентов как эмоциональная стабильность, социальная смелость, доминантность, коммуникативность, высокая самооценка. У страховых агентов, обладающих данными качествами, эффективность профессиональной деятельности более высокая.

Данную гипотезу проверяли с помощью анализа теоретического материала, имеющего по вопросам психологической готовности, коммуникации как социальному процессу, психологическим аспектам страхования. Кроме этого нами был разработан диагностический пакет для исследования психологических качеств страховых агентов и уровня их успешности. Эффективность оценивалась через объективные показатели – анализ экономической документации, а также с помощью экспертных оценок (оценки руководителей организации).

Для определения психологических качеств мы воспользовались надежными и валидными методиками: опросник «Шестнадцать личностных факторов» (Р. Кеттелл), «Опросник межличностных отношений» (А.А. Рукавишников), проективная методика «Hand-тест» (тест руки) (Э. Вагнер).

С помощью статистических методов для выявления значимости различий и взаимосвязей использовались, мы определяли, действительно ли успешные агенты отличаются от малоуспешных по своему психологическому портрету. С этой целью были применены t-критерий Стьюдента и метод корреляции Пирсона.

Всего участвовало 30 страховых агентов: 15 человек, считающихся эффективными агентами, и 15 человек, которых руководители определяют как «слабых». Общее количество участников исследования – 30 человек, из них 20 женщин и 10 мужчин. Возрастной диапазон – от 20 до 59 лет.

Исследование проведено в организации АО «Страховая компания «Казкоммерц-полис».

Проведя сравнительный анализ психологических качеств страховых агентов с разным уровнем успешности по методикам, мы подводим итоги.

1. Методика «Шестнадцать личностных факторов» (таблица 1). Успешным страховым агентам характерно практическое мышление, что говорит о наличии у них более высокой скорости решения практических задач, прозаичности, ориентации на внешнюю реальность. Отличительной чертой успешных страховых агентов также является склонность к радикализму, что говорит о свободомыслии, наличии интеллектуальных интересов. Успешных страховых агентов отличает беспечность, уверенность в себе и своих силах. Успешные страховые агенты показали наибольшую склонность к высокому самоконтролю, нежели малоуспешные страховые агенты. Для успешных страховых агентов более свойственны такие качества, как целенаправленность, сильная воля, умение контролировать свои эмоции и поведение. Успешным страховым агентам также свойственна собранность, энергичность, напряженность. Успешные страховые агенты более общительны, склонны к доминантности, что проявляется в настойчивости и напористости и смелости. Также отличительной чертой успешных страховых агентов является независимость, ориентация на собственное мнение.

Таблица 1. Значения t-критерия Стьюдента по методике «Hand-тест» (тест руки) (Э. Вагнер)

Фактор	t-критерий Стьюдента	Значимость
Агрессия (Аг)	-0,394	-
Директивность (Дир)	2,451	$p \leq 0,05$
Страх (С)	-1,217	-
Аффектация (Аф)	-1,653	-
Коммуникация (общение) - (Ком)	4,395	$p \leq 0,001$
Зависимость (Зв)	-4,064	$p \leq 0,001$
Эксгибиционизм (Екс)	-0,700	-
Калечность (Кл)	0,289	-
Активный безличный (А-б)	0,561	-
Пассивный безличный (П-б)	1,084	-
Описание (О)	1,142	-

Малоуспешные страховые агенты более склонны к мечтательности, к ориентации на свой внутренний мир. Более склонны к консерватизму, устойчивости по отношению к традициям, сомнениям в отношении к новым идеям и принципам.

Для малоуспешных страховых агентов более характерны беспокойство, ранимость и неуверенность в себе. Малоуспешным страховым агентам характерны более низкая дисциплинированность, потворство следовать своим желаниям, зависимость от настроений. Также отличаются спокойствием, даже в некотором роде апатичностью, более низкой мотивацией. Зависят от мнения и требований группы, отличаются низкой самостоятельностью, ориентацией на социальное одобрение.

2. Методика «Опросник межличностных отношений» (ОМО) (таблица 2).

Таблица 2. Значения t-критерия Стьюдента по методике «Опросник межличностных отношений» (А.А. Рукавишников)

Фактор		t-критерий Стьюдента	Значимость
Включение	Ie	2,608	$p \leq 0,05$
	Iw	-0,134	-
Контроль	Ce	1,237	-
	Cw	-0,410	-
Аффект	Ae	1,510	-
	Aw	0,733	-

Успешные страховые агенты обладают выраженным поведением, то есть более явным стремлением к собственной активности. Успешные страховые агенты чувствует себя более хорошо и комфортно среди людей и будет иметь тенденцию их искать, что, безусловно сказывается на качестве профессиональной деятельности. Также страховым агентам свойственно брать ответственность на себя, принимать решения. Успешные страховые агенты способны на установление близких отношений.

Малоуспешные страховые агенты склонны избегать людей, избегать принятия решений и ответственности за них.

3. Методика «Hand-тест» (тест руки).

Успешных страховых агентов отличает высокая директивность, что проявляется в превосходстве по отношению к другим людям. Другие должны согласиться с намерением агента, а не наоборот; отношение, отражающее готовность извлечь выгоду от других. Учитывая, что уровень агрессии у успешных страховых агентов на среднем уровне, можно сделать вывод о достаточно сильном влиянии на людей, именно влиянии, а не агрессивном подчи-

нении. В категории страх (страх перед возмездием) также выявлен средний уровень, что учитывая предыдущие категории, уменьшают вероятность явного агрессивного поведения.

Успешным страховыми агентам также характерен высокий уровень коммуникаций. Особенно это выделяется на фоне среднего уровня в категории аффектации, который отражает привязанности к людям, желанию помочь и пр. То есть успешные страховые агенты более склонны к ведению деловых переговоров, нежели к просветительской деятельности.

Малоуспешные страховые агенты более склонны к агрессивности, нежели успешные страховые агенты, причем, на фоне менее выраженной директивности.

Малоуспешные страховые агенты выявили средний уровень коммуникаций. Сравнивая показатели малоуспешных страховых агентов по категории директивность, то малоуспешные страховые агенты боле склонны к просвещению и своеобразной «проповеди», нежели способны к деловым переговорам. Уровень по категории аффектации отражает желание со стороны страховых агентов сотрудничать с другими в целях разделения аффектации, что приводит к несостоятельности в убеждении и склонении клиента в свою сторону.

Таким образом, психологическая готовность к коммуникации с клиентами действительно обеспечивается такими качествами личности страховых агентов, как эмоциональная стабильность, социальная смелость, доминантность, коммуникативность, высокая самооценка. У страховых агентов, обладающих данными качествами, эффективность профессиональной деятельности более высокая.

Исследование показало, что в группе успешных страховых агентов по целому ряду психологических показателей выявлены особенности. Они более общительные, эмоционально стабильные, у них более выражены показатели доминатности и директивности. Успешных страховых агентов отличает социальная смелость, а также склонность к радикальным решениям, непринятие стереотипов. Их самооценка более высокая.

Страховых агентов с показателями страхования, говорящими об успешности, отличает высокая директивность. По их мнению, другие люди должны соглашаться с его намерениями, это отношение, отражающее готовность извлечь выгоду от других. В профессиональной деятельности продавцов товара и услуг, при сочетании с развитыми коммуникативными навыками, эта позиция позволяет достигать цели.

Таким образом, наши предположения о том, что психологическая готовность к коммуникации с клиентами обеспечивается такими качествами личности страховых агентов, как эмоциональная стабильность, социальная смелость, доминантность, коммуникативность, высокая самооценка, подтвердились. У страховых агентов, обладающих данными качествами, эффективность профессиональной деятельности более высокая.

По результатам исследования разработан диагностический пакет для подбора и оценки кадров по вопросу психологической готовности страховых агентов к коммуникации с клиентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ибрагимов Г.И. Качество подготовки в СПШ и его соответствие требованиям рынка труда. - М., 2002.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. - Екатеринбург, 2003.
3. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 1998.
4. Дмитриева М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. СПБ.: Изд-во СПбГУ, 1991.
5. Забродин Ю.М. Профессиональное становление: от профобразования – к профессиональной карьере // Профессиональное самоопределение учащихся, их трудоустройство и социальная защита. - Омск, 1993.
6. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение: Учеб. пособие. - Минск: Новое знание, 2000.
7. Александрова Н.В. Коммуникативная компетентность – эффективность в профессии (когнитивно-поведенческая мо-

дель социально-психологического тренинга менеджеров и врачей) / Н.В. Александрова, В.А. Тарабанова., Э.Г. Эйдемиллер // Журнал практического психолога. - 1999. - №7-8. - С. 47-50.
8. Мак Т. Математика рискового страхования. – М.: Олимп Бизнес, 2005.
9. Крымов А.А. Мастерство страхового агента. – М.: Бератор-пресс, 2002.
10. Ефимов С.Л. Организация работы страховой компании: теория, практика, зарубежный опыт. - М., 1993.

УДК 159.9

ГЕНЕЗИС ИЗУЧЕНИЯ МЫ-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Боровикова Н.

Начиная с XIX века, когда психология обрела научный характер, ученые в русле различных школ развили учение о группах, групповых процессах. Позднее российские и зарубежные ученые сформировали теории направленные на изучение профессионального становления личности. Ключевые положения выделили: Л.И. Анцыферова, А.А. Деркач, Д.Н. Завалишина, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Е.Ф. Рыбалко, Дж. Сьюпер.

Под профессиональным становлением личности понимает процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление (Э.Ф. Зеер). Становление обязательно предполагает потребность в развитии и саморазвитии, возможность и реальность ее удовлетворения, а также потребность в профессиональном самосохранении. Профессиональное становление охватывает длинный период жизни человека, около 40 лет. В течение этого времени изменяются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности. Поэтому возникает необходимость разделения данного процесса на периоды и стадии.

Существует множество классификаций профессионального становления. Вот наиболее известные:

Т.В. Кудрявцев выделяет четыре стадии:

1. Возникновение и формирование профессиональных намерений.

2. Профессиональное обучение и подготовку к профессиональной деятельности.

3. Вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе.

4. Полную реализацию личности в профессиональном труде [92; 23-32].

Е.А. Климов обосновал следующую профессионально ориентированную периодизацию:

1. Стадия оптации (12-17 лет) - подготовка к сознательному выбору профессионального пути.

2. Стадия профессиональной подготовки (15-23 года) - овладение знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности.

3. Стадия развития профессионала (от 16-23 лет до пенсионного возраста) - вхождение в систему межличностных отношений в профессиональных общностях и дальнейшее развитие субъекта деятельности.

Е.А. Климов в более поздней периодизации жизненного пути профессионала предлагает более подробную группировку фаз:

- оптация - период выбора профессии в учебном профессиональном заведении;
- адаптация - вхождение в профессию и привыкание к ней;
- фаза интернала - приобретение профессионального опыта;
- мастерство - квалификационное выполнение трудовой деятельности;
- фаза авторитета - достижение профессионалом высокой квалификации;
- наставничество - передача профес-

сионалом своего опыта.

А.К. Маркова в качестве критерия выделения этапов становления профессионала избрала уровни профессионализма личности. Она выделяет 5 уровней и 9 этапов:

1. Допрофессионализм включает этап первичного ознакомления с профессией.

2. Профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства.

3. Суперпрофессионализм также состоит из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности.

4. Непрофессионализм - выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности.

5. Послепрофессионализм - завершение профессиональной деятельности.

Дж. Сьюпер также выделяет 5 основных этапов профессиональной зрелости:

1. Рост - развитие интересов, способностей (0-14 лет).

2. Исследование - апробация своих сил (14-25 лет).

3. Утверждение - профессиональное образование и упрочение своих позиций в обществе (25-44 года).

4. Поддерживание - создание устойчивого профессионального положения (45-64 года).

5. Спад - уменьшение профессиональной активности (65 лет и более).

Э.Ф. Зеер в целостном процессе профессионального становления личности выделяет семь стадий:

1. Аморфная оптация (0-12 лет). Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов.

2. Оптация (12-16 лет). Формирование профессиональных намерений завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Ведущая деятельность – учебно - профессиональная. Профессиональная активность личности направлена на поиск своего места в мире профессий и отчетливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии.

3. Профессиональная подготовка (16-23 года). Данная стадия начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Ведущая деятельность - профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии.

4. Профессиональная адаптация (18-25 лет). Социальная ситуация меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические отношения. Ведущая деятельность - профессиональная.

5. Первичная профессионализация. Погружение в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностно сообразными технологиями выполнения. На этой стадии происходит становление специалиста.

6. Вторичная профессионализация. Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на второй уровень профессионализации, на котором происходит становление профессионала. Профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности.

7. Профессиональное мастерство. Часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и саморазвитии, переходит на данную стадию. Для нее характерны высокая творческая и социальная

активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности.

Изменения, которые происходят с личностью в процессе подготовки, овладения профессиональной деятельностью и ее самостоятельного выполнения, приводят к становлению личности как специалиста и профессионала.

Современные исследования профессионального становления личности ведутся на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающего единство мотивационно-потребностной, смысловой и операциональной сфер учебно - профессиональной и собственно профессиональной деятельности. Эта общая позиция может быть конкретизирована в следующих положениях. Участвуя сначала в учебно - профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, человек не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их.

Формируясь как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность. Процесс обеспечения профессионального становления личности включает в себя конструирование способов овладения операциональной стороной деятельности, которые своим содержанием формируют мотивы профессионального становления, а также комплекс мер, направленных на осознание субъектом профессиональной учебной деятельности и собственно профессиональной деятельности социальной значимости своей профессии. Иначе говоря, необходимо оптимальное сочетание так называемых содержательных (интерес к профессии, потребность в самореализации) и адаптивных (престиж профессии, зарплата) мотивов деятельности.

Профессиональное и личностное у человека находятся в постоянной динамике, «то гармонично сближаясь, то вступают в противоречие, то находятся по разным векторам развития» (Л.И. Анцыферова, Д.Н. Завалишина, Е.Ф. Рыбалко).

А.А. Деркач отмечает, что профессиональное становление рассматривается как часть и этап сложного динамичного, многоуровневого процесса профессионального развития личности, в основе которого лежит противоречие в сфере «человек - профессия», а результатом являются новообразования в психологической структуре профессионализма, обеспечивающие выполнение профессиональных задач в соответствии с заданным уровнем эффективности. Выделяют несколько этапов профессионального становления.

Этап формирования намерений характеризуется установлением отношения человека к профессии. Необходимыми предпосылками являются психический склад системы регуляции поведения, интерес к различным проявлениям жизнедеятельности человека, первичные трудовые ориентации, степень сформированности мотивационно-потребностной, когнитивной, эмоционально-волевой и других сфер личности, формирование информационных основ моральной, социальной и профессиональной направленности. Профессия в данном случае выступает как эмоционально насыщенный, но слабо структурированный образ будущей профессиональной деятельности. Как правило, профессия конкретизируется в «значимом другом». Ими могут быть родители, сверстники, реальные лица или идеальные. Ведущим психологическим механизмом на данном этапе является механизм идентификации, который может быть охарактеризован четырьмя взаимосвязанными процессами:

1. Субъект верит, что он и «значимый другой» обладают сходными чертами, воспринимает, признает, переживает сходство. Данные процессы могут быть как сознательными, так и неосознаваемыми.

2. Субъект переживает «Викарные аффективные реакции», соответствующие событиям, в которых оказывается «значимый другой», так как если бы эти события происходили с самим субъектом.

3. Субъект стремится обладать чертами «значимого другого», которые воспринимаются им как желательные, и стремится к тем целям, к которым стремится «значимый другой».

4. Субъект усваивает и использует

установки и поведение, демонстрируемые «значимым другим», реально начинает себя вести как он или символически воспроизводит соответствующее поведение.

Следующий этап профессионального становления – профессиональное обучение. Важность его заключается в том, что он, во-первых, является ведущим в формировании основ профессионализма. Действительно, если до сих пор отношение «человек - профессия» определялось только эмоционально насыщенными образами субъекта об избранной профессии, то в процессе профессионального обучения данное отношение начинает опосредоваться его участием в специально организуемой деятельности, с достаточно высокой степенью приближающейся к реальному профессиональному труду.

Участие в этой деятельности, с одной стороны, способствует развитию адекватных представлений о профессии, с другой стороны - формированию психологической структуры, обеспечивающей эффективность профессиональной деятельности.

Содержание этапа профессионального обучения составляют следующие этапы:

- понимание целей, задач профессиональной деятельности;
- принятие данных целей, задач профессиональной деятельности;
- соотнесение личной системы мотивов и установок с целями и задачами профессиональной деятельности;
- использование уже сформированных знаний, навыков, умений в период практики и стажировок;
- становление собственных приемов по получению необходимых профессиональных знаний, умений, навыков, умений в период практики и стажировок;
- соотнесение личной системы мотивов и установок с профессиональными целями и задачами;
- формирование и закрепление индивидуально-своеобразной системы внутренних и внешних средств профессиональной деятельности;
- выстраивание и планирование профессиональной карьеры;
- формирование отношения к традициям, ценностным ориентациям, детерминированным профессией;
- соотнесение личной системы мотивов и установок с нормами образа жизни профессионала в данной области.

Также в рамках изучения становления профессиональной деятельности ученые рассматривают различные качества, влияющие на выбор той или иной профессии. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы профессионально-важных качеств. Это сложный и динамический процесс образования функциональных и операциональных действий на основе психологических свойств индивида. В процессе освоения и выполнения деятельности психологические качества постепенно профессионализируются, образуя самостоятельную подструктуру.

В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам он также относит и способности.

Э.Ф. Зеер полагает, что профессионально важные качества - это психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности. Они многофункциональны, и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств.

Если выделять профессию психолога, то психологические качества практического психолога представляют собой совокупность активных элементов психологического ресурса, каждый из которых самобытно проявляется в его деятельности. Они охватывают особенности профессионального мышления и сознания, рефлексии и самооценки, целеполагания и мотивационной сферы, взаимосвязей, отношений и практических действий. Наиболее значимыми психологическими качествами практического психолога являются: аналитико-конструктивный склад мышления и самостоятельность суждений; чуткость и проницательность; эмоционально-волевая стабильность и терпеливость; устойчивость к стрессам и умение адаптироваться к различным условиям и факторам выполнения обязанностей как в едином контексте труда

и жизни клиента, так и при проведении самостоятельных целевых мероприятий; эмпатия и рефлексия; общая психофизическая активность.

В перечне наиболее значимых качеств в структуре способностей психолога, по мнению Н.В. Бачмановой и Н.А. Стафуриной, можно выделить:

1. Умение полно и правильно воспринимать человека (наблюдательность, быстрота реакции в ситуации и т.п.).

2. Умение понимать внутренние свойства и особенности человека (проникновение в его внутренний мир, интуиция).

3. Способность к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, доброта и уважение к человеку, готовность помочь).

4. Умение анализировать свое поведение (рефлексия).

5. Умение управлять самим собой и процессом общения (самоконтроль).

Другая сторона изучения профессионального становления личности принадлежит изучению коммуникации в сфере профессиональной деятельности.

Целесообразно различать профессиональную коммуникативную компетентность и общую коммуникативную компетентность. Профессиональная коммуникативная компетентность становится более значимой и жизненно необходимой для индивида; в результате она оказывается более совершенной и накладывает определенный отпечаток на его общую коммуникативную компетентность. Наблюдаются показатели профессионально-должностной шаблонизации сферы неформального общения. Чем выше это влияние, тем больше оснований говорить о профессиональной деформации личности индивида.

Таким образом, в студенческой группе происходит качественное профессиональное изменение ее членов. Студенты в ходе учебно-профессиональной деятельности, развивая профессионально важные качества, суммарно профессионально преображают свою группу.

Е.А. Климов пишет, что, когда мы говорим о профессии как общности, то речь ведем не об организации, а о мысленно представляемой незримой группе сходных по направленности и опыту людей, куда как бы «приписаны» не только ныне здравствующие «делатели», но и знаменитые работники прошлого, внесшие заметный, известный вклад в то или иное дело».

Н.И. Бетанели изучал феномен Мы-концепции больших групп. Он считает, что все касающееся общественного самосознания, т.е. процесса и результата сознательно-познавательной деятельности общности людей, направленной на себя: идей, взглядов, представлений о себе и т.п., то на таком уровне отражения действительности у общности формируется образ самой себя - «концепция Мы», объединяющая убеждения, взгляды, самооценки и представления членов общности о своем бытии и сознании в целостную систему, в единый обобщенный образ, единую концепцию общности о себе - «Мы».

Концепция «Мы» формируется в результате общения членов общности и на основе осознания ими этой своей общности: общих потребностей, интересов и целей, а также ее временной, пространственной, социально-демографической и т.п. обособленности.

Содержание Мы-концепции зависит как, в целом, от особенностей общественного бытия и общественного сознания, так, в частности, и от совокупности наиболее ярко выраженных и наиболее распространенных и типичных для данной общности социокультурных черт, характеров, чувств и других характеристик ее общественной психологии.

Таким образом, изучением проблемы профессионального становления занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Важно указать, что этот процесс, с одной стороны, является личным развитием (формированием профессионально важных качеств), с другой стороны, именно представление о профессии как общности (незримой группе сходных по направленности и опыту людей) влечет за собой качественные изменения будущего специалиста. Следует отметить, в свою очередь, процесс формирования социальных представлений сложный, характеризующийся своими этапами и функциями. И формирование профессиональной идентичности несет в себе процесс, который напрямую зависит от социальных представления о своей профессии, группы, где находится лич-

ность и социализации в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф. Психология профессии.- М., 2003.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Просвещение, 1996.-
3. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности. - М.: РАГС, 2000.
4. Бетанели Н.И. «Мы» и «Я»: концепции общественного и индивидуального сознания: Автореф. дис. канд. психол. наук. - Тбилиси, 1980.

УДК 159.9:37.013

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА

Бородина М.В.

В Государственной Программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы поднимается проблема устаревшей методологии и принципов отбора содержания образования, ориентирование её на получение формальных результатов, а не на развитие личности, тогда как развитие человеческих ресурсов определено в качестве одного из приоритетов Стратегического плана развития страны до 2020 года. Повышение профессионализма педагогических кадров, соответствующего запросам современной жизни – необходимое условие модернизации системы образования. А если учитель не является субъектом своей деятельности, то о его профессионализме говорить достаточно сложно. Современному педагогу предъявляются высокие требования со стороны общества и государства. В связи с этим, все большую актуальность приобретает проблема повышения профессиональной компетентности педагога через развитие его субъектности без ущерба для психологического здоровья. Решение данной проблемы мы видим в психологическом сопровождении как коллектива в целом, учитывая разные этапы профессионализации, так и при создании индивидуальных маршрутов развития и совершенствования профессиональных качеств.

В настоящее время появился ряд научных исследований, посвященных изучению субъектной позиции педагога (Г.И. Аксенова, Р.Ш. Акбашева, Е.К. Дворянкина, А.С. Лебедев, А.М. Трещев и др.), направленных преимущественно на изучение субъектной позиции студентов и начинающих педагогов в рамках педагогики. Специфические особенности формирования и реализации субъектной позиции педагога с позиций психологии остаются практически неисследованными, поэтому цель нашего исследования: выявление специфики субъектности педагога на разных этапах профессионализации и разработка научно-практических основ развития этого свойства в контексте психологического сопровождения в общеобразовательном учреждении.

Объект исследования: субъектность педагога на разных этапах профессионализации.

Предмет исследования: внутренние предпосылки и внешние проявления субъектных качеств педагогов общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования. Мы предположили, что субъектность является интегратором профессиональных способностей педагога и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных обязанностей на высоком уровне качества. Также мы предположили, что субъектность педагога выражается не только в отношении учителя к себе как к субъекту собственной деятельности, но и в отношении к учащимся как к субъектам их собственной деятельности и психологическое сопровождение педагогов существенно повысит субъектную позицию педагога в учебно-воспитательном процессе.

Задачи исследования:

1) провести теоретический анализ подходов к пониманию субъектности педагога;

2) выявить и описать содержание факторов субъектности и условий ее развития;

3) провести экспериментальное изучение субъектности педагогов с разным стажем работы;

4) определить психологические условия развития субъектности педагога с разным стажем и обеспечить необходимое сопровождение.

Решение поставленных задач и проверка гипотезы обеспечивались следующим комплексом методов исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, непосредственно касающийся предмета исследования; диагностические методы (анкетирование, беседы, тесты, опросники, методики); экспериментальные методы (естественный в понимании А.Ф. Лазурского, констатирующий и формирующий эксперименты); методы математической статистики (анализ, ранжирование, графики, круговая диаграмма и др.).

Специальный инструментальный комплекс исследования профессионально-субъектной позиции педагога составила следующая группа методов: инвариантный блок диагностик, рекомендованный ГорОО г. Усть-Каменогорска (Диагностика самоактуализации личности, А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина, Определение когнитивно-деятельностного стиля Л. Ребекка, диагностика мотивационной структуры личности, В.Э. Мильман., Е.П. Ильин, и Тест Томаса). А также вариативный блок, позволяющий раскрыть степень развития и проявления субъектности педагога «Психологический портрет учителя» Резапкиной.

Экспериментальная база. В исследовании приняли участие 58 педагогов Государственного учреждения «Средняя школа № 39» с различным стажем педагогической деятельности.

До 5 лет - 12 человек;

5 - 20 лет - 38 человек;

Более 20 лет - 8 человек.

В настоящее время субъектный подход к исследованию психологической реальности становится приоритетным. Однако, существующая реальность порождает противоречивую ситуацию в системе образования, которая не всегда способствует формированию и реализации субъектной позиции учителя. Анализ данного вопроса в нашем образовательном учреждении показывает также наличие противоречий:

- между требованиями к уровню развития субъектной позиции педагога и ощутимым недостатком знаний об особенностях ее формирования;

- между стрессогенным характером педагогической деятельности и имеющимся арсеналом эффективных способов и средств сохранения устойчивости к деструктивному влиянию профессиональной деятельности;

- между субъектным характером педагогической деятельности и недостаточной ориентацией педагога на проявления инициативы, самостоятельности, активности, целеполагания.

Проведённая нами экспериментальная работа, позволила сделать выводы, что перечисленные противоречия проявляются в неодинаковой степени у учителей с разным стажем и разной возрастной категорией.

Таблица 1. План экспериментальной работы

Содержание	формы	сроки	Предполагаемые результаты и их измерители
Первоначальная диагностика	Диагностические методы исследования	2010-2011 гг.	Наличие разницы в плане развития и проявления субъектной позиции учителей с разным профессиональным стажем
Коррекционная работа	Школа «Молодого учителя»; Практические семина-	2011-2012 гг.	Положительная динамика в развитии и становлении субъектной позиции педагога в учебно-

	ры с элементами тренинга; Лекции; Беседы; Просветительская деятельность через стендовую информацию «Уголок психолога»; Консультационная деятельность – групповые и индивидуальные консультации; Создание индивидуальных маршрутов развития педагогов		воспитательном процессе
Итоговая диагностика, мониторинг	Диагностика, выстраивание системы мониторинга первоначальных и итоговых результатов деятельности	2012-2013 гг.	Обеспечение психологического сопровождения дельности педагогов в становлении субъектной позиции

Ф. Перлз и другие исследователи неоднократно подчеркивали, что личностный рост не может происходить насильственно, ему нельзя обучить, его можно лишь фасилицировать. То есть человека можно обучить построению преобразующих моделей поведения как реальному условию воплощения субъектности, с одной стороны, а с другой - обучить способам расширения субъектности, что и составит впоследствии основания роста.

Однако здесь возникает определенная трудность экспериментальной проверки, ибо личностный рост, в отличие от профессионализма, достаточно сложно констатировать. Поэтому изучить его можно лишь опосредованно, через анализ реального поведения личности, измеряя меру его субъектной включенности в решение жизненных и производственных ситуаций, степени персонификации и изменения модели преобразующего поведения.

Таблица 2. База исследования

№	Индикатор	Критерий	Методики
1	Реакция педагога на фрустрирующую ситуацию	Реакция педагога в условиях конфликта	Тест Томаса «Поведение в конфликтных ситуациях»
2	Когнитивная сфера	Уровень понимания и осмысления профессиональных ЗУН	«Определение когнитивно-деятельностного стиля» (Л. Ребекка)
3	Профессиональная деятельность	Стиль профессиональной деятельности педагога	
4	Личностный рост педагогов	Особенности саморазвития личности педагога	«Диагностика самоактуализации личности» (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина)
5.	Культура взаимоотношений	Особенности культуры педагога	«Культурно-свободный тест на интеллект (CFIT)» (Р. Кэттел) – субтест 4, часть 1
6.	Интеллектуальная сфера	Интеллектуальный уровень педагога	
7.	Мотивационная сфера	Профессиональная мотивация	Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э.

			Мильмана)
8.	Психологические причины профессиональных затруднений	Приоритетные ценности, психоэмоциональное состояние, самооценка стиль преподавания, уровень субъективного контроля.	Г.В. Резапкина «Психологический портрет учителя»

Несомненным «плюсом» проводимых диагностик является то, что они подобраны таким образом, что результаты одной диагностики могут находить свои причинно-следственные связи в результатах следующей диагностики. Данные диагностики являются довольно информативными, т.е. они позволяют не просто сделать выводы относительно трехуровневой системы сложности, относительно какого-либо вопроса (например, высокий, средний, низкий уровни развития того или иного качества), а просмотреть запрашиваемое качество с различных составляющих частей (в частности, в диагностике на мотивацию – пять основных шкал; в диагностике на самоактуализацию - двадцать).

При построении работы с учителями необходимо учитывать фактор «приоритетные ценности» - «молодые» педагоги больше ориентируются на себя, свои интересы, также высок процент данного фактора и учителей со стажем более 20 лет, «благополучное психоэмоциональное состояние» с увеличением профессионального стажа становится нестабильным, неустойчивым, так же, как и показатели самооценки; стиль преподавания «авторитарный» - наиболее неприемлемый в современной действительности и не отражающий субъетность педагога – одинаково высок как у «молодых» специалистов (что объяснимо – они стараются утвердиться, завоевать авторитет), так и учителей с большим стажем (что может являться причиной неприятия новых подходов и современных технологий, а стремление работать «по старинке», передавая готовые знания, подавляя авторитетом, не принимая ученика как субъекта). Специфика субъектности педагога состоит в том, что учитель относится не только к себе как к субъекту собственной деятельности, но и к учащимся как к субъектам их собственной деятельности. Изменения содержания хотя бы в одном из этих компонентов не позволяет говорить о субъектности педагога. Он может быть субъектом любой другой деятельности, но не педагогической.

Еще некоторое время назад работа психолога с педагогическим коллективом на основе полученных исследований (психологических, педагогических особенностей личности учителя, стиля его преподавания, удовлетворенности работой и т.п.) была новшеством, считалась нововведением, можно сказать – инновацией. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении. В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастает роль психологической службы школы в работе с учителями. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других - реализация ведущих педагогических функций остается за учителем. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель и воспитатель все более осваивают функции консультанта, советчика, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания, собственной рефлексии и ответственности.

Инновационная направленность деятельности учителей включает важную составляющую - внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований. Внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное оз-

накомление с полученными данными, обоснование их целесообразности, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в практике. Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны психолога. Учителя прислушиваются к интерпретациям специалиста, но используют рекомендации или осознанно составляют программы профессионального роста и развития в основном только в случае подготовки к аттестации или участия в городских конкурсах и мероприятиях. А ведь даже самые совершенные тесты не сравняться с рефлексивной диагностикой, когда педагог осмысливает цели и средства своей деятельности, самоопределяется относительно ее предмета, констатирует новые методы работы. Психологический анализ и самоанализ педагогической деятельности – средство профессионального развития педагога и способ совершенствования профессиональной компетентности. Для эффективности сопровождения результаты каждого учителя раздаются и поясняются индивидуально, это позволяет рефлексировать собственные особенности и, возможно, способность понимать себя лучше, принимать какое-либо решение. По необходимости создаются индивидуальные маршруты психологического сопровождения (в основном, для «молодых» учителей и учителей, повышающих аттестацию). Также данные вкладываются в портфолио участников диагностики, что позволяет отразить не только скрытые мотивы деятельности, но и делать прогноз относительно дальнейшей активности данного субъекта образования.

Психологической службой нашей школы созданы условия для развития субъектности учителя. Через все звенья системы методической работы осуществляется работа по развитию и совершенствованию способности учителя воспринимать себя и других людей: способности наблюдать, воспринимать и понимать психологические проявления и своеобразие окружающих, способности понимать себя, усиливать чувство самоидентичности, совершенствовать навыки саморегуляции, понимать собственные установки, позиции, потребности, мотивацию. Проводятся практические семинары–тренинги, направленные на преодоление затруднений учителя: коммуникативных трудностей, проблем общения; - мотивационных сложностей в условиях снижения престижа образованности; - затруднений дифференциации и индивидуализации обучения.

Организация психологического сопровождения основана на следующих принципах:

1) принцип субъектности, который предполагает актуализацию, учет и обогащение субъектного методического опыта учителей;

2) принцип непрерывности психолого-методической подготовки, который предполагает обеспечение становления учителя как субъекта собственного развития: открытой познавательной позиции; овладение учителем техникой ведения диалога, выводящего учащихся на ведущие позиции в педагогическом процессе;

3) принцип коллективности, позволяющий каждому обогатить себя за счет опыта другого, приобрести опыт решения методических заданий, опыт ведения дискуссий; обобщить опыт решения методических проблем по внедрению научно-методических исследований в практику работы школы; найти принципиально новые решения теоретических и практических вопросов личностно ориентированного обучения учащихся.

В системе со стороны психологической службы осуществляются следующие направления работы: диагностика, коррекционные мероприятия (школа «Молодого учителя», практические семинары с элементами тренинга, лекции, беседы), просветительская деятельность через стендовую информацию «Уголок психолога», консультационная деятельность – групповые и индивидуальные консультации, создание индивидуальных маршрутов развития педагогов.

По результатам проведённой работы, обобщению и классификации изученных материалов, мы пришли к определённым выводам:

1. Субъектность педагога имеет

структуру:

- сознательная творческая активность,
- способность к рефлексии,
- осознание собственной уникальности, - понимание и принятие другого.

2. Изменение структуры субъектности педагога происходит в связи с становлением в профессии: чем старше учитель, чем больше педагогический стаж работы, тем больше учитель относится к себе как ценности и субъекту своей профессиональной деятельности и ученику как ценности и субъекту его собственной ученической деятельности, однако, присутствует факт эмоционального выгорания, неприятия инновационных методов работы у отдельных учителей со стажем более 20-25 лет.

3. Изменению структуры субъектности педагога способствуют инновационные формы методической работы (психологическое сопровождение через работы в проблемных группах, по индивидуальным маршрутам сопровождения, групповые и индивидуальные консультации, практические семинары с элементами тренинга).

В зависимости от стажа и возраста педагога меняется модель структуры субъектности. Фактор сознательной творческой активности для входящих в профессию учителей (стаж до 5 лет) имеет особую специфику. В этот период более важным является поиск ответов на вопросы “Кто Я?”, “Какой Я?”, “Что я могу?” в профессиональном плане, чем саморазвитие. На этом этапе главная психологическая задача учителя - осознание, построение и утверждение своего Я в профессии. Такие учителя, пока не достаточно осознавшие себя в профессии, менее сосредоточены на преобразованиях собственной педагогической деятельности, оценке ее результатов, взгляде на ученика как равного партнера. Анализ структуры субъектности педагога со стажем работы от 5 до 20 лет показал модель субъектности, схожую с общей моделью для педагогов в целом. В этот период педагогической деятельности от 7 до 20 лет, когда адаптационный период в целом завершен, учителя в большей степени ищут ответ на вопрос “Что и зачем я делаю?”, что подтверждают исследования Марковой А.К. [5]. Наиболее актуальная тема этого периода - самоизменение в деятельности. Это время самореализации в профессии, когда появляется отношение к себе как деятелю в профессиональном педагогическом пространстве. Для учителя становится ценным и интересным его ученик, понимание и принятие его. Учитель, способный увидеть неповторимость другого, понять и принять его, открывает для себя возможность, в конце концов, увидеть собственную уникальность. Следовательно, профессиональное самоизменение учителя связано с изменениями в его учениках и возможностью видеть эти изменения и строить свою деятельность в соответствии с ними. Таким образом, учителя, имеющие стаж работы от 5 до 20 лет, в наибольшей степени осознают в себе и принимают в других характеристики субъектности.

Для группы учителей со стажем работы более 20 лет также ведущим фактором является фактор сознательной творческой активности с характеристикой “осознание собственной уникальности”. То есть человек “просматривает” себя как неповторимого, не просто фиксируя свою активность, а определяя степень своего авторства в этих процессах, осознавая свою уникальность. Однако отдельные учителя, утвердившие себя в профессии, более трудно воспринимают необходимость инновационных методов и подходов, используя подчас авторитарные методы, не воспринимая учащегося как субъекта деятельности.

Выявлены значимые различия в содержании и структуре субъектной позиции педагогов на этапе адаптации и педагогов на этапе самоактуализации: а) низкий уровень развития и изолированность субъектных характеристик педагогов на этапе адаптации свидетельствуют об отсутствии целостной субъектной позиции и позволяют говорить о том, что на этапе адаптации происходит приращивание свойств и качеств субъектности; б) субъектная позиция педагогов на этапе самоактуализации имеет целостную структуру, в которой выделяются мотивационный и деятельностный компоненты. Анализ взаимосвязей между отдельными показателями субъектной позиции педагогов на этапе самоактуализации (учителей со стажем более 20 лет) обнаружил существование личностного кризиса,

связанного с утратой эмоционально-ценностного отношения к профессии и переоценкой поставленных целей, а также нарушение психоэнергетического баланса, вследствие нерационального использования педагогами внутренней ресурсности.

Необходимо отметить также, что эффективность модели психологического сопровождения развития субъектности учителя определяется: степенью субъектной включенности учителя в систему коррекционно-развивающих мероприятий, адекватностью методов обучения запросу на психологическую помощь, характером интерактивной организации развивающих занятий повышения профессионализма, развития субъектности, совершенствования профессиональных качеств.

Достоверность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных позиций, теоретической и практической направленностью основных положений и выводов, использованием надежных и валидных методов, адекватных целям и задачам исследования, значительной по объему выборкой обследованных учителей, практической апробацией полученных результатов, качественным и количественным анализом результатов исследования, а также применением математико-статистических методов анализа экспериментальных данных.

Научную значимость работы мы видим в том, что определена теоретическая модель формирования субъектной позиции педагога на первоначальном этапе педагогической деятельности (молодые учителя) и этапе осознанной самоактуализации (учителя с опытом работы). Выявлены показатели субъектной позиции педагога: особенности ценностно-смысловой сферы (иерархия общечеловеческих ценностей и смысложизненные ориентации), личностные характеристики (уровень развития мотивации достижения, толерантности, рефлексии, самоуважения, самопринятия, способности к субъект-субъектному взаимодействию, автономности, стрессоустойчивости, функциональное и психическое состояние), жизненный тонус (уровень напряженности, устойчивость эмоционального тона, активное отношение к жизни). Установлено, что субъектная позиция педагога на разных этапах профессионализации имеет различные структуру и содержание, что обусловливается специфическими требованиями к личностным и профессиональным характеристикам педагога на каждом этапе этого процесса.

Разработана и апробирована программа оптимизации формирования субъектной позиции педагога, реализуемая в условиях реальной профессиональной деятельности. Результаты исследования используются нами при составлении психолого-педагогических программ, учебно-методических пособий и рекомендаций, предназначенных для оптимизации процесса профессионального становления и совершенствования педагога.

Критерии оценки результативности работы

Материалы исследования и разработанная программа мероприятий оптимизации формирования субъектной позиции педагога могут быть широко использованы в процессе психологического сопровождения педагогов в школьном учреждении.

Апробация некоторых элементов программы на семинаре-тренинге для психологов школ города Усть-Каменогорска в 2012-2013 учебном году показала ее результативность.

Сравнительный анализ среднеарифметических показателей субъектной позиции до и после реализации ОЭР в этом направлении выявил положительную динамику развития входящих в нее личностных характеристик и более высокую степень целостности и согласованности ее структуры.

Полученные в процессе реализации эксперимента результаты свидетельствуют об эффективности психологического сопровождения в целом, а также выявляют некоторые недочеты и определяют основные направления ее доработки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция высшего педагогического образования РК: Проект. - Алматы, 2004. - С. 16-28.
2. Диагностика и развитие педагогических способностей. / Под ред. И.В. Соколова. - Н. Новгород, НГПУ, 1992.

3. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. Вопросы теории и практики. - М., 1991.
4. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. - М., 1992.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.
6. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. №1. - С. 5-19.

УДК 37.013.77

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Соколова И.В.

По мнению А. Дистервега, самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель. Поэтому профессиональное развитие учителя – это плодотворное течение его каждодневного труда, не только внешнего, но и внутреннее. Поэтому психологическое состояние учителя в значительной степени влияет на его профессиональное развитие.

Современная педагогическая психология продолжает задавать различные вектора в вопросах профессионализма и профессионального роста учителя в условиях меняющейся системы образования и ее критериев и структуры. Этот вопрос касается не только учителей, которые только что вышли из стен педагогических институтов или университетов, но и учителей с колоссальным опытом и огромным стажем работы. Ведь инновации, вводимые в систему образования, в первую очередь, затрагивают учителей, как в них влиться, используя уже накопленный опыт, как быстро и успешно овладеть новым материалом, как все совместить в своей педагогической деятельности. Из вышесказанного вытекают следующие характерные особенности: во-первых, педагогическая деятельность не допускает скидок на недостаточную квалификацию: высокие и жесткие требования к профессиональной компетентности со стороны образовательной среды действуют с первого и до последнего дня работы; во-вторых, педагог не имеет возможности остановить педагогический процесс, отсрочить его для того, чтобы, например, получить консультацию; в связи с большой изменчивостью образовательной среды, наличием в ней большого числа трудно учитываемых случайных изменений в деятельности педагога не бывает значительных повторений; в-третьих, педагогическая деятельность требует зачастую мгновенной, но профессионально точной реакции; в-четвертых, высокая цена ошибок и значительный период проявления окончательных результатов педагогической деятельности; в-пятых, учитель постоянно работает в условиях высокого уровня неопределенности (при сходных начальных условиях и аналогичных технологиях итоговые результаты зачастую могут быть разными), и в–шестых, наиболее существенное значение для его работы имеет внутренняя мотивация.

Как же добиться высоких результатов в столь жестких современных условиях, ведь педагогический профессионализм является одним из главнейших факторов и условий эффективного решения задач развития личности каждого элемента образовательного процесса? По исследованиям И.А. Зимней, можно утверждать, что психологический портрет современного учителя включает следующие структурные элементы: индивидуальные качества человека, точнее. его индивидуальные особенности, такие, как - темперамент, задатки и другие; его личностные качества, то есть его особенности, как личности - социальной сущности человека; коммуникативные качества; статусно - позиционные особенности (особенности его положения, роли, отношений в коллективе); деятельностные (профессионально - предметные), внешне поведенческие показатели.

Учитель относится к педагогической

деятельности, которая, в свою очередь, относится к типу «Человек-Человек». В исследованиях Е.А. Климова можно выявить следующие качества, которыми должен обладать учитель: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми и в особенности с детьми; потребностью в общении; способностью мысленно ставить себя на место другого человека; быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей; быстро разбираться во взаимоотношениях групп людей; хорошо помнить и держать в уме знания о личностных качествах многих и разных людей и многое другое. Человеку этой профессиональной схемы свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, создавать условия для удовлетворения потребностей людей; умение слушать и выслушивать; уверенность, что человек всегда может стать лучше; способность сопереживания; широкий кругозор; коммуникативная культура; решение нестандартных ситуаций; высокая степень самоконтроля. Перечисленные Е.А. Климовым качества и способности определяют вектор направленности личности педагога на личность учащегося, как на субъект образовательного процесса.

Работа учителя, то есть его педагогическая деятельность, представляет собой воздействие учителя на ученика, имеющее воспитывающий и педагогический характер, направленное на его личностное и интеллектуальное и деятельное развитие, одновременно выступающее в роли саморазвития и самосовершенствования. В структуре субъекта педагогической деятельности можно выделить перцетивно-рефлексивные и проективные (точнее коммуникативные, организаторские, проектировочные, конструктивные и гностические) особенности.

Перцептивно-рефлексивные способности образуют органический комплекс познания собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивания своего психического состояния, а также осуществления разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося.

Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта между учителем и учеником. Важным аспектом коммуникативной культуры педагога является наличие педагогического такта.

Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в обеспечении возможностей для самоорганизации учащихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать её.

Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат каждого этапа обучения. Как часть данной способности можно отнести и педагогическое воображение - это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанным с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств учащихся.

Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося.

Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения. Они обеспечивают накопление информации учителем о своих учениках и о самом себе. К данному можно отнести и дидактические способности - способность передавать учебный материал, реконструировать и адаптировать его, организовывать и направлять познавательную активность учащихся и академические способности - способности к соответствующей области наук, к ведению исследовательской деятельности.

Можно выделить ряд педагогических умений, которые относятся к педагогическим способностям, определяют индивидуально-психологические особенности учителя и характеризуют его, как субъект педагогической деятельности. К этим умениям относятся: умение увидеть в педагогической ситуации проблему и сконцентрировать её в виде педагогической задачи с ориентацией на учащегося как на активно-

го развивающегося соучастника образовательного процесса, имеющего свои мотивы, цели и задачи. Умение гибко и легко перестраивать цели и задачи, в зависимости от изменения педагогической ситуации, предвидеть близкие и отдалённые результаты решения педагогических задач. Умение работать с содержанием учебного материала, расширять и обновлять его, устанавливать межпредметные связи. Умение учитывать психологические и возрастные особенности учащихся, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения, исходить из мотивации самих учащихся при планировании и организации образовательного процесса, расширять и создавать различные зоны для самоорганизации учащихся, создавать индивидуальные программы. Умение отбирать и применять сочетания различных приёмов и форм обучения, сравнивать и обобщать педагогические ситуации и комбинировать их, применять дифференцированный и индивидуальный подходы к ученикам.

Умение использовать психолого-педагогические знания, передовой педагогический опыт. Умение соотносить затруднения учащихся с недочётами в своей работе, видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценивать свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других учителей, планировать дальнейшее развитие своей педагогической деятельности.

По словам Е.Н. Волкова, основными компонентами личности педагога являются преобразующая, осознанная, целенаправленная активность; способность к рефлексии; потребность в осуществлении свободного выбора и готовность нести ответственность за него; отношение к себе как к уникальному субъекту невоспроизводимому во времени и в пространстве и ощущение своего индивидуального предназначения в жизни; понимание и принятие другого; стремление и способность к саморазвитию.

Вернемся к вопросу о молодом учителе, его роли, его становлении и профессиональном становлении. Какие же психологические трудности встречаются в этот период его профессиональной деятельности? Известно, что окончание вуза, получение диплома не означает, что начинающий педагог уже является профессионалом. Ему предстоит определенный путь профессионального становления, первоначальной частью которого является период адаптации или "вживания" в профессию. Между тем, молодой учитель сразу начинает работать с учащимися, наравне со своими опытными коллегами. Понятно, что личностная адаптация опосредована сочетанием внешних (объективных) и внутренних (субъективных) факторов. Начальный период вхождения в профессиональную среду специфичен своей напряженностью, важностью для личностного и профессионального развития начинающего педагога. От того, как пройдет этот период, зависит, состоится ли новоявленный педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или найдет себя в другом деле.

Профессиональная адаптация учителя, вопросы его вхождения в профессиональную среду освещены в работах В.Т. Ащепкова, Г.А. Балла, А.А. Баранова, В.И. Брудного, Н.М. Голянской, Л.Г. Земцовой, Л.Г. Егоровой, М.А. Кузнецова, П.С. Кузнецова, И.Д. Лушникова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.Г. Морова, В.А. Полякова, С.Н. Чистяковой, Е.В. Руденского и др.

В огромном количестве работ по этой проблеме профессиональная адаптация учителя исследуется в аспекте его педагогической деятельности, при этом выделяются профессионально важные функции учителя, ключевые моменты его деятельности, с помощью различных критериев проверяется уровень их реализации, на основании чего делаются выводы о той или иной степени адаптизации учителя. При этом, в свою очередь, недостаточно освещаются вопросы изменения образовательной среды, личности самого учителя, его личностного и профессионального развития.

Но психологические проблемы также испытывает и учитель с большим стажем работы, большим профессиональным опытом, в чем же здесь проблема, ведь главная проблема молодого специалиста заключается в его неопытности, что в данном вопросе кажется совсем неуместным. Здесь главным ответом будет термин «профессиональное выгорание учителя». Так что

же это такое?

Термин «эмоциональное выгорание» введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с учениками, клиентами, пациентами, в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи.

В.В. Бойко выделяет ряд внешних и внутренних факторов, которые провоцируют эмоциональное выгорание.

К внешним факторам относятся: во–первых, хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность; во–вторых, дестабилизирующая организация деятельности; в–третьих, повышенная ответственность за исполняемые обязанности. У школьного учителя за день проведения уроков самоотдача и самоконтроль столь значительны, что к следующему рабочему дню психические ресурсы практически не восстанавливаются; в–четвертых, неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности. В–пятых, психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения. У учителей это дети с аномалиями характера, нервной системы и задержками психического развития. В процессе профессиональной деятельности почти ежедневно попадается ученик, с которым трудно работать. Невольно учитель начинает упреждать подобные случаи и прибегать к экономии эмоциональных ресурсов. Механизм психологической защиты найден, но эмоциональная отстраненность постепенно приводит к деформации личности учителя, ухудшает его человеческие и профессиональные качества.

К внутренним факторам, обусловливающим эмоциональное выгорание, относят, во–первых, склонность к эмоциональной ригидности. Формирование симптомов «выгорания» будет проходить медленнее у людей импульсивных, обладающих подвижными нервными процессами. Повышенная впечатлительность и чувствительность могут полностью блокировать рассматриваемый механизм психологической защиты и не позволят ему развиваться. Во-вторых, интенсивная восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности. Данное психологическое явление возникает у людей с повышенной ответственностью за порученное дело, исполняемую роль. Часто встречаются случаи, когда учитель, работающий с детьми, воспринимает все слишком эмоционально, отдается делу без остатка. Каждый стрессогенный случай из практики оставляет глубокий след в душе. Судьба, здоровье, благополучие ученика вызывает интенсивное соучастие и сопереживание, мучительные раздумья и бессонницу. Профессор Решетова Т.В. называет это безграмотным сочувствием - полным растворением в другом, слабыми границами «Я». Постепенно эмоционально-энергетические ресурсы истощаются, возникает необходимость восстанавливать их и беречь, прибегая к тем или иным приемам психологической защиты. Так, некоторые специалисты через какое-то время меняют профиль работы и даже профессию. Но типичный вариант экономии ресурсов - эмоциональное выгорание. Учителя спустя 11-16 лет приобретают энергосберегающие стратегии исполнения профессиональной деятельности.

В-третьих, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности. Здесь имеется два аспекта. Первое - профессионал в сфере общения не считает для себя необходимым или почему-то не заинтересован проявлять участие и сопереживание субъекту своей деятельности. Соответствующее умонастроение стимулирует не только эмоциональное выгорание, но и его крайние формы - безразличие, равнодушие, эмоциональную черствость.

Второе - есть люди, альтруистическая эмоциональная отдача для которых ничего не значит, и они не нуждаются в ней, не испытывают от нее удовлетворения. Иное дело - личность с альтруистическими ценностями. Для нее важно помогать и сочувствовать другим. Утрату эмоциональности в общении она переживает как показатель нравственных потерь, как утрату человечности.

Нравственные дефекты и дезориентация личности. Возможно, профессионал имел нравственный изъян еще до того, как стал работать с людьми, или же приобрел

их в процессе деятельности. Нравственный дефект обусловлен неспособностью включать во взаимодействие с деловыми партнерами такие моральные категории, как совесть, добродетель, добропорядочность, честность, уважение прав и достоинств другой личности. Нравственная дезориентация вызывается иными причинами - неумением отличать хорошее от плохого, благо от вреда, наносимого другой личности. Однако как в случае нравственного дефекта, так и при наличии нравственной дезориентации формирование эмоционального выгорания облегчается. Увеличивается вероятность безразличия к субъекту деятельности и апатии к исполняемым обязанностям.

В-четвертых, неэмоциональность или неумение общаться. Невозможность высказать словами свои ощущения всегда связана с тревогой.

В-пятых трудоголизм, когда происходит камуфлирование какой-либо проблемы работой (прикрытие своей некомпетентности темпом работы).

В итоге можно встретить в школе учителя с огромным стажем работы, огромным профессиональным опытом, который в данный период времени не может полноценно работать, учитель, которому нужна психологическая поддержка. Симптомы эмоционального выгорания условно разделяют на физические, поведенческие и психологические.

«Выгорание» очень инфекционно и может быстро распространяться среди педагогов. Те, кто подвержен выгоранию, становятся циниками, негативистами и пессимистами; взаимодействуя на работе с другими людьми, которые находятся под воздействием такого же стресса, они могут быстро превратить целую группу в «собрание выгорающих».

Надо отметить, что эмоциональное выгорание - процесс довольно коварный, поскольку человек, подверженный этому синдрому, часто плохо осознает свои симптомы. Он не может увидеть себя со стороны и понять, что происходит. Поэтому он нуждается в поддержке и внимании, а не конфронтации и обвинении. Многие психологи считают, что «сгорание» не является неизбежным. Скорее, должны быть предприняты профилактические шаги, которые могут предотвратить, ослабить или исключить его возникновение.

Профессиональное выгорание учителей ведет, в свою очередь, к ухудшению педагогического процесса, снижению качества работы, которая ведет к психологическому и личному неудовлетворению.

Неважно, каким опытом работы владеет учитель, сколько лет работы у него за спиной. Важно его психологическое спокойствие, которое является зеркальным отражением его трудовой деятельности. Поэтому одной из главных задач школьных психологов и администрации является психологическое благополучие не только учащихся, но и учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., Логос, 2007.
2. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов–на–Дону: Феникс, 2009.
3. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – М., 2002.

УДК 373.2:159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Абдрахманова Г.И.

Психологическое самочувствие воспитателя оказывает непосредственное влияние на всю атмосферу дошкольного учреждения. Многие исследования доказывают, что для значительного числа педагогов характерны эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности, напряженность. По мнению Е.С. Асмаковец,

отрицательно окрашенные психологические состояния педагога снижают эффективность воспитания и обучения детей, повышают конфликтность во взаимоотношениях с воспитанниками, родителями, коллегами, способствуют возникновению и закреплению в структуре характера и профессиональных качеств негативных черт, разрушают психическое здоровье, обуславливают высокую напряженность, агрессивную самозащиту, подавляют творческую активность.

Одним из показателей профессиональной дезадаптации педагога является так называемый «эффект эмоционального сгорания» (термин появился в середине 70-х годов XX века в результате исследований Х. Дж. Фрейденберга).

Эмоциональное сгорание – это состояние изнеможения, ощущение собственной бесполезности, дегуманизация, деперсонализация, негативное самовосприятие в профессиональном плане. По определению Н.Е. Водопьяновой, это долговременная стрессовая реакция, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. Ее можно рассматривать в аспекте личностной деформации, происходящей под влиянием профессиональных стрессов.

Е. Махер (1983 г.) разработал симптомо-комплекс качеств, характеризующих состояние и поведение человека, подверженного синдрому «эмоционального выгорания»:

- усталость, утомление, истощение, бессонница;
- негативное отношение к собеседнику;
- негативное отношение к работе;
- скудность репертуара рабочих действий;
- злоупотребление табаком, кофе, алкоголем;
- отсутствие аппетита или переедание;
- негативная «я-концепция»;
- агрессивные чувства;
- тревожность, раздражительность;
- упаднические настроения и связанные с этим эмоции: цинизм, пессимизм, апатия, депрессия;
- переживание чувства вины.

Определенные личностные характеристики могут являться дополнительными факторами риска в плане появления эмоционального выгорания. Это внутренние предпосылки. Перечислим их.

1. Сниженное чувство собственного достоинства. Для этих людей стрессогенными являются ситуации социального сравнения, что внешне может проявляться как неудовлетворенность своим статусом, плохо скрываемое раздражение в адрес более успешных людей.

Сниженное самоуважение приводит к появлению трудоголизма, высокой мотивации успеха вплоть до перфекционизма (быть лучше всех всегда и во всем). Поэтому любое снижение результатов труда может вызвать неадекватную реакцию: уход в себя, депрессия, агрессивные вспышки.

2. Склонность к интроверсии, направленность интересов на свой внутренний мир. Внешне может проявляться как эмоциональная закрытость, формализация контактов. Любая ситуация, предполагающая взятие на себя другой роли, вызывает сильную тревогу вплоть до агрессии. Эти люди с трудом перестраивают жизненные планы, поведенческие стереотипы, поэтому редко могут самостоятельно справиться с проблемой эмоционального выгорания. В результате велик риск наступления следующего этапа развития профессиональной дезадаптации - психосоматических заболеваний.

Также следует отметить, что только внутренних предпосылок бывает недостаточно, чтобы вызвать эмоциональное выгорание. Сюда должны подключиться внешние факторы, связанные с организацией работы и социо-культурными условиями общества. В организации можно выделить три существенных момента:

1. Неэффективный стиль руководства. «Мужской» стиль руководства не может обеспечить людям необходимую эмоциональную поддержку. «Женский» поднимает уровень тревоги до непереносимого, поскольку нечеткие, неопределенные требования ставят под угрозу стремление все делать лучше всех.

2. Работа в условиях временного дефицита. Поскольку такие люди будут стараться сделать работу идеально, недостаток

времени приведет к эмоциональной и физической перегрузке.

3. Отсутствие сплоченного социального окружения, которое могло бы оказать поддержку.

Влияние социо-культурных факторов также играет важную роль. Уровень эмоционального выгорания всегда повышается в условиях социально-экономической нестабильности. Действительно, современные условия выступают как депрессогенные факторы за счет наличия в них негативного программирования (особенно часто встречается в рекламных акциях (например, реклама лекарств)).

Реорганизующее влияние на личность наблюдается в любой профессии. Но не всегда это влияние носит позитивный характер. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности, условия труда, само отношение личности к объекту своей деятельности накладывают отпечаток на всю структуру личности. Поэтому так легко узнать представителей той или иной профессии, особенно педагогов, которые даже в неформальной обстановке выдерживают повелительный тон, авторитарны, малоэмоциональны и безапелляционны в отношении окружающих. Это свидетельствует о профессиональной ригидности, утере способности изменять свой стиль поведения, что демонстрирует наличие «профессиональной деформации». У педагогов деформированность личности профдеятельностью может проявляться на четырех уровнях (Е.И. Рогов):

1. Деформации общепедагогические, характерные для всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью (назидательность, самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и т.п.).

2. Типологические деформации, вызванные слиянием личностных особенностей и структурами строения педагогической деятельности (коммуникатор, организатор, просветитель, предметник).

3. Специфические деформации (предметные) обусловлены спецификой работы педагога.

4. Индивидуальные деформации, определяющиеся изменениями, которые происходят в структуре личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности, что обусловлено личностной направленностью педагога.

Таким образом, профессиональная деформация в любой профессии – это нарушение целостности личности, ее неустойчивость и дезадаптация в эмоционально-волевой сфере.

Стратегии помощи

Первым этапом психологической поддержки педагогов должно стать информирование их о существовании проблемы профессиональной дезадаптации и эмоционального выгорания.

Второй этап стоит посвятить осознанию и принятию педагогами своего страха сделать ошибку, не достигнуть обязательного успеха.

Третий этап необходимо посвятить накоплению ресурсов для изменения.

Г.А. Широкова рекомендует следующие направления в работе по преодолению синдрома «эмоционального выгорания».

1) Диагностика личностных качеств и эмоциональной сферы педагогов.

2) Снятие психоэмоционального напряжения и улучшение личного самочувствия воспитателей:

- снижение негативных переживаний, их трансформация в положительные;
- ознакомление с техниками самоуправления и саморегуляции эмоциональных состояний;
- формирование потребности в самоуправлении и саморегуляции.

При организации работы с педагогами следует учитывать влияние педагогического стажа. В таблице представлены эффективные формы взаимодействия педагога и психолога в зависимости от педагогического стажа воспитателя.

Методы психологической диагностики личностных качеств и эмоциональной сферы педагогов.

При организации психологической диагностики личностных качеств и эмоциональной сферы педагогов можно использовать следующие методы:

- наблюдение за деятельностью воспитателя;
- беседа;
- тестирование;

- анкетирование;
- социометрия.

Рассмотрим конкретные методики.

1. Диагностика «эмоционального выгорания» у педагогов дошкольных учреждений (Автор В.В. Бойко, адаптация Е.Е. Алексеевой).

2. Анкета НПУ «Прогноз» (изучение нервно-психической устойчивости педагогов).

3. Тест на определение уровня стрессоустойчивости.

4. Тест «Нужно ли вам бороться со стрессом?»

5. Методика по определению способа решения жизненных проблем.

6. Опросник Плутчика-Келлермана - Конте (доминирующее поведение в жизненных ситуациях).

7. Тест САН (самочувствие, активность, настроение).

8. Шкала депрессии.

9. Диагностика личностной тревожности (методика Дж. Тейлора).

10. Диагностика нейротизма (шкала нейротизма из опросника Г. Айзенка).

11. Опросник Баса-Дарки (диагностика агрессивности).

Организация работы по преодолению синдрома «эмоционального выгорания».

Первым этапом психологической поддержки педагогов должно стать информирование их о том, что проблема профессиональной дезадаптации и эмоционального выгорания существует и вызвана объективными причинами – работой в сфере «человек – человек». При таком сообщении нужно ограничиться упоминанием только тех симптомов, которые не будут выглядеть угрожающими. Тогда педагоги воспримут это сообщение с радостью, вызванной тем, что их поняли. Также необходимо сообщить о том, что «синдром сгорания» представляется в виде изменений в состоянии и личности профессионала, того, что отражается на личности человека и его работе. Но нельзя видеть в данном явлении лишь негативную сторону. Симптомы «сгорания» выступают как внешние проявления некоторых естественных процессов, происходящих в работнике во время выполнения им должностных обязанностей. К ним следует относиться как к сигналам, идущим из «внутренней сферы» в «сферу сознания», как способу коммуникации между «скрытым» и «понятным», неосознанным и осознанным. В какой-то мере – это друзья профессионала, помогающие ему узнать, что с ним происходит. Восприятие этих сигналов как врагов означает отказ от предоставляемой возможности более глубокого понимания себя и своей деятельности. Другой аспект «позитивности» синдрома «выгорания» состоит в том, что процессы, происходящие в человеке и выражаемые внешне в симптомах «выгорания», являются не только непатологическими, но даже позитивными, т.е. выполняющими положительную функцию. Другими словами, эти процессы дают возможность педагогу понять, что с ним происходит и, исходя из этого решить, что делать дальше, возможно изменить профессию или каким-то образом постараться скорректировать проявления синдрома. Ознакомление педагогов с признаками эмоционального выгорания можно организовать в виде тренингового занятия.

Второй этап стоит посвятить осознанию и принятию педагогами своего страха сделать ошибку, не достигнуть обязательного успеха. В качестве подготовки стоит провести беседу о взаимосвязи эмоционального благополучия и психосоматики

Третий этап необходимо посвятить накоплению ресурсов для изменения. Подойдет метод публичного поощрения педагогов, например, создание стенда с названием «Вам говорим «спасибо». Важна работа по сплочению коллектива (участие в спортивном празднике, совместная поездка, празднование дней рождения).

Когда в коллективе установится атмосфера безопасности, психологам опять можно включаться и предлагать педагогам участие в тренингах, основное содержание которых должны составлять упражнения на «поглаживания». Здесь есть вероятность столкнуться с сопротивлением некоторых педагогов. Но нужно дать им право на это сопротивление, уделить еще большее внимание и показать принятие, тогда уже можно ожидать хороших результатов.

Надо отметить, что эмоциональное выгорание – процесс довольно коварный, поскольку человек, подверженный этому

синдрому часто мало осознает его симптомы. Он не может увидеть себя со стороны и понять, что происходит. Поэтому нуждается в поддержке и внимании, а не конфронтации и обвинении.

Однако «сгорание» не является неизбежным. Своевременно предпринятые профилактические шаги могут предотвратить, ослабить или исключить его возникновение.

На сегодняшний день используются разнообразные подходы в разрешении обозначенных выше трудностей. Рассмотрим некоторые из них.

Наиболее распространенным средством является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации. Это связано с тем, что знания, полученные в период обучения в вузе, быстро устаревают. В зарубежной литературе фигурирует даже единица измерения устаревания знаний специалиста, так называемый «период полураспада компетентности», заимствованный из ядерной физики. В данном случае означает продолжительность времени после окончания вуза, когда в результате устарения полученных знаний по мере появления новых знаний и новой информации компетентность специалиста снижается на 50%.

Со стороны администрации нужна система поощрений, должны использоваться методы психологической разгрузки, релаксация прямо на работе, акцент должен быть сделан на том, каким образом руководители могут структурировать работу и организовать рабочие места, чтобы дело стало более значимым для исполнителей.

Важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция. Необходимость саморегуляции возникает тогда, когда педагог сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов ситуации, когда педагог находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям. Или в случае, если он находится в ситуации оценивания со стороны детей, коллег, других людей.

Психологические основы саморегуляции включают в себя управление, как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями. Важная роль отводится процессу самопознания, поскольку, зная себя, свои потребности и способы их удовлетворения, человек может более эффективно и рационально распределять свои силы в течение каждого дня, целого учебного года.

В связи с тем, что педагогическая работа связана с интенсивным общением с детьми и их родителями, она требует от педагога эмоционально-волевой регуляции. Поэтому важным является обучение педагогов приемам аутогенной тренировки. Сам аутотренинг представляет собой систему упражнений для саморегуляции психических и физических состояний. Он основан на сознательном применении человеком различных средств психологического воздействия на собственный организм и нервную систему с целью их релаксации и активизации. Использование приемов аутотренинга позволяет человеку целенаправленно изменить настроение, самочувствие, что положительно отражается на его работоспособности и здоровье.

Для профилактики и преодоления симптомов «эмоционального выгорания» широко используется психокоррекция как совокупность психологических приемов применяемых психологом для оказания психологического воздействия на поведение здорового человека. Психокоррекционная работа проводится с целью улучшения адаптации человека к жизненным ситуациям; для снятия повседневных внешних и внутренних напряжений; для предупреждения и разрешения конфликтов, с которыми сталкивается человек.

Помимо специальных упражнений и занятий, представляется важным научить педагогов разделять профессиональную деятельность и частную жизнью. «Выгорание» усиливается всякий раз, когда границы между ними начинают стираться, и работа занимает большую часть жизни. Для психологического благополучия педагогов абсолютно необходимо ограничивать их работу пределами разумного и не позволять им распространять ее на домашнюю жизнь. Семейные проблемы, являющиеся следствием «выгорания», могут быть об-

легчены “снижением рутинности”, когда люди направленно участвуют в специальных мероприятиях, полностью несвязанных с работой, которые позволяют им расслабиться, перестать думать о работе прежде, чем они добираются домой. Иногда это могут быть физические упражнения или уединение на некоторое время в парке, чтобы поразмышлять, или просто горячая ванна. Можно предложить педагогам несколько рекомендаций по этому поводу.

Существует еще несколько рекомендаций для профилактики и устранения "выгорания".

1) Определение краткосрочных и долгосрочных целей. Первое не только обеспечивает обратную связь, свидетельствующую о том, что человек находится на правильном пути, но и повышает долгосрочную мотивацию. Достижение краткосрочных целей - успех, который повышает степень самовоспитания. К концу очередного рабочего года очень важно включить цели, доставляющие удовольствие.

2) Общение. Когда люди анализируют свои чувства и ощущения и делятся ими с другими, вероятность "выгорания" значительно снижается или этот процесс менее выражен. Поэтому рекомендуется, чтобы работники делились своими чувствами с коллегами и искали у них социальной поддержки. Если вы делитесь своими отрицательными эмоциями с коллегами, те могут помочь найти вам разумное решение возникшей у вас проблемы.

3) Использование "тайм-аутов". Для обеспечения психического и физического благополучия очень важны "тайм-ауты", т.е. отдых от работы и других нагрузок. Работники любой сферы имеют отпуск, отдыхают во время праздников и в выходные дни. В наше сложное время, когда темп жизни все ускоряется, многие люди вынуждены работать практически без перерывов круглый год, находясь постоянно под действием стресса.

4) Овладение умениями и навыками саморегуляции. Овладение такими психологическими умениями и навыками, как релаксация, идеомоторные акты, определение целей и положительная внутренняя речь, способствует снижению уровня стресса, ведущего к "выгоранию". Например, определение реальных целей помогает сбалансировать профессиональную деятельность и личную жизнь. Определяя реальные цели, следует находить время и для работы, и для личной жизни, что будет способствовать предотвращению "выгорания".

5) Сохранение положительной точки зрения. Найдите людей, которые обеспечат социальную поддержку и, следовательно, помогут сохранить положительную точку зрения в отношении ваших действий.

6) Контроль эмоций, возникающих после завершения намеченной работы.

При решении профессиональных задач важно уметь контролировать чувство тревожности и напряженности. Но завершение работы не всегда устраняет сильные психологические чувства, особенно если работа не принесла нужных результатов. Эмоции часто усиливаются и проявляются в ссорах с коллегами и подчиненными или, наоборот, в депрессии, которая приводит к "выгоранию".

7) Поддержание хорошей спортивной формы. Между телом и разумом существует тесная взаимосвязь. Хронический стресс воздействует на организм человека, поэтому очень важно поддерживать хорошую спортивную форму с помощью физических упражнений и рациональной диеты. Неправильное питание, увеличение или снижение массы тела отрицательно влияют на уровень самооценки и способствуют развитию синдрома "выгорания". Когда вы испытываете определенный стресс, попытайтесь сохранить хорошую спортивную форму, что поможет вам остаться устойчивым и психически.

Учитывая влияние личностных характеристик на развитие синдрома эмоционального выгорания, перспективным является использование личностно - ориентированных методик и арт-терапевтических техник с целью уменьшения профессионального стресса, профилактики и лечения синдрома эмоционального выгорания. Личностно-ориентированные методики должны быть направлены на познание своих личностных особенностей и развитие необходимых качеств и навыков. Арт-терапевтические техники в данном случае будут способствовать повышению психо-

логической компетентности педагогов, снятию напряжения, развитию умений направлять свои негативные эмоции на неодушевленные предметы. В занятие можно включать приемы сказкотерапии, мандалотерапии, рисование и другие виды творчества.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Профессиональная деятельность работников сферы образования несет потенциальную угрозу развития синдрома эмоционального выгорания (более 70% респондентов имеют различной степени выраженности признаки синдрома выгорания).

2. Личностные черты эмоциональной неустойчивости, конформности, робости, подозрительности, склонности к чувству вины, консерватизма, импульсивности, напряженности, интроверсии, а также локус контроля имеют значение в формировании синдрома эмоционального выгорания.

3. Психопатологические структуры синдрома эмоционального выгорания у работников сферы образования во многом основываются на личностной тревожности.

4. Наиболее тесная связь определяется между личностными чертами и тревожно-депрессивным компонентом выгорания, психосоматическими и психовегетативными нарушениями.

5. Малой выраженности синдрома эмоционального выгорания сопутствует отчетливо выраженный характерологический стержень.

6. Развитие синдрома эмоционального выгорания связано со снижением показателей психической адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер, 2001
2. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. - Т. 22, №1.
3. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости, 2002. - №7
4. Форманюк Т.В. Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии, 1994. - № 6.
5. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. 2002. - №7. - С. 22-25.
6. Сыманюк Э.Э. Стратегии профессионального самосохранения личности // Мир психологии. - 2005, № 1.
7. Трунов Д.В. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. - М.: Издательство МГУ, 1998. - № 8.- С. 84-89.
8. Филина С. О «синдроме профессионального выгорания» и технике безопасности в работе педагогов и других специалистов социальной сферы // Школьный психолог. - 2003. - № 36.
9. Форманюк Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя. // Вопросы психологии. - М.: Школа-Пресс, 1994. - № 6. - С. 57-63.

УДК 159.9:37

ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДАУ ЖҮЙЕСІНІҢ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙЫ

Габдуллина А.Б.

Студенттер үшін психологиялық дайындау іс-әрекетінің мәнділігі, оңды ықпалы тек психология пәндерін оқуға, білуге деген студенттердің ерекше қатынасының орнығуына байланысты болатыны даусыз. Психологиялық білімді жоғары дәрежеде меңгеру, психологиялық даярлықты жетілдіру тек оның студенттер үшін мәнді болуына тәуелді деп білеміз.

Жоғары оқу орнында психологиялық дайындаудың тиімді іске асырылғандығы студенттердің оқу және кәсіби іс-

әрекеттерді меңгеруі, қарым-қатынастары арқылы көрінеді. Жоғарыда баяндалғандай, қазіргі кезде студенттерді мақсат – бағдарлы психологиялық дайындау психология пәндерін оқыту арқылы іске асырылады.

Демек, психологиялық дайындаудың дәстүрлі жүйесінің мәнділігін анықтау көрсеткіштері жоғары оқу орнында психология курсын оқытуға қатысты алынады.

Студенттердің өз психологиялық білімдері мен икемдерін бағалауы психологиялық дайындау тиімділігінің басты бір көрсеткіші болып табылады. Болашақ мамандардың тұлғалық және кәсіби дамуына қатысты мақсат - бағдарлы психологиялық дайындықты қажетсінуі, оның студенттер үшін субъектілік тұрғыдан мәнділігі, психология курстарының ұғынуға және меңгеруге ыңғайлылығы мен - болуы психологиялық дайындық жүйесінің мәнділігін бағалауда дәлме-дәлдік рөл атқарады. Қарастырылып отырған мәселеге қатысты әдебиеттерге жасалынған талдау нәтижесінде студенттердің психологиялық дайындыққа деген қажеттілігінің пайда болуы мен оның дәрежесін көрсететін параметрлерді тағайындауға болады. Оларға оқу пәні ретінде психология курстарына қызығушылық; психологияға қатысты сұрақтардың, мәселелердің туындауы; өмірдегі әртүрлі жағдаяттарға байланысты шығатын мәселелерді шешу үшін психологиялық әдебиеттерді пайдалану (сандық мөлшерде); психология бойынша қарастырылған қосымша әдебиеттердің саны; білім алу процесіндегі эмоциялық жай-күйдің сипаты; психологиялық білімнің субъектілік және кәсіби мәнділігі; психологиялық дайындық мазмұнына, формалары мен әдіс-тәсілдеріне қатынастар; психология курстарының кәсіби іс-әрекет пен тұлғалық дамуға қатысы, жоғары оқу орындарында психология пәндерін оқыту дәрежесін бағалаулары, жоғары оқу орнында психологиялық дайындауды жетілдіруге қатынасұсыныстары жатады. Сонымен қатар, психология курстары бойынша оқытушылар тарапынан бағаланған студенттердің білім деңгейі болашақ мамандардың психологиялық дайындықты қажетсінуін жанама түрде көрсетеді деп қарастырамыз. Бұлар жоғары оқу орындарында студенттерді психологиялық дайындау мазмұны мен түрпішіндерінің тиімділігін бағалаудың ішкі өлшемдері болып табылады.

Ал психология пәндері оқытушыларының психологиялық дайындаудың тиімділігін бағалауы тағы бір көрсеткіш ретінде алынады. Оқытушылар тарапынан өзінің педагогикалық іс-әрекеті мен іс-тәжірибесін, студенттердің оқу материалын меңгеру нәтижелерін, оны практикада қолдану мүмкіндіктерін, рефлексиялауы, психологиялық дайындаудағы қиыншылықтарды аңғара алуы аса маңызды болады. Осыған орай студенттерді психологиялық дайындау әдіс-тәсілдері, құралдары, олардың нәтижелілігі және ахуалы жайлы мәліметтер жинақталады.

Сол сияқты әр түрлі салада кәсіби іс-әрекетті іске асырушы жоғары оқу орнының бұрынғы түлектерінің өз психологиялық біліктіліктерін бағалауы да психологиялық дайындау тиімділігін айқындайтын көрсеткіш болады.

Психологиялық білімнің мәнділігін анықтау мақсатымен өткізілген сауалнамаға филология, математика, химия, бастауыш мектеп педагогикасы мен әдістемесі мамандықтарында оқитын 63 студенттің; транспорт, механика, құрылыс, коммуналды шаруашылық салаларына қатысты инженер мамандықтарында оқитын 20 студентінің жауаптары алынды.

Студенттер үшін психологиялық білімнің мәнділігін анықтау сауалнамасының 10 сұрағы бойынша алынған мәліметтерді қарастыралық. Зерттеуге қатысқан студенттердің 93,4% жоғары оқу орындарында психология пәндерін оқыту қажет деп санайды. Психологиялық білімі жеткіліксіз студенттің өз оқу іс-әрекетінде жетістіктерге жете алмайтынына зерттелінушілердің 64,7% кәміл сенімді. Психологиялық білімі жеткіліксіз адам кәсіби іс-әрекетін нәтижелі жүзеге асыра алмайды деген пікірмен сауалнамаға жауап бергендердің 68,6% келіседі. Студенттердің 17,8% ойынша өз-өздерін түсінуге, білуге, тануға өздері оқыған психология курстары арқылы ғана мүмкіндік алған. Ал жастардың 20,9% өздерінің басқа адамдарды тануына, түсінуіне, дұрыс қабылдауына жоғары мектептерде қазіргі кездері оқылатын психология курстары жағдай жасады деп бағалаған. Психология ешкімнің аса бір қа-

жетіне жарай қоймайтын, баршаға белгілі жайттарды ұзын-сонар баяндайтын ғылым деген пікірді зерттелінушілердің 65,6% құптамайды. Сауалнамаға жауап берген студенттердің 8,1% пікірінше, оқуда болмасын, еңбекте болмасын бәрінен бұрын өз міндетіңді атқаруды ойлау керек, өмірдегі әртүрлі жағдаяттардың өзі-ақ психологияны үйретеді. Студенттердің 86,8% психологиялық білім әртүрлі қиын, күрделі жағдаяттардан оңтайлы шығуға көмек береді деп оған жоғары баға береді. Ал психология пәнінің пайдасын болашақ мамандардың 65,5% аңғарады. Кейбір студент–респонденттердің 11,3% психологияны соншама еңбектеніп оқымай-ақ қойса да болады деп, оқу процесіне қатысты енжарлық танытқандай.

Осы сауалнама бойынша алынған мәліметтер психологиялық білімнің субъектілік тұрғыдан мәнділігі, психология курстарының қабылдануы жайлы түйін жасауға мүмкіндік береді. Біріншіден, жоғары оқу орнында студенттердің көпшілігі психологиялық білімнің қажеттігін, оның маңызын бағалап, түсінетін көрінеді. Осы орайда, екіншіден, студенттер көбіне өмірдегі нақты жағдаяттармен байланысты психологияға аса ден қояды да, кәсіби бағыттағы психологиялық дайындық мәнісін аңғара бермейді. Демек, үшіншіден, жоғары оқу орнында психология пәнін оқыту кәсіби бағытта жеткілікті дәрежеде ұйымдастырылып, іске асырылмайды. Сол сияқты, төртіншіден, студенттердің кейбірі тұлғалық ерекшеліктерді дамытуға, жетілдіруге қатысты психология курстарының маңызын айқын сезіне алмайды. Бұл жасалынған қорытындының дұрыс, сенімді екендігі сауалнама нәтижелерін бір-бірімен салыстыра отырып, $\rho \leq 0{,}01$ болғанда Пирсонның r сызықтық коэффициентімен олардың арасындағы корреляциялық байланыс арқылы анықталды.

Студенттердің психологиялық білімге деген қажеттіліктері арнайы құрастырылған сауалнама бойынша анықталды.

Психологиялық білімді студенттердің қажетсіну көрсеткіші ретінде олардың психология пәндеріне ден қойып, қызығушылық танытуы 5-балдық шкаламен өлшенді.

Жоғары мектепте оқылатын әрбір пәннің студенттер үшін өзіндік тартымды, ұнамды, мәнді, аса қызықты, негізгі деп санайтыны болады. Сондықтан студенттерге сәйкесінше шкаланы қолдана отырып, 1) психологияға, 2) педагогикаға, 3) арнайы пәндерге, 4) әлеуметтік-ізгілікті пәндерге, 5) мамандану пәндеріне өздерінің ден қою, қызығу дәрежесі бойынша бағалау ұсынылды.

Осы орайда жүргізілген зерттеу нәтижесін қарастырдық.

Психология курстары студенттердің 21,6% мүлде қызықтырмайтын көрінеді. Ал студенттердің 20,6% психология пәндерін 4 пен 5 балдармен аса жоғары бағалап, өздерін осы пән өте қызықтыратынын көрсеткен. Жоғары бағаны психологиялық білімі жеткіліксіз студенттің өз оқу іс-әрекетінде жетістіктерге жете алмайтынына сенімді студенттер қойған болды. Студенттердің 57,3% 3 балл қойып, аталмыш пәнге деген қызығушылықтарын орташа деп бағалаған. Олай болса, қазіргі кезде студенттердің көпшілігінде психологиялық білімге деген қызығушылықтары жоғары дәрежеде емес. Психологиялық дайындық кәсіби білім берудің басты бір құрамы болғандықтан, бұл жайттар жоғары мектептің оқу-тәрбие субъектілерінің ешқайсысын енжар қалдырмауы керек сияқты.

Іс-әрекеттің қажеттілік, мотивациялық құрамдары эмоциялық қатыспен бірге көрінетіні психология ғылымдарында белгілі. Сондықтан, студенттердің психологиялық дайындыққа деген қажеттіліктерін зерттеуде олардың алған білімдеріне қатысты эмоциялық кейіптерін анықтау керек деп санадық. Мұнда К. Изардтың «Сараланған эмоциялар шкаласы» қолданылды. Нәтижесінде, студенттердің барлығы психология курсы бойынша оқу материалын меңгеру барысында басқа негативті эмоциялық кейіптерге қарағанда қызығу, қуаныш, таңдану сияқты позитивті эмоциялардың басым болатынын айқындап, жоғары бағалады.

Сонымен қатар, студенттердің психологиялық білімді қажетсінуін, оған қызығып, ден қоюын олардың тарапынан психологияға қатысты сұрақтардың туындауы арқылы да анықтауға болады. Бұл көрсеткіш студенттердің психологиялық дай-

ындау процесінің субъектісі ретіндегі белсенділіктерін де көрсетеді. Нақтылы бір психикалық құбылыспен танысу барысында студенттердің бір жайттарды түсінбей қалып немесе терең білу мақсатымен сұрақ қоюы олардың психологиялық білімге зәрулігін танытады. Осы орайда қойылатын сұрақтар қандайда бір психологиялық мәліметтердің жеткіліксіз, қажеттілік, зәрулік жағдайының вербальді түрі әрі субъектілік мәнді аспектісі болып табылады.

Психология пәндері бойынша сабақтар барысында ұйымдастырылған бақылаулар мен сауалнама негізінде студенттердің 18,8% психологияға қатысты нақты сұрақ пайда болатыны анықталды. Сұрақ қоймау психологиялық білімі жеткіліксіз студенттің өз оқу іс-әрекетінде жетістіктерге жете алмайтынына сенімді студенттерге тән болғаны тағайындалды. Олардың 37,8% қояр сұрақтың мүлде жоқ екендігін алға тартады. Ал студенттердің 43,4% дәл сәтінде сұрақтың пайда болған – болмағанын айту қиын деп жауап берген-ді. Олар психологиялық білім әртүрлі қиын, күрделі жағдаяттардан оңтайлы шығуға көмек береді деп оған жоғары баға берген студенттер болды. Сондықтан мұны әлбетте студенттердің психологиялық дайындық процесіндегі енжарлығы, я болмаса, олардың психологиялық білімді қажетсінбеуі деп қарамау керек. Оған алдыңғы зерттеу нәтижелері негіз болады. Тегінде, студенттер қай пәнге қатысты болмасын көкейіндегі сұрақты сөзбен жеткізуге қиналатын сияқты. Оның кейбір себептері де белгілі болды. Студенттердің көпшілігі «сабақ барысында өз-өздеріңді қайтіп реттей аласыңдар?» - деген сұраққа «тым қарапайым сұрақ қойып ұятқа қалмауды ойлау керек» немесе «ақылды болғыш сынбай, тыныш отыру керек қой» деп өз-өздерін тежеп ұстайтындарын келтіреді. Сонымен қатар, зерттеуге қатысқан студенттердің 80,5% психологияны қиын пәндер қатарына жатқызатын көрінеді. Мұндай пікір психологиялық ақпараттарды алуда позитивті эмоцияларға төмен, негативті эмоцияларға біраз жоғарылау баға қойған студенттерге тән болды. Ал студенттердің қойған сұрақтарының мазмұнына талдама жасағанда, олардың 77,5% нақтылы бір психикалық құбылысты дамыту, жетілдіру мүмкіндіктеріне қатысты болды. Бұл психологиялық білім әртүрлі қиын, күрделі жағдаяттардан оңтайлы шығуға көмек береді деп оған жоғары баға берген студенттердің қойған сұрақтарын сипаттады. Сұрақтардың 7% студенттердің баяндалған оқу материалына қатысты өз ойын түйіндеуден, өзінше жасаған қорытындысынан, өзінің бұрын естіген, оқыған ақпараттарымен салыстырудан, жалпылаудан тұрды. Кейбір баяндалған жайттарды түсінуге талпыныстан туған қайталау, пысықтау сұрақтары 10,9% құрады. Сұрақтардың 4,6% тақырыптан бөлек, сабақты ұйымдастыру, меңгерілген білімді бақылау, тексеруге қатысты қойылды. Зерттеу кезінде қойылған сұрақтардың бірде-бірі кәсіби бағытта немесе кәсіби мәнді психикалық функцияларды қамтымады. Сол сияқты студенттердің бірде-бірі психикалық даму, жетілу бойынша субъект ретінде белсенді болу мәселесін көтере қоймады. Аталмыш мәселеге студенттердің өз әлеуеттерін дәлме-дәл емес бағалауы немесе олардың психологиялық дайындау барысында даму процесі, белсенділіктің артуы жан-жақты болып, өздігінен шешіледі деген сенімдері себепкер шығар. Бұл жайт жоғары оқу орнындағы психологиялық дайындаудың дәстүрлі жүйесін студенттердің зор үмітпен қабылдайтынын көрсетер деп сенеміз.

Студенттерді психологиялық дайындау тиімділігін арттыруда қазіргі заманға лайық көптеген оқу және техникалық, аудио-, видео,- баспа құралдарына зәрулік, оқытушының материалдық жағдайы да қиыншылықтарға себеп болатыны ашылды.

Мұнда психологиялық оқу материалының мазмұнындағы кәсіби-практикалық бағдардың жеткіліксіздігі, аталмыш пәндер негізінде оқытуды ұйымдастыру мен студенттердің оқу іс-әрекетіне қатынасы бойынша қиыншылықтардың көлемі әлдеқайда ауқымды. Демек, студенттерді психологиялық дайындаудағы қиыншылықтарды оқытушылар сыртқы, атрибуция деңгейінде көрсетеді. Ал оқытушының өзіне, тұлғалық қасиеттері мен кәсіби біліктілігіне байланысты рефлексия деңгейінде қиыншылықтар мүлде ашылмаған. Бұл жағдайда жоғары оқу орын-

дарындағы психологиялық дайындауды тиімді ету мүмкін емес. Педагогикалық іс-әрекет өзіндік сана-сезім құрамдарына арқаланбаған жағдайда оқыту мен тәрбиелеудің озық, инновациялық әдіс-тәсілдерін, формаларын ойластырып, алгоритмін құру шешіле қоймайтын мәселеге айналары сөзсіз. Осы орайда студенттерді психологиялық дайындаудың жаңа жүйесін жасап, іске асыру психология пәндерінің оқытушыларының тұлғалық және рефлексиялық мәнді іс-әрекетіне арқалануы қажет деп санаймыз.

Жоғары оқу орындарындағы психологиялық дайындауды сараптамалық бағалауға кәсіби іс-әрекет атқарушы жоғары білімді мамандар да қатысты. Арнайы жасалынған сауалнамаға жауап берген білім беру мекемелерінің педагогтері, мемлекеттік қызмет атқарушылар, энергетика, құрылыс, металлургия саласында қызмет етуші инженерлер болды. Осы 35-40 жас аралығындағы 26 маманның өздерінің психологиялық білімдерін бағалауына талдау жасалды.

Мұнда зерттеуге қатысқан инженер-респонденттердің жоғары оқу орындарында психология пәндерін мүлде оқымағандықтары белгілі болды. Ал басқалардың жауаптарында мамандық түрлеріне қатысты пайыздық үлесте мәнді айырмашылықтар болмағандықтан, алынған нәтиже жалпы түрде қарастырылды.

Біздің зерттеуде де психологиялық білімге қажеттілік «адам-адам» типіндегі іс-әрекет негізінде ерекше аңғарылатын болғандықтан, педагог-мамандардың психологиялық білімге әлдеқайда зәрулігі көрінеді. Аталмыш қажеттілік жоғары оқу орындарындағы психологиялық дайындыққа оңды қатынас білдірген барлық педагогтерге тән болды. Жоғары оқу орындарындағы психологиялық дайындыққа көңілі толмаған педагогтер психологиялық біліктілікті арттыруды қажетсінбейтін болып шықты. Демек, педагогтердің психологиялық білімді қажетсінбеуі олардың тұлғалық ерекшеліктеріне байланысты сияқты.

Мемлекеттік қызмет атқарушы мамандардың – салық жүйесіндегі, полиция саласындағы және әскери қызметкерлердің «адам-адам» типіндегі іс-әрекетті жүзеге асырғанымен психологиялық білімді қажетсінулері жоғары дәрежеде емес. Бұл жайтты психологиялық білімнің теориялық негіздерін, практикадағы мәнісін мамандардың дәлме-дәл түсіне алмауларымен байланыстырамыз. Оның негізгі себебі өктем мәнерде іс-әрекет пен қарым-қатынас жасауға дағдыланып қалғандықта, мамандардың жалпы кәсіби біліктілікті жетілдіруге бағыттылықтарының төмендігінде деп санаймыз.

Энергетика, құрылыс, металлургия саласында қызмет етуші инженерлердің психологиялық білімді жетілдіру шараларын аса қажетсінбеуі оларға психологияның пәндері бойынша мақсат-бағдарлы оқытудың іске асырылмауы мен байланысты болуы керек. Дегенмен, қазіргі заманда психологиялық білімді меңгерудің әр түрлі жолдары бар. Сондықтан инженерлердің психологиялық білім қажеттілігінің байыбына жете алмауына олардың «субъект-объект» типіндегі іс-әрекеті бір себеп болатын шығар. Ал психологиялық дайындықты қажет етуші инженерлер дербес, өзіндік даму, жетілу бағыттылығымен ерекшеленетін сияқты.

Мамандардың психологиялық білім жетілдіруді қажетсінуі студенттер сияқты әртүрлі психология салаларына қатысты болды. Олардың 68% тұлға аралық қарым-қатынас психологиясына қатысты өмір жағдайының мәселелерін оңтайлы шешуге психологиялық білім жетілдіруді қажет етеді. Ал мамандардың 51% жанұя және бала психологияларына орай психологиялық білімнің мүмкіндіктерін бағалайды. Кәсіби іс-әрекетке қатысты психологиялық білім жетілдірудің қажеттілігін зерттеуге қатысқан респонденттердің 73% көрсетеді. Студенттерге қарағанда бұл көрсеткіш аса жоғары болды. Оның себебін мамандардың арнайы білімі болғанмен, кәсіби іс-әрекетті тиімді, орасан жетістіктермен орындауда психологиялық білімнің қуаттылығын іс жүзінде аңғаруы деп білеміз.

Жоғары оқу орындарында студенттерді психологиялық дайындауды жетілдіруде мамандардың 78% «студенттердің жақсы оқуына мүмкіндік беретін психологиялық материалдарды оқыту керектігін», «практикада қолдануға болатын психологиялық білім беруді», «тіршілік әрекетіндегі күрделі мәселелерді шешуге кө-

мектесетін психология пәндерін оқыту керектігін» ұсынады. Мамандардың 69% іс-әрекет пен қарым-қатынасты тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін психологиялық пәндерді оқыту керектігін көтереді. Ал, респонденттердің 57% психологиялық дайындауды жетілдіруді тұлғалық қасиеттерді дамытуға жағдай жасаумен байланыстырады. Демек, жоғары оқу орындарында студенттерді психологиялық дайындау субъект-кәсіби бағдарлы болуы өзекті мәселе.

Олай болса, болашақ мамандарды психологиялық дайындаудың аса өзекті мәселе болатыны көрінеді. Жоғары мектепте студенттерді психологиялық дайындауға жалпылай алғанда оң қатынас орын алатыны анықталды. Кезінде Б.А. Сосновский де жоғары мектепте «… пән ретінде психология дәстүрлі оқытудың көптеген таптаурындарын барынша жігерлілікпен және тиімді қорғайды» деп, ««көпшыңды» психологиялық даярлықты қалыптастыру үшін жағдай жасау» мақсатымен психологиялық дайындау мәселесін қайта қарауды ұсынған-ды [9, 174 б].

Демек, жоғары оқу орындарында студенттерді психологиялық дайындаудың дәстүрлі жүйесі жетілдіруді қажет етуде.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 2001.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 148 с.
3. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: «Қазақ университеті», 2004. – 312 с.
4. Ерментаева А.Р. Студенттерді психологиялық дайындаудың негіздері. – Өскемен, 2007. – 404 б.
5. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). – М.: Гардарики, 2002.
6. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: УМК «Психология». – 2000. – 125 с.
7. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе. – М.: ВЛАДОС. – 2000. – 288 с.
8. Студенттердің психологиялық білім алуында графиктік модельдерді қолдану // XXI ғасырдағы білім және ғылым: болашаққа көзқарас. Жаңаша ғылым-білім технологиялары және даму көкжиектері: халықар. ғыл.-прак. конф. Материалдары. – Алматы, 2001. – 119-120 бб.
9. Сосновский Б.А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование). – М.: Прометей. – 1993. – 199 с.
10. Шерьязданова Х.Т. Новые подходы в обучении психологии студентов / Сборник материалов I Всероссийской научно-методической конф. – М., 1998. – С. 248-249.

УДК 372.881.1

SELF ACTUALIZATION OF THE INTERNATIONAL PROGRAMS PARTICIPANTS- DEVELOPING A GLOBAL MENTALITY

Boyarinova I.V.

How shall I talk of the sea to the frog,
If it has never left his pond?
How shall I talk of the frost to the bird of the Summerland,
If it has never left the land of its birth?
How shall I talk of life with the sage,
If he is a prisoner of his doctrine?

Chung Tsu, 4th Century B.C.

The force and speed of global changes are transforming societies around the world. Much economic, environmental, health, social, demographic and technological issues have international consequences. The world is increasingly characterized by its complexity, interconnectedness and diversity at the same time.

The interpersonal communication can be also characterized by complexity and variety of communication spheres. Even 15 years ago we couldn't imagine talking with friends via Skype who live in another countries and seeing them at the moment. But now many ways of communication are possible and it gives more opportunities for interpersonal relationship.

Personality of modern society crosses the boundaries of communication and self realization and makes them wider and wider with a high speed. The same goes with person's mentality nowadays, the time of internationalization of educational institutions and companies. Having the intercultural competence, the person can extend the range of opportunities he or she can take, variability of spheres to be self realized in. Taking new opportunities and trying new things, person understands what is better for him choosing the most optimal way of self actualization in life.

Especially the concept of "self-actualization" psychologists use to describe those who are immensely successful in realizing their potential. The actualization of one's talent, skills and abilities is regarded as a key element for having a satisfying life [1].

"Who am I and why have I come here?" People from all backgrounds, nationalities, experiences, and ages used to ask themselves this question and found different responses to this complicated question. Understanding one's self is probably the greatest intellectual challenge for human beings. A simple answer to this question can be found via basic states of belonging: professional status, family membership, social status, etc. However, such simple responses do not help us to resolve the underlying existential problems. The so-called question, in other words, seeks for an answer about the "self" itself, rather than for different social labels that are embedded in the self.

Many factors affect self actualization of personality. Ethnical identity is one of them. From early childhood a person gets understanding of things how he or she should live, learning norms and standards of behavior and have an ideal conception of what he should become and what he should achieve. Growing older and facing differences with other people the native culture impact is getting reduced and person becomes acculturated. Leung shows in his research that cultural differences might be reduced by acculturation factor "if mental processes associated with national culture are relatively fluid, and can be changed and sustained by appropriate situational factors". Thus, the questions of if and how culture matters depends on situations and unique personality characteristics. Mischel classifies situations from strong to weak. Strong situations are characterized by having salient behavioral cues, i.e. everyone is interpreting the circumstances similarly, leading towards identical expectations regarding the appropriate response [2].

For example, one would expect that most people would be happy and have fun at someone's Birthday Party and very upset when act of terrorism happens. Consequently, strong situations are characterized by suppressing the expression of individual differences. Weak situation can initiate someone's individual reactions according to his or her ethnic identity. And the less intercultural awareness personality has, the stronger it will be. So, the more person understands intercultural and transnational diversity, the easier he or she can realize himself in a new environment. Or for more successful self actualization in every environment to be well educated and well read, know about customs and traditions of foreign countries is not enough. For this person should think globally

So, the importance of developing the global mentality is obvious. There are many means and possibilities for people to get it. One of this means is to take part in an international program. It will bring an integral effect and plus to language competence and learning traditions a person can try his self realization in a new environment. It is a constant tension, such needs aiming to further development will not stop.

Many international programs aimed at getting knowledge, experience exchange, building international teams, were worked out

and successfully implemented. The well-being and prosperity of a modern personality will be greatly enhanced by taking part in such a program, it will give an opportunity to build bridges for understanding and cooperation across cultures and nations. For educators it will give a possibility to prepare graduates with the foreign language competence, international knowledge and skills, for managers of big companies will be a benefit to have good specialists with an international experience to work and live in an increasingly diverse and interdependent world.

International programs bring range of immediate and long-term positive results. They include:

1) Developing students' and managers' international and intercultural competency;

2) Creating enhanced opportunities for research, learning and getting the experience;

3) Establishing a worldwide network of researchers and international teams;

4) Enhancing the quality and innovation of education and research;

5) Fostering friendships between people from around the world [3].

In our research we have investigated the participants of "Work and travel" international program. They are students of our local universities: Kazakhstan-American Free University, EKSU in honor of S. Amanzholov, East Kazakhstan State Technical University in honor of D. Serikbayev, Ust-Kamenogorsk branch of Moscow State University of Economics, Statistics and Programming Science.

The USA Work and Travel program offers international university students a challenging opportunity to intimately experience life and culture in the U.S. during their summer holiday period through the J-1 Visa Program.

International college students are able to work side by side with U.S. students at entry level seasonal positions. They do this legally through obtaining a U.S. Government issued J-1 Visa from Cultural Homestay International.

This program allows international students to earn modest spending money to offset some living and expenses during their stay in the U.S. It offers U.S. employers the ability to acquire extra staff to cover busy seasonal positions in peak travel areas of the United States. The J-1 Visa program allows these students to work for up to four months in the United States with a fifth month reserved for travel if the student chooses.

For taking part in this program, students should contact the Employment Service Manager in the local area or fill out an employer questionnaire, e-mail, fax or mail completed employee questionnaire directly to CHI [4].

Having been interviewed while our investigation process, they shared their opinions concerning the benefits of their experience.

The common answers were :

1) Mastering English language Usage to International Standards – they had to adapt their use of the language to particular situations and to the listener's comfort level in English.

2) Learning more about International Etiquette Standards –Students have learnt and practiced appropriate forms of greeting, introducing, thanking and taking leave of international colleagues new friends.

3) Got ways to develop Global Mentality – They had situations when they had to speak about issues affecting USA, as well as to connect these issues to international relations and trends, compare traditions, events on early history of their Motherland and other countries etc.

It was quite easy for those who can speak fluently and accurately, being aware of all global issues and having an image of foreign personality in advance. Knowing customs and traditions of country you are going to is also very important, it will make it much easier to get to know new people and find more opportunities for yourself. Or, in other words, having "global mentality" will be a key element to succeed in an intercultural environment.

The terms international, intercultural and global reflect the breadth and depth of modern life. It is a dynamic process, not a set of isolated activities. And you can more actively realize yourself when integrated into the structure. Such structure can be one of the international programs. During this experience abroad, the development of intercultural competence will take place as the movement from internal outcomes to the interactive external outcomes, as an effective and appropriate communication and behavior in multicultural

situations. And dynamically it will develop the "global mentality". This term is very new, in the sources we have met it only once, in an article of Dr. Eric J. Romero, an experienced expert in Unconventional Leadership, Culture, Strategy and Innovations. But it is obvious that soon it will be in everyday use.

Students who are inter-culturally competent demonstrate the knowledge, skills and attitudes needed to thrive in a world characterized by global mobility and social, cultural, economic, political and environmental interconnectivity. Global citizenship reflects an awareness and appreciation of diverse people, cultures and environments throughout the world (global awareness) and the ability to manage this interconnectedness harmoniously and productively (intercultural competence). Global citizenship is achieved through an interactive process whereby students and staff from culturally and linguistically diverse backgrounds exchange knowledge, skills, attitudes, values and experiences so as to enhance their understanding and appreciation of, and capacity to operate successfully within, a range of local, national and international communities.

Some of the students who took part in our experiment have these qualities and some of them don't. And that's why they have had problems during their working tour to the USA.

Taking into consideration this fact as well as the necessity and studying the international advisers experience for successful self-realization abroad of foreign students and managers we have made recommendations to the international programs managers and participants.

Before having working tour to a foreign country to succeed more, a person should try to achieve the following competences which after integral effect will give a skill to think globally.

1) Knowledge and understanding

- Knowledge of equity, social justice, human rights and related social, economic and political issues.

- Knowledge of globalization and interdependence, and the short- and long-term implications for sustainable development.

- Understanding of how the world operates (socially, culturally, economically, technologically, politically and environmentally).

- Recognition of the impact of local, national and international actions and decisions for local, national and international communities and environments.

- Understanding how knowledge may be constructed differently across cultures in different disciplines. Recognition of intercultural and transnational issues relevant to professional practice.

- Awareness of own culture and its perspectives, and other cultures and their perspectives. Recognition of ones membership of, and responsibilities within, both a local and global society.

2) Skills and abilities.

- Ability to think "globally" to consider issues from a variety of different perspectives (social, cultural, economic, political, religious, etc.).

- Critical analysis of (and the ability to challenge) conventional thinking, injustice and inequality.

- Ability to interact and empathize with people from different social, cultural, religious, and linguistic backgrounds, both locally and globally.

- Effective leadership, cooperation and teamwork skills.

- Ability to engage in problem-solving, shared perspective-taking and negotiation to resolve conflicts.

3) Attitudes and values.

- Appreciation of, and value and respect for, global multicultural, multilingual diversity.

- Commitment to engage in informed debate about issues of equity, social justice, human rights, and related social, economic and political issues.

- Committed to justice, equity, environmental sustainability and civic obligations.

- Commitment to participate in, and contribute toward, creating an equitable and sustainable community at a range of levels (from the local to the global).

- Appreciation of the complex, interacting factors that contribute to diversity of language, culture and multicultural relationships.

- Sensitivity to, and awareness of, complex human-environment interactions; and a willingness to act in a manner consistent with the changing needs and demands facing soci-

ety.

- Sense of identity, self-esteem and belief that people can make a difference to the world. In conclusion, we want to say that developing global mentality - the ability to think globally and have the whole awareness of intercultural relationships, events and differences is very important nowadays. An acquisition of intercultural competent relies on systematic and supported approaches to design and delivery of internationalized knowledge and experiences. Self actualizing people having knowledge and understanding, Skills and abilities, attitudes and values, listed as recommended will be a great help for further development and self realization.

REFERENCES

1. Maslow, A. H. A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 1943, pp 50, 370-396.
2. Good Practice Resource Booklet – Internationalizing the Working Tour Programs. Tip Sheet –Global Interaction, USA, Virginia, 2012
3. Dr. Eric J. Romero, International Affairs: Finding opportunities in foreign internship, AACSB, Intrepid Consulting, University of Texas - April, 2012
4. Global trends of 2025, A transformed World, 2012 To view electronic version: www.dni.gov/
5. Leung, K., Bhagat, R.S., Buchan, N.R., Erez, M. and Gibson, C. (2005) Culture and international relationships: recent advances and their implications for future research. Journal of International Business Studies, 36 (4), 357-378.

УДК 159.99

БАЛА-АТА-АНА ҚАТЫНАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

Аликанова Э. А.

Баланың ата-анамен қатынасы бала дамуының психоәлеуметтік факторы болып табылады. Бала өзінің ата-анасынан адамгершілік позицияны, олардың басқа адамдармен қарым-қатынасын, бағалау және талдау, өздерінің қажеттіліктерін қанағаттану ерекшеліктерін игереді. Ата-ана мен бала үнемі бір-бірімен тығыз байланыста болады. Өзара қатынаста және жанұя жағдайында балалар мінез-құлқы психологиялық және әлеуметтік тұрғыда өзгеріске түсіп отырады.

Д. Бомринд ата-ана мен бала қатынасын зерттеуде келесі типтерді бөліп көрсетті:

1. Демократиялық стиль - бұл кезде ата-ана мен бала арасында қатынас бас кезінде әріптестік ретінде жүреді. Бұл кезде бала өзіндік талдау мен тәуелсіздікке құқылы болады. Ата-ана баланы қандайда бір іске көндіруге ұмтылады, ал тіл алуды күшпен іске асырмайды. Бала бұл кезде белсенділікті, қуаттылықты, тәуелсіздікті көрсетеді. Өздерінің тәуелсіз екендерін көрсетіп ғана қоймай, оны қолдануға тырысады. Тіпті кей сәттерде ата-анасына өз ойымен санасуға мәжбүрлейді. Баладағы бұл мінез-құлық ерекшеліктері осы сәтте ата-ананың қолдауымен ерекше маңызға ие болады. Осыдан бала өз пікірінің бағалы екенін сезінеді. Және де ата-ана баланы толыққанды әріптес ретінде санай бастайды, ересектермен өзара қатынас позициясы адекватты түрде дамиды. Ата-аналардың қарым-қатынас кезіндегі қолдауы бала үшін маңызды болады. Балада сенімділік және жалпы мақсатқа жету инициативасы байқалады. Қорытындылай келе, берілген стиль баланың өзін-өзі бағалау критерийін қалыптастырады. Сонымен қатар бала ата-анасын сыйлай бастайды.

2. Авторитарлы стиль - бұнда балаға берілген инициатива аз көлемде беріледі, отбасылық шешім қабылдауда оның қатысуы шектеледі, қадағалау ата-ана тарапынан жүргізіледі. Өзіндік және тәуелсіз талқылауы болмағандықтан, баланың өзіне деген сенімділігі бұзылады. Ата-ана өзінің беделін үстемдік етіп, бекітуге тырысады. Ал балалар өз құқықтары үшін күреседі. Осы кезде бала мен ата–ана арасында жаңа қарым–қатынас туындайды.

3. Кей кездерде аралас типте кездеседі. Бұл типте жоғарыда сипатталған екі стильдің формалары байқалады. Яғни бала демократиялық және авторитарлы стилді де ұстанады. Және де соған тән ерекшеліктер көріне бастайды [1, б. 208].

Демек аталған стилдер бала мен ата–ана арасындағы қарым–қатынасты көрсетеді. Қарым–қатынас негізінде бала мен ата–ана тарапынан өз арақатынас орнайды. Отбасындағы өз арақатынас субъективті түрде отбасы мүшелерінің арасында жүзеге асып отырады.

Жанұядағы өз арақатынас типтерін келесідей бөліп көрсетейік:

1 Диктат – бұл кезде ата–ананың біреуі қаталдық танытып, үнемі талап қойып отырады. Және белгілі бір ережелермен өз істерін жүзеге асыруды қалайды. Ата–ананың басшылығы басым болып, баланың қызығушылықтары мен көзқарастарын жоққа шығарады және бала өзіне қатысты мәселелерді шешуде өз ойын айта алмайды. Бұл кезде балада физикалық және эмоционалды тұрғыда күйзеліс байқалады. Демек бұл жағдайлар баланың тұлға ретінде дамуына кері әсерін тигізеді.

2 Аса қолдау – бұл кезде балаға шектен тыс көңіл бөлінеді. Барлық қиыншылықтарды, қамқорлықты, талаптарды, қобалжуларды ата–ана өз мойындарына алады. Мұндай кезде тұлғаның қалыптасуында тежелу туындап, балада тұрақтылық, өз беттілік қасиеттері дамымайды. Бала өмірлік қиыншылықтарды өзі шеше алмайтын, үнемі біреудің қолдауын қажет етіп отырады. Бұл типтегі өзара қатынас бала тұлғасын дамытуда кері әсерін тигізеді. Өйткені бала өз жас шамасына қарай дамып жетілмейді. Сондықтан аса қолдау типі бала үшін қолайсыз болып келеді. Бұл типті ұстанатын ата–аналар баланы өмірдің шы-

найы көріністеріне дайын етпейді, сол себепті өз үйлерінен алысқа шыққанда балада қиыншылықтар байқалады. Әдетте осындай балалар өмірде коллективпен жұмыс жасауда қабілетсіз болады.

3 Татулық позициясы – мұнда ата–ана баласының тәуелсіз, өз бетті, еркін өскенін қалайды. Және осы принципті ұстанады. Демек мұндай жанұяларда ата–анасы өз өмірлерімен, ал балалары өздері өмір сүреді. Көбінде осы типтің негізінде ата–аналарда тәрбиелеуші ретінде пассивтілік байқалады. Осыдан барып эмоционалды суық қандылық, ата–ана болуға деген арман тілектің, икемділіктің жоқтығы аңғарылады.

4 Әріптестік – ата–ана мен бала арасында өзара әрекет тұлғалық деңгейде жүреді, бірақ та олардың арасында махаббат және сыйластық болады. Және сонымен қатар ата–ана баласына талап қоюды жүзеге асыра алады. Сондықтан да бұл жағдайлар баланың тұлғасында эгоистік қасиетті жояды. Бұл типтегі өзара қатынас ата–ана мен бала арасында әріптестік ретінде жүреді [2, Б. 244].

Ал Шефер ата-ананың өзінің баласына деген қарым-қатынасын екі жұпты маңызды түрлерімен бөлуге болады деді:

1) Жағымсыздықтың орын алуы;

2) Шыдамдылық – ұстамдылық.

Сонымен жоғарыда аталған өзара қатынас типтері қазіргі кезде барлық жанұяда кездеседі. Сол себепті кез келген жанұя аталған өз арақатынас типтерін қолдануда балаға қажетті элементтерін ғана игеру қажет. Осыған байланысты, Е.Т. Соколов ата–ана мен бала қатынасын зерттеу негізінде бала мен ананың өзара әрекетіне талдау жасады.

Е.Т. Соколовтың ойынша, әріптестік позицияны ұстанатын ата–аналар бала үшін қолайлы жағдайды қалыптастырады. Сондықтан берілген типте өзара әрекеттесу кезінде балада шығармашылық белсенділік, психологиялық қауіпсіздік байқалады. Баланы тұлға ретінде қалыптастырудағы басты фактор тәрбиелеудің жалпы стилін анықтайтын, ата–ананың тәрбиелеу позициясы болып табылады. Ата–ананың тәрбиелеу позициясы ана мен әкенің балаға деген эмоционалды қатынасы болмақ.

Ата–анамен бала арасындағы қашықтыққа байланысты қатынастың негізгі типтері келесідей болады:

1 «Оптималды қашықтық». Балаға деген эмоционалды тепе–тең қатынас. Ата–ана баланы қалыптасушы тұлға ретінде қабылдап, оның тұлғалық ерекшеліктерін, қажеттіліктері мен қызығушылықтарын, жынысы мен жасын ескереді. Бұл қатынастың негізі - баланың ересектерге деген сыйластығы болып табылады. Ата–ана өз сезімдерін білдіре отырып, өздерінің қатынастарын қалыптастырады. Ересектер баланы тұлға ретінде қабылдайды. Ата–ана мен бала арасындағы тұлғалық қатынас өзара әрекет пен өзара түсіністік негізінде құрылады.

2 «Қысқартылған қашықтық». Ата–ананың балаға деген концентрациялы зейін аударуы болып келеді. Жанұя бала үшін ғана өмір сүреді. Балаға деген қатынас бойынша шектен тыс қолдау ата–анада үнемі байқалады. Баланың мінез–құлқын үнемі бақылап, әлеуметтік қатынасын шектеп, үнемі кеңес беріп отырады. Мұндай жағдайда ата–ананың позициясы келесідей болады:

1) Баланың тұлғасын адекватты түсінбеу;

2) Баланың жас ерекшелігін ескермей, нәресте ретінде қарау;

3) Баланың белсенділік деңгейін адекватты қабылдамау;

4) Баланы басқару біліктілігінің жоқтығы;

5) Ата–ананың рухани жағынан баладан алыс болуы.

Демек ата–ана позициясы жоғарыда аталған ерекшеліктерге байланысты болады.

3 «Жоғарылатылған қашықтық». Бала мен ата–ана арасында эмоционалды қашықтық, қанағаттанбаушылық, психологиялық алшақтық басым болады да, эмоционалды тепе–теңдіктің жоқтығымен ерекшеленеді. Себебі ата–ана баланың индивидуалды ерекшеліктерін, қажеттіліктері мен мінез–құлық мотивтерін ескермейді.

Сонымен Е.Т. Соколов жоғарыда аталған типке жеке–жеке сипаттама беріп өтті. Және ата–ана мен бала арасындағы қатынасқа талдау жасады.

Қорыта келе, ата–ана баланың мінез–

құлқын құратын және дәлелдейтін эталон болып табылады. Анасының немесе әкесінің қаталдығы балада агрессивтілік сезімін тудырады. Бала ата–анасының алдында өзін агрессивті түрде ұстайды, ал жанұядан тыс уақытта балада агрессивтілік деңгейі төмендей түседі. Бала мен ата–ана қатынасында өзара әрекеттің белсенді жағын құрушы ересек адам ата–ана болып келеді. Олар нақты бір мақсатта бағынатын, өзара әрекетті ұйымдастырады. Өзара әрекетті құру кезінде қандай жағдайды ұстанатынын ата–ана өзі біледі. Олардың мазмұнын түрлі деңгейде - болады. Сонымен қатар өзара әрекетті құру кезінде өзіндік жағдайға, мәдени нормалар мен талаптарға бағдар жасалынады. Өзара әрекеттесуді құру кезінде мамандарды қызықтыратын жайт, ата–аналар қаншалықты баланың жағдайын, құндылық ерекшеліктерін ескеретіндері маңызды болып отыр.

В.В. Столинның, Е.О. Соколовтың, А.Я. Варганың зерттеулерінде, ата–ананың бақылау факторларына байланысты, баланың мінез–құлық қырларының заңдылықтары қарастырылды. Балаларды үш топқа бөлді:

1 Компетентті – жаңа жағдайлардан қашпайды, зерттеуге бейім, құрбыларымен достық қатынасты ұстануға қабілетті, өзіндік мінез–құлқы дамыған, өз–өзіне сенімді, жақсы көңіл–күй тән болып келеді.

2 Қашу – достарымен қарым–қатынасқа түсуі қиын, үнемі көңілсіз болып жүреді.

3 Кемелденбеген – өз–өзіне сенімсіз, өзіндік бағалауы төмен, фрустрациялық жағдайға бейім.

Осы аталған ерекшеліктерге байланысты баланың мінез–құлық ерекшеліктерін байқауға болады. Ал келесі аталған ғалымдар өз зерттеулерінде баланың мінез–құлық ерекшеліктерін зерттеумен қатар, ата–ананың мінез–құлық параметрлерін төртке бөліп қарастырды.

1 Ата–аналық бақылау – ата–ана өздерінің талаптарын орындату кезінде балаға әсер ету арқылы жүзеге асырады. Ата–ананың бақылау әрекеті балада агрессивтілікті дамыта түседі. Өйткені үнемі ата–ананың бақылауында жүргендіктен балада қысымдылық байқалады.

2 Ата–аналық талап – балаға әлеуметтік кемелденудің дамуына әсер етеді. Ата–аналар баласының интеллектуалды, эмоционалды және коммуникативті қабілеттерінің дамуын қалайды. Сондықтан та баланың тәуелсіздігі мен өз беттілігіне аса назар аударады.

3 Баламен қарым–қатынас жасау қабілеті – тәрбиелеу әрекеттесуінде қарастырылады. Ата–аналар балаға қысым көрсету арқылы тыңдатуды қалайды. Сондықтан бұл әрекеттесулер ұрыс–керіс, дауыс көтеру түрінде жүреді.

4 Эмоционалды қолдау – бала тұлғасының дамуында мектепке дейінгі кезеңде аса қажет болады. Өйткені балаға осы кезде физикалық және рухани дамуына бағытталған эмоционалды қатынас, жылулық сезімі, махаббат қажет.

Жоғарыда аталған мінез–құлық ерекшеліктерін бала өсе келе өз бойына сіңіреді. Айта кететін жайт, бала ата–анасымен қарым–қатынас жасағанда, өзінің ата–анасының қасиеттерін, саналау формаларын, бағалау құндылықтарын, мінез–құлық ерекшеліктерін, қозғалыстарын көшіріп алып, достарының арасында осы аталған ерекшеліктерді қайталауға тырысады. Бала берілген мінез–құлық моделдерінде ата–анасының бейнесін көреді. Мұндай жағдайларды көбінде баланың ата–ана бейнесін бейнелеу деп атайды. Бала үнемі ересектермен қарым–қатынас жасауда адамгершілік түсініктерін игереді. Сондықтан да, бала мұның бәрін өмірлік қатынастардан алады. Осы арқылы өзінің бойындағы тұлғалық ерекшеліктерін дамытады.

Сонымен қатар ата–ана мен бала қатынасын қарастыруда жанұяда «рөл» түсінігі қолданылады. Жанұялық қатынаста баланың рөлі әртүрлі болып келеді. Бұл рөлдің мазмұны ата–ананың қажеттілігіне және баланың қанағаттандыруына байланысты болады. Осы жағдайда бала жанұядағы позицияны ұстанатын ата–ананың біреуінен ғана көмек күтеді. Егер берілген компенсация қажеттілігі мен позицияның күшеюі қанағаттандырылса, онда бала басты орында болады. Жанұядағы баланың жағдайына байланысты ішкі жанұялық қатынастарда ата–аналар балаға белгілі бір рөлде болуды ұсынады. Көп жағдайларда

рөлдер баланың мінез–құлқының ерекшеліктеріне байланысты қалыптасады. Дегенмен де жанұяда ата–анамен бала қатынасын зерттеуде ондағы жанұя мүшелерінің рөлі маңызды орында болады. Сол себепті жанұядағы рөлдік ерекшеліктерге тоқталуды жөн көрдік [3, Б. 303].

А.Е. Личко және Э.Г. Эйдемиллер психопатиялы және мінез акцентуациясы бар балалардың жанұялық типін бес түрге бөліп қарастырды.

1 Гипопротекция балаға деген қамқорлықтың жетіспеуімен мінезділеді. Бұл типтегі балалар өздерін тастанды түрде сезінеді.

2 Доминантты гиперпроекцияда бала ата-ананы доминант ретінде қабылдайды. Ата-ана баланың мінез-құлқына қатал бақылау жасайды және шынай қажеттіліктерін туындатып отырады. Ал кейбір ата-аналар баланың барлық қажеттіліктерін толығымен қанағаттандыруға тырысады.

3 Эмоционалды қаталдық бала ата-анасынан үнемі қаталда, ауыр сөздерді естіп отырады.

4 Қатал өз арақатынас бұл кезде бала мен ата-ана арасында суық қандылық пен өшпенділік байқалады.

5 Моральды жауапкершіліктің жоғарылауы болашаққа деген моральды сапаның болуын баладан талап ету. Бұл тәрбиелеу типін ұстанатын ата-аналар балаларына және басқа да жанұя мүшелеріне қолдау мен қолпаштау көрсетеді.

Кейбір ата-аналар тәрбиені дұрыс жүргізбегендіктен балада қандай да бір бұзылыстар пайда болады. В.И. Гарбузов бала тәрбиесінде дұрыс емес тәрбиелеудің үш типін бөліп қарастырды.

1 А типі бойынша тәрбиелеуде баланың индивидуалды ерекшеліктері қабылданбайды. Қатал бақылаумен ерекшеленеді.

2 В типі бойынша тәрбиелеуде ата-ана баланың болашақ кәсіби іс-әрекетіне және мектепте оқудағы сәттіліктеріне, достарының арасында әлеуметтік статусына, денсаулығының жағдайы жайлы мазасыздық туындайды.

3 С типі бойынша тәрбиелеуде ата-ана тіпті басқа да жанұя мүшелері балаға аса зейін қояды.

Бірінші түрде бала өзін жалғызсырап, қамқорлықты сезінбей, өзіне сенімсіз болады. Бала «қамалдың» артына тығылуға болатындай қамқорлықты сезбейді. Суық эмоционалды қарым–қатынастың әсерінен онда позитивті мінез моделі болмайды. Бұл баланың өздігінен жөнге келу қабілетін төмендетеді.

Екінші түр (гиперәлеуметтік), балаға дамудың мысалы секілді, бірақ ол да теріс нәтижелерге – ашуланшақтық, болмайтын заттарды істеуге талпынушылық және тағы басқаға әкеліп соғады. Мұнда негізінен ата-ананың сынауы құрастырылмаған сондықтан оң нәтижелерге әкелмейді. Балаға деген сын онда өзінің толық жетіспеушілігін, алаңдаушылығын және жаңа сәтсіздіктерді тосу сияқты ойларды қалыптастырады. Е. Гаспаров пен Т.В. Роялдардың айтуынша, жанұяда осындай дәрежедегі балалар тұрақталмаған болады және топтарда жоғарғы дәрежені ала алмайды.

Сонымен қатар ата-аналар балаға тым жоғары талаптар қойып, олардың мүмкіндіктері мен ерекшеліктерін есепке алмайды. А.И. Захаровтың ойынша, осыдан баланың жұмыстары тым көп болады. Тіпті жұмыстары олардың жастарына сәйкес келмейді және балада дөрекілік мінезді тудыратын невроздың пайда болуы мүмкін [4, Б. 130].

Д. Баумринд зерттеу барысында эмоционалды қолдау мен ата-ананы бақылау факторына байланысты, бала қырларының заңдылықтарын қарастырды. Д. Баумринд өз зерттеулерінің негізінде үш типтегі балаларды атап көрсетіп, олардың ата-аналарына тәрбиелеу іс-әрекетінің әдістерін анықтап берді.

1 Беделді ата-ананың - балалары ақкөңіл, қарым-қатынаста тез тіл табысатын, инициативті болады. Мұндай беделді ата-аналар өз балаларына үнемі қолдау көрсетіп, ненің жақсы ненің жаман екендігін жазаламай, ақылмен түсіндіріп, балаларын кез келген сәтте түсінуге дайын тұрады. Олар балаларының жасаған істерін саналы түрде бағалап, көмек көрсетуге әр уақытта дайын болады. Және де балаларынан саналы мінез-құлықты күтеді. Сонымен қатар ата-аналар кей жағдайларда қаталдық та танытады. Демек мұндай ата-аналардың балалары өте жауапты, өз міндеттерін жүйелі түрде жүзеге асырады. Олар қор-

шаған ортаға тез бейімделеді. Өз өздеріне сенімді, сезімдері жақсы дамыған, әріптестерімен жақсы қарым-қатынаста болады.

2 Авторитарлы ата-ананың – балалары тітіркенгіш, қақтығысқа бейім болып келеді. Авторитарлы ата-ана балаларына шамадан тыс еркіндік пен құқық бермейді. Және де барлық жағынан ата-аналарының беделіне және еркіне бағыну керек дейді. Авторитарлы ата-аналар баланы тәрбиелеуде баланың мінез-құлықтарына қатал бақылау жасайды. Бақылау кезінде түрлі тыйым салулар мен физикалық қысымдық болады. Дисциплинарлы әсер етулер қорқыту және қинау түрінде жүреді. Мұндай ата-аналар балаларымен рухани жақын болмайды, сондықтан олардың арасында бір-бірлеріне деген жақындық сезімдері туындамайды. Бірақ та қатал бақылау жағымсыз нәтиже береді. Демек мұндай тәрбиелеу кезінде балада сыртқы бақылау механизмін ғана қалыптастырады. Қысымшылық көрсетуде қорқыныш және кінәлау сезімдері дамиды. Авторитарлы ата-аналардың балалары өз әріптестерімен байланыста қиын түрде қарым-қатынас жасайды. Олар бақытсыз, мазасыз, күмәнданғыш болып келеді.

3 Төзімді ата-аналардың - балалары импульсивті, агрессивті болады. Ереже сай, мұндай ата-аналар өз балаларын бақылай алмайды. Балаларынан жауапкершілікті және өзіндік бақылауды талап етпейді. Яғни мұндай ата-аналар балаларына бәрін жасауға рұқсат береді. Тіпті олардың агрессивті мінез-құлықтарына назар аудармайды, нәтижесінде бала қолайсыз жағдайларға тап болады. Әдетте мұндай жағдайларда ата-аналар балаларын физикалық тұрғыда жазалауға дайын тұрады. Олар балаларын ата-аналық махаббаттан айырады. Бала осы кезде өзіне деген қатынастың өзгеруін талап етеді [5, Б. 60-72].

Сонымен Д. Баумринд жоғарыдағы ата-ана стилдерін атап көрсетті. Ендігі кезекте А.С. Спиваковская өз зерттеулерінде жағымсыз жанұялардағы тәрбиелеу әрекеттерінің бірнеше типтерін бөліп қарастырды.

«Жанұя - санаторий». Шектен тыс қауіпсіздіктен қорғану және қатал бақылау, өте аз деңгейдегі қолдау орын алады. Нәтижесінде баланың жүйке жүйесінде шектен тыс қысым пайда болады, осыдан барып жүйке қызметінде бұзылыс байқалады, және тип бойынша жоғары деңгейдегі эмоционалды ерекшеліктер қалыптасады. Қолдау мен жоғары бақылау балада агрессивтілік тудырады.

«Жанұя - қамал». Ата-аналар қатал болуды қалайды. Бұл балада өзіне деген сенімділікті жоғарлатады. Көптеген жағдайда бала өзінің уайымдауларында зейін концентрациясын фиксациялайды. Сондықтан әріптестерімен қарым-қатынаста қиыншылықтар туындайды. «Жанұя қамал» болған кезде әдетте балада тұлға аралық қақтығыс пайда болады. Осыдан барып жүйке жүйесінің қысымдылығы мен невротикалық аурулардың жоғарлауы орын алады.

«Жанұяда артық болу». Мұндай жанұяларда ерлі-зайыптылардың қатынасы эмоционалды тұрғыда маңызды болады да, ал балаға деген қатынас толымсыздық сезімін тудырады. Осыдан барып балада өзіне деген сенімсіздік, инициативаның жоқтығы, уайымдаулар пайда болады. Әдетте мұндай балаларда өмірге деген қорқыныш, қоршаған адамдармен қарым-қатынастағы қауіпсіздік алаңдатады. Олар өзінің әріптестерімен байланысқа түсуде қиындықтарға тап болып отырады [6, Б. 199].

Жанұя ерекшеліктері мен тәрбиенің түрлі типтерін даралауда көптеген отандық және шетел психологтары тер төкті. (Д. Браумрид, А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий, А.Я. Варга және т.б.).

Жанұядағы ерлі–зайыптар мен бала-ата-ана қатынасындағы мәселелер қазіргі таңда іс–тәжірибеде нақты зерттеуде, Ю.И. Алешина, В.Н. Дружинин, С.В. Ковалева, А.С. Спиваковская, Г. Эйдемиллер сияқты авторлардың жұмыстарында байқалады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ковалев С.В. Психология современной семьи. - М., 1988.
2. Андреева Т.В. Семейная психология. - СПб.: Речь, 2004.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. - М.: Институт практической психологии, Личность в экстремальных условиях. - М.: Политиздат, 1989.
4. Ганичева А.Н. Взаимосвязь семейного и общественного воспитания. - М., 2002.

5. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы // Вестник Моск. ун. Сер. 14, Психология. 1987, № 2. - С. 60-72.
6. Қоңырбаева С. Отбасы: бала мен ата-ана.- Алматы, 2006.

УДК 159.9

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗІ

Баженова Н.К.

Психология ғылымындағы негізгі ұғымдардың біреуі – қарым-қатынас. Қарым-қатынассыз жеке адамды түсіну, оның дамып-жетілуін талдау мүмкін емес.

Қарым-қатынас адамның тіршілік әрекетінің маңызды негізі бола келе, ертеден барлық ғылымдар үшін қызықты тақырыптардың бірі екені анық. Қарым-қатынас мәселесін өздерінің ғылыми еңбектерінде көпке танымал философтар, психологтер, педагогтер, әлеуметтанушылар қарастырған.

Психологияда «қарым-қатынас» ұғымының түрлі анықтамалары бар. Қарым-қатынасты философиялық тұрғыда талдаған көпке танымал ғалымдардың бірі – М.С. Каган. Ол қарым-қатынасты субъект аралық өзара әрекеттесу деп түсінді. Оның көзқарасына сәйкес, өзара әрекеттесу қарым-қатынас болып келмейді, себебі мұнда біз субъектінің объектіге ретіндегі адамға деген қатынасты қарастырып отырмыз. Ал бұл оның пікірінше қарым-қатынасқа жатпайды. М.С. Каган қарым-қатынастың төрт функционалды жағдайын бөліп қарастырды:

- қарым-қатынас мақсаты субъектілердің өзара әрекеттесуінен тыс;
- қарым-қатынас мақсаты өзара әрекеттесудің өзінде;
- қарым-қатынас мақсаты партнерді қарым-қатынас инициаторының тәжірибесіне, құндылықтарына ортақтастыру;
- қарым-қатынас мақсаты инициатордың өзін партнер құндылықтарына ортақтастыру.

Функционалды жағдайларға сәйкес қарым-қатынас түрлері қарастырылады: қарым-қатынасқа бола, басқаны өз құндылықтарына және өзгенің құндылықтарын өзіне ортақтастыру ретінде заттық іс-әрекетке қызмет ету. Бірінші түрге мысалы ретінде қарым-қатынас іс-әрекет мақсаттарын іске асыратын дәстүрлердегі, ойындардағы қарым-қатынасты алуға болады; екіншісіне мысал – достық қарым-қатынас; үшісіне – тәрбие; төртіншіге - өзін-өзі тәрбиелеу. Берілген жіктеуде қарым-қатынас мақсаттары мен құралдары арасындағы байланысты аңғаруға болады. Психологияда қарым-қатынас мәселесімен Леонтьев А.А., Петровская А.А., Анисимов О.С., Бодалев А.А., Лисина М., Павлов К.Г. және т.б. айналысқан. Жоғарыда алғандардың әрқайсысы «қарым-қатынас» ұғымына өзінше анықтама береді. Леонтьев А.А. «қарым-қатынас» ұғымын әмбебап коммуникативтік іс-әрекетке, яғни қарым-қатынасқа белгілі бір іс-әрекет түріне сияқты қарау керек деп есептейді.

Қарым-қатынасқа ең жалпы анықтаманы Б.Ф. Ломов берді: «... қарым-қатынас адам тұрмысының индивидуалды формасының маңызды жағы болып табылады». Ол қарым-қатынас іс-әрекетінің әр түрлі формалары, деңгейлері, түрлері жайлы және оның құрамдас бөлімдері – сан алуан ақпарат алмасу процесі, коммуникантардың өзара әрекеттесуі – жайлы сөз қозғайды. Б.Ф. Ломов қарым-қатынас деңгейлерін анықтайды:

1) Макродеңгей;
2) Мезодеңгей;
3) Микродеңгей.

Макродеңгей – индивидтің басқа адамдардың қалыптасқан қоғамдық қатынастарға, дәстүрге, салтқа сәйкес қарым-қатынас жасауынан көрінеді.

Мезодеңгей – тақырыптың мазмұнымен анықталады.

Микродеңгей – мазмұны мен сыртқы көрсеткіштері арқылы көрінетін контактілі байланыс.

Неміс-американдық психолог К. Ле-

вин адамдарды жекелей өзгерткенде топ арқылы әсер етудің дұрыс болмайтындығын психологиялық әсер етудің тәжірибелерімен дәлелдеген. Алайда бұл жайыт тиімділігі ертеден халыққа белгілі болған. Бақсылық көріністер науқасқа әсер етудің дәстүрлік ритуалдық жолдары көпшілік топ ішінде эмоциялардың қозуды күшейтіп, оның бір адамнан екіншіге, одан басқаларыңа берілу, таралу өрісін кеңейту арқылы психологиялық әсер ету басты мақсат болды. Иландыру, сендіру әрекетінің топ арасында еселеніп, күшейетіндігін бақсылық ұстаушылар жақсы игерген. Соның арқасында бақсылық ұстаушылар әрекеттер топта санасыз қабылданып, түсінік қылықтарға илану, психологиялық әсердің нәтижелі болуын қамтамасыз етеді. Сонымен бірге, тренингтік топтардың жетіліп, дамуы Левин есімімен байланысты. Ол АҚШ-та 1933 жылы топтық динамика әлеуметтік әрекет және басқа да топтық феномендер мәселесін шешумен айналысқан. Осыған қатысты Левин өзінің өрістер теориясын индивидтің мінез-құлқын анықтайтын бірлескен және байланысқан факторлар жиынтығын құрайды. Бұл факторлар жиынтығы жеке адамдарды, оның ортасын қамтып, бір психологиялық өріс болды. Топтық динамика ұғымын да алғаш қолданған осы ғалым болған.

Гештальттік бағытта ұйымдастыруда ашқан Перонс тәжірибесі ерекше. Ол эмоциялық инсайт негізінде индивид өзін-өзі өзек тілеу, эмпатияны күшейту мүмкіндіктеріне ие болатын топтық тренингтік жұмыстардың бағыттары ғылым мен тәжірибелерді классикалық болып аса кең тараған. Бұлар қазіргі кезде қолданып жүрген топтың психологиялық әдістердің дамуына жағдай жасайды.

Топ ішіндегі психологиялық әсерді ең алғаш рет ғылыми тұрғыда қарастырған 18 ғасырдың соңғы жылдарында париждік дәрігер Лисмер ниеттенген. Топ ішінде ерекше мистикалық атмосфера жасап, дәрігермен науқастардың өзара әрекеттестігін әлеуметтік-психологиялық ықпалының әсерімен топтық емдеу эффектісін көрсеткен. Ал 19 ғасырдың орта кезіндегі Еуропадағы психиатриялық мекемелер бір адамның басқа адамға психикасы мен мінез-құлқына әсер ету, сендіру, иландыру механизмдері психологиялық әсерде қолданылып, топ ішінде гипноздың күшін пайдаланған.

М.И. Лисина қарым-қатынасты коммуниканттардың өзара әрекеттесуі деп санайды. Ол Циготский тәрізді мақсаттық бағдардың қажеттілігін көрсетеді. Бұған қарағанда В.Н. Панферов нақтырақ анықтама береді: «Қарым-қатынас адамдардың өзара әсерлеуі болып іс-әрекет процесінің жағымды қатынас құру мақсатында коммуникация құралдары арқылы ақпарат алмасады». В.В. Богословскийдің берген анықтамасында «қарым-қатынас - өзара түсінісу, өзара әсер ету, ақпарат алмасуда көрінетін психикалық контакт туатын адамдар арасындағы психикалық контакті орнату» делінген. К. Маркс қарым-қатынаста ғана индивидтер бір-бірін физикалық және рухани толықтырады; қарым-қатынас – адамдардың адамдарды өндеуі деп есептеген.

Басқа танымал психологтер, мысалы Бодалев А.А., Смирнов Е.С. қарым-қатынас барысында әрбір жақ тұлға болып келеді деген. Бодалев А.А. қарым-қатынасты іс-әрекеттің ерекше түрі деп, қарым-қатынасты адамның тұлға және іс-әрекет субъектісі және жеке дарылық ретінде дамуының негізгі факторы болатынын атап өтеді. Қарым-қатынастың тәрбиелік мәнін ол тек дүниетанымды кеңейтуде ғана емес, сонымен қатар, тұлға интеллектісінің дамуындағы рөліне тоқталған. Андреева Г.М. өзінің «әлеуметтік психология» еңбегінде қарым-қатынас мәселесіне қатысты әлеуметтік-психологиялық тұрғыларды интеграциялауға тырысты. Қарым-қатынасты сипаттай келе, ол онда өзара байланысты үш жақты қарастырды: коммуникативтік (өзара ақпарат алмасу), интерактивті (өзара әсерлесе) және перцептивті (өзара қабылдау және түсінісу).

Педагог-зерттеушілер философтар мен психологтердің мәліметтерін интеграциялап, «қарым-қатынас» ұғымына өз анықтамаларын берді. Мысалы, А.В. Мудрик қарым-қатынасты әр түрлі субъективті қатынастар байланыстыра алатын адамдардың өзара әрекеттесуінің объективті процесі ретінде қарастырады. Қарым-қатынас бірлескен тіршілік іс-әрекет негізінде қалыптасады. Ол бір-біріне деген не оң не теріс қатынастың қалыптасу про-

цесінде іске асады.

В.А. Кан-Калик педагогикалық процесте қарым-қатынас арқылы байқалмайтын, бірақ өте маңызды тәрбиелік өзара қатынастар жүйесі қалыптасатынын, және оның ЖОО-да тәрбиелеу мен оқыту тиімділігінің арттыратынын айтқан. Оның ойынша, қарым-қатынас адамгершілік-құндылық потенциалға ие. А.В. Мудрикке қарағанда, В.А. Кан-Калик қарым-қатынас функцияларын ішкі және сыртқы бөледі. Олардың әрқайсысы құрамдас бөліктерге ие. Сыртқы: ақпараттық-коммуникативті, тұлға аралық қатынастардың өзара танымды етіп ұйымдастыру, бейімделу. Ішкі: эстетикалық, дәмдік, мінез-құлықтың, әдептік.

М.А. Буева қарым-қатынасты тек рухани ғана емес, сонымен бірге материалдық, әлеуметтік-шынайы процесс ретінде қарастырды. Онда іс-әрекетпен, тәжірибемен, дағдылар мен икемділіктермен алмасу іске асады.

Т.В. Пеленина қарым-қатынастың тұлға қалыптасуындағы рөлі жайлы әңгімелей келе, қарым-қатынасты болашақ маман тұлғасының қалыптасуының бір факторы ретінде қарастырды. Ол студенттердің топтық іс-әрекетінің реттеушісі және топтық мінез-құлық формаларының, адамгершілік, эстетикалық құндылықтардың реттеушісі болып келеді.

Сонымен, қорытындылай келе, қарым-қатынасты субъект-субъектілік қатынастар болып келетінін айтуға болады, себебі ол іс-әрекет және өзіне үлкен рухани, адамгершілік-құндылық потенциалды кіріктіреді.

Қарым-қатынаста адамдар өзін көрсетеді, өзі үшін және басқалар үшін психологиялық қасиеттерін аша түседі. Сонымен бірге ол қасиетті қарым-қатынаста қалыптасады да. Адамдармен қарым-қатынаста адамның адамзаттық тәжірибені игеруі, қалыптасқан мораль, құндылықтар, білім мен іс-әрекет түрлерін игеруі, жеке адам және дара адам түрінде қалыптасуы іске асырылады. Яғни қарым-қатынас с адамның психологиялық дамуының маңызды факторы. Жалпы алғанда қарым-қатынасты былай анықтауға болады: адамның бүкіл өмірі барысында психикалық процестері мен мінез-құлқы қалыптасатын жан-жақты шындық.

Қарым-қатынастың мазмұнына, мақсатына, құралдарына қарай бірнеше түрлерін бөліп қарастыруға болады.Мазмұны бойынша ол материалды түрде (іс-әрекет өнімдері және заттарымен ауысу), когнитивті түрде (біліммен алмасу), кондиционды түрде (психикалық және физиологиялық жағдаймен алмасу), мотивациялық түрде (қажеттіліктермен, түрткілермен, қызы, шылықтармен, мақсаттармен алмасу), іс-әрекеттік түрде (әрекеттермен, амалдармен, икемділіктермен) болады.

Қарым-қатынас құралдарына келетін болсақ, оны қарым-қатынас үрдісінде біреуден екіншіге берілетін ақпаратты кодтау, тасымалдау, өңдеу әдістері арқылы анықтауға болады. Ақпаратты кодтау – бұл біреуден екіншіге ақпаратты беру әдісі. Мысалы, ақпарат тура денелік контакт көмегімен (денемен, қолмен сүйену) беріледі. Ақпарат адамдармен сезім мүшелері арқылы белгілі қашықтықта беріле алады (бір адамның екіншіні сырттан оның әс-ірекетін бақылауы).

Аталғандардан басқа да ақпарат беру тәсілдері белгілі. Оларға тіл және белгілік жүйелер; жазу түріндегі (мәтін, сұлба, сурет, сызу), ақпаратты сақтау және беру (радио - видеотехника) жатады.

Құралдары бойынша қарым-қатынас тікелей емес, тура және жанама болады.

Тікелей емес қарым-қатынас табиғи мүшелер (қол, бас, дене)арқылы жүзеге асады. Тікелей емес қарым-қатынас – жазбаша түрдегі немесе техникалық құралды пайдалану негізіндегі толық емес психологиялық контакт.

Тікелей қарым-қатынас ақпарат алмасу және қарым-қатынасты ұйымдастыру үшін арналған арнаулы құралдарды қолданумен байланысты. Бұлар табиғи заттар (таяқ, тас, жердегі із т.б.) немесе мәдени (белгілік жүйелер, символдар жазбасы, радио, теледидар).

Тура қарым-қатынас кезіндегі бір-бірімен сөйлесіп отырған адамдардың жеке контакті және қабылдауы, мысалы: дене контактілері, адамдардың бір-бірінің әрекеттеріне жауап қайтаруы.

Жанама қарым-қатынас басқа адамдар шыға алатын аралықтар арқылы жүзеге асады. Мысалы, мемлекет аралық, топтық,

отбасылық деңгейлер арасындағы әңгіме.

Инструментальді деп қарым-қатынастың өзінен қанағаттанушылық алудан басқа бір мақсат іздейтін, өзіндік қажеттілікпен реттелетін, өзіндік мақсат болмайтын қарым-қатынасты айтады.

Мақсаттанған – бұл арнайы қажеттіліктерді қанағаттандыру құралы.

Адамдар арасындағы қарым-қатынастың маңызды түрлері болып вербальді және вербальді емес қарым-қатынас алынады.

Вербальді емес қарым-қатынас құралы ретінде сөздік тілді қолданбайды. Оған мимика, жест, пантомимика көмегімен түсінісу жатады.

Вербальді қарым-қатынас тек қана адамға тән. Өзінің коммуникативті мүмкіндіктеріне байланысты ол вербальді емес қарым-қатанасқа бай болады.

Адамзат тәжірибесін игеруде жазудың, кітаптың, басқа әр түрлі техникалық құралдың пайда болуы тікелей емес қарым-қатынас жасаудың жүйесін күрделендірді.

Қарым-қатынас ары қарай жеке адамаралық және көпшіліктік қарым-қатынас болып бөлінеді. Жеке адам аралық қарым-қатынас – топтарда, жұптарда жеке дара ерекшеліктерін білу, қайғы-қуанышына ортақтасу, түсіну, бірігіп іс-әрекет ету негіздерінде қалыптасатын түрі.

Көпшіліктік қарым-қатынас – көпше түрдегі таныс емес адамдардың және көпшіліктік мәлімет құралдары арқылы қарым-қатынас жасау, осындай қатынастың түріне өнер, эстетикалық қарым-қатынастарды да жатқызады.

Қарым-қатынаста адамдар өзін көрсетеді, өзі үшін және басқалар үшін психологиялық қасиеттерін аша түседі. Сонымен бірге ол қасиетті қарым-қатынаста қалыптасады да. Адамдармен қарым-қатынаста адамның адамзаттық тәжірибені игеруі, қалыптасқан мораль, құндылықтар, білім мен іс-әрекет түрлерін игеруі, жеке адам және дара адам түрінде қалыптасуы іске асырылады. Яғни қарым-қатынас адамның психологиялық дамуының маңызды факторы. Жалпы алғанда қарым-қатынасты былай анықтауға болады: адамның бүкіл өмірі барысында психикалық процестері мен мінез-құлқы қалыптасатын жан-жақты шындық.

Қарым-қатынастың маңызды 5 функциясын бөліп қарастыруға болады. Қарым-қатынас адамдардың ұжымдық іс-әрекетінде байланыстырғыш ролді атқарады. Бұл функциясын шартты түрде «прагматикалық» функция деп атауға болады. Бұл шартты орындамау Інжілде айтылған атақты Вавилон мұнарасы туралы аңызға әкеліп соғуы мүмкін. Маңызы бойынша 2 – функциясын «қалыптастырғыш» функция деп атауға болады. Бұл функция адамның психологиялық бейнесін қалыптастырып өзгертудің маңызды шарты. Бала дамуының белгілі кезеңдерінде мінез-құлқы, іс-әрекеті және баланың қоршаған әлем мен өзіне деген қатынасы үлкендер арқылы іске асырылады. Д. Эльконинніің айтуынша: «Бала әрқашанда 2 адам – оның өзі және ересек адам». Даму барысында бала мен ересектің сыртқы тікелей емес қарым-қатынасы баланың ішкі психологиялық процесіне және де баланың дербестік ерікті іс-әрекетіне айналады.

Онтогенездің бастапқы кезеңдерінде қарым-қатынас бала өмірінде аса маңызды функция атқарады. Орта ғасырда бір испан епископы былай деп жазған екен: «Жетімханадағы балалар зерігіп, зеріккендіктен өледі». 30-жылдары АҚШ-та эксперимент жүргізілген: 2 клиникада қауіпті, әрең жазылатын ауру балалар жатқан. Оның біреуінде балалар туысқандарымен кездеседі, ал екіншісінде туысқандарымен жолықтырмайды. Осы екі клиникада жазылу тиімділігін салыстырғанда: оның біріншісінде – бала өлімі жоқ, ал екіншісінде – балалардың үштен бірі шетінеген.

Бала мен ересектің қарым-қатынасы білім, іскерлік, дағдыны берудің жай қосындысы емес, өзара әселесу нәтижесінде өзара баю мен өзгерудің күрделі процесі. Бала өзіне берілетін басқаның тәжірибесін белсенді түрде ой елегінен өткізіп, өңдеп пайдаланады. Қарым-қатынастың үшінші функциясы ретінде «бекітетін, қолдаушы» деген функциясын атауға болады. Басқаша айтқанда, басқа адаммен қарым-қатынаста адам өзін-өзі танып-біліп, өзіне-өзі сенімге ие болады. Адам өзін-өзі бағалау үшін басқаның мақұлдауын қажет етеді. У. Джеймстің айтуынша: «Адам үшін қоғамда өз бетімен назардан тыс қалу және басқалардың оны мүлдем байқамауы – ең зор

жаза».

Көптеген психотерапевтік жүйелерде адамның мұндай жағдайы «қолданылмаған, бекітілмеген» деген ұғым арқылы беріледі, және де «Сенікі жөн емес», «Сен жамансың» деп мойындамауға қарағанда (бұл жағдайда теріс болса да бекітудің белгілі үлесі бар), бекітілмеу «Сен бұл жерде жоқсың», «Сен тірі адам емессің» дегенді көрсетеді.

Адамдар өміріндегі әртүрлі дәстүрлер – амандасу, түрліше көңіл аудару рәсімдері «бекітілу терапиясы» деп саналады. Қарым-қатынастың төртінші функциясы жеке адам аралық қатынастарды ұйымдастыру және қолдау болып табылады. Басқа адамдарға деген эмоциялық көзқарастар «сүйкімді – сүйкімсіз», «ұнайды – ұнамайды» деген терминдермен белгіленеді. Әрине, эмоциялық қарым-қатынас адам өміріндегі жалғыз қатынастың түрі емес, бірақ олар адамның барлық қарым-қатынас жүйесінде көрінеді, көбінесе іскерлік немесе тіпті ролдік қатынасына да өз әсерін тигізеді. Келесі, бесінші функциясы «жеке адам ішілік функциясы». Бұл жағдайда адамның өз-өзімен қарым-қатынас жасауын (ішкі немесе сыртқы сөйлеу арқылы – диалог типінде) адамның ойлауының әдісі түрінде қарастыруға болады. Осыған байланысты Л.С. Выготский былай деген: «… адам өзімен өзі болғанда да қарым-қатынас функциясын сақтайды».

Қарым-қатынастың интерактивті жағы адам аралық қарым-қатынастың адамдардың бір-бірінің әрекеттесуімен байланысты аспектілерін белгілеуге арналған шартты термин.

Жеке адам аралық қарым-қатынастың пайда болуы және табысты іске асырылуы үшін, егер де қатысушылар арасында өзара түсіністік болғанда ғана мүмкін. Өзара түсіністіктің болуы бір жағынан өзгенің мақсат-мүддесін, түрткілерін, бағдарын түсіну, екіншіден, түсіну ғана емес, соларды қабылдау, бөлісу түрінде көрінеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Сатиева Ш. Даму психологиясы. – Астана, 2012.
2. Жұмасова К. Психология.– Астана, 2010.
3. Тәжібаев Т. Жалпы психология. – Алматы, 1993.
4. Аймауытұлы Ж. Психология.– Алматы, 1995.
5. Темірбеков А., Балаубаев С. Психология. – Алматы: Мектеп, 1996.

УДК 159.9

БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІ ЖАҒДАЙЫНДА МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ МЕКЕМЕЛЕРДІҢ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРІНІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУЫНА ОҢТАЙЛЫ НӘТИЖЕГЕ БАҒЫТТАЛҒАН МОНИТОРИНГ ЖҮРГІЗУ

Наурызбаева А.А.

Психологиялық - диагностикалық материалдың ұсынылатын жинағы педагогтың бірнеше жылдық зерттеулерінің нәтижесі болып табылады. Білім жүйесінің нәтижеге бағытталған реформациясы тек парадигманың ауысуына ғана емес, мектепке дейінгі мекемелердегі тәрбиеленушілерді жас ерекшеліктеріне орай кезеңдерге бөлуде де өзгерістер енгізіп отыр.

Осыған байланысты балабақшалардағы білім жүйесіне жаңа сапаның талаптары көрсетіледі, атап айтсақ:

1. Мектепке 6 жастан бара бастаған балаларды мектеп өміріне жылдам, әрі жайлы бейімделіп кетуге дайындау.

2. Тәлім-тәрбиені индивидуализациялау, яғни әр балаға жекелей көңіл бөлуді басты назарда ұстау.

Баланың интеллектуалдық және тұлғалық дамуының тенденцияларын анықтауға арналған мониторинг жүйесін құрау қажеттілігі туындады.Бұл орайда педагог-психологтардың, тәрбиешілердің құзыреттілігі жоғары болуы, өз жұмысында олардың ғылымдағы жетістіктерге сүйенуі абзал. Сонымен қатар айта кететін жайт - қазіргі таңда Қазақстан Республикасында балабақшалардағы білім процесінің сапалы

мониторингін жүргізуге арналған арнайы әдістемелік құралдар жоқтың қасы. Сондықтан бүлдіршіндердің даму деңгейін анықтауда көбінесе ресейлік басылымдар көптеп қолданылады. Ұсынылатын сан алуан материалдың ішінен педагог-психологқа осы мәселе бойынша жұмыс істеуге арналған сенімді, лайықты нұсқаларын табу қиындық туғызуда. Іріктеліп алынған жұмыс материалын өз жағдайымызға бейімдеу, сынақтан өткізу мәселесі тағы бар.Оның бәріне уақыт керек, ал тәрбиеленушілердің тұлғалық дамуына мониторнинг жүргізу – заман талабы, яғни «мында және қазір» орысша айтқанда, «здесь и сейчас». Жаңадан қызметке тұрған педагог-психологтар үшін әсіресе көкейтесті мәселе. Осы орайда Өскемен қаласының педагог-психологтарынан құралған «Дошколята» шығармашылық тобының еңбегі зор екенін атап өту маңызды. Аталмыш топ педагог-психологтардың көп жылғы еңбектері нәтижесінде орыс тіліндегі жинақ жарық көрді. Жинақта балабақша тәрбиеленушілерінің тұлғалық дамуына мониторинг жүргізуге арналған әртүрлі әдістемелер бір жүйеге келтірілген және де вариативті, инвариантты блоктардан құралған. Яғни балабақша мақсаттарына сай мамандар қандай методиканы қолдауды өздері таңдай алады. Осы саладағы қызметін жаңа бастап келе жатқан педагог-психолог үшін,тәрбиешілер мен әдіскерлер үшін таптырмас көмек. Жинақты ана тілімізге аудара отырып қолдану арқылы және де өз ізденістерімнің нәтижесінде жүргізілген бірнеше жылдық зерттеулерімнің нәтижелерін жас мамандарға үлгі - нұсқалар ретінде ұсынамын. Үлгі-нұсқалар әртүрлі жастағы топтарда жұмыс істеуге арналған, негізінен 4-5 және 5-6 жасарлар топтарына тереңірек тоқталдым.

№ 1 Баланың топтағы орны (тест на лидерство) 20__- 20__оқу жылы «_____» тобы

р/с	Баланың аты	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1				*						
2										
3			*							
4								*		
5										

№2. 20__-20__ оқу жылы «_____» тобы. Интеллектуалдық даму деңгейін зерттеу. Мақсаты: Балалардың интеллектуалдық даму деңгейінің қысқаша диагностикасы

р\с	Баланың тегі, аты-жөні	Анализ	уақыты	ұпайы	синтез	уақыты	ұпай	Жалпы атауларды білуі					Жалпы ұпайы	деңгейі
		«Не артық ?»			пирада			Киім	Ойыншық	тамақ	ыдыс	жиhаз		
1														
2														
3														
4														
5														

Талдауы: топта __бала. Диагностикаға қатысқаны __бала, бағаланбағаны __бала. «Не артық?» методикасы бойынша 3 минут, «Пирамида» құрауға 2 минут уақыт берілді. «Жалпы атауларға» арнайы уақыт белгіленген жоқ, білгендер дереу жау-

ап беріп отырды.Соңынан жалпы ұпай саны бойынша қорытынды шығарылды.

Қорытынды: «өте жоғары» -, «жоғары» -, «орташа» -, «төмен»-, «өте төмен» -.

№3 20__ - 20__ оқу жылы «_____» тобы.
«Бөлшектен бүтін құрау: Пирамида» Мақсаты: Интеллектуалдық дамуы, оның ішінде логикасының даму деңгейін тексеру. Бөлшектен бүтін құрау, яғни синтез жасай білуі (3 мин.уақыт беріледі).

р\с	Баланың тегі, аты-жөні	Құрауы / құрамауы	Қанша Уақып кетірді	ұпайы	деңгейі
1					
2					
3					
4					
5					

Қорытынды: топта --- бала. Бағаланбағаны - бала.
Деңгейлері: «жоғары» - бала, «орташа» - бала, «төмен» - бала

№4 «НЕ АРТЫҚ?» методикасы

Негізінен 4-5 жасарларға арналған. (Басқа топтарда қолдануға да болады) Балалардың бейнелі-логикалық ойлау процесстерін, анализ және синтез атты ойлау әрекеттерін зерттеуге арналған. Бұл методика бойынша балаларға әртүрлі суреттерден тұратын бірнеше топтама көрсетіледі және төмендегідей нұсқаулар беріледі:

«Мына суреттердің әрқайсысында біреуі артық. Анықтап қарап алып, қайсы артық? Неге артық? Екенін айтып бере аласың ба?»

Ойлануыңа уақыт беремін (3 минут)

Бағалау:
10 ұпай – 1 минутқа жетпей барлығын түсіндіре білсе
8-9 ұпай – 1-1.5 минутта жауап берсе
6-7 ұпай - 1.5-2.0 минутта жауап берсе
4-5 ұпай -2,0 - 2,5 минутта жауап берсе.
2-3 ұпай - 2.5-3.0 минут кетірсе
0-1 ұпай берілген уақытта жауап бере алмаса
Даму деңгейі көрсеткіштері:
10 ұпай - өте жоғары
8-9 ұпай - жоғары
4-7 ұпай - орташа
2-3 ұпай — төмен
0-1 ұпай - өте төмен

№5 20-__20-__ оқу жылы «_____» тобы «БАСПАЛДАҚ» методикасы. В. Щур. Мақсаты: Баланың өз өзін жалпы бағалауы және басқалардың бағалауы туралы түсініктерінің ерекшеліктерін анықтау

р\с	Баланың тегі, аты-жөні	I - нұсқа – «ең қолайлы даму жағдайдағылар», яғни жақсы көретін адамның қолдауын сезеді		II-нұсқа а) «ең қолайлы д.ж.» ә) «инфантильді», өзін де, өзгені де жоғары бағалайды, түсіндіре алмайды		III- нұсқа «қауіпті бағалау», яғни бала ересектер өзін жақсы көрмейді деп ойлайды			Баланың Өз өзін Жалпы Бағалауы
		Өзін өзі Төменірек бағалайды	Мамасының Бағалауы жоғарырақ	Өзін өзі Жоғары бағалайды	Мамасының бағалауы Да жоғары, Яғни тең	Өзін өзі Жоғары бағалайды	Мамасының бағалауы төмен	Үйдегі Басқа Ересектер Ең биікке ?	
1									
2									
3									
4									
5									

Қорытынды: «I-нұсқалы д.д.» - жауап, «II-нұсқалы д.д.» - жауап, «III-нұсқалы д.д.» - жауап.

№6 20__- 20__ оқу жылы «_____» тобы.

Ерекше бір нәрсенің суретін сал» методикасы бойынша тест. Мақсаты: Балалардың қиялының даму деңгейін тексеру.

Суреттері төмендегі белгілері бойынша бағаланды:

1. Ойлау қабілетінің жылдамдығы
2. Суретінің басқалардан ерекшелігі
3. Бейнелердің сан алуандығы
4. Ойланып барып салынды ма?
5. Бейнелердің әсерлілігі, эмоционалдылығы.

рс	Баланың тегі, Аты-жөні	критерийлері										Жинаған пайының саны	Бала қиялының деңгейі даму деңгейі
		1.жылдамдық	ұпай	2.басқалардан ерекшелігі	ұпайы	3. бейнелердің алуандығы	ұпайы	4. Ойланып барып салуы	ұпайы	5.Бейнелердің Әсерлілігі, эмоционалдығы	ұпайы		
1			1		1		2		2		1	7	Орташа
2			1		2		2		1		2	8	Жоғары
3			2		2		2		1		1	8	Жоғары
4			2		1		2		1		2	8	Жоғары
5			1		0		1		1		1	4	Төмен

Қысқаша талдау мысалы:

Парасат: 7 ұпай. орташа деңгей. Біраз ойланып барып салды. Бұрыннан таныс нәрсені аздап өзгерткен, жанына өрмекші салған. Бір салған суретін өшіріп қайта салыпты, бұл оның ұқыптылығына әсер еткен. Суреттің детальдары, образы онша өңделмеген, орташа.

Ералы: 8 ұпай. Жоғары деңгей. Суретінің ерекшелігі – көбелектің үлкендігі және өрмекшінің торындағы шыбынды салуы. Осы жәндіктер туралы айтқанда өзі ерекше әсерлене білді. Достарын да қызықтырды.

Нұрбол: 4 ұпай. Төмен деңгей.Таныс нәрсе – жеміс ағаштары. Аз ойланып сала салды. Не салғанын 1-2 сөзбен қысқаша түсіндіре білді.

Қорытынды: Топ балаларының қиялының даму деңгейі көрсеткіштері: «өте жоғары» - бала, «жоғары»- бала, «орташа» - бала, «төмен» - бала

Бағаланбаған - ___ бала. Олар:

№7 20__-20__ оқу жылы «_____» тобы «Қабылдауы. Даму деңгейі. «восприятие». Мақсаты: Топ балаларының қабылдауының даму деңгейін тексеру

р\с	Баланың тегі, аты-жөні	Түстер						Пішіндер					Көлем		Заттың кеңістіктегі орны					Эмоционалдық жай күйі			Ұпай саны	Деңгейі
		ақ	қоңыр	көк	қызыл	жасыл	сары	үшбұрыш	төртбұрыш	шаршы	конус	цилиндр	үлкен	кіші	алдында	артында	жанында	жоғарыда	төменде	қуанышты	ренжулі	қалыпты		
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								

Қорытынды: бағаланбаған ___бала.

Деңгей көрсеткіштері: «өте жоғары» -,«жоғары» -, «орташа» -, «төмен» -, «өте төмен» -

№8 20__- 20__ оқу жылы «_____» тобы. «10 сөзді есте сақта» / А. Луриянның методикасы бойынша

Р с	Баланың тегі, аты-жөні	су	ауа	шар	доп	сағат	мұз	қар	түн	күн	бас	Сөздер саны	«артық» сөз	о\о	Деңгейі
1		---	+	-	-	+	+	-	+	+	-	8		80	Ож
			+	-	+	+	+	+	+	+	+				
2		+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	9		90	Ж
		+	+	+	+		+	+	+	+	+				
3		+						+	+	+	+	7		70	Ож
		+	+	-	-	+		+	+	+	+				
4		+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	8		80	Ож
		+	+	-	-	+	+	+	+	+	+				
5		+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	10		100	Ж
		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+				

Қорытынды: Сөздер 2 қайтара тексерілді,салыстырылды

Жоғары деңгей – бала -, орташа жоғары – бала, орташа деңгей – 2 бала, төмен - бала. Бағаланбаған - бала. Олар:

№9. «Топтастыр» методикасы. Бұл методика баланың ойлау қабілетін диагностикалауға арналған.

Методиканың мақсаты: Баланың бейнелі - логикалық ойлау қабілетін бағалау. Бұл тапсырманы орындауға 3 минут беріледі.

Берілген пішіндер топтары:

1. Үшбұрыш, дөңгелек, шаршы, ромб (суретте қара түспен беріледі)
2. Көк пішіндер (суретте түзу сызықпен штрихталған),
3. Сары фигуралар (тор көзделген)
4. Үлкен, кіші фигуралар

Нәтиже талдау

10 ұпай– егер бала 2 минуттан кем уақытта топтастырса.

8-9 ұпай - егер бала тапсырманы 2-2.5 мин. орындаса.

6-7 ұпай– бала 2.5-3 мин уақыт жұмсаса.

4-5 ұпай– егер бала 3 минутта тек 5-4 фигура ғана топтаса.

2-3 ұпай – егер бала 3 мин 2-3 қана топ құраса.

0-1 ұпай– егер бала 3 мин тек 1 топты ғана жинай алса.

Даму деңгейі туралы қорытынды:

10 ұпай - өте жоғары

8-9 ұпай –жоғары

4-7 ұпай – орташа

№10. 20__- 20__ оқу жылы «Болашақ» тобы. «Топтастыр» методикасы

Мақсаты: Балалардың бейнелік - логикалық ойлау қабілетін тексеру. Бұл тапсырмаға 3 мин. уақыт берілді.

р\с	Баланың тегі, аты-жөні	пішіндер				Уақыты	Ұпайы	Көк пішіндер	Уақыты	Ұпайы	Сары Пішіндер	Уақыты	Ұпайы	Үлкен-кіші	Уақыты	Ұпайы	Барлығы	Деңгейі
		үшбұрыш	дөңгелек	шаршы	төртбұрромб													
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		

Бағаланбағаны:

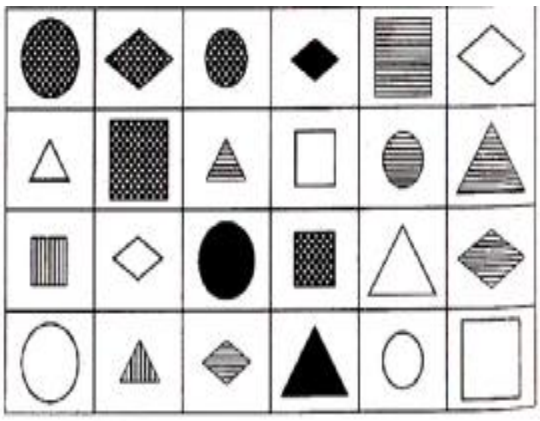
Ұпай мен уақыт қатынасы: 10 ұпай – 2 мин кем, (8-9 ұпай – 2-2.5 мин) (6-7 ұпай – 2.5-3 мин) 4-5 ұпай – 3минутта 4-5 топ (2-3 ұпай – 3 мин тек 2-3 топ)

0-1 ұпай – 3 мин тек 1 топ

Талдау нәтижесінде топ балаларының бейнелік - логикалық ойлау қабілетінің даму деңгейі көрсеткіштері төмендегідей:

«өте жоғары» -, «жоғары» -, «орташа»-, «төмен» -

Осы әдістемеге арналған стимулдық материал:



№11. Балалардың эмоционалдық – тұлғалық дамуының диагностикасы

«КАКТУС» атты графикалық методика

Бұл методика 3 жастан асқан балалармен жұмыс істеуге арналған.

Методика мақсаты:

Баланың эмоционалдық сферасының жағдайын бақылау, агрессия бар ма? оның бағыты, күштілігі қандай? Диагностика өткізерде балаға А-4 қағаз бен қарындаштар беріледі.

Нұсқаулық: Ақ қағазға өз қиялымен кактусті салуды ұсынамыз, ештеңе түсіндірмейміз.

Нәтиже талдау кезінде барлық графикалық әдістерге тән қасиеттері ескеріледі.

Суретінің кеңістікте орналасуы мен көлемі, сызықтарының бағыты мен қарындаштың басылу күші.сонымен қатар, осы әдіске тән спецификалық көрсеткіштері ескеріледі. Олар (с.қ.) төмендегідей: «кактус бейнесінің» сипаттамасы (үй, жабайы, қарапайым, детальдарына дейін егжей-тегжейлі); инелерінің сипаттамасы (көлемі, орналасуы, саны. Суретте баланың келесі қасиеттері көрінуі мүмкін. Агрессия –иненің барлығы. Қатты тікірейген, ұзын, бір-біріне жақын орналасқан көп инелер агрессияның жоғары деңгейін білдіреді. Импульсия – үзік сызықтар, қарындаштың қатты басылуы.

Эгоцентризм, көшбасшылыққа ұмтылуы – беттің дәл ортасына салынған үлкен сурет. Өз-өзіне сенімсіздік – беттің төмен жағына салынған кішкентай сурет. Демонстративті, ашық – томпиған өскіндердің болуы,пішінінің ерекшелігі. Қысыңқы, абай – ирек сызық (зигзаг) контур бойында немесе сурет ішінде. Оптимизм – көңілді түстер, «көңілді» кактус. Алаңдаушылық – қою түстерді пайдалануы (түрлі-түсті қарындаш қолданылса),үзік сызықтармен сурет ішінің штрихталуы. Нәзіктік – әшекейленген, нәзік сызықтармен салынған. Экстраверттеліну–жанына басқа да гүлдер мен кактустың салынуы. Интроверттеліну – жалғыз кактус суреті. Отбасылық қорғанысқа ұмтылуы, отбасылық бірліктің көрінісі - кактустың ыдыста, үй өсімдігі сияқты салынуы. Отбасылық қорғанысқа ұмтылмайтындығы, жалғыздық сезімінің көрсеткіші - жабайы, шөл даланың кактусының салынуы. Сурет салынып біткен соң баланың интерпретациясын нақтылау үшін келесі сұрақтарды қоюға болады: Бұл кактус үйдікі ме?, Жабайы ма?, Қатты пісе ме?, Оны ұстап көруге бола ма?, Кактус өзін күтіп, су құйғанды ұната ма? Кактус жалғыз өсе ме әлде оның көршісі бар ма? Көршісі болса, ол қандай өсімдік? Кактус өскенде оның қай жері өзгереді (инесі, көлемі, өскіндері? Тест қорытындыларын өңдегенде абай болу керек. Баланың сурет

салу дағдысы, сәбилік стереотиптермен қатар, кактус бейнесіне басқа бір жағдай әсер етуі мүмкін, мысалы: үйде белгілі формадағы кактустың болуы, жақын арада кактус туралы көрген мультфильмі немесе ертегі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Мониторинг личностного развития воспитанников ДУ в условиях образовательной системы, ориентированной на результат. - Өскемен, 2010.
2. Жарықбаев Қ. Жалпы психология. - Алматы: Санат, 2002.

УДК 159.9:796

ДВИГАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИВЫЧКИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Чернышова В.А.

Движение может по своему действию заменить любое средство, но все лечебные средства мира не могут заменить действие движения.

Торквато Тассо

Согласно ГОСО РК 1.001-2009 2012 г. «Дошкольное воспитание и обучение», одной из первых и важных компетентностей является здоровьесберегающая компетентность, которая направлена на охрану жизни и укрепление здоровья ребенка, полноценное физическое развитие, формирование ценностей здорового образа жизни ребенка. Образовательная область «Здоровье» ставит следующую цель: воспитание сознательного отношения к собственному здоровью, понимание того, что здоровье - главная ценность, дарованная человеку природой, развитие двигательной активности и формирование физических качеств.

Сегодня важно нам, взрослым, формировать и поддерживать интерес к здоровому образу жизни. Здоровый и развитый ребенок обладает хорошей сопротивляемостью организма к вредным факторам среды и устойчивостью к утомлению, социально физиологически адаптирован. В дошкольном детстве закладывается фундамент здоровья ребенка, происходит его интенсивный рост и развитие, формируются основные движения, осанка, а также необходимые навыки и привычки приобретаются базовые физические качества, вырабатываются черты характера, без которых невозможен здоровый образ жизни. Двигательная активность дошкольника должна быть целенаправлена и соответствовать его опыту, интересам, желаниям, функциональным возможностям организма, что и составляет основу индивидуального подхода к каждому ребёнку.

Сегодня под здоровым образом жизни мы понимаем активную деятельность людей, направленную на сохранение и улучшение здоровья. Формирование здорового образа жизни должно начинаться уже в детском саду. Вся жизнедеятельность ребенка в дошкольном учреждении должна быть направлена на сохранение и укрепление здоровья.

Одним из основных факторов оздоровления детей является двигательная активность. От состояния здоровья ребёнка, умения владеть своими движениями, от его ловкости, ориентировки, быстроты двигательной реакции во многом зависит его настроение, характер и содержание игры, а в дальнейшем достижения в учебной и трудовой деятельности.

Правильная организация физического воспитания детей в повседневной жизни обеспечивает выполнение двигательного режима, необходимого для здорового физического состояния ребёнка и его психики в течение дня.

К организационно - оздоровительным задачам относятся такие виды дея-

тельности, как: утренняя гимнастика, занятия по физической культуре, динамические минутки, подвижные игры и физические упражнения на прогулке, гимнастика после дневного сна, закаливающие процедуры, самостоятельная двигательная активность.

Первое место в двигательном режиме детей занимают учебные занятия по физической культуре – как основной форме обучения двигательным навыкам, развития физических качеств, накопления и обогащения двигательного опыта, формирования у воспитанников потребности в двигательной активности. Они проходят, согласно плану, 2 раза в неделю.

Второе место в двигательном режиме принадлежит утренней гимнастике, динамическим минуткам на занятиях, подвижным играм, физическим упражнениям во время прогулок, гимнастике после сна, закаливающим мероприятиям.

Ежедневная утренняя гимнастика является обязательной, так как ребенок получает заряд энергии. Мы проводим как традиционные комплексы, так и музыкальные упражнения, включаем оздоровительные пробежки и упражнения с использованием простейших тренажеров.

Важной частью гимнастики является артикуляционная и пальчиковые гимнастики.

Динамические минутки (кратковременные физические упражнения) проводятся в нашей группе в перерывах между занятиями, а также в процессе самого занятия. Значение динамической минутки заключается в смене характера деятельности и позы ребёнка путём двигательной активности, снимающей утомление, восстанавливающей эмоционально-положительное состояние психики. Динамическую минутку в процессе самого занятия проводим сидя или стоя у стола, за которым дети занимаются. Она состоит из 3-4 упражнений на разгибание туловища, движений рук, активизирующих работу мышц и расширяющих грудную клетку, шага на месте.

Подвижные игры как основная двигательная деятельность детей дошкольного возраста планируется нами в различное время дня в соответствии с режимом нашей возрастной группы.

Подвижные игры и физические упражнения на прогулке являются формой ежедневной работы по физическому воспитанию. Эта форма работы открывает широкие возможности для физического совершенствования детей, укрепления их здоровья и закаливания.

Двигательная среда должна быть насыщена различным оборудованием и спортивным инвентарём, способствующим развитию игры. Для стимулирования двигательной активности в группе на участке мы создаем полосы препятствий, чтобы дети могли выполнять различные двигательные задания (пройти по дорожкам, перепрыгнуть с кочки на кочку, через ров и т.д.). Используем кольцеброс "Попади в кольцо", делаем различные дорожки. На участок выносим игрушки (вертушки, самолетики и др.) и мелкие физкультурные пособия (обручи, мячи, скакалки и т.д.).

Таким образом, разнообразные подвижные игры способствуют всестороннему развитию детей, содействуют оздоровлению организма, обогащают жизнь детей новым содержанием, воспитывают их чувства, поведение, ориентировку в окружающей среде, самостоятельность и творческую инициативу.

Индивидуальную работу с детьми по физическому воспитанию строим на основе знаний возрастных и тщательного изучения индивидуально-типологических особенностей детей. Планируем ее в течение всего дня в часы игр, прогулок, считаем, что она должна быть естественной и органической частью общего педагогического процесса. Добиваясь успеха при обучении двигательным действиям, мы (воспитатели) не только предлагает ребёнку правильно выполнить упражнение, например по его образцу, но и стараемся вызвать интерес. В процессе индивидуального общения с нами (воспитателями) в удобном для ребёнка темпе он, осознанно воспринимая задание и опираясь на указанные ему ориентиры, выполняет его. В этих случаях индивидуальное обучение не только способствует освоению данного двигательного действия, но и развивает ребенка, активизирует его мыслительную деятельность.

Стараемся выделить застенчивых детей в роли ведущих, вовлечь малоподвижных детей в двигательную деятельность и

т. д.

Таким образом, сложные задачи индивидуальной работы и работы с небольшими группами детей требуют от нас (воспитателей) тонкого мастерства, чуткого отношения к детям, строгого сравнительного учёта результатов работы, показывающего прогресс психического и физического развития детей.

Двигательная активность детей на прогулке - это возможность для малышей познавать окружающий мир через движения. Очень важно, чтобы этот процесс доставлял малышам радость и удовольствие, ведь лишь только так малыш захочет снова и снова развиваться, играя и двигаясь. Тут важным моментом является донесение до детей знаний о том, где и как можно применять движение, понятий о сходстве и различии в скорости и силе, а также о целесообразности их использования.

На каждой прогулке решается целый комплекс задач, не только оздоровительных, но также образовательных и воспитательных. А значит, детишки получают основы физической культуры и здорового образа жизни, активнее общаются и развивают свою самостоятельность, шире познают мир.

В течение всего дня прогулка организуется дважды: утром и вечером. Прогулка – благоприятное время для проведения индивидуальной работы с детьми и активизации двигательной деятельности детей. Перед прогулкой необходимо создать необходимые условия для игр детей; вынести на улицу необходимое для двигательной активности детей оборудование. Необходимо учитывать, какие занятия предшествовали прогулке: если они носили подвижный характер (физкультурное занятие, музыкальное), то прогулку лучше начать с наблюдения, но если на занятиях дети были ограничены в движениях, то прогулку лучше начать с подвижных игр.

На прогулке планировать одну подвижную игру, общую для всех детей, или с подгруппами детей. Нужно наметить также игровые упражнения для индивидуальной работы. Весь материал подбирать в соответствии с основными движениями, включенными в занятие. Возможно, для прогулки планировать не только различные подвижные, но и спортивные игры.

Что касается зимы, игра – хоккей.

Спортивные упражнения:

- метание снежков;
- построение снежных сугробов, фигур.

Предлагаемые игры должны соответствовать зимней тематике, их следует организовать так, чтобы дети долго не стояли на месте в ожидании своей очереди. Лучше всего в зимний холодные дни проводить три этапа перебежки, игры, упражнения с бегом и метанием, используя при этом снег и лед: «Загони льдинку», «Перебежки со снежками».

Можно проводить прогулки – походы в парк. Они представляют собой один из важнейших организованных видов двигательной активности детей, в ходе которой не только решают оздоровительные задачи, но и формируются двигательные навыки и физические качества детей, воспитываются любовь и эстетическое отношение к природе.

Гимнастика после сна:

- Восстановительная гимнастика после сна. В ее проведении мы использовали игровые приемы и приемы имитации: «Выше ножки поднимаем, наши мышцы укрепляем» (упражнение для ног); «Вот лебедушка плывет, гордо голову несет» (упражнение для шеи), или с использованием тренажеров.
- Упражнения для профилактики плоскостопия и укрепления здоровья, проводимые после восстановительной гимнастики. Это пробежки по массажным дорожкам, ребристой доске, мокрой дорожке и т.д.
- Точечный массаж.

Закаливающие процедуры - это умывание прохладной водой лица, рук и шеи - способствует приданию бодрости после сна.

Третье место отводится самостоятельной двигательной деятельности, возникающей по инициативе детей. Она даёт широкий простор для проявления их индивидуальных двигательных возможностей. Самостоятельная деятельность является важным источником активности и саморазвития ребёнка. Продолжительность её зависит от индивидуальных проявлений де-

тей в двигательной деятельности. Для самостоятельной деятельности детей были созданы условия для танцевальной и двигательной импровизации, подвижных игр и физических упражнений.

Любую детскую двигательную активность должны сопровождать положительные эмоции, поэтому мы пытались создавать у детей эмоциональный настрой во время осуществления двигательной деятельности.

Стараемся, чтобы стимулом самостоятельной двигательной активности детей служили, прежде всего, наличие в группе или на участке различных игрушек, мелких и крупных физкультурных пособий.

Наряду с перечисленными формами двигательной активности немаловажное значение имеет активный отдых, физкультурно-массовые мероприятия. К таким мероприятиям относится день здоровья, физкультурный досуг, физкультурно - спортивные праздники на воздухе, игры-соревнования.

Как в организованных, так и в самостоятельных играх мы, воспитатели, своевременно переключаем детей с одного вида занятий на другой.

Мы считаем, что правильная организация физического воспитания детей в повседневной жизни обеспечивает выполнение двигательного режима, необходимого для здорового физического состояния ребёнка и его психики в течение дня.

Для этого у нас в группе создан уголок здоровья, который постоянно пополняется новыми атрибутами и спортивным инвентарем. Он включает в себя:

1) Традиционный спортивный инвентарь (мячи, скакалки, кегли (боулинг), обручи, дартс и многое другое);

2) Нетрадиционное спортивное оборудование (различные дорожки для ходьбы, бутылочки для упражнения на дыхание, атрибуты и маски для импровизации и подвижных игр и многое другое).

Наше взаимодействие с семьями осуществляется посредством разных форм работы, среди которых родительские собрания, наглядная информация в родительском уголке, развлечения и спортивные праздники с детьми и родителями, индивидуальные беседы и консультации по вопросам соблюдения режима дня, питания детей и др. Также привлекаем родителей к изготовлению спортивного нетрадиционного оборудования.

В родительском уголке постоянно обновляется информация, охватывающая широкий спектр разных проблем и вопросов, связанных со здоровьем детей, среди которых: «Секреты хорошего аппетита», «Если заболело ухо», «Уход за зубами», «Профилактика гриппа», «Медицина малышам», «Точечный массаж» и многие другие. С родителями были проведены беседы и консультации: «Профилактика ОРЗ в домашних условиях», «Режим дня в жизни ребенка», «Воспитание культурно-гигиенических навыков у малышей», «Закаливание дома и в детском саду», «Растим детей здоровыми» (об использовании дыхательных упражнений).

Таким образом, вся многообразная двигательная деятельность детей в течение дня проходит в нашей группе под руководством воспитателя. Жизнь детей в течение дня в нашей группе протекает в рамках установленного режима. Физическое воспитание во всех его компонентах чередуется с другими занятиями и деятельностью детей. Ведь при соблюдении систематически такого чередования, распорядок дня вызывает положительную реакцию детей. Ставим перед собой задачи, которые заключаются в том, чтобы дети ежедневно сумели научиться чему-то новому, усовершенствовали уже знакомое, обогащали свои знания и чувства. Все проводимые нами оздоровительные мероприятия и применяемые способы организации двигательной активности детей способствовали укреплению их физического и психического здоровья, повысили устойчивость детского организма к ОРЗ, сформировали положительное отношение к занятиям физкультурой и спортом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан: ГОСО РК 1.001-2009 – Дошкольное воспитание и обучение.
2. Программа воспитания и обучения детей младшего дошкольного возраста «Зерек бала». – Алматы, 2007.

3. Рунова М.А. Двигательная активность ребёнка: Пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей. - М.: «Мозайка – Синтез», 2000.
4. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.
5. Шишкина В.А. Движение + движения: Кн. для воспитателя детского сада. - М.: «Просвещение», 1992.

УДК 37.037:159.9

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Антропова Н.А.

Я не боюсь еще и еще раз повторить: забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы.

В.А. Сухомлинский

Формирование жизнеспособного подрастающего поколения - одна из главных задач развития страны. Первые шаги к здоровью, стремление к здоровому образу жизни, к познанию самого себя, формированию культуры здоровья делаются в дошкольном учреждении. При воспитании детей требуется систематическая работа по сохранению и укреплению здоровья детей. В ДОУ уделяется большое внимание оптимальному использованию интеллектуального, творческого потенциала каждого дошкольника. Необходимость комплексного подхода к организации здоровьесберегающего пространства в дошкольном учреждении не вызывает ни у кого сомнения.

Здоровьесберегающие образовательные технологии наиболее значимы среди всех известных технологий по степени влияния на здоровье детей. Главный их признак – использование психолого-педагогических приемов, методов, подходов к решению возникающих проблем. Их можно выделить в три подгруппы:

- организационно-педагогические технологии, определяющие структуру воспитательно-образовательного процесса, способствующую предотвращению состояний переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний;
- психолого-педагогические технологии, связанные с непосредственной работой педагога с детьми (сюда же относится и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса);
- учебно-воспитательные технологии, которые включают программы по обучению заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся.

Понимая необходимость работы по формированию, укреплению и сохранению здоровья своих воспитанников, педагоги нашей группы целенаправленно работают над созданием благоприятного здоровьесберегающего пространства, ищут методы и приемы, адекватные особенностям развития детей с нарушением интеллекта.

Что такое здоровьесберегающие технологии?

Здоровье - это состояние физического и социального благополучия человека.

Здоровьесберегающий процесс - это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей дошкольного возраста и педагогов, направленное на достижение целей здо-

ровьесбережения и здоровьеобогащения в ходе образования, воспитания и обучения детей.

Технология - это инструмент профессиональной деятельности педагога, соответственно характеризующаяся качественным прилагательным *педагогическая*. Сущность *педагогической технологии* заключается в том, что она имеет выраженную этапность, включает в себя набор определенных профессиональных действий на каждом этапе, позволяя педагогу еще в процессе проектирования предвидеть промежуточные и итоговые результаты собственной профессионально-педагогической деятельности. Педагогическую технологию отличают: конкретность и четкость цели и задач; наличие этапов: первичной диагностики; отбора содержания, форм, способов и приемов его реализации; использования совокупности средств в определенной логике с организацией промежуточной диагностики достижения цели, критериальной оценки результатов.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о значимости здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. Любая педагогическая технология должна быть здоровьесберегающей.

Здоровьесберегающие образовательные технологии - это система воспитательно-оздоровительных, коррекционных и профилактических мероприятий для сохранения, укрепления и развитии духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья дошкольников.

Основные составляющие этой системы:

- организация рационального двигательного режима воспитанников;
- непрерывный мониторинг состояния здоровья детей и своевременная помощь в коррекции возникающих отклонений;
- организация рационального учебно-воспитательного процесса с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также в соответствии с санитарно-гигиеническими требованиями;
- создание благоприятного психоэмоционального климата в образовательном учреждении для комфортного пребывания детей.

При использовании здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе необходимо соблюдать следующие принципы:

- не навреди!
- принцип непрерывности, т. е. систематичности, постоянства;
- соответствие содержания и организации образовательной деятельности возрастным и индивидуальным особенностям ребенка с учетом сопутствующих заболеваний.

Важно отметить, что эффективность достижения целей здоровьесбережения зависит от совместной работы медиков, педагогов и родителей.

Виды здоровьесберегающих технологий, используемые в работе с детьми, также и в нашем саду.

Технологии сохранения и стимулирования здоровья, коррекционные технологии

Дыхательная гимнастика - это система упражнений на развитие речевого дыхания.

Дыхательная гимнастика направлена на решение следующих задач:

- насыщение организма кислородом, улучшение обменных процессов в организме;
- повышение общего жизненного тонуса ребенка, сопротивляемости и устойчивости к заболеваниям дыхательной системы;
- нормализация и улучшение психоэмоционального состояния организма;
- развитие силы, плавности и длительности выдоха.

Оборудование для развития дыхания, является частью предметно-развивающей среды (вертушки, мыльные пузыри, игрушки-тренажеры…).

В работе с детьми используем дыхательные упражнения с удлиненным, усиленным выдохом (вдох через нос).

Проводится в различных формах оздоровительной работы, во время физкультурных занятий, после дневного сна, на физ. минутках.

Динамические паузы – использование физкультминуток во время проведения организованной образовательной деятель-

ности способствует снижению утомляемости у детей, а также активизируется мышление и повышается умственная работоспособность.

Используется с элементами гимнастики для глаз и дыхательной гимнастики.

Общеукрепляющая гимнастика – это организованное общение детей в процессе двигательной деятельности. Во время гимнастики повышается эмоциональный тонус, который является результатом мышечной радости от движений в коллективе сверстников. Снимается напряжение от пробуждения после ночного сна, собирается внимание, дисциплинируется поведение (утренняя гимнастика перед завтраком).

Гимнастика пробуждения проводится после дневного сна для запуска всех жизненно важных процессов организма. Является хорошим стимулом для поднятия настроения, бодрости, для профилактики нарушений осанки и плоскостопия. Проводится ежедневно (упражнения в кровати, «дорожки здоровья»).

Формирование культурно-гигиенических навыков

Воспитание у детей привычек к чистоте, порядку, навыков культуры еды как необъемлемой части культуры поведения. Это сложная задача, требующая систематичности, большого терпения, единства требований со стороны взрослых. Необходимо сделать этот процесс доступным, интересным, увлекательным.

Обширное умывание (руки до локтя, воротниковая зона и лицо) является частью КГН, эффективное расслабляющее и закаливающее мероприятие.

Релаксация - специальный метод, появившийся за рубежом в 30-40-х гг. XX века, направлен на снятие мышечного и нервного напряжения с помощью специально подобранных техник.

Релаксация - произвольное или непроизвольное состояние покоя, расслабленности, связанное с полным или частичным мышечным расслаблением. Возникает вследствие снятия напряжения, после сильных переживаний или физических усилий. Бывает непроизвольной (расслабленность при отходе ко сну) и произвольной, вызываемой путем принятия спокойной позы, представления состояний, обычно соответствующих покою, расслабления мышц, вовлеченных в различные виды активности.

Умение расслабиться помогает одним детям снять напряжение, другим – сконцентрировать внимание, снять возбуждение. Расслабление вызывается путем специально подобранных игровых приемов. Каждому дается образное название, это увлекает детей. Они выполняют расслабляющие упражнения, не просто подражая ведущему, а перевоплощаясь, входя в заданный образ. Большинство детей правильно воспринимают эти упражнения, хорошо расслабляются. Об этом позволяет судить внешний вид ребенка: спокойное выражение его лица, ровное ритмичное дыхание, вялые послушные руки, которые тяжело падают, у некоторых появление зевоты, сонливое состояние и т.д. Опыт показывает, что в результате применения релаксации, у многих детей налаживается сон, они становятся более уравновешенными и спокойными.

Проводится в любом подходящем, проветриваемом помещении. Использование зависит от состояния детей.

Самомассаж – это массаж, выполняемый самостоятельно. Это дозированное механическое раздражение тела человека, выполняемое руками с помощью специального оборудования: массажные мячики, грецкие орехи, прополис, бусы, бигуди, деревянные массажеры, массажеры с горохом, фасолью.

Самомассаж стимулирует обменные процессы в мышечной ткани, усиливает кровообращение в мышцах, улучшает питание тканей, снабжая их кислородом. Самомассаж способствует приобретению знаний о строении собственного тела, стимулирует развитие речи и увеличивает словарный запас.

Проводится в течение дня и в физкультурно-оздоровительной работе.

Коррекционные технологии

Артикуляционная гимнастика – это система упражнений для развития речевых органов. Цель такой гимнастики – выработка полноценных движений речевых органов, необходимых для правильного про-

изношения звуков и подготовка речевого аппарата для речевой нагрузки. Проведение артикуляционной гимнастики способствует рождению правильных звуков и усвоению слов сложной слоговой конструкции.

Осуществляется в процессе НОД.

Логоритмика. Это форма активной терапии, в которой преодоление речевых нарушений идет путем развития двигательной сферы ребенка в сочетании со словом и музыкой. Речевое развитие тесно связано с двигательной активностью ребенка. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследователями И.П. Павлова, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т.д.

Логоритмика оказывает влияние на общий тонус, на моторику, настроение, способствует тренировки подвижности нервных центров ЦНС и активизации коры головного мозга, развивает внимание, его концентрацию, объем, устойчивость, распределение и память, зрительную, слуховую, моторную, ритм благоприятно влияет на различные отклонения в психофизической сфере детей с нарушениями речи. Проводится как часть НОД.

Современные здоровьесберегающие технологии

Виды здоровьесберегающих педагогических технологий	**Время проведения в режиме дня**	**Особенности методики проведения**	**Ответственный**
1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья			
Динамические паузы	Во время занятий, 2-5 мин., по мере утомляемости детей	Рекомендуется для всех детей в качестве профилактики утомления. Могут включать в себя элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики и других в зависимости от вида занятия	Воспитатели
Подвижные и спортивные игры	Как часть физкультурного занятия, на прогулке, в групповой комнате - малой со средней степенью подвижности. Ежедневно для всех возрастных групп	Игры подбираются в соответствии с возрастом ребенка, местом и временем ее проведения. В ДОУ используем лишь элементы спортивных игр	Воспитатели, руководитель физического воспитания
Релаксация	В любом подходящем помещении. В зависимости от состояния детей и целей, педагог определяет интенсивность технологии. Для всех возрастных групп	Можно использовать спокойную классическую музыку (Чайковский, Рахманинов), звуки природы	Воспитатели, руководитель физического воспитания, психолог
Гимнастика пальчиковая	С младшего возраста индивидуально либо с подгруппой ежедневно	Рекомендуется всем детям, особенно с речевыми проблемами. Проводится в любой удобный отрезок времени (в любое удобное время)	Воспитатели, логопед
Гимнастика	Ежедневно по 3-5 мин. в	Рекомендуется использовать	Все педаго-

для глаз	любое свободное время; в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки с младшего возраста	наглядный материал, показ педагога	ги
Гимнастика дыхательная	В различных формах физкультурно-оздоровительной работы	Обеспечить проветривание помещения, педагогу дать детям инструкции об обязательной гигиене полости носа перед проведением процедуры	Все педагоги
Гимнастика бодрящая	Ежедневно после дневного сна, 5-10 мин.	Форма проведения различна: упражнения на кроватках, обширное умывание; ходьба по ребристым дощечкам; легкий бег из спальни в группу с разницей температуры в помещениях и другие в зависимости от условий ДОУ	Воспитатели
Гимнастика корригирующая	В различных формах физкультурно-оздоровительной работы	Форма проведения зависит от поставленной задачи и контингента детей	Воспитатели, руководитель физического воспитания
Гимнастика ортопедическая	В различных формах физкультурно-оздоровительной работы	Рекомендуется детям с плоскостопием и в качестве профилактики болезней опорного свода стопы	Воспитатели, руководитель физического воспитания
2. Технологии обучения здоровому образу жизни			
Физкультурное занятие	2-3 раза в неделю в спортивном или музыкальном залах. Ранний возраст - в групповой комнате, 10 мин. Младший возраст- 15-20 мин., средний возраст - 20-25 мин., старший возраст - 25-30 мин.	Занятия проводятся в соответствии программой, по которой работает ДОУ. Перед занятием необходимо хорошо проветрить помещение	Воспитатели, руководитель физического воспитания
Самомассаж	В зависимости от поставленных педагогом целей, сеансами либо в различных формах физкультурно-оздоровительной работы	Необходимо объяснить ребенку серьезность процедуры и дать детям элементарные знания о том, как не нанести вред своему организму	Воспитатели, ст. медсестра, руководитель физического воспитания
Точечный самомассаж	Проводится в преддверии эпидемий, в осенний и весенний периоды в любое удобное для педагога время со старшего возраста	Проводится строго по специальной методике. Показана детям с частыми простудными заболеваниями и болезнями ЛОР-органов. Используется наглядный материал	Воспитатели, ст. медсестра, руководитель физического воспитания

Применение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и ук-

репление здоровья воспитанников, обеспечивает индивидуальный подход к каждому ребенку.

Использование вышеперечисленных здоровьесберегающих технологий при проведении коррекционно-развивающей работы с детьми, а также создание наиболее разнообразной, интересной для ребенка развивающей среды способствует:

- повышению работоспособности, выносливости детей;
- развитию психических процессов;
- формированию, развитию двигательных умений и навыков;
- в итоге способствует социальной адаптации детей в дошкольных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально - ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. Т. 7. №2. - С. 21 – 28.
2. Назаренко Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений. - М., 2002.
3. Педагогика и психология здоровья /Под ред. Н.К. Смирнова. - М., 2003.
4. Сухарев А.Г. Концепция укрепления здоровья детского и подросткового населения России // Школа здоровья. 2000. Т. 7. №2. - С. 29 – 34.
5. Змановский Ю.Ф. Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология XXI века/ Под ред. Ю.Е. Антонова. Пособие для исследователей и практических работников. – М.: АРКТИ, 2003.
6. Атемаскина Ю.В., Богославец Л.Г. Современные педагогические технологии в ДОУ – СПб.: «Детство-пресс», 2011.
7. Государственный общеобязательный стандарт образования «Дошкольное воспитание и обучение», 2008.

УДК 378.147:159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Журавлёва Е.Ю.

Важнейшей задачей, определяющей особую значимость физического воспитания как основы всестороннего развития, является формирование здорового, крепкого, закаленного, жизнерадостного, отзывчивого, инициативного ребенка, хорошо владеющего своими движениями, любящего спортивные и физические упражнения, способного к обучению в школе и к активной последующей творческой деятельности.

Теория физического воспитания детей дошкольного возраста, имея единое содержание и предмет изучения с общей теорией физического воспитания, вместе с тем, специально изучает закономерности физического воспитания ребенка от рождения до школы и в соответствии с этим общие закономерности управления развитием ребенка в процессе воспитания и обучения.

Познавая и учитывая закономерности потенциальных возможностей ребенка каждого возрастного периода, теория физического воспитания предусматривает требование научно обоснованной программы всего воспитательно-образовательного комплекса физического воспитания (двигательные умения и навыки, физические качества, некоторые элементарные знания), усвоение которой обеспечивает детям необходимый уровень физической подготовленности для поступления в школу.

В то же время в недостаточной мере изучены возрастные особенности развития двигательных способностей детей, различия в физическом воспитании и обучении детей каждого года жизни.

Именно в детском возрасте формируются жизненно важные базовые, локомоторные навыки и умения, создается фундамент двигательного опыта, осваивается азбука движения, из элементов которой в последствии формируется вся двигательная деятельность человека.

Если учесть, что двигательная активность детей является одновременно и усло-

вием, и стимулирующим фактором развития интеллектуальной эмоциональной и других сфер, то становится очевидной необходимость интенсивной научной разработки вопросов физического воспитания детей дошкольного возраст

В соответствии с возрастными особенностями задачи физического воспитания в этом периоде сводятся к следующему:

1) обеспечить нормальное физическое развитие, охрану и укрепление здоровья ребенка;

2) постепенно закаливать организм и повышать его сопротивляемость влиянием внешней среды;

3) развивать умение выполнять основные движения, а в дальнейшем формировать основные двигательные навыки (в ходьбе, беге, прыжках, лазании, метании); постепенно развивать ловкость, согласованность движений;

4) путем различных коллективных действий содействовать воспитанию активности, самостоятельности, дисциплинированности.

Правильное физическое воспитание детей - одна из ведущих задач дошкольных учреждений. Хорошее здоровье, полученное в дошкольном возрасте, является фундаментом общего развития человека. Всемирная организация здравоохранения провозгласила самый гуманный лозунг за всю историю существования человечества: «К 2000 году – здоровье каждому человеку планеты!» При этом понятие *«здоровье»* поднимает роль физической культуры на совершенно новый уровень: она становится основой формирования здорового образа жизни человека закладываются в дошкольном возрасте.

Ни в какой другой период жизни физическое воспитание не связано так тесно с общим воспитанием, как в первые шесть лет. В период дошкольного детства у ребенка закладываются основы здоровья, долголетия всесторонней двигательной подготовленности и гармонического физического развития. Болезненный, отстающий в физическом развитии ребенок быстрее утомляется, у него неустойчивое внимание, память. Эта общая слабость вызывает и самые различные расстройства в деятельности организма, не только ведет к понижению способности, но и расшатывает волю ребенка. Недаром выдающийся педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность в знаниях, вера в свои силы. Поэтому крайне важно организовывать занятия физической культурой именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем всестороннее гармоническое развитие личности.

Познавая и учитывая закономерности потенциальных возможностей ребенка каждого возрастного периода, теория физического воспитания предусматривает требования научно обоснованной программы всего воспитательно-образовательного комплекса физического воспитания (двигательные умения и навыки, физические качества, некоторые элементарные знания), усвоение которой обеспечивает детям необходимый уровень физической подготовленности для поступления в школу.

Превышения требований, ускорение темпа обучения детей, минуя промежуточные звенья программы, следует считать недопустимым, так как это вызывает непосильное напряжение организма, наносящие вред здоровью и нервно-психическому развитию детей. По этому поводу академик А.В. Запорожец предупреждает об опасной позиции сторонников так называемой искусственной акселерации, стремящихся неразумно использовать возможности маленького ребенка и путем сверхраннего, максимально форсированного обучения доводить его как можно быстрее до высоких ступеней физического и духовного развития. Физическое воспитание в то же время комплексно решает задачи умственного, нравственного, эстетического и трудового воспитания. Во всех формах организации физического воспитания детей (занятия, подвижные игры, самостоятельная двигательная активность и так далее) внимание воспитателя направляется на воспитание мыслящего, сознательно действующего в меру своих возрастных возможностей ребенка, успешно овладевающего двигательными навыками, умеющего ориентироваться в окружающем, активно пре-

одолевать встречающееся трудности, проявляющего стремление к творческим поискам. Теория физического воспитания детей дошкольного возраста непрерывно развивается и обогащается новыми знаниями, получаемыми в результате исследований, охватывающих многообразные стороны воспитания ребенка. Данные исследований, проверенные в массовой практике детских учреждений, вводятся в программы, учебные пособия, учебники и в практическую работу с детьми, содействуя прогрессу всего воспитательно-образовательного процесса. Таким образом, теория физического воспитания детей дошкольного возраста содействует совершенствованию всей системы физического воспитания.

Осуществлять физическое воспитание детей - это значит:

1) Уметь анализировать и оценивать степень физического здоровья и двигательного развития детей;

2) Формулировать задачи физического воспитания на определенный период (на пример, на учебный год) и определять первостепенные из них с учетом особенностей каждого из детей;

3) Организовать процесс воспитания в определенной системе, выбирая наиболее целесообразные средства, формы и методы работы в конкретных условиях;

4) Проектировать желаемый уровень конечного результата, предвидя трудности на пути к достижению целей;

5) Сравнивать достигнутые результаты с исходными данными и поставленными задачами;

6) Владеть самооценкой профессионального мастерства, постоянно совершенствуя его.

Установлена прямая зависимость между уровнем двигательной активности детей и их словарным запасом, развитием речи, мышлением. Под действием физических упражнений двигательная активность в организме возрастает синтез биологически активных соединений, которые улучшают сон, благоприятно влияют на настроение детей, повышают их умственную и физическую работоспособность.

Ребенок по своей природе готов постоянно двигаться, в движении он познает мир .

Целью физического воспитания является формирование у детей основ здорового образа жизни.

В процессе физического воспитания осуществляются оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи.

Среди оздоровительных задач особое место занимает охрана жизни и укрепление здоровья детей, и всестороннее физическое развитие, совершенствование функций организма, повышение активности и общей работоспособности.

Учитывая специфику возраста, оздоровительные задачи определяются в более конкретной форме: помогать формированию изгиба позвоночника, развитию сводов стопы, укреплению связочно-суставного аппарата; способствовать развитию всех групп мышц, в особенности мышц - разгибателей; правильному соотношению частей тела; совершенствованию деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной системы.

Кроме того, важно повышать общую работоспособность у детей, учитывая особенности развития детского организма, задачи определяются в более конкретной форме: помогать правильному и своевременному окостенению, формированию изгибов позвоночника, способствовать правильному развитию терморегуляции. Совершенствовать деятельность центральной нервной системы: способствовать уравновешенности процессов возбуждения и торможения, их подвижности, а также совершенствованию двигательного анализатора, органов чувств.

Образовательные задачи предусматривают формирование у детей двигательных умений и навыков, развитие физических качеств; роли физических упражнений в его жизнедеятельности, способах укрепления собственного здоровья. Благодаря пластичности нервной системы, у детей двигательные навыки формируются сравнительно легко. Большинство их (ползание, бег, ходьба, ходьба на лыжах, катание на велосипеде и др.) дети используют в повседневной жизни как средство передвижения. Двигательные навыки облегчают связь с окружающей средой и способствуют ее познанию: ребенок, ползая сам, приближается к тем предметам, которые его интере-

суют, и знакомится с ними. Правильное выполнение физических упражнений эффективно влияет на развитие мышц, связок, суставов, костной системы. Двигательные навыки, сформированные у детей дошкольного возраста, составляют фундамент для их дальнейшего совершенствования в школе и позволяют в дальнейшем достигать высоких результатов в спорте. В процессе формирования двигательных навыков у детей вырабатывается способность легко овладевать более сложными движениями и различными видами деятельности, включающими эти движения (трудовые операции). Объем двигательных навыков по возрастным данным находится в программе. У дошкольников необходимо сформировать навыки выполнения строевых, общеразвивающих упражнений, основных движений, спортивных упражнений. Кроме того, следует научить детей играть в спортивные игры (городки, настольный теннис) и выполнять элементы спортивных игр (баскетбол, хоккей, футбол и т.д.). В этом возрасте приобретает важное значение привитие первоначальных навыков личной и общественной гигиены (мытье рук, забота о костюме, обуви и т.д.). Полученные знания позволяют детям заниматься физическими упражнениями более осознанно и более полноценно, самостоятельно использовать средства физического воспитания в детском саду и семье.

Воспитательные задачи направлены на разностороннее развитие детей (умственное, нравственное, эстетическое, трудовое), формирование у них интереса и потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями. Система физического воспитания в дошкольных учреждениях строится с учетом возрастных и психологических особенностей детей.

Первые семь лет жизни ребенка характеризуются интенсивным развитием всех органов и систем. Ребенок рождается с определенными унаследованными биологическими свойствами, в том числе и типологическими особенностями основных нервных процессов (сила, уравновешенность и подвижность). Но эти особенности составляют лишь основу для дальнейшего физического и психического развития, а определяющим фактором с первых месяцев жизни является окружающая среда и воспитание ребенка. Поэтому очень важно создать такие условия и так организовать воспитание, чтобы было обеспечено бодрое, положительно эмоциональное состояние ребенка, полноценное физическое и психическое развитие.

Физическое воспитание благоприятствует осуществлению эстетического воспитания. В процессе выполнения физических упражнений следует развивать способность воспринимать, испытывать эстетическое удовольствие, понимать и правильно оценивать красоту, изящество, выразительность движений. Дети также овладевают трудовыми навыками, связанными с оборудованием помещения (устройство ямы с песком для прыжков в длину, заливка катка и т.д.).

Целью физического воспитания является формирование у детей навыков здорового образа жизни. Для решения задач физического воспитания детей дошкольного возраста используются: гигиенические факторы, естественные силы природы, физические упражнения и др. Полноценное физическое воспитание достигается при комплексном применении всех средств, так как каждое из них по-разному влияет на организм человека. Гигиенические факторы (режим занятий, отдыха, питания, сна и т.д.) составляет обязательное условие для решения задач физического воспитания.

Они повышают эффективность воздействия физических упражнений на организм занимающихся. Например, занятие физическими упражнениями лучше содействует развитию костной и мышечной системы. Чистота помещений, физкультурного инвентаря, игрушек, одежды, обуви служат профилактикой заболеваний. Гигиенические факторы имеют и самостоятельное значение: они способствуют нормальной работе всех органов и систем. Например, регулярное и доброкачественное питание положительно влияет на деятельность органов пищеварения и обеспечивает своевременную доставку другим органам необходимыми питательными веществами, а значит, содействует нормальному росту и развитию ребенка. Полноценный сон обеспечивает отдых и повышает работоспособность нервной системы. Правильное осве-

щение предупреждает возникновение заболевания глаз. Соблюдение твердого режима дня приучает к организованности, дисциплинированности и т.д. Естественные силы природы (солнце, воздух, вода) усиливает положительное влияние физических упражнений на организм, и повышают работоспособность человека. В процессе занятий физическими упражнениями на воздухе при солнечных излучениях или в воде (плавание) возникает положительные эмоции, повышаются функциональные возможности отдельных органов и систем организма (больше потребляется кислорода, усиливается обмен веществ и т.д.).

Физические упражнения - основное специфическое средство физического воспитания, оказывающего на человека разностороннее воздействие. Они используются для решения задач физического воспитания: содействуют осуществлению умственного, трудового, а также являются средством лечения при многих заболеваниях.

Движения, физические упражнения считаются специфическим средством физического воспитания. Двигательная активность - биологическая потребность организма, от степени удовлетворения которой зависит здоровье детей, их физическое и общее развитие.

Теория физического воспитания учитывает психофизиологические особенности детей дошкольного возраста: возможности работоспособности организма, возникающие интересы и потребности, формы наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления, своеобразия преобладающего вида деятельности, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и подготавливается «переход ребенка к новой высшей ступени его развития».

На протяжении дошкольного детства осуществляется беспрерывное развитие физических качеств, о чем свидетельствует показатели общей физической подготовленности детей. У дошкольников от 5 до 7 лет становая сила увеличивается вдвое: у мальчиков она возрастает с 25 до 52 килограмм, у девочек с 20,4 до 43 килограмм. Улучшаются показатели быстроты. Время бега на 10 метров с хода сокращается у мальчиков с 2,5 до 2,0 секунд, у девочек с 2,6 до 2,2 секунд. Изменяются показатели общей выносливости. Величина дистанции, которую преодолевают мальчики, возрастает с 602,3 метра до 884,3 метра, девочки с 454 метра до 715,3 метра.

Вместе с тем, ученые утверждают, что максимальные темпы прироста физических качеств по годам не совпадают. Более высокие увеличения показателей быстроты отмечаются в возрасте от 3 до 5 лет, ловкости от 3 до 4 лет, силовых способностей от 4 до 5 лет. В возрасте от 5 до 6 лет обнаружены некоторые замедления силовых показателей. Необходимо учитывать это при организации целенаправленной работы по развитию физических качеств дошкольников.

На развитие физических качеств дошкольника оказывают влияние различные средства и методы физического воспитания. Эффективным средством развития быстроты являются упражнения направленные на развитие способности быстро выполнять движения. Дети осваивают упражнения лучше всего в медленном темпе. Педагог должен предусмотреть, чтобы упражнения не были продолжительными, однообразными. Желательно их повторить в разных условиях с разной интенсивностью, с усложнениями, или наоборот, со снижением требований.

Для воспитания у детей умения развивать максимальный темп бега могут быть использованы следующие упражнения: бег в быстром и медленном темпе; бег с ускорением по прямой, по диагонали. Полезно выполнять упражнения в различном темпе, что содействует развитию у детей умения прилагать разные мышечные усилия соотносительно с намеченным темпом. Для развития умения поддерживать темп движений на протяжении некоторого времени. Эффективным средством является бег на короткие дистанции: 15, 20, 30 метров. При обучении быстрому началу движения применяется бег с ускорением по сигналам; старт из разных исходных положений. Эти упражнения включаются в утреннюю гимнастику, физкультурные занятия, упражнения, подвижные игры на прогулке.

Для развития ловкости необходимы более сложные упражнения по координации и условиям проведения: применение

необычных исходных положений (бег и исходное положение стоя на коленях, сидя, лежа); прыжок из исходного положения, стоя спиной к направлению движения; быстрая смена различных положений; изменения скорости или темпа движения; выполнения взаимосогласованных действий несколькими участниками. Могут быть использованы упражнения, в которых дети прилагают усилия, чтобы сохранить равновесие: кружиться на месте, качание на качелях, ходьба на носках и др.

Упражнения для развития силовых способностей делятся на 2 группы: с сопротивлением, которое вызывает вес бросаемых предметов, и выполнение которых затрудняет вес собственного тела (прыжки, лазания, приседания). Большое значение имеет количество повторений: небольшое не содействует развитию силы, а чрезмерно большое может привести к утомлению.

Необходимо также учитывать темп выполнения упражнений: чем он выше, тем меньшее количество раз должно выполняться. В силовых упражнениях предпочтение следует отдавать горизонтальным и наклонным положениям туловища. Они разгружают сердечно-сосудистую систему и позвоночник, уменьшают кровяное давление в момент выполнения упражнения. Упражнения с мышечным напряжением целесообразно чередовать с упражнениями на расслабления.

Для развития выносливости больше всего подходят упражнения циклического характера (ходьба, бег, прыжки, плавание и др.). В выполнении этих упражнений принимает участие большое количество групп мышц, хорошо чередуются моменты напряжения и расслабления мышц, регулируется темп и продолжительность выполнения.

В раннем и дошкольном возрасте важно решать задачи воспитания практически всех физических качеств. В первую очередь, следует обращать внимание на воспитание координационных способностей, в частности, на такие компоненты, как чувство равновесия, точность, ритмичность, согласованность отдельных движений. При освоении новых движений предпочтение отдается методу целостного разучивания. При расчленении движений ребенок теряет его смысл, а следовательно, и интерес к нему. Ребенок хочет сразу видеть результат своего действия.

Личность - это целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения или общественных форм сознания и поведения. В ней выражена сила индивидуализированных всеобщих устремлений, потребностей и целей, творческое начало готовность и умение создавать новое.

Дошкольный возраст – это период первоначального складывания личности, период развития личностных механизмов поведения. Главная цель развития личности – реализация ребенком своего «Я», а также переживания себя в качестве социального индивида – успешно может решаться в процессе занятий физическими упражнениями в детском саду. Движение, даже самое простое, дает пищу детской фантазии, развивает творчество, которое является высшим компонентом в структуре личности, представляет собой одну из наиболее содержательных форм психической активности ребенка, которую ученые рассматривают как универсальную способность, обеспечивающую успешное выполнение разнообразных видов деятельности. Важнейшая особенность творчества дошкольника –насыщенность яркими, положительными эмоциями, благодаря чему оно обладает большой притягательной силой и ведет к развитию новых мотивов деятельности, формирующих эвристическую личность.

Двигательное творчество раскрывает ребенку моторные характеристики собственного тела учит относится к движению как к предмету игрового экспериментирования. Основное средство его формирования – эмоционально окрашенная двигательная активность, с помощью которой дети в воображаемую ситуацию, через движения тела учатся выражать свои эмоции и состояния, искать творческие композиции. Создавать новые сюжетные линии, новые формы движений.

Особую значимость в формировании двигательного творчества дошкольников имеют игровые двигательные задания, подвижные спортивные игры, спортивные развлечения которые всегда интересны детям

они обладают большим эмоциональным зарядом, отличаются вариативностью составных компонентов, дают возможность быстро осуществлять решение двигательных задач. Дети учатся придумывать двигательное содержание к предложенному сюжету, самостоятельно обогащать и развивать игровые действия, создавать новые сюжетные линии, новые формы движения. Это исключает привычку механического повторения упражнений, активирует в доступных пределах творческую деятельность по самостоятельному осмыслению и успешному применению знакомых движений в нестандартных условиях. Постепенно коллективное творчество, организуемое взрослым, становится самостоятельной деятельностью детей.

Важная характеристика личности- ее направленность, система ведущих мотивов в поведении. Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности человека, отражающих требования внутренней среды организма или внешних условий жизни и побуждают его к активности. Двигательная деятельность способствует формированию одной из важных потребностей человека – в здоровом образе жизни. Она представляет собой отношение человека к собственной деятельности, поддерживающей и укрепляющей его здоровье. Здоровье ребенка, с которым в смысловом отношении связано понятие «*здоровый образ жизни*» - показатель уровня развития общества, в котором он живет.

Потребность в здоровом образе жизни необходимо формировать с детства, когда организм пластичен и легко поддается воздействиям окружающей среды. У детей укрепляется желание быть здоровым, вырасти красивым, активным, уметь обслужить и вести себя так, чтобы не причинить вреда себе и другим. С помощью взрослого ребенок осознает: для того, чтобы быть здоровым, нужно ежедневно выполнять физические упражнения, закаляться, делать зарядку, соблюдать режим дня, есть здоровую пищу, следить за чистотой окружающей среды и помещения, а также соблюдать правила гигиены.

На занятиях физическими упражнениями дети получают элементарные представления о строении собственного тела, функциях и назначениях внутренних органов и систем организма. Через систему специальных упражнений и игр дети знакомятся с признаками здоровья (правильная осанка, походка), учатся защищаться от микробов, избегать опасных мест, при необходимости оказывать себе и другим элементарную помощь. Чем скорее ребенок осознает необходимость своего непосредственного приобщения к богатствам физической культуры, тем скорее у него сформируется важная потребность, отражающая положительное отношение и интерес физической стороне своей жизни.

В дошкольном возрасте начинает складываться самооценка – наиболее сложный продукт развития сознательности ребенка, проявляющейся в оценке личности самой себя. Основными факторами формирования самооценки признаются: собственная активность личности, оценка окружающих людей, умение правильно оценивать действия других. На ранних этапах формирования самооценка дошкольника является отражением оценочных суждений окружающих, прежде всего, взрослых. Формирование самооценки в процессе двигательной деятельности предполагает: привлечения внимания ребенка к художественному образу, «картине мира» окружающей его природы; к способности создавать собственный художественный образ – «образ красивого тела»; красивому двигательному поведению окружающих взрослых. В большей мере этому способствует увлекательная двигательная деятельность, связанная с четкой установкой на результат (игры – драматизации, спортивные и подвижные игры, спортивные упражнения, игры – эстафеты). Ребенок оценивает свое «Я» по непосредственным усилиям, которые он приложил для достижения поставленной цели. В связи с развитием самооценки развиваются такие личностные качества, как самоуважение, совесть, гордость.

В сложных действиях проявляется воля ребенка – преодоление препятствий при достижении поставленной цели. Действенными факторами воспитания воли дошкольника могут служить условия, побуждающие к преодолению трудностей.

Особенно ценными в этом отношении являются подвижные и спортивные игры, физические упражнения, основанные на продолжительном и многоразовом повторении однообразных двигательных действий. При их выполнении требуется выполнять волевые усилия для преодоления постепенно растущего физического и эмоционального напряжения. Большое значение имеют применения методов стимулирования волевых усилий, контроль и учет степени развития волевых качеств.

Двигательная деятельность активизирует нравственное развитие личности ребенка. Прежде всего, она способствует формированию таких положительных личностных качеств, как сочувствие, стремление к оказанию помощи, дружеской поддержки, чувство справедливости, честности, порядочности. Это ярко проявляется в играх и игровых упражнениях, выполнение которых ставит ребенка перед необходимостью вступить в контакт со сверстником, оказать помощь в выполнении двигательного задания, найти оптимальные варианты согласований действий. Воспитатель старается показать зависимость общего результата от выполнения каждым ребенком определенных действий, от доброго и справедливого отношения к товарищам (помочь товарищу, если он не может выполнить правила игры, использовать вежливые формы предложения услуг, замечаний). Наличие игрового момента способствует поддержанию у всех детей интереса к выполнению общей двигательной задачи, без чего не возможно достичь умения видеть другого, действовать с ним. Взаимная ответственность обеспечивает ребенку возможность самоутверждения, развивает уверенность, инициативность, формирует чувство товарищества.

В процессе воспитания двигательных действий, учитывая психофизиологические особенности развития ребенка, опираясь на его возможности, взрослый последовательно ставит перед ним новые двигательные программы. Конкретно это выражается в постепенно повышающихся требованиях программы физического воспитания, направленных на формирование двигательных навыков и физических качеств.

Усвоение нового требует от ребенка определенных физических и психических усилий, преодоление трудностей. В каждом отдельном случае новое программное требование является противоречивым по отношению к реальному уровню развития движений, к уже достигнутым двигательным умениям и навыкам. Преодоление этого противоречия и составляет движущую силу развития.

Обучение требует у ребенка собранности, внимания, конкретности представления, активности мысли, развития памяти: эмоциональной, если процесс обучения вызывает заинтересованность и связанный с этим эмоциональный отклик; образной – при восприятии наглядного образца движений воспитателя и выполнения упражнений детьми; словесно-логической – при осмысливании задачи и запоминании последовательность выполнения всех элементов упражнения, содержания и действия в подвижной игре и самостоятельного их выполнения; двигательно-моторной - в связи с практическим выполнением упражнений самими детьми; произвольной, без которой невозможно сознательное, самостоятельное выполнение упражнений.

Таким образом, в процессе обучения движения у детей развиваются умственные способности, нравственные и эстетические чувства, формируется сознательное отношение к своей деятельности и в связи с этим целенаправленность, организованность. Все это во взаимосвязи является осуществлением комплексного подхода к процессу обучения, который содействует формированию всесторонне развитой личности .

В отличие от других педагогических наук, теория физического воспитания познает общие закономерности, по которым в системе воспитания происходит управление физическим развитием человека и его физическое образование. Это и определяет специфику предмета теории физического воспитания.

Чем скорее ребенок осознает необходимость своего непосредственного приобщения к богатствам физической культуры, тем скорее сформируется у него важная потребность, отражающая положительное отношение и интерес к физической стороне своей жизни.

Таким образом, обоснованный выбор содержания и методов развития физических качеств – важная сторона повышения эффективности физического воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бланин А.А. Становление физических качеств дошкольников в зависимости от их двигательной активности и соматотипа. Автореферат диссертации на соискание учебной степени кандидата пед. наук. МГАФК – Малаховка, 2000.
2. Быкава А.И. и Осокина Т.И. Развитие движений у детей в детском саду. - М., Академия пед. наук РСФСР, 1968.
3. Грохольский Г.Г. Двигательная активность детей дошкольного возраста: Метод. рекомендации, АФВ и СРБ. – М., 1992.
4. Гужаловский А.А. Основы методики и теории физической культуры: учебник для техникумов физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1986.
5. Кенеман А.В., Хухлаева Д.В. Теория и методика ФВ детей дошкольного возраста: учебник. – М.: «Просвещение», 1985.
6. Леонтьев А.Н. Современная психология. - М., 1983.
7. Мащенко М.В., Шишкина В.А. Физическая культура дошкольника. – М., 2000.
8. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. – М., 2001.
9. Холодов Ж.К. и Кузнецов В.С. Теория и методика ФВ и спорта: учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2000.
10. Шебеко В.Н., Ермак Н.Н., Шишкина В.А. Физическое воспитание дошкольников. - М.: ACADEMIA, 2000.
11. Шебеко В.Н. и др. Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях: учебник для учащихся пед. колледжей и училищ. – М., 1998.

УДК 159.922.7

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА 4-5 ЛЕТ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Чернышова В.А.

Игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра - это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности.

В. А. Сухомлинский

Сюжетно-ролевая игра – подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников. Поэтому столь актуальной для дошкольной педагогики является проблема использования сюжетно-ролевой игры в целях всестороннего развития ребенка, формирования его положительных личностных качеств и социализации как члена общества.

Согласно ГОСО РК 1.001-2009 2012 г. «Дошкольное воспитание и обучение», одной из основных задач является: формирование ценностных, нравственных ориентаций дошкольника на образе позитивного поведения человека, нормах, правилах поведения. Также формирование целостной картины окружающего мира, первоначальных представлений о себе и ближайшем социальном окружении.

Автор статьи работает воспитателем в средней группе с детьми 4-5 лет, работаем по программе «Зерек Бала». В программе большое внимание уделено обучению детей игре. Целью данной программы является: формирование социально-активной личности, накопление опыта первых партнёрских отношений, навыков положительного эмоционального общения детей друг с

другом и взрослыми.

Дошкольное детство – это важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер. Вся жизнь ребенка-дошкольника пронизана игрой, только так он готов открыть себя миру и мир для себя. Игра является одной из основных форм организации процесса воспитания, обучения и развития в детском саду. Именно через игру ребёнок познаёт мир, готовится ко взрослой жизни. Известно, что сюжетно-ролевая игра в классификации игровой деятельности считается наиболее сложной, но и наиболее значимой для личностного развития детей при вхождении их в мир социальных отношений с окружающими их людьми, природой.

Сюжетно-ролевая игра - это, прежде всего, деятельность, игровая и учебная одновременно. Главная задача сюжетно–ролевой игры – это приобретение социального зрения, чутья (социализация ребенка).

Игра, с одной стороны, позволяет детям реализовать свои желания, интересы, а с другой стороны, помогает приобщиться к самым разнообразным сферам жизни взрослых. Игра помогает сплотить детский коллектив.

В ролевых играх воспитывается сознательная дисциплина, трудолюбие, взаимопомощь, активность ребенка, готовность включиться в разные виды деятельность, самостоятельность, умение отстоять свою точку зрения, проявить инициативу, найти оптимальное решение в определенных условиях.

Роль сюжетно-ролевой игры в формировании и развитии взаимоотношений детей друг с другом велика. Поэтому поддерживать, развивать и проектировать все лучшее, что может быть в ребенке - необходимое условие воспитания нравственных качеств и взаимоотношений в сюжетно-ролевой игре.

Игра - во многом самая любимая деятельность детей. Это их образ жизни, ориентированный на жизненно важные потребности развития. Ребенок в своём развитие проходит несколько стадий и на некоторых из них, игра выступает ведущим видом всей деятельности.

Для хорошей игры необходимо создать нужную предметно-развивающую среду, она должна быть разнообразной, насыщенной, нестандартной, изменчивой.

В игре ребенок испытывает внутреннее ощущение свободы, это состояние связано со спецификой сюжетно-ролевой игры – действием с воображаемой ситуацией.

Предметная среда, в которой действует ребенок, должна быть для него неисчерпаема, удовлетворять потребности ребенка в новизне, преобразовании и самоутверждении.

Немаловажную роль для развития игры имеют умения детей использовать предметы-заместители (кирпичик вместо телефона, мыла и т.д.), чем больше предметов-заместителей дети внесут, тем интереснее будет игра.

В нашей группе создан уголок сюжетно-ролевых игр в нем, есть такие игры: «Доктор Айболит», «Магазин», «Парикмахерская», «Ателье», «Семья» и др., которые пополняются и расширяются с учётом возрастных особенностей, развития и становления этапов формирования игры, игр-манипуляций с предметами для развития моторики рук. Для развития у детей ролевых действий необходимо умение перевоплощаться. С этой целью используются костюмы и атрибуты (фартук для продавца, мамы, белый халат для врача, фуражка для водителя и т.д.), в изготовлении оказывают помощь родители. Считаем привлечение внимания взрослых к игровой деятельности детей целесообразным, так как они являются первыми проводниками ребенка в мир взрослых. Общая цель семьи и детского сада - хорошо воспитанный культурный и образованный человек. Всю эту работу по формированию у дошкольников средней группы привычек нравственного поведения необходимо проводить вместе с родителями: сообщать им о достижениях и проблемах детей, консультироваться с ними об индивидуальных особенностях каждого ребенка, обучать самих родителей приемам и методам нравственного воспитания в семье.

Развитию игровой деятельности спо-

собствует регулярное пополнение игрового материала, изготовление атрибутов для игр, выставки книг, чтение художественных произведений, просмотр иллюстрации и слайдов.

В своей группе мы используем несколько видов сюжетно-ролевых игр, вот некоторые из них:

1. Игры на бытовые сюжеты: в «дом», «семью», «дни рождения». В этих играх большое место занимают игры с куклами, через действия с которыми дети передают то, что знают о своих сверстниках, взрослых, их отношениях.

2. Игры на производственные и общественные темы, в которых отражается труд людей. Для этих игр темы берутся из окружающей жизни: магазин, почта, парикмахерская, больница, транспорт (автобус, поезд), театр, зоопарк, строительство. Мы стремимся вызвать симпатию к человеку, с профессией которого знакомим детей, стимулируем желание включиться в его труд, помочь ему.

Так, во время экскурсии в парикмахерскую дети долгое время не могли понять, почему в салоне тишина. Администратор им объяснила, что громкая речь мешает работникам салона общаться со своими клиентами, и специалист может выполнить не те действия, а это, в свою очередь, не понравится клиенту. Дети тихо стояли и смотрели, как работают сотрудники парикмахерской, причем, улавливали каждый жест и движение – все это мы с детьми продемонстрировали на показе сюжетно-ролевой игре «Салон красоты».

3. Игры на темы литературных произведений: в этих играх ребята отражают целые эпизоды из литературных произведений, подражая действиям героев, усваивая их поведение.

4. «Режиссерские» игры, где ребенок выступает как режиссер. Он выстраивает и развивает сюжет, управляет игрушками и озвучивает их. Режиссерская игра выполняет важнейшую социокультурную функцию в развитии ребенка дошкольного возраста. Создавая и «оживляя» предметный мир, ребенок воплощает собственные замыслы, свое видение окружающей действительности. Поэтому режиссерская игра – важнейший фактор социализации дошкольника, и в то же время одно из немногих средств, которое позволяет взрослому узнать, каковы ценностные ориентации ребенка, что его волнует, интересует.

Наблюдая за детьми, отмечаем, что дети меньше стали играть в сюжетно-ролевые игры, а если и играют, то игры носят агрессивный характер.

Особенно актуален вопрос проблемы сюжетно–ролевой игры, ее организации в семье. Так как деятельность людей и их отношения чрезвычайно разнообразны, то и сюжеты детских игр очень многообразны и изменчивы. Основным источником ролевых игр является знакомство ребенка с жизнью и деятельностью взрослых. Если дети, плохо знакомые с окружающим миром людей, играют мало, их игры однообразны и ограниченны. Так как, вытесняется другими видами деятельности – просмотром ТВ, компьютерными играми, что отражается на общем развитии дошкольника, его общении с взрослыми и сверстниками.

Это ещё и связано с тем, что дети все более отдаляются от взрослых, они не видят и не понимают деятельности взрослых, плохо знакомы с их трудовыми и личными отношениями. В результате, несмотря на обилие прекрасных игрушек, у них отсутствует содержание для игры. В то же время замечено, что современные дошкольники предпочитают воспроизводить в своих играх сюжеты, заимствованные из телевизионных комиксов, иностранных мультфильмов и брать на себя не производственные или профессиональные роли взрослых (врача, шофера, повара и т.д.), а роли телевизионных героев (Бэтман, Сорвиголова, Симпсоны, Покемоны, Фея Винкс, Братц и др.) Эти наблюдения говорят о том, что наши дошкольники, проводящие слишком много времени у телевизора, лучше знакомы с жизнью и отношениями зарубежных мультипликационных героев, чем окружающих их реальных взрослых.

В игре осуществляются два вида взаимоотношений - игровые и реальные. Игровые отношения - это отношения по сюжету и роли, реальные взаимоотношения - это отношения детей как партнеров, товарищей, которые выполняют общее дело. В совместной игре дети учатся языку общения, взаимопониманию, взаимопомощи,

учатся подчинять свои действия действию других игроков.

Исходя из всего этого, мы считаем, что через игру ребенок может:

- проявлять доброжелательность в игровом общении со сверстниками;
- проявлять инициативу в игровом взаимодействии со сверстниками;
- эмоционально отзывается на происходящие события;
- уважать и верить в себя;
- уметь договариваться, так как желания и стремления других людей не всегда совпадают с твоими;
- проявляют изобретательность, творчество.

Процесс руководства сюжетно-ролевой игрой в нашей группе построен так, чтобы воспитание игровых умений и навыков органически сочеталось в нём с обучением и воспитанием.

Исходя из этого, в своей работе мы используем некоторые группы методов.

1. Метод связан с обогащением детей знаниями, впечатлениями, представлениями об окружающей жизни.

К ним относятся наблюдения, беседы, чтение художественных произведений, рассматривание иллюстраций и составление рассказов по картинкам, просмотр мультфильмов, инсценировки литературных произведений, экскурсии, игры-имитации, в которых мимикой, жестом, движениями дети передают разное эмоциональное состояние персонажей, разыгрывание всевозможных ситуаций с помощью предметов для ряженья, элементов костюмов сказочных героев, всевозможных масок.

2. Метод, способствующий становлению и развитию игровой деятельности, где важное место занимает воспитатель. Побуждаем детей называть свою роль до начала игры, обращаться к партнеру по имени игрового персонажа, вступать в ролевой диалог со сверстником, проявлять инициативу в ролевом диалоге, изменять интонацию голоса в зависимости от роли, характера и настроения игрового персонажа. Участвуя в игре, педагог берет на себя не основную, а второстепенную роль, с тем, чтобы направить игру или оказать детям помощь в преодолении возникших затруднений. Приглашение взрослого в игру – знак великого доверия ребенка.

3. Метод – это использование изобразительной или продуктивной деятельности.

Вместе с педагогом дети строят из разных деталей (крупный конструктор, коробки, стульчики, «автобусы», «поезда», «корабли» и отправляются в общее «путешествие». Используя кубики, конструктор, создают простые постройки, дают им название (это «башня», это «гараж», используют постройки в дальнейшей игре («кукла начинает жить в новом доме»). Дети осваивают использование простейших построек в игровом сюжете, развивают сюжет при помощи постройки («Построим детский сад», «Улицы нашего города»).

Играя с детьми, можно создавать проблемные ситуации. Это побуждает детей обсуждать замысел, подбирать необходимые материалы для деятельности.

Всегда интересно наблюдать за играми детей своей группы, дети могут предварительно обозначить тему игры и создать игровую обстановку.

Дети заинтересованы совместной игрой. Эмоциональный фон общения - положительный.

Ребята согласовывают в игровой деятельности свои интересы и интересы партнёров. Ребята используют разнообразные средства - мимику, жесты, речевую интонацию, комментирующую речь.

Несмотря на достижения, вызывает озабоченность и требует совместных усилий педагогов и родителей следующее: есть дети, которые не умеют согласовывать свои действия и замыслы в игре с другими детьми, что приводит к конфликтным ситуациям, ребята часто оставляют общую игру до её завершения.

Таким образом, из опыта своей работы можно сказать, что именно через сюжетно – ролевую игру ребенок овладевает:

- духовными ценностями;
- усваивает предшествующий социальный опыт;
- ребенок получает навыки коллективного мышления;
- именно в игре происходит становление ребенка как личности.

Игра всего лишь отражение того, чем наполнены души детей – это отражение

нашей жизни. Еще М. Горький говорил: «Игра - путь детей к познанию мира, в котором они живут, и который призваны изменить».

Учеными и педагогами давно доказано, что именно дошкольный возраст является самой лучшей почвой для формирования нравственных качеств. Именно в этом возрасте у ребёнка начинают закладываться нравственное поведение, нравственное сознание и нравственное переживание, которые могут повлиять на характер человека и на его дальнейшую жизнь.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра – подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников. Поэтому она является актуальной для всестороннего развития ребенка, формирования его положительных личностных качеств и социализации как члена общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСО РК 1.001-2009 – Дошкольное воспитание и обучение.
2. Программа воспитания и обучения детей младшего дошкольного возраста «Зерек бала». – Алматы, 2009.
3. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. - М., 2001.
4. Краснощёкова Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – М.: «Феникс», 2012.
5. Виноградова Н.А., Микляева Н.В. Интерактивная предметно-развивающая и игровая среда детского сада. - М.: «Перспектива», 2011
6. Воспитание детей в игре / Сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. – М., 1983.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.

УДК 159.922.7

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Байзахова А.Ж., Вдовина Е.Н.

Гиперактивность считается видом расстройства поведения, связанным с дефицитом внимания у ребенка. Термин применяют к детям, которые очень подвижны, импульсивны, невнимательны и неуправляемы.

Проблема гиперактивности у детей в настоящее время стоит довольно остро. Количество детей с синдромом дефицита внимания резко возрастает. Конечно, подвижность и активность детей в чем-то закономерное явление, но здесь речь идет о чрезмерной импульсивности и невозможности направить ребенка в какую-либо деятельность. От таких детей много шума, они затрудняют процесс обучения, в ходе игры им трудно поддерживать правила, в связи с чем довольно часто у гиперактивных детей возникают конфликты с ровесниками.

В каждом детском коллективе встречается несколько детей, у которых эта проблема довольно выражена. Социальный статус таких детей может быть разным, но нередко, на фоне частых конфликтов из-за несдержанного поведения, детский коллектив отвергает слишком «трудных». Однако встречаются и противоположные ситуации – гиперактивные дети могут иметь лидерские позиции. В связи с неоднозначностью ситуации мы решили исследовать данную проблему и попытаться выяснить, что может определять социальный статус гиперактивных детей.

Исследование межличностных отношений в группах детей – тема в психологии не новая. С момента появления социометрического метода проведено множество исследований, в которых межличностные отношения в различных возрастных и социальных группах становились предметом исследования. В психологии мы находим исследования межличностных отношений в дошкольном и младшем школьном возрасте с позиции влияния на них учебной деятельности, выявления общевозрастной и индивидуально-типичных форм этих от-

ношений как одного из базовых оснований личности, с позиции учебного сотрудничества и др. [1], [2], [3]. Особый предмет исследования составляет детерминация межличностных выборов. Известны попытки интерпретировать детерминанты межличностных выборов как результат потребностной детерминации, позитивных ожиданий, привлекательности, межличностной аттракции, целей и ценностей совместной деятельности [4], [5], [6], [7].

Современная система образования построена таким образом, что дети в 5-6 лет уже максимально приближены к школе, посещают миницентры, но психическое развитие их в любом случае соответствует старшему дошкольному возрасту. В связи с этим мы оперируем понятием «дети дошкольного возраста».

С целью исследования особенностей социометрического статуса у гиперактивных детей мы провели данное исследование. Объектом выступает социометрический статус, предметом – особенности социометрического статуса гиперактивных детей дошкольного возраста.

В ходе исследования решены следующие задачи:

1) раскрыта проблема социометрического статуса детей в дошкольном возрасте;

2) изучены представления о гиперактивных детях дошкольного возраста;

3) обоснованы методы, база и выборка исследования;

4) проанализированы результаты эмпирического исследования.

Гипотеза: гиперактивные дети дошкольного возраста чаще имеют отрицательный социометрический статус в группе. Лидерские позиции могут занимать гиперактивные дети с высоким уровнем интеллекта.

Предположение проверялось с помощью следующих методов:

1) теоретический анализ;

2) методы психодиагностического обследования:

- экспертные оценки с целью выявления характера гиперактивности детей;

- социометрия Дж. Морено (адаптированный вариант);

- анализ учебной документации для определения успеваемости.

Исследование проведено на базе ГУ «Средняя школа №40». В исследовании приняло участие 16 испытуемых, учащихся подготовительного класса предшколы.

Исследование проводилось с октября 2012 года по апрель 2013 г.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы.

Положение личности в группе является ее социально-психологической характеристикой, так как отражает систему групповых ожиданий и готовности личности действовать в соответствии с этими ожиданиями. Среди факторов, детерминирующих статусную социометрическую структуру, выделяют как внешние, так и внутренние.

Общепринята следующая классификация социальных статусов в неформальной структуре малой группы: «звезды», «принятые» / «предпочитаемые», «пренебрегаемые», «изолированные», «отвергаемые» [7].

Синдром дефицита внимания и гиперактивность представляет собой комплекс проявлений (трудности концентрации и поддержания внимания, импульсивность, повышенная активность), при этом интеллектуальное развитие детей сохранно. Большинство исследователей связывают это нарушение с мозговыми дисфункциями. Гиперактивность характеризуется низкими показателями внимания, памяти, слабостью мыслительных процессов, у детей возникают сложности в освоении учебных навыков: письма, чтения и счета. Нередко возникает школьная дезадаптация и различные невротические расстройства. У детей выражена двигательная расторможенность, имеют место координаторные нарушения [8].

Большинство исследователей отмечают три основных блока проявления СДВГ: гиперактивность, нарушения внимания, импульсивность [9].

Рис. 1. Основные блоки проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности

В зависимости от ситуации, гиперактивность может проявляться в постоянном стремлении бегать, прыгать, вставать с места, когда требуется сидеть, а также в выраженной болтливости и шумном поведении, раскачивании и вертлявости. Прежде всего, наблюдается в структурированных ситуациях, требующих высокой степени самоконтроля. На игровой площадке такой ребенок может не отличаться от сверстников, однако он не в состоянии регулировать активность в классе, за столом и т.д., это распространяется и на деятельность, выбранную им самим. Проявляется в преждевременном прерывании выполнения заданий и начатой деятельности. Дети легко теряют интерес к заданиям, отвлекаясь на другие раздражители. Избегают выполнения заданий, требующих сосредоточения. Плохо организованы. Часто теряют личные вещи, забывчивы. В процессе обучения, особенно на первых порах, гиперактивному ребенку очень трудно одновременно выполнять задание и следить за аккуратностью. Гиперактивность выражается и в импульсивности - склонности к слишком быстрым, необдуманным действиям. Проявляется как в ситуациях обучения (неспособность сдерживать ответ в классе), так и в повседневной жизни (ожидании своей очереди в игре, перебивании взрослых и сверстников). Импульсивность может проявляться в опасном для жизни поведении (неосмотрительности на дороге, прыжках из окна, с гаражей). Возрастные интересы, в том числе интеллектуальные (например, к содержанию и иллюстрациям книг), могут быть недостаточно развиты. Наблюдаются нарушения социальных взаимодействий, прежде всего, со взрослыми: дети не соблюдают дистанцию, фамильярны, склонны проявлять наглость. Сверстники часто отвергают таких детей из-за их импульсивности и вспышек гнева, неумения придерживаться правил в играх, сеяния раздоров [10], [11], [12].

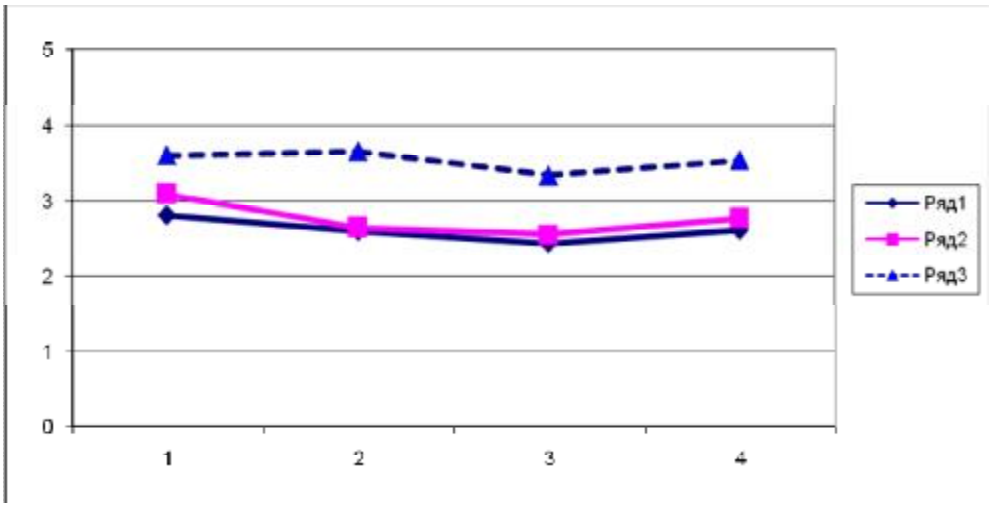
Появление гиперактивного ребенка в группе или в классе с первых же минут осложняет жизнь всего коллектива. Он мешает вести урок (или занятие в детском саду), вскакивает с места, отвечает невпопад, перебивает учителя.

В ходе теоретического анализа мы пришли к выводу, что с целью изучения особенностей социометрического статуса гиперактивных детей дошкольного возраста, нам необходимо определить, какой статус в группе занимает ребенок, и выяснить, есть ли у него признаки гиперактивности. Мы предполагали, что гиперактивный ребенок может занимать даже лидерские позиции в группе в случае, если его успеваемость хорошая.

Первый шаг – анализ показателей гиперактивности в группах детей с различным социометрическим статусом (таблица 1, рис. 2).

Таблица 1. Средние арифметические баллы по признакам гиперактивности у детей с различным статусом в группе

Социометрический статус	Признаки гиперактивности			
	гиперактивность	невнимательность	импульсивность	средний балл
Низко-статусные	3,6	3,7	3,3	3,5
Средне-статусные	3,1	2,6	2,6	2,8
Высоко-статусные	2,8	2,6	2,4	2,6



Примечания:

ось ох – средние арифметические баллы

ось оу – признаки гиперактивности: 1 – гиперактивность, 2 – невнимательность, 3 – импульсивность, 4 – средний балл

группы: ряд 1 – высокостатусные, 2 – среднестатусные, 3 – низкостатусные

Рис. 2. Сравнительный график успеваемости в группах детей с различным социометрическим статусом

Итак, мы видим, что у низкостатусных детей показатели гиперактивности, выраженные в средних арифметических баллах, более высокие. У высокостатусных и среднестатусных различия менее выражены.

Наибольшую проблему представляет такой признак гиперактивности, как невнимательность. Возможно, именно невнимательность негативно отражается на отношениях детей к своим гиперактивным согруппникам.

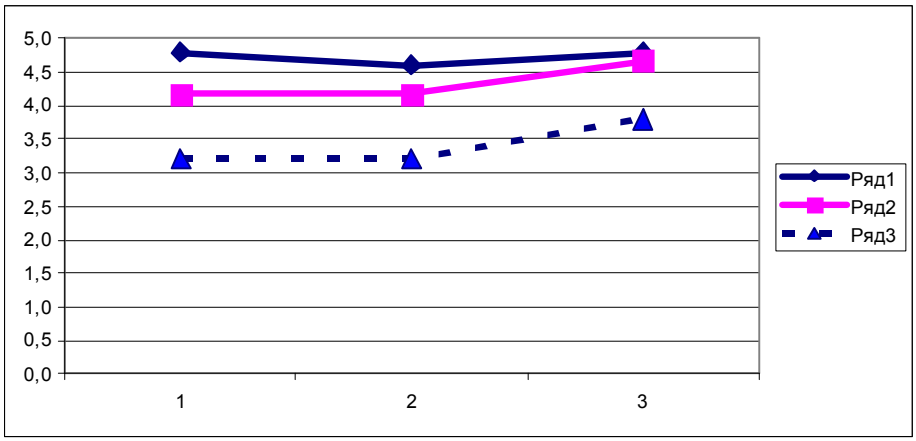
Все ли гиперактивные дети имеют перспективу попасть в категорию отверженных и изолированных? Мы предположили, что успеваемость ребенка может помочь ему удержаться в группе хотя бы среднестатусных. Успеваемость, конечно, связана с произвольностью, но в некоторых случаях фактор гиперактивности удается обойти.

Согласно среднеарифметическим баллам по трем предметам, мы видим, что у гиперактивных детей показатели все же ниже

Сравнивая успеваемость между низкостатусными и высокостатусными детьми, мы увидели, что средний показатель по таким предметам, как математика, развитие речи и самопознание явно более положительный, у высокостатусных детей. Особенно разрыв виден по предмету математика, в котором требуются длительная концентрация внимания, способность выполнять сложные задачи, не отвлекаясь на посторонние факторы. То же самое касается и развитие речи. Наименьший разрыв выявлен по предмету самопознание, который не требует выполнения сложных задач (таблица 2, рис. 3).

Таблица 2. Успеваемость в группах детей с различным социометрическом статусе

Группа	Математика	Развитие речи	Самопознание
низкостатусные	3,2	3,2	3,8
среднестатусные	4,2	4,2	4,7
высокостатусные	4,8	4,6	4,8



Примечания:

ось ох – успеваемость, баллы

ось оу – предметы: 1 – математика, 2 0 развитие речи, 3 - самопознание

группы: ряд 1 – высокостатусные, 2 – среднестатусные, 3 – низкостатусные

Рис. 3. Сравнительный график успеваемости в группах детей с различным социометрическом статусе

Окончательно определить, насколько сильно гиперактивность может быть связана со статусом в группе, нам помог корреляционный анализ, который показал, что взаимосвязь между показателями гиперактивности и количеством выборов существенная по большинству критериев. Особенно отрицательно сказывается на статусе такое поведение, как:

- бесцельное перемещение по классу;
- трудности в удержании темы разговора;
- неспособность доводить начатое дело до конца;
- создание помех во время игр, разговоров других людей.

Гиперактивность также отрицательно сказывается на успеваемости, особенно таких ее проявлениях:

- ошибки при выполнении заданий в связи с невнимательностью;
- избегание более сложных заданий.

Коэффициент корреляции между успеваемостью и статусом довольно высокий (0,623, при $p \leq 0,01$).

Соответственно, мы делаем вывод, что гиперактивность будет отрицательно отражаться на социометрическом статусе и успеваемости.

Проанализировав отдельно группу лидеров, мы обнаружили, что среди них есть два ребенка с несколько выраженными признаками гиперактивного поведения, однако у них же мы видим хорошие оценки по успеваемости. Это подтверждает наше предположение, что в случае, когда гиперактивность не отражается на успеваемости, она не угрожает социометрическому статусу.

Выводы:

1) дети с выраженными признаками гиперактивности чаще всего обладают низким статусом в группе;

2) в группе низкостатусных детей показатели невнимательности наиболее высокие, высокостатусные наименее импульсивные;

3) гиперактивность отрицательно отражается на успеваемости;

4) в случае, если успеваемость у гиперактивного ребенка хорошая, он может иметь высокий статус в группе.

В целом, мы получили подтверждение нашему основному предположению. Действительно, гиперактивность детей будет отрицательно отражаться на социометрическом статусе ребенка в группе.

Безусловно, даже очень терпеливого педагога такое поведение может вывести из себя. Удастся ли установить контакт с таким ребенком, во многом зависит от стратегии и тактики взрослого. Работая с гиперактивными детьми, каждый раз необходимо анализировать конкретную ситуацию, характерную именно для этого случая. И уже опираясь на это, можно выработать индивидуальную линию поведения. Требуется индивидуальный и разносторонний подход, направленный на уменьшение симптомов и их негативного влияния на обучение, межличностные взаимодействия и самореализацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнова Е.О., Калягина Е.В. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам // Вопросы психологии, 1998.- №3.- С. 50-57.
2. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. – Ростов-на-Дону, 2005.
3. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре // Журнал прикладной психологии. - 1999. - № 5. – С. 19–24.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 1998.
5. Крысько В.Г. Социальная психология. – М.: Владос, 2002.
6. Шихирев П.Н. Проблемы исследования межгрупповых отношений // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. - № 1. – С. 87 – 95.
7. Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов/ Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. - М: Аспект Пресс, 2003.- 475 с.
8. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. - М.: «Академия», 2005.
9. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. - СПб.: Речь. – 2005.
10. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. – М.: ТЦ Сфера, 2003
11. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000.
12. Боркина Н.П. Основы развития саморегуляции ребенка // Фестиваль открытых уроков // Электронный ресурс. - Удаленный доступ: http:// festival. september.ru

УДК 159.922.7

ДОВЕРИЕ ВЗРОСЛЫМ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Осколков А., Мерсиянова А.П.

Доверие является залогом гармоничного развития личности. Согласно Э. Эриксону, подарившему психологической науке идею о том, что фундаментальной предпосылкой ментальной витальности является чувство базисного доверия [1], «доверие» – это собственная доверчивость и чувство неизменной расположенности к себе других людей.

Т.П. Скрипкина полагает, что «доверием пронизаны все сферы не только социального взаимодействия человека с другими людьми, но все многообразие человеческого бытия, а также его отношения с самим собой» [2]. С точки зрения развиваемого ею подхода, проблема доверия вплетена в целостное взаимодействие Человека и Мира.

Рассматривая концепт доверия как фактор, ведущий к развитию гармоничной личности, важно рассмотреть то, как это преобразует человеческую жизнь, и то, при каких условиях формируется здоровое чувство доверия у человека.

К началу подросткового возраста складываются две системы общения: отношения ребенка со сверстниками, с одной стороны, и со взрослыми – с другой. Глав-

ным условием формирования чувства доверия является взаимоотношение с окружающими, причем особую роль в этом играет уже период младенчества. В подростковом возрасте складываются сложные отношения с миром взрослых. Дети одновременно тянутся к взрослым и в то же время отчуждаются от них [3], [4].

Подростковый возраст в психологической науке - один из самых популярных среди исследователей. Довольно часто они касаются именно отношений со взрослыми, однако рассмотрение проблемы в данном преломлении – через определение характеристики доверия – не встречается.

Проблемы подросткового возраста освещаются в работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Э. Эриксона, И.С. Кона и др. Исследование феномена доверия относительно новы, однако можно отметить пионеров в этой области – М. Босс, Э. Эриксон, Э. Фромм, С.М. Джурард, Дж. Ленард. Среди отечественных исследований отметим работы Б.А. Рутковского, Б.Ф. Поршнева, Т.П. Скрипкиной, Н.В. Амяги.

Подростковый возраст часто рассматривается как проблемный, считается, что подростки не умеют общаться, быть подлинными, искренними, не умеют доверять. Мы считаем, что подростков необходимо рассматривать через потенциал возраста, а не через его проблемные аспекты. Именно тогда на первый план выходят подростковая активность, увлеченность, желание познавать новое и потребность во взрослом друге – мудром, отзывчивом, понимающим, признающим его право на стремление к взрослости. С этой стороны мы и хотим раскрыть подростка в своем исследовании.

Наше исследование было направлено на проверку гипотезы, которую мы сформулировали на основании теоретического анализа. Следует обратить внимание на то, что мы изначально видели некоторое несоответствие своему практическому опыту. Однако сформулировали гипотезу в соответствии с данными теории о протестных реакциях и недоверии в адрес мира взрослых.

Итак, в качестве гипотезы выступали следующие предположения:

- в подростковом возрасте доверие подростков к взрослым выражено в недостаточной степени;
- к разным категориям взрослых доверие различное;
- основным мотивами самораскрытия со взрослыми является необходимость отвечать на вопросы взрослого, то есть внешние мотивы.

Для проверки данных предположений мы подобрали диагностический инструментарий:

- «Опросник самораскрытия» С.М. Джурарда (модифицированный вариант);
- анкета «Мотивы и последствия самораскрытия»;
- сочинение «Письмо взрослому другу».

В исследовании участвовало 30 подростков: 18 девочек и 12 мальчиков в возрасте от 11 до 15 лет. Выборку составили подростки, посещающие занятия в психологическом центре с целью коррекции и развития. Среди участников исследования нет детей с психоневрологическими нарушениями. Подростки посещают центр в связи с коррекцией незначительно выраженных поведенческих особенностей (отвлекаемость, конфликтность, застенчивость).

Базой исследования послужило Общественное объединение «Психологический центр «Gestalt», зарегистрированное в 2009 году. На базе центра проводятся мероприятия для подростков в рамках проекта, поддержанного Общественным фондом «БОТА». В проектной команде пять психологов. В программе проекта кружки «Арт-студия», «Психологический театр», «Кружок туризма и спорта», «Видеоклуб». Также проводятся психологические тренинги и досуговые мероприятия: праздники, поездки на природу.

Исследование проводилось с сентября 2011 года по март 2012 года.

Впервые выделил доверие человека к миру как базовую установку личности, связанную со становлением идентичности и формирующуюся на самых ранних этапах онтогенеза представитель американского социального психоанализа Э. Эриксон: «под «доверием» я подразумеваю собственную доверчивость и чувство неизменной расположенности к себе других лю-

дей» [1]. Более того, доверие включает в себя не только то, что некто научается надеяться, полагаться на тех, кто извне обеспечивает его жизнь, но и доверие к самому себе, веру в способность собственных органов справляться с побуждениями.

Доверие, по Э. Эриксону, формируется из органической связи ребенка с матерью, а первый индикатор возникновения личностного качества доверия – готовность ребенка без особой тревоги переносить исчезновение матери из поля зрения. Таким образом, доверие к миру автор связывает с возможностью самостоятельного, автономного физического пребывания ребенка.

Чувство доверия к миру, возникающее на первом году жизни ребенка, является фундаментальным психологическим образованием, от которого в последующем во многом зависит психическое здоровье человека, позволяющее ему жить и испытывать комфорт и удовольствие от процесса жизни в результате удовлетворения потребностей.

Данные эмпирических исследований, проведенных за рубежом, показывают, что для людей, доверяющих миру, характерен оптимизм, вера в социальную справедливость, и напротив, недоверчивые страдают пессимизмом и подозрительностью.

Проблема взаимоотношений подростков и взрослых обширно представлена в психолого-педагогической литературе [5], [6], [7], [8], [9]. Доверие и самораскрытие рассматриваются как основные условия выстраивания гармоничных отношений между учащимися и педагогами [10], [11], [12], [13].

По мнению И.Ф. Аметова, основная задача человека – научиться доверять как самому себе, так и окружающим людям, с тем, чтобы доверять жизни в целом, воспринимать ее как свою неповторимую миссию, и трудно переоценить роль педагога, призванного помочь воспитаннику в решение этой ключевой задачи [12].

Вопрос доверия взрослым со стороны подростков является одним из самых значимых в контексте решения проблемы подросткового возраста, так как позволяет выйти на причины конфликтов, отсутствия взаимопонимания, преобладания реакций протеста. Это нередко выливается в многолетнее противостоянии между подростками и взрослыми – родителями и учителями. Подростковый возраст может быть довольно рискованным в плане вовлечения в асоциальный или антисоциальный образ жизни. И именно доверительные отношения со взрослым снижают этот риск. Иногда такой взрослый – это единственный человек, который удерживает подростка от неверного шага.

В психолого-педагогической литературе встречаются довольно противоречивые сведения о проблеме доверия подростков взрослым людям. Вероятнее всего, это зависит от позиции автора к подростковому возрасту. Если автор рассматривает подростков как носителей проблемы, а не потенциала, то и схемы исследований будут предназначены для выявления проблем.

Мы отталкивались от практического опыта работы с подростками. Они тянутся ко взрослым, с удовольствием делятся информацией, мнениями. Есть, конечно, и закрытые темы, но это чаще всего болезненные темы, которые вызывают тяжелые эмоции, или есть страх, что взрослый осудит, не поймет переживаний подростка.

В целом, были получены результаты, частично опровергающие нашу гипотезу. На самом деле в подростковом возрасте доверие подростков к взрослым выражено в достаточной степени. Подростки довольно много тем готовы, в первую очередь, доверить взрослыми. Часто подростки вообще не готовы что-либо доверять другим людям. Психологи находятся на предпоследнем месте по степени доверия. На последнем месте находятся учителя. Более открыты подростки ровесникам. Подростки доверяют взрослым, особенно родителям, но ровесникам открываются чаще. К разным категориям взрослых доверие различное – более выражено оно в отношении родителей, меньше всего подростки доверяют учителям. Необходимость отвечать на вопросы взрослых – не единственный мотив самораскрытия. В первую очередь, подростки ждут от взрослых именно поддержки.

На последнем месте находятся учителя. Это серьезная информация к размышлению. С одной стороны, логично и хорошо, что в первую очередь подростки обра-

щаются к родителям с теми или иными темами, но с другой стороны, выборы педагогов были настолько редкими, следовательно, можно говорить о недоверии. Между учащимися и учителями нет так называемого доверительного общения, когда один в процессе общения с другими людьми доверяет им какую-либо «конфиденциальную информацию», мысли, чувства, переживания, раскрывающие те или иные стороны внутреннего мира его личности.

Доверительное общение определяется здесь через акт доверия - «человек доверяет информацию». Признаками доверительного общения считают:

- прочность (или устойчивость) установленного контакта;
- отсутствие жесткого контроля в процессе контакта и формального психологического воздействия;
- искренность;
- уверенность, что полученная информация не будет использована во вред;
- взаимность.

Взаимность – это важнейшее свойство подлинной доверительности в общении. Именно отсутствие взаимности, которое важно для установления доверительного контакта, является одной из причин, порождающих различные феномены межличностного взаимодействия и общения, условием существования которых выступает доверие, предполагающее самораскрытие или не предполагающее его. Именно этого и не хватает подросткам в отношениях с педагогами.

Степень доверия психологам также важно повышать, возможно, именно с невысоким доверием и связана слабая обращаемость подростков к психологам.

Мотивация самораскрытия перед различными людьми также разная. Откровения с ровесниками - чаще всего результат потребности выговориться, получить эмоциональную поддержку. Рассказы о себе родителям также имеют причину в потребности получить эмоциональную поддержку, совет. Но здесь уже добавляется и такой мотив, как ответы на расспросы, то есть, когда подростку практически некуда деться. При общении с учителями мотив – ответы на расспросы и оправдания - является ведущим.

Риск, что самораскрытие обернется негативом со стороны адресата, есть в любом случае, однако в отношениях с ровесниками и родителями больше вероятности получить поддержку, чем от учителей.

Существует связь между мотивацией общения и величиной самораскрытия в ходе него. Данные свидетельствуют о том, что наибольший объем самораскрытия и максимальное стремление к общению наблюдается по отношению к самым эмоционально близким людям (матери, ближайшим друзьям). Поэтому измерение этих показателей у членов семьи или в дружеской паре может служить надежным инструментом определения степени доверительности их отношений.

Мотивация самораскрытия одного и того же человека может существенно меняться в зависимости от того, кому адресовано сообщение. В отношении близких людей преследуется цель получить эмоциональную, моральную поддержку и разнообразную помощь. Подростки достаточно хорошо осознают цели своего самораскрытия, и, очевидно, в повседневной жизни видоизменяют одну и ту же информацию о себе, рассказывая ее разным людям. Нет смысла упрощать картину, ожидая, что подростки буду одинаково себя вести в общении с разными людьми. Они уже способны перестраивать свое самораскрытие в зависимости от того, кому оно адресовано. Очевидно, в манере самораскрытия каждого есть устойчивые характеристики, проистекающие из его ценностных ориентаций и личностных свойств, и характеристики, меняющиеся в зависимости от ситуации и партнера. Более того, можно предположить, что чем более развитой является личность, тем более вариативной будет картина ее самораскрытия с разными людьми при наличии достаточной целостности поведения (свобода внутри границ).

Приведем несколько рекомендаций для повышения доверия между подростками и взрослыми [14], [15], [16], [17].

Техника понимающего общения. Это совокупность установок субъекта общения, правил и конкретных приемов реагирования, направленных на понимание партнера и его проблем, установление психологического контакта, изучение его личностных

особенностей, на выяснение его точки зрения по обсуждаемой проблеме и т п.

Главное в технике понимания - это ориентация субъекта общения на внутреннюю систему ценностей, оценок, мотивов и проблем самого партнера, а не на свою собственную: он знает себя, свои потребности, свою жизненную ситуацию и проблемы лучше нас. Кроме этого, открытое общение с человеком будет происходить только тогда, когда мы способны создать доверительные взаимоотношения (климат, атмосферу, психологический контакт). Существенными условиями для создания такого климата доверия являются следующие установки субъекта общения на взаимодействие с партнером:

- на понимающее неоценочное реагирование на мысли, чувства, представления и высказывания партнера;
- на положительное принятие личности собеседника;
- на согласованность (конгруэнтность) собственного поведения при взаимодействии с ним.

Эти установки выступают основными психологическими механизмами, реализующими ориентацию субъекта общения на понимание, на внутреннюю систему отсчета собеседника.

1. Установка на понимающее реагирование означает наше осознанное стремление реагировать на высказывания и эмоциональные состояния партнера безо всяких оценок, стремясь понять их его собственными глазами. Именно поэтому в литературе часто понимающее общение называют «рефлексивным», «эмпатическим». Понимающее реагирование не означает нашего согласия с тем, что говорит и чувствует партнер, а есть проявление желания непредвзято понять его позицию, жизненную ситуацию без оценок в его адрес. Оценивающий тип понимания партнера обычно вызывает защитные реакции и затрудняет проявление им открытости.

2. Установка принятия личности партнера - это наша готовность к стремлению проявлять к нему безусловно положительное уважение, независимо от его достоинств и недостатков. Это готовность с нашей стороны уважительно признавать его право быть таким, каков он есть, независимо от нашего согласия или несогласия с ним. Проявление такой установки формирует «климат безопасности» и способствует открытости и доверительности со стороны партнера.

3. Установка на согласованность своего поведения в содержательном плане означает в определенном смысле правдивость и открытость своего поведения в общении с партнером. Согласованность поведения достигается тогда, когда то, что мы открыто выражаем собеседнику словами и жестами, согласуется с нашими внутренними чувствами и переживаниями в момент беседы и когда мы осознаем свои внутренние эмоциональные состояния. В психологическом плане это означает «приглашение» партнера к «обмену доверием». Быть полностью согласованным в общении со всеми людьми, все время и во всех ситуациях, конечно, невозможно и даже вредно. Однако согласованность поведения - важнейшее условие тогда, когда партнеры стремятся понять друг друга и развить взаимоотношения между собой.

Правила понимающего реагирования. Чтобы эффективнее понимать партнера, развивать с ним психологический контакт, целесообразно придерживаться в общении ряда правил:

- больше слушайте, меньше говорите сами, «следуйте» за высказываниями и эмоциями партнера;
- воздерживайтесь от своих оценок, меньше задавайте вопросов, не «подталкивайте» партнера к обсуждению тех вопросов, о которых ему «следует» говорить с вашей точки зрения;
- стремитесь прежде всего реагировать на личностно значимую информацию, сильнее всего связанную с потребностями и интересами партнера;
- стремитесь реагировать на чувства и эмоциональные состояния собеседника.

Может показаться, что эти правила ставят нас в исключительно пассивную позицию в общении. Но это не так! Техника понимающего общения требует очень тщательного слушания, во-первых, и, во-вторых, высокой степени избирательности в отборе того на что и как реагировать.

Приемы понимающего реагирования. Под приемами реагирования понимается

совокупность всевозможных поведенческих реакций или актов в реальном взаимодействии партнеров. В психологической литературе синонимично встречаются другие обозначения: тип, вид, способ или форма реагирования. Эти приемы достаточно просты для понимания, и все мы в своей жизни в той или иной степени используем их. Однако овладение ими до уровня профессиональных навыков требует систематической работы. Перечислим эти приемы без содержательного раскрытия:

- простые фразы, подтверждающие наличие контакта (выражение внимания и интереса);
- перефразирование высказываний и открыто выражаемых чувств партнера (выражение внимания и проверка правильности понимания);
- выяснение мыслей и чувств собеседника, не выражаемых открыто (реагирование на то, что, по вашему мнению, находится всезнании партнера);
- зондирование не полностью осознаваемых эмоциональных состояний собеседника («вытягивание» в поле сознания партнера причин эмоциональных состояний);
- молчание как прием реагирования (осознанное использование молчания в ходе беседы);
- невербальные реакции (осознанное использование в общении «языка тела»);
- интерпретация (вариант зондирования не полностью осознаваемых переживаний партнера);
- резюмирование (вариант расширенного перефразирования логически завершенного фрагмента разговора);
- подбадривания и заверения (способ подтверждения того, что вы хотите понять и принять без оценивания мысли и чувства собеседника);
- вопросы, проясняющие позицию собеседника (неоценочные вопросы, которые являются вашей реакцией на сказанное и выраженное собеседником в разговоре).

Умения и навыки понимающего общения несомненно относятся к числу важных профессиональных качеств современного делового человека. Вместе с тем, профессиональная деятельность требует развития умений и навыков другого рода, а именно - умений и навыков использования приемов директивного общения в работе с людьми.

В данной работе апробирована схема изучения доверия взрослым со стороны подростков. Она может быть усовершенствована за счет включения проективных методик. Интересно было бы исследовать гендерные особенности, а также дифференцировать подростков по возрасту, национальности, личностным особенностям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
2. Скрипкина Т.П. Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ). – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1997. – 250 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 1998. – 456 с.
4. Божович Л.И. // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. - Самара: Бахрар, 1999.
5. Корчак Я. Как любить детей. Избранные педагогические произведения. - М. - Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
6. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000.
7. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. - № 4. - С. 29-36.
8. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 256 с.
9. Семчук Л.А. Социально-перцептивные и рефлексивные аспекты конфликта (учитель-ученик) // Мир психологии. 2003. - № 1. - С. 218-228.
10. Маркова О.В. Уровень доверия как профессионально значимая характеристика личности будущих учителей. – Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. - Самара, 2002.
11. Аметов И.Ф. Проблема доверия: воспитательный подход // Инновации в психолого-педагогической теории и практике. Шуя: Весть, 2002. - С. 139-143.
12. Аметов И.Ф. Педагогическое обеспече-

ние доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. - Дис... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Шуя, 2004.
13. Амяга Н. В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы. Современные немарксистские концепции. - М., 1991. - С. 37 - 74.
14. Боулби Дж. Привязанность. – М., 2003.
15. Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения. Педагогическое общение в работе учителей новаторов // Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. - М., 1987. - С. 14-62.
16. Смирнов С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – М., 2004.
17. Шкуратова И.П. Мотивация самораскрытия в межличностном общении // http://www.psychological.ru/

УДК 159.9:78

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

Владимирская Т.

Актуальность роли музыкального воспитания в развитии духовного потенциала учащейся молодежи обусловлена тем, что интенсивные социально-экономические преобразования, происходящие в современное время, несмотря на значительные достижения в политической, экономической и социальной сферах, коренным образом деформировали систему культурной преемственности и духовного само производства общества. Об этом свидетельствуют такие возникшие социальные проблемы современного общества, как социальная нестабильность, кризис духовности, ценностный нигилизм, культ наживы и т.д. В этих условиях особенно актуальна проблема гуманизации воспитательно-образовательного процесса. Именно гуманистическая направленность воспитания, признающая ценность личности, её право на свободное развитие и проявление своих творческих способностей, является основой формирования в сознании учащихся таких нравственных качеств, как совесть, честность, разумность материальных потребностей, стыдливость, справедливость и т.д. Однако, несмотря на попытки гуманизации и переоценки духовно-нравственных ценностей в образовательном процессе, современное состояние в воспитательно-образовательной сфере пока мало способствует формированию у учащейся молодежи духовного потенциала.

Музыкальное воспитание - один из важнейших факторов формирования духовного потенциала. В силу своей многофункциональности музыка способна хранить эмоциональную и духовную информацию. Одна из её функций заключается в передаче этой информации от человека к человеку, от поколения к поколению. Формирование духовного потенциала учащихся посредством музыки и её выразительных средств - требует новых научно - теоретических и практических решений. Обращение к музыкальному воспитанию как фактору развития духовного потенциала учащейся молодежи не случайно: именно музыка, являясь одним из специфических видов искусства, отражает действительность посредством музыкальных образов и системы музыкальных выразительных средств, а стремление к развлечениям и наслаждению, может привести к деградации воли и сознания подрастающего поколения. В приобщении учащихся к музыке, во всем богатстве ее форм и жанров, важную роль играет классическая и народная музыка. Но в современных условиях музыкально-эстетическая культура молодежи в большей степени формируется под влиянием развлекательной музыки. Жанры развлекательной музыки сегодня вытеснили музыку классико-академической традиции и народную музыку, на которых, прежде всего, должны воспитываться учащиеся.

Одним из направлений приобщения учащейся молодежи к духовной культуре общества является музыкальное искусство, которое ненавязчиво и исподволь оказывает глубинное воздействие на духовный мир индивида, его внутреннюю культуру.

Пережитое в общении с подлинными шедеврами музыкального искусства становится фактом биографии индивида. "Понимать совершенное произведение искусства - значит, в общем, заново создавать его в своем внутреннем мире".

Исследованием проблемы музыкального воспитания учащейся молодежи занимаются представители различных гуманитарных наук: педагогики, психологии, культурологии и искусствоведения.

Социальная роль музыкального искусства заключается в его способности воздействовать на личность, "втягивая" своих слушателей в сходные с жизненными событиями взаимодействия, взаимовлияния композитора, исполнителя и слушателя. Музыкальное искусство воздействует на слушателей и несет в себе духовные ценности, представленные в музыкально-художественных образах.

Следовательно, музыкальное искус-

ство функционирует в мире во имя становления творческой деятельности учащихся, что позволяет им обрести духовный смысл бытия. Личность раскрывается, принимая духовный опыт, принадлежащий другим людям, человечеству. Результаты и эффективность музыкального воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком подлинно культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к сознательной и самостоятельной творческой деятельности. Основой музыкального воспитания может служить налаженное взаимодействие всех социальных институтов и взаимопонимания между, учеником - потребителем музыкальных ценностей, музыкальных знаний и учителем - источником знаний.

Главной задачей массового музыкального воспитания является не столько обучение музыке, сколько воздействие через музыку на духовный мир, на нравственность. Среди проблем музыкального воспитания учащихся волнует культивирование в современной социокультурной среде музыки развлекательного характеру (танцевальной, салонной, фоновой, рекламной и поп-музыки), а не подлинно великих творений Баха, Моцарта, Чайковского, Шостаковича. Развлекательная музыка сама по себе бессодержательна, рассчитана на обывателей, быстро приедается и быстро забывается. Самое страшное то, что воспитывается новое поколение молодежи, отринутое от классического музыкального наследия. Бессистемность музыкальной пропаганды, оглушающая низкопробная поп-музыка, оккупировавшая радио и телеэфир, дискотеки совершенно дезориентирует молодежь в мире музыки.

Общество пытается наверстать упущенное, ратуя за гуманизацию музыкального воспитания в общеобразовательной и профессиональной школе. Это определяет основную проблему музыкального воспитания: возродить потребность в "серьезной" музыке, а, следовательно, и в развитии слушательского опыта. Чтобы пробудить эту потребность, решить проблемы в музыкальном воспитании учащейся молодежи, требуется современная интерпретация роли создателя и исполнителя музыки в оценке воспитательного воздействия музыкальных произведений на слушателя.

В современной социокультурной среде зарождается тенденция видения в слушателе пассивного объекта, который призван, подобно губке, впитывать развлекательную музыку в соответствии, с желаниями авторов и исполнителей. Но восприятие музыки слушателем столь же самобытно, как ее исполнение и сочинение.

Роль музыкального искусства в формировании музыкальной культуры и нравственных качеств личности, его функции в социокультурной среде широко представлены в работах отечественных и зарубежных искусствоведов.

При всем многообразии имеющихся работ, посвященных музыкально - эстетическому воспитанию личности, практически нет исследований, рассматривающих музыкальное воспитание как фактора развития духовного потенциала учащейся молодежи. Мало исследованы механизмы влияния основных компонентов музыкального воспитания на компоненты духовного потенциала.

Социальным механизмом влияния музыкального воспитания на формирование и развитие духовного потенциала учащейся молодежи являются:

- творческое осмысление и выявление специфики музыкально - художественного освоения действительности в духовном становлении молодого поколения;
- формирование многоаспектного подхода к процессу музыкального воспитания: духовно-нравственного (влияние музыкального искусства на социокультурную сферу), эмоционального (формирование личностных качеств в процессе музыкально-творческой деятельности);
- поощрение самостоятельной деятельности и творческой активности учащейся молодежи.

Не все понимают возможность музыки вызвать в человеке эмоционально-чувственное переживание - через музыкальные образы, Потребность наслаждения искусством и служение искусству лежат в каждой человеческой личности, и эта потребность имеет право и должна быть

удовлетворена.

Сознание человека развивается внутри культурного целого, в котором кристаллизован опыт деятельности общения и миро воспитания. Человеку необходимо не только усвоить этот опыт, но и преобразовывать свои естественные возможности и способности так, чтобы состоялось "второе рождение" - рождение собственного жизненного пути.

Коллективная творческая деятельность возвышает духовно и формирует художественно-творческий потенциал участников через практическую деятельность в сфере музыкального искусства. Убеждена в том, что коллективная творческая деятельность в области музыкального искусства является одним из основных видов музыкальной деятельности, формирующих у учащихся своё "Я".

Но выявление и воспитание таланта в области музыки чрезвычайно сложная задача, так как талант - это, прежде всего, фанатичная преданность к искусству, умение посвящать музыке все свободное время, во многом ограничивая себя и, плюс к этому, музыкальная одаренность.

Для творческого прогресса в социокультурной сфере общества музыкальное воспитание, прежде всего, нужно талантливому меньшинству, так как музыка будущего будет создаваться ими, а слушаться большинством. Именно талантливому меньшинству предстоит в будущем вести за собой молодежь и «вытащить» из трясины попсы, заинтересовав её с классической, народной и современной академической музыкой.

Но известные другим знания и ценности ученик не может просто «взять» - он должен приоткрыть их для себя, должна состояться сугубо личная встреча с ними. Всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте. Если встреча не случится, "культурные ценности" будут хранить свою тайну в самих себе.

Если не предпринимать специальных усилий к приобщению учащихся к духовным высотам искусства, то они могут довольствоваться лишь молодежной субкультурой. Поэтому ценность произведения искусства может быть признана учащимися, благодаря ценностному отношению к ней учителя. Нейтральная оценка художественной ценности произведения искусства никакого значения не имеет. Большую роль в повышении заинтересованности учащейся молодежи играют личные успехи в музыкальном развитии, в то же время, как неудачи влекут за собой разочарование и незаинтересованность. Поэтому учителю музыкального искусства необходимо поддержать даже самые незначительные успехи учащихся в пении, в игре на музыкальных инструментах или в восприятии музыки.

Коллективная творческая деятельность –важная сфера общения с музыкальным искусством, где открывается простор для проявления индивидуальных музыкальных способностей, активности, решаются проблемы межличностных отношений, партнерства,

Требование руководителя к учащимся ценить музыкальное искусство или овладеть музыкально-исполнительскими навыками, как бы является требованием и к себе, а значит активным средством воспитания и самовоспитания.

Процесс занятий затрагивает три важнейших для жизни человека сферы:

- здоровье, поскольку в процессе занятий происходит нелекарственная реабилитация функционального состояния человека, восстановление и увеличение его работоспособности;

- интеллектуальное развитие, так как благодаря воздействию на процесс мышления стимулируется мыслительная деятельность, развивается и укрепляется память;

- само актуализацию, потому что в результате формируются мета потребности (отдаленные цели), присутствие которых организует жизнь и вносит в ее течение смысл, упорядоченность и духовную свободу, как способность к осмысленному альтернативному выбору и действию.

Процесс формирования музыкально-технических навыков в творческой деятельности в ансамбле или оркестре имеет много возвышающих личность особенностей и эмоциональных впечатлений, способных воздействовать на музыкально эстетическое, социальное и интеллектуальное развитие учащейся молодежи. Совместное

исполнение оказывает сильное социальное воздействие и способствует закреплению и углублению теоретических знаний и практических умений учащихся в области музыкального образования.

Не менее важным направлением оптимизации влияния музыкального воспитания на развитие духовного потенциала учащейся молодежи, как, впрочем, и во всех других сферах духовной культуры, огромное значение имеет обращение к народной музыке – фольклору. Становится ясно, что одним из механизмов ограждения учащихся от стихии попсы является народное музыкальное искусство. Фольклор - это художественное творчество народа, веками вбиравшее в себя его жизненный опыт и знания. Главное место в нем, безусловно, принадлежит песне - величайшему музыкально поэтическому созданию народного гения. Песня многообразно отражает жизнь человека, раскрывает его духовную красоту и богатство его думы и чаяния. Песня учит патриотизму, любви к родной природе, воспитывает чувство коллективизма, товарищества, развивает музыкально-эстетический вкус и пробуждает у учащейся молодежи творческие способности. Подчеркивая воспитательную роль фольклорной музыки, следует отметить, что разучивание народных песен позволяет приникнуть вглубь национально-песенных традиций и способствует включению национально-культурных традиций в систему ценностных ориентиров учащейся молодежи. Каждое произведение народного искусства - органичная часть жизнедеятельности, оно отражает единство материальной и духовной культуры.

По мере творческого развития в результате коллективной, художественной деятельности происходят качественные изменения личности, учащиеся открывают для себя нечто очень важное, ранее не известное им в мире музыки, совершается переход от простых творческих проявлений к более сложным. Освоение национального фольклора формирует представления учащейся молодежи о народном музыкально-поэтическом языке, его образно-смысловом строе, стимулирует эмоциональную отзывчивость, воспитывая тонкость и глубину восприятия, выстраивает собственное отношение к исполняемой музыке. Чем богаче, разнообразнее жизненные впечатления учащегося, тем ярче, неординарное его воображение, тем интереснее ассоциативный поиск связей между личным опытом и социокультурными традициями общества.

Судьба народного искусства, как части культуры современного общества, сегодня во многом зависит от учителя. От того, насколько он проникается пониманием необходимости творческой деятельности, которая полезна для учащейся молодежи и общества, зависит, сможет ли он ввести их в мир целостности народного искусства. Учащаяся молодежь должна стать не только потребителем музыкально - художественных ценностей, созданных народом, но и наследовать духовный потенциал поколений, преемственность, нравственную силу и красоту традиционной культуры и искусства, почувствовать связь с социокультурной средой. Посредником в этом процессе является учитель.

В личности учителя как носителя языка и национальной музыкальной культуры - огромная сила. Учитель, как носитель национальной культуры, как проводник художественных идей народного творчества, раскрывает перед учащейся молодежью широкий простор отечественной и мировой культуры, формирует качества гуманитарного мышления учащихся, проявляющиеся в диалоге культур. Рассматривая деятельность учителя в воспитании ценностных ориентиров в музыкально-эстетической сфере, следует подчеркнуть, что в систему ценностных ориентиров включаются только те знания и эмоциональные впечатления, которые становятся ценностями для личности.

Воспитание преемственности музыкально-эстетических традиций достигается посредством совместной музыкально - творческой деятельности по изучению фольклорной и классической музыки. Учитель должен не столько насыщать учащихся знаниями и навыками, сколько формировать живой интерес к высокохудожественным произведениям классической и фольклорной музыки, помогать осознать их ценность и стараться включить полученные знания и эмоциональные впечатления в систему имеющегося у каждого определен-

ного жизненного опыта и опыта общения с искусством. Пренебрежение национальным музыкальным фольклором в воспитательно-образовательном процессе, лишает учителя возможности быть подлинным носителем национальной культуры, приводит к потере у учащейся молодежи интереса к нравственным основам народного искусства.

Подводя итоги, можно выделить следующие выводы и рекомендации по теме.

Под формированием духовного потенциала средствами музыкального искусства следует понимать музыкально - творческий процесс: восприятие музыки, индивидуальные и коллективные формы музыкально-художественного творчества. Осуществляются изменения личностных качеств учащейся молодежи: любовь к ближнему, доброта, общительность, порядочность, уважительность, умение сопереживать. Музыкально-творческая деятельность способствует не только художественному развитию учащейся молодежи, но и формированию их нравственности. Занятия музыкой способны пробуждать фантазию, развивать интеллект, создавать предпосылки понимания музыки, как источника духовного общения и средства формирования открытости, доброжелательной расположенности к окружающим.

Таким образом, заложенные в природе человека музыкальные способности могут проявиться лишь в результате музыкально-творческой деятельности и при слаженной работе всех социальных институтов воспитания. Ресурсы влияния музыкального воспитания, на развитие духовного потенциала учащейся молодежи поистине огромны. Воспитывая учащуюся молодежь, мы одновременно улучшаем и социокультурную сферу общества.

Высокохудожественные музыкальные произведения классической и современной академической музыки, на которых базируются нравственные ценности общества, способны оказать благотворное влияние на развитие духовного потенциала учащейся молодёжи.

Обучая своих детей в дополнительных образовательных учреждениях, родители посещают с ними отчетные концерты, концерты классической музыки, конкурсы, фестивали, слушают классику, тем самым приобщаясь к классической и современной академической музыке.

Сегодня в нашей Республике большое внимание уделяется молодым профессиональным музыкантам: есть школы искусства, музыкальные колледжи и консерватории, опытные преподаватели, но мало молодых профессиональных композиторов, которые могли бы вести за собой учащуюся молодежь. Необходимо создать условия для творческого роста молодым композиторам и музыкантам и нацелить их творческий и духовный потенциал на формирование музыкально-эстетической культуры учащейся молодежи.

Таким образом, музыкальное воспитание учащейся молодежи всегда должно быть ориентировано на развитие её духовного потенциала.

В качестве заключения отметим:

1. Необходимо выявлять музыкально-одаренных детей, создавать условия для роста их творческого потенциала, выработать систему выхода молодых талантов на профессиональную сцену с тем, чтобы они способствовали формированию музыкально-художественных вкусов учащейся молодежи.

2. Оградить учащуюся молодежь от засилья поп-музыки, где выхолощено все духовное, и больше пропагандировать классическую и современную академическую музыку.

3. С учетом огромной значимости музыкального воспитания особое внимание обратить на подготовку и повышение квалификации учителей музыкального искусства, наметить пути повышения качества уроков, создать обстановку уважения и внимания к предмету.

4. Шире использовать народную музыку, формировать интерес к национальному музыкальному фольклору как одному из существенных факторов роста духовного потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адорно Т. Введение в социологию музыки. Вып. 1, 2. - М., 1973.
2. Социология музыки. - СПб., 1999.
3. Алексеев В.П., Понина А.В. Философия. - М., 2004.

4. Бабаева В.В. Содержание и методы эстетического образования учителя. - М., 1970.
5. Бабич Л. В. Формирование эстетической культуры будущего учителя как средство гуманизации его профессиональной подготовки. - М., 1990. - 18 с.
6. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: Проблемы, суждения, мнения. - М., 1994.

УДК 159.9:78

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Данильченко С.Г.

«Музыка - благороднейшее, сердечнейшее, задушевнейшее, прелестнейшее, тончайшее из всего, что человеческий дух изобрёл», - так сказал А.Г. Рубинштейн. Ни одно из искусств не обладает такой действенной силой, как музыка, являющаяся средством духовного самосознания человека. Влияние музыки на эмоциональное состояние человека давно закрепило первые позиции среди других видов искусств. По мнению В.А. Сухомлинского, «Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребенком собственную красоту – маленький человек осознает свое достоинство…».

Дошкольный возраст – первоначальная ступень, на которой происходит знакомство ребенка с элементарными основами музыкального искусства, начинает формироваться его личностное отношение к музыкальным образам, закладываются предпосылки музыкального вкуса. Основная задача педагога – приобщить ребенка к удивительному и прекрасному миру музыки, научить понимать этот мир и наслаждаться им, развивать музыкально - творческие способности детей, помочь через художественное восприятие музыкальных образов осознать связь музыкального искусства с окружающим миром, сформировать нравственно – эстетическое отношение к нему, стремление активно, творчески сопереживать воспринимаемое.

В сегодняшней образовательной ситуации на первый план выступает процесс формирования эмоционально-чувственного отражения мира в эстетическом развитии дошкольников. Ребёнок оценивает любое явление с позиции его эмоциональной ценности. Ориентация ребенка-дошкольника на ценности мировой музыкальной и художественной классики играет огромную роль в развитии эмоциональной сферы. Развитие эмоций, интересов, мышления, воображения, вкусов ребёнка на основе шедевров классической музыки, живописи и поэзии способствует формированию основы его музыкально-эстетического сознания и общей духовной культуры в целом. Комплексное использование видов искусств помогает выявлению тематического единства, поиску общих изобразительно-выразительных элементов, объединяющих разные художественные направления, нахождение соответствий между средствами выразительности в разных видах искусств с помощью объединяющего начала – художественного слова. Актуальнейшая задача сегодняшнего дня - становление музыкально-эстетического и художественного сознания детей, развитие их способности к эстетическим переживаниям.

При этом под художественно - эстетическим развитием ребёнка мы понимаем совершенствование эстетической культуры как «центральной подсистемы культуры общества» (М.С. Коган), что предполагает развитие:

- внутреннего мира растущего человека, его духовно-нравственного облика;
- эстетического восприятия действительности, т.е. эмоционально окрашенного, связанного с чувствами и переживаниями;
- художественно-эстетического сознания (эстетических представлений, идеалов, потребностей, интересов);

- основ художественно-эстетического вкуса и эмоционально-оценочного отношения к произведениям искусства, различным жизненным, природным явлениям и способности мотивировать свою оценку, давать её обоснование с позиции эстетики;

- творческих способностей, проявляющихся в создании замысла и его реализации, умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче мыслей чувств и переживаний.

В соответствии с задачами по художественно-эстетическому воспитанию дошкольников, нужно научить детей слышать, видеть, понимать.

Понимание дошкольного образования как активизации работы души ребёнка заставляет нас искать новые пути приобщения дошкольников к произведениям мировой и художественной классики, выбирать более эффективные средства обучения и воспитания на основе современных методов и новых интегрированных технологий. Одной из перспективных инновационных технологий, способствующих решению этой проблемы, является проектный метод, использование которого предполагает интеграцию (взаимопроникновение видов искусств) на основе единого проекта. Начиная с Джона Дьюи, проблемно - ориентированное обучение искало способы углубить знание учеников, добиться, чтобы самообучение стало максимально инициативным и эффективным. Под проектом Д. Дьюи понимал постепенно усложняющиеся практические задания, планируемые и выполняемые детьми. Проект, который выполняют дети, отмечает Д. Дьюи, должен вызывать у них энтузиазм, увлекать, идти от сердца. Работая над проектом, дети учатся ставить цель, подбирать средства для её достижения, оценивать последствия, принимать решения и нести за них ответственность, учатся мыслить, т.е. развиваются интеллектуально. Кроме того, использование проектного метода в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников способствует развитию образовательного учреждения, гармонизации отношений педагогов, воспитанников и их родителей.

Работа с родителями – одно из важных направлений воспитательно-образовательной работы в детском саду. Родители, хорошо зная своего ребёнка, его характер, увлечения, склонности и найдя нужный подход, могут заинтересовать его произведениями искусства, постоянно обогащать впечатлениями, используя такие средства воздействия, как слушание музыки, чтение книг, рассказывание сказок, рассматривание репродукций картин и т.д.

Мы, взрослые, помогаем ребёнку увидеть и зафиксировать проблему, сформулировать задачи, актуализировать свой опыт (в частности, ответить на вопросы: «Что я уже знаю об том? Что хочу узнать?). По ходу решения поставленных задач взрослый помогает детям находить необходимые средства и способы решения, знакомит детей с новыми, ещё не известными им. Опираясь на помощь взрослых, дети организуют поиск этого решения и, наконец, проводят рефлексию. Чрезвычайно важно, чтобы взрослые не делали ничего такого, что дети в состоянии сделать сами, чтобы у детей были все возможности проявить максимум самостоятельности, инициативы, творчества. Проектная деятельность нужна для того, чтобы развить в ребёнке личную позицию, его «самость».

Работа над музыкально-эстетическим проектом включает составление обоснованного плана действий, который формируется и уточняется на протяжении всего периода, проходит несколько этапов:

1) постановка цели;

2) поиск форм реализации проекта;

3) разработка содержания всего учебно-воспитательного процесса на основе тематики проекта;

4) организация развивающей, познавательной, предметной среды;

5) определение направлений поисковой и практической деятельности;

6) организация совместной (с педагогами, родителями и детьми) творческой, поисковой и практической деятельности;

7) работа над частями проекта, коррекция;

8) коллективная реализация проекта, его демонстрация.

Основная цель музыкально - эстетического проекта - формирование у детей основ музыкальной, художественной и эстетической культуры, создание богатого внутреннего мира ребёнка, развитие твор-

ческого потенциала детей в различных видах деятельности.

Задачи:

- обеспечение эмоционально - психологического благополучия и здоровья детей;
- формирование музыкально - эстетического сознания;
- накопление ребёнком опыта восприятия искусства;
- обогащение словаря детей;
- развитие творческого воображения;
- развитие ассоциативного мышления;
- активизация проявлений творчества;
- развитие коммуникативности.

Принципы реализации проектов:

- системность;
- сезонность;
- учёт возрастных особенностей;
- интеграция;
- координации деятельности педагогов;
- преемственность взаимодействия с ребёнком в условиях ДОУ и семье.

Метод проектной деятельности в музыкально-эстетическом воспитании можно использовать, начиная со второй младшей группы. В три года ребёнок воспринимает окружающий мир через игру, поэтому очень важно, чтобы краски, звуки пришли к нему как увлекательный игровой материал. Для этого возраста уместны игровые типы проектов, с тематикой сказки-игры или игры-сказки. Это проекты: «Как играть со звуком», «Игры-путешествия в сказки», связанные со звуком, цветом, эмоциональным настроением.

Применение детских музыкальных инструментов и игрушек (как на занятиях, так и в повседневной жизни) обогащает музыкальные впечатления дошкольников, развивает их музыкальные способности. Кроме того, игра на музыкальных инструментах развивает волю, стремление к достижению цели, воображение. Целесообразно использовать музыкальные инструменты и в повседневной жизни, чтобы закрепить у ребят появляющееся ощущение ритма музыки. Во второй младшей группе дети уже могут играть на бубне, деревянных ложках, кубиках, погремушке, музыкальных молоточках, барабане, колокольчике.

Очень многие дети совсем не умеют слушать других людей – своих сверстников, педагогов, не могут воспринимать музыку, сосредоточить внимание на звуках, которые окружают их в повседневной жизни. Поэтому надо формировать умение слушать и слышать всё, что нас окружает. Игра – импровизация на самодельных музыкальных инструментах поможет малышам научиться слышать и слушать звуки, ассоциировать их с явлениями окружающего мира, а так же умение воспринимать и понимать музыку.

Анимационные герои *Смешарики* украсили наш проект «Волшебные звуки». Крош, Копатыч, Нюша и другие герои анимации постепенно знакомили детей с миром звуков. Тип проекта: исследовательский. Срок реализации: 3 месяца. Участники: воспитанники ДОУ, их родители, педагоги.

Благодаря использованию в исследовательском проекте современных образовательных технологий, в продуктивной деятельности у детей развивались коммуникативные, комбинаторные, творческие способности, воображение и мышление, умение играть в ансамбле, импровизировать. Дети научились самостоятельно изготавливать из бросового материала и использовать самодельные музыкальные инструменты в самостоятельной повседневной жизни и игровой деятельности.

Ряд авторов (Л.С. Киселёва, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова) рассматривают проектную деятельность как вариант интегрированного метода обучения дошкольников, как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели.

Направления интеграции:

1. Ознакомление с искусством и окружающим миром:

- систематизация и углубление знаний о предметах и явлениях;
- развитие познавательной мотивации и понимания прекрасного;
- формирование интереса к различным формам познания мира: наблюдение,

экспериментирование, обсуждение.

2. Развитие речи:

- расширение и систематизация словарного запаса;

- совершенствование грамматической структуры речи;

- развитие связной речи.

3. Продуктивная деятельность:

- реализация впечатлений, знаний, эмоционального состояния детей в театральной деятельности, инсценировании песен и сказок, изобразительном творчестве;

- реализация коммуникативных навыков в совместной творческой деятельности.

Интеграция различных видов искусства (музыка - живопись, музыка - литература, литература - живопись и др.) и художественной деятельности детей в едином образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения даёт больше возможностей и открывает новый путь в ходе реализации проектного метода. Особенно популярным становится детский театр. Эта тема была взята не случайно. В любом возрасте в сказках можно открыть нечто сокровенное и волнующее. В душе каждого ребенка таится желание свободной театрализованной игры. Именно это активизирует его мышление, тренирует память и образное восприятие, развивает воображение и фантазию, совершенствует речь. Поэтому именно театрализованная деятельность позволяет решать многие воспитательные задачи, касающиеся формирования выразительной речи, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания. Данный проект реализовывали в течение одного года. Участниками этого проекта стали воспитатели, музыкальный руководитель, дети среднего дошкольного возраста и родители воспитанников. Тип проекта: творческий.

Кратко раскроем содержание проекта. Проблематикой данного проекта мы считали: недостаточность активности детей в драматизациях сказок; недостаточность развития дикции детей, диалогической и монологической речи; недостаточность сформированности нравственных представлений у детей; слабое проявление творческих способностей у замкнутых детей.

Проектная идея: приобщить детей к ценностям театральной культуры, развивать их художественно-творческие способности; привлечь родителей к совместной творческой деятельности.

В ходе реализации данного проекта совместно с детьми и их семьями были созданы условия для развития театрализованной деятельности. Использовались перспективные планы работы над музыкальными спектаклями в сочетании с занятиями художественно-эстетического цикла, интегрированные занятия, на которых дети могли прослушать музыкальные произведения, рассмотреть иллюстрации художников, передать свои впечатления через творческую деятельность. Это помогало им нагляднее и эффективнее сопоставить свои наблюдения и представления об окружающем мире с изучаемыми художественными и музыкальными произведениями.

Тщательно работали с детьми над выразительностью речи, интонациями, пантомимическими действиями под музыку. Презентовали проект на родительском собрании, для внедрения в совместную работу. Не все родители сразу проявили интерес, тогда мы их ребенка включали на утренниках в различные инсценировки, игры-драматизации по мотивам авторских или народных сказок. Проведение праздников в такой форме позволило творчески раскрыться каждому ребенку. Постепенно видя своего ребенка в игре, в театрализованной деятельности, родители заинтересовались совместной деятельностью.

На протяжении всего проекта музыкальный руководитель работала над выразительностью речи (монологов, диалогов), над пантомимикой, разучивала музыкальные композиции, танцы, песни персонажей, входящие в спектакли. Для того, чтобы был осуществлен личностно-ориентированный подход к детям, при распределении ролей учитывали темперамент ребенка, темп деятельности, эмоционально-волевую сферу. Каждый ребенок включался в театрализованную игровую деятельность соответственно своим способностям и возможностям. Для гостей были изготовлены брошюры – приглашения. Определенным итогом данной работы стала сказка-мюзикл

«Волк и семеро козлят на новый лад».

На заключительном этапе работы над проектом были достигнуты следующие результаты: раскрепощенность и уверенность детей, как во время выступлений, так и в повседневной жизни; образность и выразительность речи, пластики, мимики; самостоятельность, инициативность, изобретательность детей, проявленная в ходе подготовки к выступлениям; высокая степень активности родителей в реализации проекта; оптимизация детско-родительских отношений.

В данный момент идёт работа над проектом «Легенды степей», в основу которого легло казахское народное творчество.

На основе проектной деятельности образовательный процесс в детском саду строится таким образом, что позволяет реализовать те принципы, которые нам диктует жизнь, и те требования, которые заложены в законе Республики Казахстан "Об образовании", в национальной доктрине образования Республики Казахстан, в концепции модернизации казахстанского образования и региональном компоненте государственного стандарта, а именно:

- образовательный процесс строится на основе баланса свободной самостоятельной деятельности детей и совместной деятельности взрослого с детьми;
- взрослый привлекает детей к деятельности без психологического принуждения, опираясь на их интерес к содержанию и формам предлагаемой деятельности, дополнительно мотивируя детей своим партнерским участием;
- обеспечиваются эмоциональное благополучие, эмоционально-личностное и социально-нравственное развитие;
- оказывается содействие формированию положительных взаимоотношений между сверстниками, сотрудничества между детьми и взрослыми;
- реализуется право на свободный выбор деятельности, мнений и рассуждений;
- решается задача формирования человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество.

Работа над проектами музыкально-эстетического цикла имеет большое значение для развития познавательных интересов ребёнка. Через объединение различных областей знаний формируется целостное видение картины окружающего мира. Коллективная работа детей даёт им возможность проявить себя в различных видах ролевой деятельности. Общее дело развивает коммуникативные и нравственные качества.

Смысл музыкально-эстетической проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. В дальнейшее такие качества способствуют успешному обучению детей в школе.

Работа по проектам художественно-эстетического направления органично вписывается в педагогический процесс детского сада и на практике показывает своё преимущество и эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипина, Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду. – М., 2006.
2. Доронова, Т.Н. Играем в театр. - М.: «Просвещение», 2005.
3. Радынова О.П. Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации. – М., 2004.
4. Радынова О.П., Катинене А.И., Палавандишвили М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников. - М. 1999.
5. Гончарова О.В. Театральная палитра: Программа художественно - эстетического воспитания. - М.: ТЦ Сфера, 2010.
6. Журналы «Музыкальный руководитель»: № 1, 3, 4, 5 – 2004, № 1, 4, 6 – 2005, № 4, 5 2006, № 1 – 2007, № 6 – 2012.
7. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.
8. Зацепина М.Б. Музыкальное воспитание младших дошкольников. - М., 2006.
9. Петрушин В.И. Учебный комплект Психология и педагогика художественного творчества. - М., 2006.
10. Петрушин В.И Музыкальная психология. - М., 2006.

УДК 159.9:78

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В РАБОТЕ НАД ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИЕЙ

Смирнова С.Н.

Музыку и театр, в отличие от живописи, называют исполнительским искусством. Только исполнитель может заставить музыку зазвучать и погрузить нас в тот мир чувств и мыслей, который заложил композитор в своё произведение. Но исполнитель может и углубить наше впечатление от своей игры. Толкование, которое даёт музыкальному произведению исполнитель, называется интерпретацией. Глубина, своеобразие, яркость её зависят от творческой индивидуальности музыканта.

Всякое талантливое исполнение импровизационно, это позволяет в уже знакомом произведении выявлять новые грани, черты. Тонкие нюансы, динамические и темповые отклонения, разнообразие в извлечении звука – всё это выразительные средства, и их применение составляет манеру инструменталиста. Крупный мастер выразительно доносит до нас музыкальное содержание каждого предложения, каждой фразы, части произведения, всего сочинения, раздвигая рамки представлений о хорошо известном сочинении. Его фразировка произведения зависит, прежде всего, от степени яркости таланта и выявляется в отчётливом художественно-смысловом донесении до слушателя музыкальных фраз, частей, общего замысла сочинения в целом. Этому же служит применение нюансировки – индивидуальная отличительная особенность применения нюансов, оттенков. Всё, что у артиста самобытно, свежо, оригинально, убедительно, относится к индивидуальному стилю исполнителя. Все средства выразительности у выдающихся артистов существуют не порознь и не как некая «механистическая сумма» - они объединены и подчиняются логике интонационно-образного развития музыки.

Тонкие, как бы незаметные свойства игры составляют тайну обаяния выдающихся исполнителей, заставляют бесконечно вникать в музыку, открывая в ней глубокие источники творческого развития, толкования художественного замысла композитора. Исполнение на концертной эстраде – живой, действенный и изменчивый творческий процесс. Мы как бы видим рождение на наших глазах музыкального сочинения, радуемся, сопереживаем этому рождению, чувствуем его уникальность.

Мастерство интерпретации – один из краеугольных камней исполнительской деятельности, поэтому развивать в ребёнке любовь и вкус к нему следует как можно раньше. В начале обучения особенно важен фактор накопления музыкальных впечатлений. Игре на любом инструменте для ребёнка должен предшествовать период формирования музыкально-слуховых представлений. Начинать занятия музыкой на фортепиано целесообразно с развития восприятия. И в дальнейшем необходимо развивать и совершенствовать в своих учениках не только технологические навыки овладения инструментом и техническое мастерство, но и внутреннее ощущение музыки. С первых же встреч с ребёнком в классе фортепиано важно интенсивно «погружать» ученика в музыку, «заражать» ею, приучать слушать небольшие произведения, говорить с ним о них, учить сразу же активному слушанию.

Со временем на смену навыкам слушания, умению почувствовать настроение небольшой пьесы приходят боле сложные навыки: узнавание повторяющихся музыкальных тем-образов, различение контрастных тем, осознание структурных элементов и т.д. Полезно слушание сочетать с движением под музыку, хлопаньем, дирижированием (при этом важно дирижировать не столько правильно, сколько эмоционально). Процесс творчества, сама обстановка поиска и открытий на каждом уроке вызывает у детей желание действовать самостоятельно, искренне и непринуждённо.

Начиная учиться игре на инструменте, маленький музыкант довольно долгое время не может «получить» в руки по-настоящему глубокий, содержательный

материал, а как раз этот начальный период обучения надо посвятить, прежде всего, развитию чувств и умению пользоваться ими в своей творческой деятельности. Ведь если чувства не развиты, если ребёнок не в состоянии определить и назвать их, если не может вызвать в себе в нужный момент и произвольно изменить их, то играть выразительно он не сможет. Исполнение ребёнком будет чисто формальным, и музыка в его руках не оживёт.

Развитие эмоциональной сферы – процесс длительный и объёмный. Различные виды музыкальной деятельности – пение, ритмико-пантомимические и танцевальные движения, слушание музыки, сочинение сказок, художественное чтение стихов – способствуют обогащению эмоционально-чувственного мира ребёнка.

Например, игра «Изобрази походку» - предложить вспомнить, как двигаются знакомые сказочные или лесные персонажи, и передать их повадки и походку - каждый в своём, заданном характерном ритме.

Импровизация – это особый вид художественного творчества, при котором произведение создаётся непосредственно в процессе исполнения. Импровизация – это посильное музыкальное творчество детей, их собственное сочинение музыки и её исполнение или оформление жестикуляции в заданном музыкой ритме, темпе и характере. Музыкальная импровизация может выражаться в разных видах – вокальном, инструментальном, двигательно-ритмическом.

Использование импровизации – перспективный приём для воспитания интереса к музыке и накопления музыкально-творческого опыта. Ведь при этом виде работы ребёнок сразу вводится в непосредственный контакт с музыкой. Этот вид деятельности привлекает внимание детей воплощением собственного замысла и фантазии, учит появлению новых интонаций, повышает эмоциональный уровень восприятия музыки, а также развивает вокально-слуховые навыки, музыкально-слуховые представления.

Например, импровизация на звукоподражания: имитация знакомых природных звуков – голосов кукушки, кошки, часов. Варианты голосов знакомых героев сказок и мультфильмов в их разном возрасте и настроении. (Кошка в хорошем настроении или сердится. Собака приветствует хозяина или потерялась).

Мини-рассказы, в ход которых включена импровизация. Учитель читает или нараспев рассказывает сюжет. Задача ребёнка – в нужных местах исполнить свои примеры вокальных или инструментальных импровизаций.

Дети собрались идти на день рождения к другу. Они бегом спустились по лестнице - … и пешком пошли по улице -… Когда они пришли к другу, то каждый из детей поздравил его - …, …, …

Потом они танцевали разные танцы: вальс -… и польку -… А потом праздник закончился, и гости пошли к себе домой. Гости немного устали от шумного праздника, и поэтому каждый из них спел себе колыбельную песенку - …

Импровизация с использованием стихов. На начальной стадии овладения импровизацией текстом может выступить простая строчка. Сначала нужно проанализировать особенности поэтического настроения и характера предполагаемой музыки. Вот возможные тексты для импровизации.

Панцирь носит черепаха,
Прячет голову от страха.

Дятел жил в дупле пустом,
Дуб долбил, как долотом.

Стихотворения и литературные тексты отбираются по следующим принципам:

- лаконизм и яркость в изображении художественного образа;
- художественная и педагогическая ценность;
- возможность использования жизненного опыта ребёнка;
- напевность, музыкальность, удобство для музыкального воплощения (небольшой объём, короткие строфы, удобный текст);
- разнообразие характера;
- доступность самостоятельного повторения.

Внутри некоторых стихотворных

строчек может встречаться даже по два художественных образа, что будет помогать учащимся разнообразить создаваемые мелодии. Безусловно, что наличие двух художественных образов в одном стихотворении диктует и непременную смену характера для импровизации. Дети, овладев методом создания интерпретации через работу над исполнением стихотворения, могут легко использовать его в работе над фортепианной литературой.

Подводя итог практически накопленному эмоциональному опыту детей, необходимо научить их конкретизировать свои чувства и выражать их при помощи слов, научить умению словесно оформлять свои впечатления о музыке, рассказывать об её эмоциональном восприятии, дать им необходимый словарный запас. Необходима специальная работа по обогащению речи детей разнообразными художественными эпитетами. Этой работе можно дать условное название «Копилка музыкальных терминов». На уроках можно использовать два варианта такого приёма.

Первый вариант построен на том, что ученик должен подтвердить или опровергнуть мнение самого педагога о прослушанном ими музыкальном произведении. Например, из предложенных 10 эпитетов только пять действительно соответствуют характеру сочинения. Остальные пять ученик должен выделить как неправильные. Если ребёнок допускает ошибку (а этого не избежать), то тут же в ходе работы нужно провести блиц-обсуждение термина – верен он или нет.

По мере приобретения у детей навыка «интеллектуального боя» целесообразно уделять внимание накапливанию эпитетов – синонимов, то есть схожих по смыслу, но разных по звучанию.

Вот примерные группы таких терминов-синонимов в отношении к разнохарактерной музыке:

Весёлая – радостная, счастливая, бодрая, резвая, смешная, игривая, скачущая, солнечная, задорная, озорная, шутливая, бойкая.

Грустная – печальная, невесёлая, жалобная, задумчивая, скорбная, хмурая, обиженная, просящая.

Взволнованная – тревожная, беспокойная, таинственная, сказочная, торопливая, стремительная, волшебная.

Отрывистая – лёгкая, острая, шутливая, колючая.

Второй вариант приёма «Копилка музыкальных терминов» заключается в том, что дети расширяют свой художественно-определительный лексикон, запоминая новые термины, которые всплывут в памяти при прослушивании музыки и последующей беседе о характере музыкального произведения, после чтения уже знакомых сказок и определения в них настроения персонажей. Разговаривая с ребёнком о том, кому он сопереживает, и какие чувства испытывают действующие лица, после просмотра какого-либо телефильма. Дети учатся давать не одиночные определения, а целые терминологические «цепочки» близких по смыслу слов.

Косвенное привлечение к музыкально-воспитательной работе родителей может внести достаточно серьёзное подспорье в обогащении музыкальной памяти детей, а также приобщение их к творческому домашнему музицированию. Чтобы участие родителей в музыкальном воспитании учащихся стало регулярным, удобнее всего использовать их помощь при выполнении детьми творческого домашнего задания.

Основными требованиями предъявляемыми к домашним заданиям являются посильное создание атмосферы домашней музыкальной деятельности детей и подведение детей к самостоятельным музыкальным действиям.

Типовые творческие задания можно выстраивать по принципу цикличности, то есть неоднократного обращения к определённому материалу с вариативностью поставленной задачи.

Основами домашних заданий могут стать следующие предпосылки:

- мелодизация предложенного педагогом текста;
- сочинения двойной импровизации – слов и мелодии;
- ввода деталей «звукописи жизни» - изобразительно-подражательных звуков, окружающих ребёнка в повседневности;
- обыгрывании в вокальных импровизациях и рисунках ситуаций, связанных со сменой настроения и действия;

- создания музыкальных диалогов.

Примерная тематика творческих домашних заданий.

1. Прогулка в лес: вспомни и исполни звуки осени (зимы, весны, лета).

2. Что звучит вокруг нас: музыкальные звуки у тебя дома.

3. Зоопарк – повадки, голоса и портреты обитателей.

4. Спой загадку.

5. Сочини загадку сам.

6. Сочини музыкальный портрет героя сказки.

7. Сочини музыкальную сказку.

Воображение - важная черта каждого творчества. Нельзя творить, не воображая. Воображать – значит создавать образы. Понятно, что исполнителю фантазировать с нотным текстом без особого разрешения нельзя, с нотами нужно обходиться бережно и строго выполнять тот порядок их воссоздания, который задуман и зафиксирован композитором. В чём же проявляется воображение? Если нельзя фантазировать с самим нотным текстом, то можно с подтекстом. Воображая, исполнитель выходит из-под власти нот, оставляя нотный текст таким, каков он есть. Это не значит, что он искажает что-то. Нет, он воссоздаёт не только сам текст. Преодолеть ноты – значит сделать так, чтобы исполняемое выражало не язык своей записи, а некоторое художественное явление. Звуки из только физических должны стать музыкальными, «рисовать» образ, выражать красоту. Понятно, что одним выученным текстом здесь не обойтись, при такой установке и начинает работать воображение исполнителя. Воображение окрашивает нотный текст особым значением. Когда ноты не являются для нас самоцелью, когда необходимо проникнуть в подтекст, узнать что же там за нотами. Тогда перед нами разворачиваются некоторые «события». Это и есть работа воображения. Эти события могут быть как реальными сюжетами, картинами, красками, так и некими «эмоциональными событиями». Поскольку существование образных ассоциаций является несомненным фактом, то и ассоциативное образное мышление и воображение в процессе обучения маленьких музыкантов для преподавателей должно стать более значимым. Как пишет А. Артоболевская: «ребёнок ближе поэту, чем логику, благодаря огромной роли, которую играют у него чувственные впечатления и переживания. Вот почему преподавание должно быть ярким и образным в первую очередь и логичным во вторую. Надо научить ребёнка жить как бы в иной стране, стане чувств, образов, мыслей, выраженных не словами, а особым языком».

На фортепианном отделении в течение многих лет в работе над произведениями практикуется использование подтекстовок. Подтекстовки сочиняются обычно на уроке, в тесном контакте с учеником. Пусть кому-то они покажутся наивными, (ребёнок не в состоянии сочинить поэтический шедевр), но зато эти строчки, придуманные именно детьми, понятны и быстро запоминаются. Эти подтекстовки необходимо воспринимать в тесной связи с нотным текстом, иначе они могут выглядеть очень примитивно. Тем не менее, практика показывает, что они помогают реализации основной цели начального образования – научению осмысленной игре, умению связно и просто выразить музыкальным языком всё, что может встретиться в содержании исполняемой пьесы. Вот примеры таких подтекстовок, они же могут служить вокальным вариантом работы над пьесой.

Иршаи «Вальс восьмушек»

Мы ноты восьмые, играем в миноре,
На улице дождь, настроенье плохое.
Намокла скамейка, намокла беседка
И надо учить нам к экзамену вальс.
Но выглянет солнце, и тучи прогонит,
И мы побежим по траве босиком!
Ах, как же нам грустно, ах, как же уныло.
А дождь всё стучит бесконечно в окошко,
Но мы всё играем, мы всё повторяем.
Восьмушечек вальс кружит нас в тишине.

Питерсон «Старый мотив»

Тихо в зале, на экране кинолента.
Старый, милый звучит мотив…
Любимый джаз!
Так же, как раньше
плачет и смеётся Чарли…
Как же оно, немое кино, хорошо!

Работа над музыкальным произведением является творческим процессом, многообразие которого связано как с художественными особенностями произведения, так и с различными индивидуальными особенностями исполнителя, стимулирует формирование его музыкального вкуса, профессионального мастерства.

Исполнять – значит творить; от исполнителя зависит, оживит он музыкальное произведение, одухотворит его или омертвит, принизит. Как этого достичь? Путём глубокого проникновения в содержание произведения и воплощение музыкального содержания на основе художественного образа. Воссоздание содержания произведения предполагает верность авторскому тексту, понимание идейной направленности сочинения, эмоциональную насыщенность.

Создание художественного образа невозможно без учёта своеобразия исторической эпохи, в которую было создано произведение, его жанровых особенностей, национальных черт мировоззрения композитора, характера использования выразительных средств музыки то есть всего того, что мы называем стилевыми особенностями или чертами. Всё это необходимо учитывать в работе над музыкальным произведением. Они определяют саму сущность работы, в основу которой положено всестороннее изучение произведения, стремление возможно глубже проникнуть в его содержание. Всё это тесно связано с понятием интерпретация.

Любая музыка (произведение) реальна только в звучании, в исполнении. Формальное воспроизведение звуков – это ещё не исполнение, не живая музыка. Содержание музыкального произведения может быть выражено только благодаря отношению к нему исполнителя, то есть благодаря интерпретации. Интерпретация в переводе с латинского – истолкование, объяснение, перевод на понятный язык. В музыке это художественное истолкование музыкального произведения, результата понимания сущности, идеи, смысла произведения. Собственное прочтение – всегда защита своей точки зрения, своей позиции на основе данных того или иного музыкального текста.

Первоначальный этап работы над сочинением, охват его в целом – большей частью процесс интуитивный. Это период «живого созерцания». Сначала нужно охватить произведение в целом, почувствовав его образ, дух, своеобразие. И лишь потом приступать к отделке деталей. Оттолкнувшись от интонации – смысла, найти личностный смысл, своё в сочинении – это задача не только первого этапа, но и всей работы. Главное условие формирования интерпретационных и артистических способностей, умений является развитие самостоятельности музыкального мышления, интерпретационного осмысления, умение слышать произведение внутренним слухом. Как говорил А.Б. Гольденвейзер, исполнитель должен «до мельчайших подробностей воспроизводить у себя в голове произведение, которое он играет». Созданные музыкально-слуховые представления, образы исполнитель должен использовать вариативно, прорабатывая их с различными установками (темп, динамика, форма и т.д.) с учётом исполнительских возможностей. Далее необходимо разрабатывать «свою партитуру» с чёткой расстановкой интонационных, смысловых акцентов. По выражению Ф. Листа, пропустить всё через голову, сердце, а затем – руки. Чтобы создать индивидуальную концепцию, исполнитель должен обладать широким кругозором. Техника же всегда только средство раскрытия образа. Поэтому приёмы и методы работы будут определяться содержанием произведения, а также уровнем развитости технического аппарата ученика. Урок в классе конструируется как своего рода прообраз домашних занятий учащегося. Задание самостоятельно разучить музыкальное произведение можно использовать как своеобразный методический приём.

Испытанным методом развития творческого интерпретационного мышления является метод ассоциаций. Было бы интересным, приступив к изучению нового сочинения, дать ученику сочинить рассказ или сказку, исходя из образного строя произведения. Тем самым, педагог активизирует мышление ученика и одновременно выявляет опорные точки для построения образа сочинения. Полезно также задание найти созвучное музыкальному, произве-

дение из изобразительного искусства или литературы. Например, при работе над «Испанским танцем» Мошковского у учащейся Шелухиной Маши возникли ассоциации с новеллой Мопассана «Кармен», в работе над образом помогли и стихи Райнер Мария Рильке «Испанская танцовщица». Ассоциации с известной сказкой Метерлинка вызвала пьеса Эрню «Идём за синей птицей» у учащейся Малиновской Влады.

Интересным также является метод сюжетно-ролевых игр для выявления интерпретации произведений. Например, «Детский альбом» Чайковского – предложить рассмотреть его как музыкально-специфическое произведение, со своим сюжетом, фабулой, драматургией. Предложить инсценировать цикл, срежиссировать пьесы в соответствии с замыслом. Это позволит ярче показать каждому из исполнителей, проявить свою индивидуальность.

Работа над произведением строится так: чувства, смены настроения, фразировка, динамические и темповые отклонения и т.д. определяем сразу. Всё намечается в момент знакомства с нотным текстом уже при втором проигрывании. Первое проигрывание – это чтение с листа с разбором гармонии, определении ключевых моментов позволяющих крайне быстро запомнить текст наизусть, определить форму произведения, понять общее настроение и основную мысль. При разучивании произведения детям с самого начала необходимо играть с чувством. Во-первых, когда ребёнок играет с чувством, он находится в постоянном сопереживании с музыкой, а именно это и доставляет наибольшее удовольствие, для которого, в общем, и занимаются музыкой. Благодаря этому крепнет интерес, любовь к занятиям. Полученное удовольствие всегда вызывает желание повторить его. Во-вторых, состояние сопереживания переходит в увлечённость процессом деятельности. Следовательно, ученик работает с полной отдачей: он активен, сосредоточен, усерден, инициативен. В-третьих, если эмоциональный настрой входит в моторику пальцев, рук, и т.д., то есть всего пианистического аппарата, то исполнение в любой обстановке будет всегда выразительным. Вижу – слышу – играю – это основной метод обучения музыканта - исполнителя. «Учащийся окажет себе очень хорошую услугу, если он не устремиться к клавиатуре до тех пор, пока не осознает каждой ноты, секвенции, ритма, гармонии и всех указаний имеющихся в нотах… Только когда овладеешь музыкой таким образом, можно её озвучивать на рояле… ибо «игра» - это только выражение при помощи рук того, что исполнитель прекрасно знает.» Гофман. И ещё немного об интонации. Интонация имеет настроение или эмоциональную окраску, которая определяет движение к главному слову, или ноте, энергетическую насыщенность (сила, направляемая на слушателя), темповые отклонения (агогика).

«Я тщился уточнить свои намерения касательно всех оттенков, всех ускорений, замедлений и т.д., обильно проставляя исполнительские ремарки условные обозначения. Было бы, однако иллюзией думать, будто можно зафиксировать на бумаге то, что определяет красоту и характер исполнения», - так сказал Ф. Лист.

У учителя есть огромное преимущество перед учеником – разговорный жанр (можно назвать и сценическая речь), который позволяет любой фразе придать особый смысл, чтобы вызвать у слушателей эмоциональный отклик и спровоцировать желаемые действия. Для людей, а особенно для детей большое значение имеет не то, что вы говорите, а то, как вы это говорите.

Итак, при втором и последующих проигрываниях ребёнок должен самостоятельно определить характер произведения, оттенки настроения, находить образные сравнения, расставлять собственную нюансировку, отрабатывать желаемое им звучание. Пробовать, решать, менять, то есть находиться в состоянии творческого поиска – полноценно работать над интерпретацией и техническими моментами, позволяющими её воплотить. Тогда домашняя работа приобретает совершенно иной характер. Из отсиживания за инструментом «положенного» времени, неохотного выполнения или кратко записанных в дневнике рекомендаций преподавателя (отметим – не своих, а чужих рекомендаций), превращается в процесс самообучения – единственно результативный метод.

Только при подключении собственной головы значительно сокращается время и улучшается качество обучения. Когда голова наполнена мыслями, а душа чувствами, то человеку не может быть скучно, он не ищет раздражителей во внешней среде, ему не нужны партнёры, способные развлечь его, он самодостаточен. В моменты творческой активности у человека возникает лишь одно желание – чтобы его оставили в покое и не мешали заниматься.

Как стать необыкновенным учителем? В чём их секрет? Почему остаётся след в душе? Потому, что обучать надо не на информативном уровне, а на эмоционально-образном: и интересно, и понятно и запоминается надолго. Конечно, для этого мало самому хорошо знать свой предмет, надо обладать профессионализмом – быть учителем, умеющим отдавать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова И., Давыдова М. Развивающие музыкальные игры, конкурсы, викторины. – М., 2007.
2. Медушевский В.В., Очаковская О.О. Энциклопедический словарь юного музыканта. - М., 1985.
3. Смирнова Т.И. Воспитание искусством или искусство воспитания. – М., 2001.
4. Погосян Г.Г. О вопросах интерпретации в музыкальной педагогике. – М., 2003.

УДК 159.9:78

АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ КОНТРОЛЬНЫЙ УРОК В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Евстифеева М.И.

В системе дополнительного образования детей музыкальные школы занимают особое положение. Задача дополнительного образования – не только привить элементарные навыки игры на том или другом инструменте, но и дать всем желающим детям общее начальное музыкальное образование; в процессе обучения в музыкальной школе раскрыть творческие способности каждого ребенка и помочь их развитию; способствовать воспитанию эстетического вкуса учащихся, приобщению их к мировой музыкальной культуре; своевременно выявлять наиболее музыкально-одаренных из числа детей для участия в конкурсах исполнительского мастерства различных уровней, а в дальнейшем - для поступления в профессиональные учебные заведения.

Форма индивидуальных занятий в специальных классах создает педагогу необходимые условия для внимательного и всестороннего изучения и воспитания каждого ребенка, объективной оценки его возможностей (с учетом эмоциональности, общего и физического развития, строения рук и приспособленности к инструменту, музыкальной памяти и т. д.) и связанными с этим конкретными и дифференцированными педагогическими задачами и методами работы [11].

Пути развития каждого ребенка определяются лишь в процессе занятии, поэтому педагогические требования к ученикам строго дифференцированы, обучение максимально индивидуализировано.

В музыкальную школу приводят разных детей: реже талантливых и одаренных, чаще - со средними данными, а порой - и со слабыми. И задача педагога - не только сформировать определенные пианистические навыки у детей, но и активизировать познавательную потребность, взрастить и развить все, что изначально заложено в самом ребенке. И сделать его путь в большую музыку интересным и увлекательным [13].

Массовый характер детского музыкального образования побуждает современную педагогику к поиску таких технологий обучения, которые сделали бы процесс приобщения к музыке и овладение навыками игры на музыкальном инструменте доступными любому ребенку. Педагоги музыкальных школ всячески стараются привить учащимся любовь к музыке. Но

надо помнить, что процесс обучения должен быть посильным и радостным, так как если постижение азов музыкального искусства сопряжено с непомерной затратой усилий, то интерес к занятиям у ребенка, как правило, постепенно угасает [8].

Показателем эффективности любого процесса обучения служит результат. Для учащихся музыкальной школы - это публичное выступление в концерте, которое стимулирует и повышает результативность обучения, усиливает его привлекательность, воспитывает лучшие качества, помогает ощутить общественную значимость своего труда и увидеть его результат [2].

К сожалению, возможность «выступать» дети имеют только на зачетах и экзаменах. Специфика обучения в музыкальной школе нацеливает ребенка в основном на получение профессионального образования. В итоге, вся педагогическая мысль работает только на проведение уроков и сдачу этих самых экзаменов и зачетов. Только единицы из сотен учащихся - претенденты на участие в городских и областных конкурсах, не говоря уже о республиканских и международных.

Зачет и экзамен - формы жесткого контроля. Они проводятся кулуарно, носят «закрытый» характер. Родители учащихся, которые тоже любят, когда их дети выступают на сцене, в итоге не видят результатов своих затрат и моральных усилий по обучению детей музыке.

Концерт тоже выполняет контролирующую функцию, но наполненную позитивным стимулом в сознании ученика. Концерты носят «открытый», демократический характер [2].

Ученики могут сравнивать себя с ровесниками и делать необходимые выводы самостоятельно. Родители же полны гордости от сознания того, что на сцене играют их дети. Концерты формируют особую эмоционально-интеллектуальную среду, и ребенок чувствует себя ее частью, что, безусловно, повышает его самооценку и социальную значимость.

Проблема психологической подготовки музыканта-исполнителя к концертному выступлению – одна их важнейших в музыкально-исполнительском искусстве [10].

Венцом любого творческого процесса является выступление перед публикой, показ результата своей деятельности другим людям, ведь искусство имеет ярко выраженный социальный аспект. Поэтому учебная деятельность в музыкальной школе неразрывно связана с умением выступать на сцене (на концерте, на экзамене, на контрольном уроке, на конкурсе, в домашнем кругу).

Удачное выступление повышает самооценку ребенка, побуждает к продолжению творческой деятельности, стимулирует учебную мотивацию. И в целом благотворно действует на самоутверждение и становление формирующейся личности [1].

Музыкантам, прилежно занимающимся на инструменте, но испытывающим страх перед сценой, можно предложить внимательно отнестись к мудрым словам немецкого писателя XX столетия Альбрехта Шеффера: «Лодке в гавани безопаснее, чем в море, но она не для этого строилась» [2].

Чем больше исполнительский опыт, чем чаще музыкант выходит на концертную эстраду, тем реже страдает он от недугов астенических форм сценического волнения. Публичное выступление в концерте, которое стимулирует и повышает результативность обучения, усиливает его привлекательность, воспитывает лучшие качества, помогает ощутить общественную значимость своего труда и увидеть его результат [6].

Контроль - неотъемлемая часть обучения. В зависимости от функций, которые выполняет контроль в учебном процессе, можно выделить три основных его вида: предварительный, текущий, итоговый [7].

Назначение предварительного контроля состоит в установлении исходного уровня разных сторон личности учащегося и, прежде всего, исходного состояния познавательной деятельности.

Обучаемые отличаются друг от друга не только разным уровнем подготовленности к усвоению преподносимых знаний. Каждый из них обладает более устойчивыми индивидуальными особенностями. Степень достижения поставленных целей отдельным учеником существенно зависит от того, насколько процесс усвоения строится

с учетом всех указанных особенностей данного учащегося.

Важнейшей функцией текущего контроля является функция обратной связи. Обратная связь позволяет преподавателю получать сведения о ходе процесса усвоения у каждого учащегося. Она составляет одно из важнейших условий успешного протекания процесса усвоения [7].

Кроме контроля, который выполняет функцию обратной связи, необходим другой вид контроля, который призван дать представление о достигнутых результатах. Этот вид контроля обычно называют итоговым. Разумеется, итог может касаться как отдельного цикла обучения, так и целого предмета или какого-то раздела.

В практике обучения итоговый контроль используется для оценки результатов обучения, достигнутых в конце работы над темой или курсом. Обычно считают, что задача состоит в том, чтобы установить, знает обучаемый изученный курс или не знает; если знает, то знает хорошо или плохо. Но поскольку одни и те же знания могут функционировать в разных действиях, то цели контроля не всегда бывают ясны.

При разработке программы контроля знаний по любому разделу необходимо составить такую систему заданий, которые требуют применения контролируемых знаний в тех видах специфических и логических умений, которые предусмотрены целями обучения. Без выделения и обоснования указанных умений контроль знаний не может быть обоснованным [7].

Таким образом, задачи, составляющие цели обучения, определяют и содержание итогового контроля. Умение использовать содержание изученного предмета (раздела) при решении этих задач и означает, что цели обучения данному предмету достигнуты. Соотнесенность содержания контрольных заданий с целями обучения - главное требование к организации итогового контроля.

Известно, что итоговый контроль выражается в виде числа (оценки). Это означает, что оценке предшествует качественный анализ усвоения и более низкому качеству соответствует меньшее число, чем более высокому (по одним и тем же характеристикам).

Оценка, как и контроль, прямым образом зависит от цели обучения. Одни и те же показатели усвоения при разных целях обучения должны быть оценены разными баллами. Объективность оценки успеваемости требует, таким образом, строго определенных контрольных заданий, позволяющих однозначно установить сформированность контролируемого знания или умения по заданным характеристикам [7].

Когда учитель сообщает результат контроля ученику, то контроль в этом случае может выполнять функцию подкрепления, а также мотивационную функцию [9].

Способ осуществления контроля принципиального значения для качества усвоения не имеет. В то же время новизна способа контроля, а также условия соревнования, где осуществляется взаимный контроль, способствуют созданию положительной учебной мотивации [1].

Творчество учителя во многом обусловлено спецификой его деятельности, который носит публичный характер, осуществляется в определенной аудитории и требует умения управлять своими чувствами и настроениями. Вообще педагогический процесс связан с постоянным творческим поиском, поскольку учителю приходится действовать в изменяющихся условиях разнообразных педагогических ситуаций. При этом творческий процесс приобретает двусторонний характер: с одной стороны, творчество учителя, с другой – на основе применяемых им стимулирующих методов возникает творческая деятельность учащихся. Учитель постепенно, шаг за шагом, вырабатывает потребность в самостоятельности суждений и оценок воспринимаемых явлений, пробуждает инициативу и творческую фантазию [9].

Творческая деятельность учителя предполагает и педагогическую импровизацию, которая обуславливается его способностью быстро и правильно оценивать ситуацию и поведение учащегося и оперативно находить решение. Огромное значение для этого имеет уровень общей культуры учителя, его психолого-педагогическая грамотность и научная эрудиция. В связи с этим следует обратить внимание на то, что современный учитель музыкальной школы должен знать достижения смежных наук

(физиологии, психологии, дидактики, музыкальной эстетики) и учитывать их в своей практической деятельности [4].

Современное общество в век компьютерных технологий подвергается коренным изменениям во всех областях, в том числе и в музыкальной педагогике. Предъявляются новые требования к содержанию образования, поиск новых форм и методов работы. Поиск новых приемов, не использованных ранее видов организации деятельности учащихся, педагогических средств должен превратиться у учителя музыкальной школы в самоцель [4].

Одной из таких новаторских решений является интегрированная форма проведения контрольного урока по итогам 1 четверти для учащихся фортепианного класса ДМШ. Актуальность данной формы урока не вызывает сомнения, поскольку проверка и оценка знаний, умений и навыков владения учебным материалом 1 четверти является очень важной и необходимой составной частью учебного процесса, а овладение новой методикой проверки знаний является одной из важных и трудных задач, стоящих перед преподавателями.

Значимость ситуации, в которую попадает учащийся, чувство большой ответственности, некоторое эмоциональное напряжение могут вызвать состояние стресса, паники. Педагогу необходимо защитить ребенка от этих «побочных эффектов», не навредив, однако, процессу учебного контроля.

В контексте здоровьесберегающих принципов современного подхода к обучению, была разработана новая форма проведения контрольного урока, удачно совместившая индивидуальный и групповой способ оценки знаний.

Урок проходил в форме викторины «Музыкальный эрудит», где детям предлагалось выполнить 5 конкурсных заданий в непривычной для них обстановке. В процессе исполнения выполнялись все требования, предъявляемые к контрольному уроку 1 четверти: техническое владение инструментом через исполнение гамм, знание музыкальных терминов и теории музыки, подбор песен по слуху и с буквенным аккомпанементом, транспозиция. Частые смены видов деятельности с различной формой подачи отразились на высокой активности учащихся, которые в процессе урока выполняли все с большим интересом. Следует отметить и то, что каждое задание сопровождалось красочными слайдами на экране, то есть было использовано знание ИКТ педагога, подготовившего презентацию к уроку.

Все учащиеся были разделены на 2 команды («Домисольки» и «Фасольки») так, чтобы в каждой команде оказались дети из разных классов обучения: старшие и младшие. Таким образом, младших организовывали и поддерживали старшие, а младшие, в свою очередь, брали пример со старших. И получали ценный опыт общения и работы в разновозрастной и разноуровневой команде.

Теоретический материал кратко был рассказан самими учениками, которые ответили таким образом на вопрос « Что это такое и для чего нам необходимо изучать гаммы, аккорды, арпеджио, музыкальные термины и почему в основном на итальянском языке, латинские буквы и обозначения аккордов, транспозиция?». Далее вокальная группа исполнила песенку про гамму «До, ре, ми, фа, соль…» слова Петровой, музыка Островского.

Задания были следующие:

- каждый из команды исполняет по порядку один из элементов мажорной гаммы: в прямом движении, в расходящемся движении, хроматическая, аккорды, короткие арпеджио, ломаные арпеджио, длинные арпеджио, Д7, в терцию, децию, сексту. Таким образом, сначала одна команда играет сборную гамму, затем другая. (количество и содержание видов можно варьировать);

- задание на транспонирование: подобрать на слух «Жили у бабуси» в Домажоре и перенести ее в Ре-мажор (представителю одной команды) и в Си-мажор (представителю другой команды). (Песенку можно взять любую, но хорошо известную детям);

- исполнение песен под собственный аккомпанемент по аккордовой буквенной системе (каждый участник команды). Ученик играет и поет, другие дети могут ему подпевать (песню ученик разучивает вместе с педагогом в течение 1 четверти);

- знание музыкальных терминов и буквенных обозначений аккордов (слайды на экране);

- снова музыкальные термины, но теперь в несколько неожиданном варианте: читается стихотворение «Распорядок дня» и даются листочки с его текстом. Дети письменно переводят на итальянский язык слова, выделенные курсивом. Время выполнения – 2 минуты. Плюс 1 балл той команде, которая выполнит задание досрочно.

Пока жюри подводило итоги конкурсов и выставлялись в дневники оценки, ведущий предлагает детям «Загадки из нотной тетрадки».

Такая форма интегрированного контрольного урока послужила реализации основной цели урока: оценка знаний и умений учащихся 2–6 фортепианного класса по программе обучения 1 четверти через внедрение новой творческой формы контрольного урока с использованием ИКТ и повышение учебной мотивации.

Обучающая цель урока: проверить у учащихся уровень полученных в 1 четверти знаний (закрепить игровые навыки, знание теоретического материала, умение выступать при аудитории, расширить музыкальный кругозор).

Развивающая цель урока: через групповую игровую форму развить интерес к выполнению творческих заданий, а именно к игре мелодий с буквенным аккомпанементом, работе над гаммой, стимулировать изучение иностранных музыкальных терминов, а также внимание, мышление и память.

Воспитывающая цель урока: воспитать желание продолжать самостоятельное изучение материала на основе полученных знаний, умений и навыков, а также волю и упорство к победе при работе в команде, чувство сплоченности и духа коллективизма в разновозрастной группе детей (от 8 до 14 лет).

На уроке применялись следующие формы и методы: групповая форма в сочетании с индивидуальной; наглядный метод и метод фронтального и прямого опроса, производимые через увлекательную игровую форму.

Педагог, ведущий урок, способствовала созданию благоприятного психологического климата, деловой активности учащихся и проведению урока на высоком профессиональном уровне. Жюри из трех педагогов оценивало ответы ребят в каждом конкурсе-задании и в конце объявило результаты командные и индивидуальные, проставив баллы в дневники учащихся.

На уроке имели место следующие психолого-дидактические аспекты:

- ориентация на формирование деятельности;

- организация развивающего пространства;

- реализация индивидуального подхода;

- актуализация и обогащение субъективного опыта учащихся;

- развитие активности учащихся в учебной деятельности;

- проявление ценностного отношения к личности учащегося;

- создание благоприятного психологического климата на уроке, атмосферы доброжелательности и комфорта;

- создание атмосферы взаимной заинтересованности в работе друг друга (сотрудничества).

Поставленные цели и задачи урока были полностью достигнуты. Этому способствовала длительная и тщательная подготовка учащихся, исходящая из принципа учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Конечно, назвать идеальной игру каждого ученика было невозможно, сказалось сценическое и экзаменационное волнение, однако, все дети высказали единогласное мнение, что такая форма проведения контрольного урока менее стрессорна и более интересна.

Такая новаторская форма проведения контрольного урока интересна и полезна во всех отношениях и может стать достойной альтернативой традиционному индивидуально-оценочному контролю работы в 1 четверти по специальности фортепиано.

В заключении хочется сказать, что большинство учащихся в ДМШ вообще не будут профессиональными музыкантами, но умение работать творчески в той области, которую они изберут себе впоследствии, сохранится у них на всю жизнь. Поэтому, одной из важнейших задач педагога,

работающего в области музыкального образования, является развитие творческих способностей ученика. Необходимо практически на каждом уроке, в том числе и на контрольном, давать ученику возможность почувствовать себя художником в самом высоком смысле этого слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А.С. Педагогика творческого поиска // Сов. музыка. - М., 1981. - №3.
2. Бочкарёв Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 68 – 79.
3. Левитас Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. - М., 2003.
4. Мильтонян С.О. Педагогика гармоничного развития музыканта: Новая гуманистическая образовательная парадигма. - Тверь, 2003.
5. Нурахунова А. А. Развитие творческой одаренности у детей/ А.А. Нурахунова, О.А. Жумадиллаева. – Алматы, 1997.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М., 2006.
7. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. - М., 1998.
8. Тургенева Э.Ш. О некоторых вопросах развития творческих способностей учащихся в классе фортепиано. - М., 1970.
9. Фейгин М. О. Индивидуальность ученика и искусство педагога. - М., 1969.
10. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности. - М., 1986.
11. Щапов А.П. Фортепианная педагогика. - М., 1960.
12. Щапов А. П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. – М., 2002.
13. Юдовина-Гальперина Т. Б. За роялем без слез. - СПб., 1996.

УДК 159.9:78

РОЛЬ АНСАМБЛЕВОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Щербатых Л.Ю., Ким Н.В.

По мнению педагогов и психологов, человек живет больше в мире чувств, нежели в мире разума. Известный выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский верно заметил, что «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека» [5]. Действительно, в XVIII - XIX веках существовало домашнее образование, в котором значительное внимание уделялось музыке. Человека с детства вовлекали в активную культурную жизнь. Были очень популярны музыкальные собрания и салоны, куда приходили не только музыканты, художники и поэты, но и многие другие ценители искусства. Такой стиль общения повлек за собой развитие камерного музицирования. Неотъемлемой частью камерной музыкальной жизни стал такой жанр, как фортепианный дуэт. Он начал интенсивно развиваться в Европе с середины XVIII века, когда на смену клавикорда и клавесина пришел такой инструмент, как фортепиано. Ведь клавиатура у предшественников фортепиано была слишком мала для двух исполнителей, да и звук был сравнительно небольшим. С появлением фортепиано появились особые возможности при игре двух пианистов. Возрастала полнота и сила его звучания, открывались неведомые регистровые краски. Музыку для фортепиано в четыре руки писали почти все композиторы XIX столетия, а так как четырехручные произведения были рассчитаны нередко на средний пианистический уровень, то они были доступны многим любителям. Четырехручная фактура оказалась способной к восприятию оркестровых эффектов. Поэтому одной из важных функций фортепианного дуэта стала музыкально-просветительская. Стали издавать симфонические, камерно-ансамблевые, оперные произведения в четырехручном переложении. Играя такие переложения, любители музыки знакоми-

лись с сочинениями самых различных жанров. Четырехручная литература охватывала сочинения различной степени сложности, предназначенные как для домашнего любительского музицирования, так и для педагогической работы и исполнения на концертной эстраде.

К сожалению, этот жанр, столь любимый в XIX веке, оказался забытым в XX. Появились пластинки и магнитофонные пленки, которые давали возможность услышать желаемое произведение, не в аранжировке, а в подлинном звучании, в отличном исполнении и без каких-либо самостоятельных усилий. Домашние фонотеки окончательно вытеснили традиции домашнего музицирования. Композиторов привлекали иные формы и жанры, более соответствующие требованиям новой эпохи.

Шли годы, менялось мировоззрение людей и потребности в жанрах музыкального искусства. В XXI веке – веке технических возможностей - жанр фортепианного дуэта распространен не столь масштабно, как это было в XVIII - XIX веках, но все-таки наблюдается повышение интереса к ансамблевому исполнительству, в частности, к фортепианно-ансамблевой деятельности.

Сегодня в условиях дополнительного образования процесс музыкального обучения немыслим без освоения навыков ансамблевой игры. Особенно это актуально для учащихся-пианистов, поскольку ученики других инструментальных классов имеют в этой области значительно больший опыт: они регулярно играют с концертмейстерами, в ансамблях и оркестрах. Учащиеся фортепианных классов в большинстве случаев имеют гораздо меньший опыт ансамблевой деятельности, так как сосредоточены на индивидуальном исполнительстве [3].

Ансамблевое музицирование обладает огромными возможностями в развитии учащихся. В первую очередь, дисциплинирует ритмику, совершенствует умение читать с листа, помогает ученикам выработать технические навыки, а также, что немаловажно, сам процесс ансамблевой деятельности доставляет им огромное удовольствие и радость, нежели сольное исполнение.

Игра в ансамбле учит слушать друг друга, а это искусство вести диалог с партнером, которое позволяет решать многие задачи не только профессионального, но и личностного развития учащихся. Искусство ансамблевого исполнения основывается на умении музыканта соразмерять свою художественную индивидуальность, свой исполнительский стиль с индивидуальностью исполнения партнера. Дружеское общение, обмен мнениями, взаимный труд мобилизует творческую волю, готовность к восприятию и действию, обогащает фантазию учащихся. В совместной деятельности они должны уметь не только чувствовать, творить, но и раскрывать художественное содержание произведения. Такое творческое сотрудничество формирует у учащихся взаимопонимание, взаимоуважение, эстетические и нравственные качества, столь необходимые им для всесторонне развитой личности.

Существуют две основные формы исполнительского партнерства, на которые педагог должен обратить внимание, а именно дуэты «педагог-ученик», «ученик-ученик». В первом дуэте учащийся легче усваивает навыки ансамблевой игры, поэтому этот вариант необходимо использовать на самых ранних этапах обучения, где ученик получит основные компоненты ансамблевой деятельности. Во втором дуэте педагогу необходимо учитывать возраст, технические возможности, психофизиологические особенности участников ансамбля и опираясь на эти данные подбирать соответствующий репертуар. Критериями отбора музыкального материала являются следующие принципы:

- эстетический – предполагает отбор произведений современной идейно - эстетической значимости; разнообразие жанров и стилей, сложившихся в музыкальной культуре;

- психологический – предусматривает выбор произведений, содержание которых соответствовало бы темпераменту и эмоциональному восприятию учащихся;

- педагогический – предполагает включение произведений, отвечающих содержанию учебной программы и доступностью исполнения с учетом физиологических особенностей игрового аппарата и

технических возможностей учащихся [6].

Ансамблевая игра воспитывает у исполнителя и ряд ценных профессиональных качеств – она дисциплинирует в отношении ритма, дает ощущение нужного темпа, способствует развитию мелодического, полифонического, гармонического слуха, вырабатывает уверенность, помогает добиться стабильности в исполнении.

Несомненно, такая плодотворная деятельность сопряжена с определенными трудностями. В первую очередь, это связано с метроритмом. Он является одним из основных компонентов, объединяющих учащихся в единый ансамбль. Верное ощущение метроритма должно создавать впечатление, будто играет один ученик. По существу, метроритм выполняет функцию дирижера в ансамбле, ощущение каждым учащимся сильных долей – есть тот «скрытый дирижер», который способствует объединению ансамблистов в одно целое.

Наиболее распространенными недостатками учащихся являются отсутствие четкости ритма и его устойчивости. Искажение ритмического рисунка чаще всего встречается в пунктирном ритме, при смене длительностей, полиритмии и т.п. Отсутствие точной ритмической пульсации в большинстве случаев связано с тенденцией к ускорениям. Обычно это происходит при нарастании силы звучности, исполнении стремительных пассажей, в сложных технических местах, когда хочется скорее «проскочить» опасные такты. Объединение в дуэте двух учеников, страдающих темповыми ускорениями, приводит к неизбежной катастрофе. Если этим недостатком страдает только один из участников дуэта, то второй становится верным союзником и помощником педагога. Таким образом, в условиях совместных занятий возникают благоприятные возможности для исправления не только общих, но и индивидуальных погрешностей исполнения, и педагог должен этим умело пользоваться.

Единство и синхронность звучания является основополагающим условием ансамблевого исполнения. Если при неточности исполнения остальных компонентов снижается только общий художественный результат, то при нарушении метроритма рушится весь ансамбль.

Рассматривая проблемы синхронного исполнения, нужно выделить три момента: как начать пьесу вместе, как играть вместе и как закончить произведение вместе. Одновременно взять два звука не так легко, это требует большой тренировки и взаимопонимания между партнерами. В ансамбле должен быть исполнитель, выполняющий функции дирижера, он обязан показывать вступления, снятия, темповые изменения.

Сигнал к вступлению – небольшой кивок головы, состоящий из двух моментов: едва заметного движения вверх (ауфтакт) и затем – четкого, довольно резкого (раз) движения вниз. Последнее служит сигналом к вступлению. При исполнении за одним или параллельно стоящими двумя инструментами, когда руки каждого видны другому, используется легкое движение кисти (с ясно определенной верхней точкой), кивок головы или знак глазами в тех случаях, когда рука не видна (например, когда рояли стоят напротив друг друга). Кивок не всегда делается одинаково, он зависит от характера и темпа исполняемого произведения.

Можно порекомендовать одновременно с этим жестом обоим исполнителям взять дыхание (в самом прямом смысле – сделать вдох). Это сделает начало исполнения более естественным, органичным и снимет сковывающее напряжение. Можно попробовать несколько раз начать исполнение, следуя взмаху руки педагога, а затем самостоятельно. Каждый из партнеров должен освоить этот прием. Редко кому сразу удается уверенно овладеть этим простейшим, казалось бы, умением.

Если синхронность исполнителя – качество, необходимое в любом ансамбле, то в еще большей степени оно необходимо в такой его разновидности, как унисон. Ведь в унисоне партии не дополняют друг друга, а дублируют, правда, иногда в разных октавах, что не меняет сути дела. Поэтому недостатки ансамбля в нем еще более заметны. Исполнение в унисон требует абсолютного единства в метроритме, динамике, штрихах, фразировке. С этой точки зрения, унисон является самой сложной формой ансамбля, зато благодаря ощущению унисона формируются прочные ансамблевые навыки.

Здесь же необходимо выработать навык переворачивания страниц, определив, кому из учеников, в зависимости от занятости рук, удобнее всего это делать, не нарушая синхронности произведения. Умение ловко и быстро в нужный момент перевернуть страницу одной рукой, одновременно продолжая играть другой – совсем не простое дело. И этот навык тоже необходимо вырабатывать, прибегая к специальной тренировке. Следует отметить и навык «передачи» партнерами друг другу пассажей, мелодических построений и т.п. Участники ансамбля должны научиться «подхватывать» незаконченную фразу и передавать ее партнеру, не нарушая целостность музыкальной ткани.

Немаловажным компонентом в ансамблевом исполнении является и экономное распределение динамических средств. Динамика должна придавать звучанию произведения особую гибкость и утонченность. Поэтому различные элементы музыкальной фактуры должны звучать на разных динамических уровнях. Это ощущение можно сравнить с живописью. В музыке, как и в живописи, есть передний и задний план. Ничего не выйдет, если вся звуковая палитра будет иметь равную силу. Воспитав такое ощущение динамики, ансамблист безошибочно определит силу звучания своей партии относительно партнера. Этот навык необходимо воспитывать на определенных упражнениях, где оба участника ансамбля играют гамму, или фрагмент легкой пьесы с любым динамическим оттенком равной силы (подстраиваясь, друг к другу). Постепенно усложняя задачу, учащиеся играют разные оттенки, выравнивая баланс звучания, создавая тем самым единый образ.

Чтобы не нарушать целостность музыкального произведения, необходимо выработать и навык педализации. Обычно эту функцию выполняет исполнитель партии secondo, так как она служит фундаментом мелодии, чаще всего проходящей в верхних регистрах. Полезно предложить учащемуся, исполняющему партию secondo, педализировать во время исполнения другим учеником партии primo, при этом самому ничего не играя. В этом процессе сразу обнаруживается, насколько это ощущение непривычно для ученика, требует особого внимания и дополнительной тренировки.

Очевидно, что ансамблевое музицирование объединяет учащихся в стремлении к общей цели, помогает развитию творческой личности, расширяет диапазон их слуховых впечатлений, обогащает профессиональный опыт, увеличивая багаж специфических знаний, умений и навыков. Все это способствует развитию всего комплекса музыкальных способностей, расширяет кругозор и играет активную роль в процессах становления и развития музыкального сознания, мышления, интеллекта учащихся. Когда ученики впервые получат удовлетворение от выполненной работы, почувствуют радость общего порыва, взаимной поддержки – можно считать, что результат достигнут.

ЛИТЕРАТУРА

1. Готлиб А. Основы ансамблевой техники. – М., 1989.
2. Красовская Е.П. Музыкальный ритм // Теория и методика обучения игре на фортепиано. – М., 2001.
3. Крюкова В.В. Особенности музыкального процесса и учебных программ ДМШ / В.В. Крюкова, Г. Левченко // Музыкальная педагогика. – Ростов н/Д., 2002.
4. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
5. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. - М.: «Музыка», 1987
6. Лагутин А.И. Основы педагогики музыкальной школы. – М.: «Музыка», 1985.
7. Ризоль Н. Очерки о работе в ансамбле. – М., 1986.
8. Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л.В. Школяр [и др.].– М., 1999.
9. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. – М., 2003.

УДК 159.9:78

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У УЧАЩИХСЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гилязова З.Т.

На современном этапе развития общества важным аспектом является воспитание эстетического вкуса подрастающего поколения. Во все времена формированию эстетического вкуса уделялось немало внимания. Эстетическое воспитание – это, прежде всего, воспитание чувств. Человек, чувства которого не воспитаны – «глух» и «слеп», ему неведома красота мира, а значит, он едва ли способен и на красивые благородные поступки. Не потеряли своего значения и сегодня слова А. Луначарского о том, что «ни один учебник арифметики не объяснит, что такое добро и что такое зло, а вот искусство еще с дошкольных лет помогает это объяснить» (7, с. 121).

Ещё в Древней Греции впервые была создана теория воспитания, построенная на принципах гармонии и всесторонности. В современном обществе в программах развития образования главной задачей выступает соблюдение принципа индивидуального подхода в процессе обучения, всестороннее развитие личности. Именно высокоинтеллектуальным людям под силу строительство нового общества, которое будет признанно на мировой арене.

Формирование художественно - эстетического вкуса подрастающего поколения и, как его составляющей, музыкально-эстетического вкуса является неотъемлемой частью интеллектуального развития.

Ученик музыкальной школы может и не посвятить свою жизнь искусству, но внимание к его внутреннему миру и эмоционально-образному развитию со стороны родителей и преподавателей обязательно приведёт к духовности, к внутренней культуре и интеллекту, творческому мышлению. Будет ли он композитором, исполнителем или просто слушателем – все его действия будут отмечены творческим началом. А грамотное музыкальное образование – один из кирпичиков воспитания чувств.

Большую роль в процессе формирования музыкально-эстетического вкуса играют индивидуальные уроки, где разрабатываются интересные методики применения интеграции. Применение интеграции в музыкальной школе – это не новинка. Использование поэтических фрагментов в работе над ритмом, над образом является естественным в работе преподавателя - музыканта. Принцип интеграции позволяет за короткие временные сроки «разбудить» воображение детей, дает им возможность более известными и доступными средствами охарактеризовать музыкальное произведение, звучащее на уроке. Именно здесь осуществляется активная познавательная деятельность ребёнка с учётом индивидуальных возможностей каждого из учеников. В активной музыкальной деятельности развиваются познавательно-творческие возможности учеников.

Формирование навыка восприятия музыки – важнейший элемент в учебном процессе. Дидактическая функция восприятия состоит в том, что в процессе усвоения, закрепления и творческого применения знаний устанавливается их неразрывная связь с разнообразными произведениями музыкального искусства. Без восприятия музыки невозможен ни один из видов исполнительства, так как именно восприятие музыки даёт возможность эмоционально откликнуться на музыку, исполнить её осознанно и донести до слушателей задуманное композитором.

Именно восприятие поможет пробудить у ребёнка интерес к музыкальному произведению, что, в свою очередь, создаст мотивацию к занятиям музыкой. Задача педагога – пробудить и углубить в ученике любовь к музыке, увлечь его изучаемым произведением, расширить его музыкальный кругозор, воспитать в ученике желание самостоятельно музицировать на инструменте, стремление к самосовершенствованию как техническому, так и эмоциональному.

Следует учитывать при этом специфику каждого произведения и психологические возможности каждого ученика. В свою очередь, учителю необходимо найти правильные методы, которые будут побуждать ученика к рассуждениям, к поискам образов и изобразительных приёмов в работе над произведением.

Параллельно с формированием навыка восприятия происходит развитие воображения музыки. Воображение – важная черта всякого творчества. Важнейшая роль отведена воображению в формировании музыкально-эстетического вкуса ребёнка. Психологи дают точную характеристику понятию «воображение». В частности, Ф.Н. Гоноболин описывает воображение, как «психический процесс, заключающийся в создании таких образов предметов и явлений, которых мы раньше не воспринимали» (6, с. 98).

Г.Г. Нейгауз призывал в работе с учеником «развивать его воображение, фантазию удачными метафорами, поэтическими образами, аналогиями с явлениями природы и жизни, особенно душевной, эмоциональной жизни… Всемерно развивать в нем любовь к другим искусствам, особенно к поэзии, живописи и архитектуре, а главное – дать ему почувствовать этическое достоинство художника, его обязанности, его ответственность и права» (9, с. 45).

Всем, кто отдал многие годы музыкальной педагогике, известно, что невозможно обучать музыке, не пробудив в детях интерес к ней. А это возможно лишь тогда, когда ребёнок научится воспринимать по-настоящему высокохудожественные образцы музыкального искусства.

Знакомство с лучшими образцами классической музыки даёт возможность приобщиться к мировой музыкальной культуре. Современные адаптированные программы нацелены на то, чтобы каждый ребёнок мог в силу своего физического, психологического развития и возрастных возможностей изучить репертуар, ставший мировой классикой. В частности, переложения произведений композиторов - классиков, которые не сложны в исполнении и доступны в восприятии. К ним можно отнести сборники издательства «Композитор» г. Санкт-Петербург или Новосибирского издательства «Окарина». В них представлены интересные переложения, как современных детских песен, так и произведений мировой классики. Среди них произведения Й.С. Баха, Э. Грига, С. Рахманинова, П.И. Чайковского, Ф. Листа и других композиторов-классиков, которые прежде могли исполнять только выдающиеся музыканты.

Благодаря лёгким переложениям, учащиеся могут воспринимать эту музыку, не просто слушая её, но и исполнять фрагменты из классических произведений. Таким образом, возникает интерес к музыке, она становится не чем-то абстрактным, а близкой и понятной ребёнку, независимо от его возраста, исполнительских и технических возможностей.

Работа над классическими произведениями в облегчённом переложении раскрывает широкий спектр возможностей в работе на индивидуальном уроке в классе фортепиано. В младших классах это работа над звуком, над образом. Интересна и познавательна возможность использования этих пьес для чтением с листа в более старших классах. В процессе этой деятельности раскрываются возможности восприятия музыки с иной стороны, посредством собственной сопричастности к исполнению. Это способствует возникновению увлечённости и заинтересованности в работе над произведением.

Важным аспектом формирования музыкально-эстетического вкуса учащихся является также приобщение к национальной музыке, к её истории. Среди произведений казахстанских композиторов есть множество интересных образцов, способствующих формированию музыкально-эстетического вкуса учащихся. Применяя уже упомянутый принцип интеграции на уроке, учитель приобщает учащихся к казахской национальной культуре в целом. Использование эпических сказаний, традиций, легенд позволяет понять и осознать всё богатство национальной культуры.

Однако следует помнить, что время идёт вперёд, диктуя новые направления в искусстве, в том числе и в музыке.

Современные дети подвержены огромному влиянию различных музыкальных

течений. Ведь музыка стала в настоящее время своеобразным «саундтреком» к повседневной жизни. Какими путями помочь ребёнку разобраться в этом изобилии, не потеряться в мире звуков, вызвать в ребёнке мотивацию к гармоничному развитию, к воспитанию в себе музыкально-эстетического вкуса? Почему бы не через эти же «саундтреки» к популярным фильмам, то есть через то, что им близко в настоящее время, что вызывает их интерес, что даёт им возможность с гордостью сказать своим друзьям: «Я учусь в музыкальной школе!»

Именно через образцы популярной современной музыки мы формируем музыкально-эстетический вкус учащихся. Это вовсе не является отступлением от классической программы обучения. И это ни в коем случае не следует считать «лёгким путём». Ведь «саундтреки», то есть «музыку к фильмам», не стеснялись писать великие композиторы-классики Сергей Прокофьев, Дмитрий Шостакович, Исаак Дунаевский, Микаэл Таривердиев, Александр Зацепин и многие другие композиторы, чьё творчество равноценно как в области популярной музыки, так и в различных жанрах классической музыки.

Современные технологии позволяют использовать широкие возможности синтезаторов, благодаря которым можно воспроизводить классические произведения в современной обработке, играть понравившиеся мелодии в аранжировке и многое другое.

Эстетическое, художественное познание, ощущение гармонии окружающего мира являются одними из определяющих факторов формирования личности. Очевидно, что в процессе всестороннего развития личности искусству принадлежит немаловажная роль. «Хотя основой всестороннего развития личности является сама жизнь, в которой главную роль играет целеустремлённый творческий труд, но жизнь без искусства не формирует и не воспитывает человека целостного, всесторонне и гармонично развитого» (11, с. 73). Чем больше внимания будет уделяться формированию музыкально-эстетического вкуса, тем скорее наше образование станет более гуманным, воспитывающим гармонично развитую личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б.А. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: «Музыка», 1973.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. - Л., 1974.
3. Великие мелодии в лёгком переложении для фортепиано / переложение Георгия Фиртича. - СПб.: «Композитор», 2000.
4. Восприятие музыки: Сб. ст. / Ред. - сост. В.М. Максимов. – М.: «Музыка», 1980.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. .В. Давыдова. – М.: «Педагогика», 1991.
6. Гоноболин Ф.Н. Психология.– М.: «Просвещение», 1973.
7. Горький М. Собрание сочинений в 30-ти томах. Т. 8 – М., 1950.
8. Лёгкая классика для фортепиано. – СПб.: «Композитор», 2003.
9. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: «Музыка», 1981.
10. Черноиваненко Н.М. Формирование музыкального восприятия школьников. – Музыкальное воспитание в школе. Вып. 15. / сост. Апраксина О. – М.: «Музыка», 1982.
11. Шацкая В.Н. Эстетическое воспитание средствами искусства. – М., 1967.
12. Юдовина-Гальперина Т. Большая музыка – маленькому музыканту / Лёгкие переложения для фортепиано. – СПб.: «Композитор», 2003.

УДК 159.9:78

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКОВ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ваулина Л.Г.

В постоянно меняющемся современном мире система дополнительного музыкального образования испытывает потребность в новых методах и формах учебного процесса. Один из видов деятельности, создающий для этого самые благоприятные условия – ансамблевое музицирование.

Совместным музицированием занимались во все времена при каждом удобном случае и на любом уровне владения инструментом. Ансамблевая игра открывает учащимся большие возможности для всестороннего и широкого ознакомления с лучшими образцами музыкальной культуры. Музыканты-исполнители проходят произведения различных художественных стилей исторических эпох. Значение ансамблевой игры раздвигает горизонты познанного учащимися в музыке, пополняя фонд их слуховых впечатлений, обогащая профессиональный опыт, увеличивая багаж специфических сведений и т.д., оно способно сыграть активную роль в процессах становления и развития музыкального сознания (1, с. 68).

Ансамблевая игра – постоянная и быстрая смена новых восприятий, впечатлений, «открытий», интенсивный приток богатой и разнохарактерной музыкальной информации. Совместная игра создает максимально благоприятные условия для кристаллизации музыкально - интеллектуальных качеств учащихся. Они имеют дело с материалом, говоря словами В.А. Сухомлинского, «не для запоминания, не для заучивания, а просто из потребности мыслить, узнавать, открывать, постигать, наконец, изумляться» (2, с. 15). Поэтому на занятиях в ансамбле царит особый психологический настрой. Музыкальное мышление заметно улучшается, восприятие становится более ярким и живым. Все это способствует развитию «центра музыкальности» – эмоциональной отзывчивости на музыку. Накопление запаса ярких, многочисленных слуховых представлений стимулирует формирование музыкального слуха, художественного воображения учащихся.

Игра в четыре руки – один из кратчайших, наиболее перспективных путей общемузыкального развития учащихся, где происходит усвоение максимума информации в минимум времени.

Затрагивая эту сферу деятельности, учитель каждый раз находит новые приемы и средства для развития у учащихся навыков совместного музицирования. Эффективность такой работы существенно повышается при использовании идей педагогики сотрудничества.

Педагогика сотрудничества – это гуманистическое направление педагогики, в котором главной по отношению к другим категориальным понятиям является категория «сотрудничество», выступающая как педагогическая ценность, формирующаяся в учебно-воспитательной системе, и в тоже время как фактор, объединяющий участников учебно-воспитательного процесса и одновременно ставящий каждого в субъектную позицию в воспитании, обучении и развитии. То есть основной акцент делается на воспитание партнерских отношений и предполагает соблюдение ряда принципов: обучение без принуждения, отсутствие негативных оценок, идея свободного выбора, идея опережения и др.

Именно в процессе совместного музицирования реализуется принцип – «обучение без принуждения». Его плоды видны уже на начальном этапе обучения, когда некоторые ученики испытывают неуверенность, робость из-за недостатка определенных знаний и технических навыков, боязни трудностей и всего нового. Другие испытывают психологические сложности в общении с педагогом. Здесь учителю необходимо тонко чувствовать своего «партнера» в общении. Ведь это урок сотворчества, совместного мышления, партнерства. Важ-

но не «учить», а создавать атмосферу, в которой ученик сам и с удовольствием включается в преодоление возникающих трудностей.

Учитель, используя идеи и принципы педагогики сотрудничества, находит свои пути в поисках оптимальных средств обучения. В данном случае поможет верный выбор репертуара, с учетом психофизиологических особенностей, типа темперамента каждого ученика, его вкусов, интересов. Необходимо заинтересовать ребенка и помочь ему сделать «первые шаги» легко и увлеченно, чтобы он даже не заметил, как у него получилось то или иное действие.

Для начала все пьески, а они в этот период обучения состоят всего из нескольких звуков и могут показаться ребенку довольно скучными и неинтересными, превращать в ансамблевые произведения, то есть помогать ученику, поддерживать его во всем, учить слушать себя и чувствовать поддержку учителя.

Педагогический опыт показывает, что гармонический слух нередко отстает от мелодического. Именно на первоначальных этапах, когда учащиеся исполняют преимущественно одноголосные мелодии, они могут испытывать затруднение со слуховой ориентировкой в многоголосии гармонического склада. Благодаря ансамблевому музицированию, за счет насыщенного богатого мелодическими и гармоническими красками сопровождения исполнение становится более красочным и живым. Учителю можно на одном и том же материале менять аккомпанемент, создавая разные образы, развивая творческую фантазию ребенка. Постепенно развивая исполнительские навыки учащихся, учителю следует усложнять и фактуру аккомпанемента.

Сейчас появилось достаточно ансамблей, которые сразу же приучают слух юного музыканта к сложным гармониям. Воспитание полифонического слуха одна из важнейших и наиболее сложных задач в музыкальном образовании. Ребенок не имеет достаточных навыков для исполнения полифонических произведений, но владеет при этом достаточным умением слышания нескольких мелодических линий для исполнения сложной полифонической ткани.

В дальнейшем наиболее эффективным приемом, который можно использовать в ансамблевой практике – совместное проигрывание на одном или на двух инструментах полифонического произведения по голосам, по парам голосов и т.п.

Таким образом, ученики с первых же уроков участвуют в исполнении многоголосной музыки. Ансамблевая игра развивает умение слышать полифонию, дает возможность вслушаться во все ее составные элементы, облегчает ее воспроизведение и помогает ярче оттенить, или высветлить отдельные элементы звуковых конструкций. При этом развитие гармонического слуха будет идти параллельно с мелодическим, то есть ребенок будет воспринимать всю вертикаль. Л.А. Баренбойм считал, что необходимо настойчиво и упорно с детских лет развивать целостное ощущение музыкальной вертикали.

В средних и старших классах в репертуаре ансамблевого музицирования можно использовать фортепианные переложения, транскрипции камерной и оперно-симфонической музыки, а также сочинения, популярные в любительской аудитории. Здесь выбор произведений определяется задачами на перспективу развития учащихся. Учитель учитывает степень технического развития учащегося, его достижения и недостатки пройденного репертуара. По трудности каждое произведение должно соответствовать дальнейшему развитию его исполнительских навыков с учетом их обязательной разносторонности и в некоторых случаях работать на опережение (некоторые учащиеся очень хорошо реагируют на элемент новизны).

В настоящее время подростки очень активно слушают современную музыку, популярные саундтреки, и учителю необходимо учитывать эту заинтересованность детей. Предоставляя право выбора учащимся понравившейся мелодии, соблюдается один из принципов педагогики сотрудничества. Однако, реализуя этот принцип, учителю следует хорошо владеть навыками аранжировки и ориентироваться в современных музыкальных стилях.

Благодаря обогащению фактуры, можно услышать воображаемое оркестровое звучание. Совместно с учителем твор-

ческий поиск различных тембровых красок, динамических нюансов, штриховых эффектов и многое другое предоставляет большой простор для развития тембродинамического слуха учащихся и накапливает разнообразные музыкально-слуховые представления. В этом сотворчестве создаются благоприятные условия для проявления самостоятельности и творческой инициативы учащихся. Г.Г. Нейгауз подчеркивал, что «в ансамбле учитель-ученик, устанавливается единение не только между ними обоими, но и что еще более важно, гармоничное воздействие между учеником и композитором, при участии педагога» (4, с. 38).

Учебная деятельность учащегося стимулируется не только посредством интересного материала и разнообразных методов его преподавания, но и характером отношений, которые утверждает учитель в процессе обучения. Взаимоотношения по типу сотрудничества создают возможности для возникновения психологического контакта учителя и ученика. Это сейчас довольно актуально, так как ребенок приобретает опыт общения, который поможет ему в дальнейшем адаптироваться в современном социуме. Возможность постоянно слушать друг друга, слить звучание одной партии с другой, достижение общей цели, а также атмосфера радости совместного творчества, взаимной поддержки воспитывает чувство товарищества, ответственности у учащихся.

Большое значение в педагогике сотрудничества имеет организация оценочной деятельности учащихся. Дело в том, что оценивание какого-либо вида деятельности воспринимается учащимся как оценка его личности. Если эта оценка негативна, она может вызвать развитие заниженной самооценки, что формирует комплекс неполноценности, создает напряжение во взаимопонимании между учителем и учеником. Поэтому необходимо изменить характер и форму оценки в пользу усиления её содержательности развивая у учащихся чувство защищенности, уверенности, успеха, формируя у них адекватную самооценку на основе навыков самоанализа.

Игра в ансамбле может вполне использовать этот принцип педагогики. Эта форма работы в основном не облагается жестким оценочным критерием и поэтому, дети, занимаясь подобным видом деятельности в инструментальных классах, получают только положительный эмоциональный заряд от совместного музицирования. Они с удовольствием выступают на концертах, не боясь за качество своего исполнения, за конечный результат. В отличие от сольного выступления здесь имеется ряд преимуществ. Во-первых, рядом с ними серьезная поддержка в роли учителя (или иного партнера), который всегда придет на помощь в нужный момент. Во-вторых, игра в ансамбле чаще всего не требует исполнения наизусть. Для многих детей существенно то, что в любой момент можно заглянуть в ноты и это ощутимая поддержка как в психологическом плане, так и на физическом уровне.

Все идеи педагогики сотрудничества хороши, но не нужно забывать, что учителю нужно сохранить у детей любовь к музыке, развить интерес к музыкальным занятиям. Это зависит от многих условий, среди которых не маловажную роль играет и личность самого педагога, его взаимоотношения с учеником. Ведь в течение какого-то времени учитель становится в глазах учащихся олицетворением идеального музыканта и человека-друга, который всегда придет на помощь какие бы ситуации не возникали. Поэтому, очевидно, что педагогика сотрудничества делает акцент на личностный подход в обучении детей.

Таким образом, ансамблевое музицирование является областью наиболее наглядного и активного действия педагогики сотрудничества и, вместе с тем, примером их творческого преломления в соответствии с задачами и особенностями музыкальной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Готлиб А. Основы ансамблевой техники. – М., 1989.
2. Крюкова В.В. Особенности музыкального процесса и учебных программ ДМШ. – Ростов н/Д., 2002.
3. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. - М.: «Музыка», 1987.

УДК 159.964.2

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА

Иванова С.А.

Какое ужасающее противоречие в том, что ребенок, рожденный и предназначенный непосредственно для радостного и невинного наслаждения жизнью, сам накладывает на себя руки

А.Бэр.

То, что почти все люди в то или иное время думают о суициде, неоспоримый факт. Саморазрушение является одним из многих жизненных выборов, открытых для людей. Джост Мерло, автор книги «Суицид и массовый суицид», утверждает «80% людей признают, что они «играли» идеями о суициде». Ни одна группа, национальность или класс людей не свободны от этого «непростительного греха общества».

В контексте этой данности вопрос о факторах суицида играет ведущую роль, потому что именно понимание причин и оснований позволяет выстраивать эффективные программы профилактики.

Данная статья ставит акцент на биологическом факторе, не отрицая социальные и психологические.

Для более глубокого понимания проблемы биологической обусловленности суицидального риска рассмотрим классификацию суицидального поведения (таблица 1).

Таблица 1 Классификация суицидального поведения

№	Этап	Характеристика
1	Антивитальное переживание	размышления об отсутствии ценности жизни, которые выражаются в формулировках типа: “жить не стоит”, “не живешь, а существуешь”, где еще нет четких представлений о собственной смерти, а имеется отрицание жизни.
2	Внутреннее суицидальное поведение	
	а) пассивные суицидальные мысли	характеризуются представлениями, фантазиями на тему своей смерти, но не на тему лишения себя жизни. Примером являются высказывания: ”хорошо бы умереть, заснуть и не проснуться” и т.п.
	б) суицидальные замыслы	активная форма суицидальности, продумываются способы суицида, время и место действия
	в) суицидальные намерения	предполагают присоединение к замыслам волевого компонента
3	Внешние формы суицидального поведения	
	а) подготовка к суициду	период от возникновения суицидальных мыслей до попыток реализации называется пресуицидом. Он может быть острым и хроническим
	б) суицидальная попытка; в) завершенный суицид	это целенаправленное оперирование средствами лишения себя жизни, не закончившиеся смертью. Она проходит в 2 фазы. Первая - обратимая, когда объект сам может прекратить попытку, вторая – необратимая.

Нельзя не вспомнить про такую форму, как скрытый суицид - удел тех, кто понимает, что самоубийство - не самый достойный путь решения проблемы, но тем не менее другого пути опять же найти не может. Такие люди выбирают не открытый уход из жизни «по собственному желанию», а так называемое «суицидально обу-

словленное поведение». Это и рискованная езда на автомобиле, и занятия экстремальными видами спорта или опасным бизнесом, и добровольные поездки в горячие точки, и даже алкогольная или наркотическая зависимость. Даже дети, которые катаются на крыше лифта, могут делать это по той же самой причине. И сколько угодно можно твердить человеку о том, что все это опасно для жизни: как правило, именно этой опасности и жаждут скрытые суициденты.

В связи с такой сложной структурой суицидального поведения и возможностью скрытой суицидальности, вопрос о достоверной статистики становится практически бессмысленным. Однако в этой теме даже один случай – трагедия, и надеемся, что официальных фраз в циничной формулировке: «В нашей стране уровень суицида допустимый», - нам услышать не придется.

Статистика, по сути, возможна только по открытым суицидальным пыткам и завершенным самоубийствам.

Проблема суицида в мире, и конкретно в Казахстане, стоит весьма остро. Об этом свидетельствуют факты:

• согласно классификации Всемирной организации здравоохранения, Казахстан стоит на первом месте среди стран с высокой статистикой суицида, на втором Россия, на третьем Белоруссия;

• в 2010 г., количество суицида составило 3617 случаев, а это примерно 20% от общего числа смертей от внешних причин;

• из указанного числа суицидов: 1728 случаев в городах и 1889 случаев на селе;

• один из самых высоких показателей смертности среди несовершеннолетних (15-19 лет) и молодежи (20-29 лет) составляет 80% от общего числа суицидов (2010 г.);

• 2011 год - Казахстан является одной из наиболее неблагополучных стран мира по частоте суицидов в возрасте от 0 до 29 лет. Количество суицидов составило 3433 случая. Крайне неблагоприятная ситуация отмечается в Восточно-Казахстанской области – 513 случаев, Алматинская – 390, Карагандинская – 389 случаев и т.д. [3];

• среди учащихся Восточно - Казахстанской области наиболее неблагополучная суицидальная ситуация имеет место в Зыряновске (7), Риддере (6), Усть-Каменогорске (4), Семей (3).

Решением данной проблемы занимаются на разных уровнях, не исключая образовательные учреждения. Потому что именно школа является местом, где подростки проводят большую часть своего времени вне дома. Кроме этого, именно в школе можно обсуждать серьезные вопросы в области развития личных навыков и здорового образа жизни.

Анализ суицидальных проявлений у детей и подростков свидетельствует о том, что суицидальное поведение в этом возрасте, имеет много общего с аналогичным поведением у взрослых.

Можно предположить, что это обусловлено физиологическими особенностями быстрорастущего организма. В последнее время произошел скачок в биологическом созревании детей. Детей рано отдают учиться в школу, следовательно, и трудовая деятельность наступает раньше. Подростки стремятся раньше вступить в интимные отношения со сверстниками. Самоутверждаясь в обществе, прибегают к употреблению алкоголя, наркотических средств, которые в свое время являются одной из причин суицидальных попыток и действий, притупляя чувство самосохранения.

Кроме этого, информационная «поддержка» современными средствами массовой информации темы суицида, нейтральное отношение к нему общества, распространение суицидальных интернет-сообществ, пропагандирующих индивидуальный или расширенный киберсуицид, также повышают риск совершения суицида у подростков [6].

Виничук Н.В. в своем учебном пособии «Психология аномального поведения» пишет, что к наиболее распространенным факторам относятся стрессовые события, изменения в настроении и мышлении, злоупотребление алкоголем, наркотиками и сильнодействующими лекарственными средствами, психические расстройства и моделирование. Однако большинство людей, сталкивающихся с трудными ситуациями, никогда не пытаются убить себя.

Такое поведение, равно как и другие

виды поведения человека, является комплексным феноменом, вызванным действием нескольких факторов био-, социо- и психического характера [3].

Виничук Н.В. указывает на особую роль воспитания в семье, а именно высокий уровень самоубийства среди родителей и близких родственников, чем в семьях, члены которых не пытались покончить с собой. Это один из генетических факторов, выделяемых ею. В 1996 году актриса Марго Хемингуэй покончила с собой, приняв большую дозу барбитуратов. Она была пятым человеком из четырех поколений членов семьи, покончивших с собой. Ее смерть наступила спустя почти 35 лет с того дня, как покончил с собой ее знаменитый дед, романист Эрнест Хемингуэй, застреливший себя. Марго Хемингуэй страдала сильной депрессией, алкоголизмом и булимией, а это можно считать социальным фактором и фактором психического характера [2].

Другой определяющий фактор в акте самоубийства - низкий уровень серотонина (гормон счастья) в крови. Мэри Асберг и ее коллеги изучили 68 пациентов, страдающих от депрессии, и обнаружили, что у 20% особенно низкий уровень серотонина. Оказалось, что 40% людей с пониженным уровнем серотонина пытались совершать самоубийства, а среди испытуемых с высоким уровнем серотонина пытались покончить с собой всего 15% [2].

Более поздние исследования показали, что люди с низкой активностью серотонина, которые неудачно пытались совершить суицидальные попытки и членовредительства, являются самым мощном предиктором будущего суицида с 30-40 кратным превышением, в сравнении с суицидальной статистикой всего народонаселения.

Если же рассматривать с другой стороны, то у людей в состоянии клинической депрессии (психический фактор) тоже низкий уровень серотонина, который может приводить к агрессивным и импульсивным тенденциям и делать их особенно склонными к мыслям о самоубийстве и действиям.

Профессор Густаво Туреки (Канада) считает, что поводом к суициду становится сочетание факторов окружающей среды, которые вызывают ряд изменений в мозге людей, генетически склонных к самоубийству. Среди них плохое обращение с индивидом в детстве, посттравматическое стрессовое расстройство, длительное беспокойство, недосыпание. Данные одного исследования однояйцевых близнецов показывают, что близнецы разделяют суицидальные настроения в 15% случаев, тогда как среди разнояйцевых данный показатель составляет 1%. А изучение покончивших с собой индивидов, живших с приёмными родителями, показало, что их биологические родственники в шесть раз чаще совершали самоубийства, чем члены новых семей. Не исключает он и влияние серотонина на организм человека [8].

Положий Б.С. среди биологических факторов выделяет наличие среди родственников лиц с теми или иными формами суицидального поведения.

Марко Саркьяпоне перечисляет провоцирующие факторы детско - подросткового суицида:

• нейробиологические факторы - плохой оборот и обмен серотонина в мозге, связан с повышенной импульсивностью, ослабленным контролем за агрессивным поведением и попытками суицида;

• семейная история суицида - в шесть раз больше проявлений суицидального поведения среди биологической родни самоубийц;

• психиатрические расстройства - риск возникновения суицидальных попыток среди несовершеннолетних и молодых людей имеет тенденцию связи с семейными психопатологиями, в частности злоупотреблением веществами и невротическими, аффективными и личностными расстройствами. Молодые люди с психиатрическими нарушениями и сбоями практически все имели неполноценные семьи.

• употребление и злоупотребление некоторыми веществами;

• импульсивно-агрессивное поведение;

• травмы в детстве [3].

Таким образом, биологические факторы обусловливают суицидальные намерения и могут помочь нам с выявлением лиц, наиболее подверженных риску самоубийства. Но разный теоретический подход

к изучению данной проблемы не позволяет нам вычислять потенциальных самоубийц, даже если генетика будет развита на более высоком уровне, и имея батарею универсальных методик ни один из ученых не подскажет нам, когда случится суицидальная попытка.

Но, несмотря на вышесказанное, следует отметить, что необходима создание отвечающей современным требованиям система профилактики суицидального поведения у детей и подростков.

В образовательных учреждениях с 2008 года началась систематическая профилактическая деятельность суицидальных намерений детей и подростков, которая ведется в соответствии с рядом нормативных документов.

Следует отметить, что именно на школьного педагога-психолога возложена большая часть работы в данном направлении. Несмотря на креативность, выбор приемов и форм работы, мы полагаемся не на научный перечень данных видов работ по профилактике суицидальных намерений, а изыскиваем свои авторские приемы и формы, что вызывает неуверенность и боязнь правильности выбранного пути.

Первым шагом в деятельности психологов, входящих в городскую творческую группу «Трудный возраст», был подбор методик, позволяющий изучить суицидальную направленность среди подростков и создание программы «Поверь в себя», целью которой являлось: восстановление чувства доверия к себе, к другим, к миру, создание новой модели жизнедеятельности, восстановление ощущения ценности собственной личности. Результаты позволяли выявить группу риска, с которой проводилась профилактическая работа по программе. С одним из подростков, попавшим под особое внимание, был использован биографический метод исследования, который позволил определить биологический фактор суицидальной попытки (семейная история суицида), следовательно, данный подросток и его младший брат попали в группу риска, и им необходим постоянный контроль со стороны взрослых.

В целях выполнения Программы ВКО и Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) по профилактике суицидов среди подростков и молодежи в 2012-2013 учебном году школа начала работу по реализации проекта Программы «Оценка распространенности и факторов риска, связанных с суицидальным мышлением и попытками» (рекомендательное письмо городского отдела образования (№834 от 03.09.12 г). Психологами школы был использован Базовый опросник учащихся, в котором приняли участие подростки от 15 до 19 лет, в количестве 185 человек. Определена группа риска, систематически проводится не только профилактическая работа, но и консультативная, где главный упор делается на подготовку подростков к выходу из трудной жизненной и конфликтной ситуации. На занятиях детей учат выстраивать взаимоотношения со сверстниками, родителями и педагогами. Работа строится на тех формах, которые располагают подростков к свободному высказыванию своих мнений - дебаты, дискуссии и т.д. Ежедневный утренний фильтр позволяет определить психо-эмоциональное состояние детей и подростков. Ведется систематическое наблюдение за состоянием отдельных ребят, которые по различным внешним признакам и проявлениям вызывают тревогу, ведь наблюдение – это старый метод, известный каждому.

Традиционной стала акция «Я люблю тебя, жизнь!», которая проводится 17 марта. В 2012 году 10 сентября стартовала акция «Зажги свечу», посвященная Всемирному дню предотвращения суицида. Расставляя акценты на любви к жизни, ребята с удовольствием принимают участие в мероприятиях: конкурс рисунков «Большие и маленькие радости моей жизни», конкурс фотографий «Подари улыбку миру», конкурс семейных плакатов «Мой маленький друг»; широко используем в своей работе жизнеутверждающие постеры и буклеты, старшеклассники оформляют галерею мудрых мыслей и личных высказываний по проблемной теме.

Ежегодно проводятся просветительские семинары для педагогов и родительские собрания по профилактике суицидального поведения среди детей и подростков. Привлекаем к своей работе специалистов из Центра поддержки семьи и детства (всем субъектам образовательного процес-

са выдаются памятки-рекомендации).

Подводя итог, можно сказать, что в деятельности школьного педагога - психолога можно учитывать биологические факторы суицидального риска, но использовать их невозможно. Педагог-психолог знаком с возрастными особенностями детей и подростков, осведомлен об особенностях детей с девиантным поведением, вооружен некоторыми знаниями в области медицинской психологии и все же не является профессионалом в работе, направленной на профилактику детского и подросткового суицида – явления, которое весьма многолико и многогранно в плане своих клинических причин и проявлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Baer A. Der selbstmond in kindlichen lebensalter. Leipzig 1901.
2. Виничук Н.В. Психология аномального поведения: Учеб. пособие. - Владивосток, 2004.
3. Марко Саркьяпоне. Базовые принципы и лучшие практики предупреждения суицида среди детей и подростков. - Астана, 10 февраля 2012 г.
4. Никольская И.М. Особенности психологического консультирования подростков Нелекарственная медицина. Научно-практический журнал.– 2006.- №2. – С. 55-62.
5. Никольская И.М., Пушина В.В. Семейная социограмма в психологическом консультировании. – СПб.: Речь, 2010.
6. Попов Ю.В., Пичиков А.А. Особенности суицидального поведения у подростков (обзор литературы) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2011. № 4. С. 4-8.
7. Положий Б.С., Панченко Е.А. Суициды у детей и подростков в России: современная ситуация и пути ее нормализации. // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. URL: http:// medpsy.ru
8. Вроно Е.М. Поймите своего ребенка. - М.: «Дрофа», 2002.

УДК 159.9.072.43:396:173.1

ЖЕНСКИЙ АЛКОГОЛИЗМ. ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЛЕЧЕНИЯ

Штанько Н.В.

Ещё 15 лет назад на 10 алкоголиков приходилась всего одна женщина. Сейчас же из 10 алкоголиков только шестеро - мужчины. Четырехкратный рост женского алкоголизма вызван массой причин. Как раз в эти годы случился бум популяризации слабоалкогольных напитков. И, к сожалению, это не привело к тому, что отечественные граждане стали на манер французов выпивать бокал легкого вина за обедом.

Алкогольная зависимость женщин наступает намного быстрее мужской зависимости.

Этот аспект легко объясняется тем, что женский организм более чувствителен к вредоносному действию алкоголя ввиду анатомо-физиологических особенностей, и при одинаковой алкогольной нагрузке женщина быстрее станет зависимой, чем мужчина.

Женщине для обретения стойкой алкогольной зависимости достаточно 5 лет.

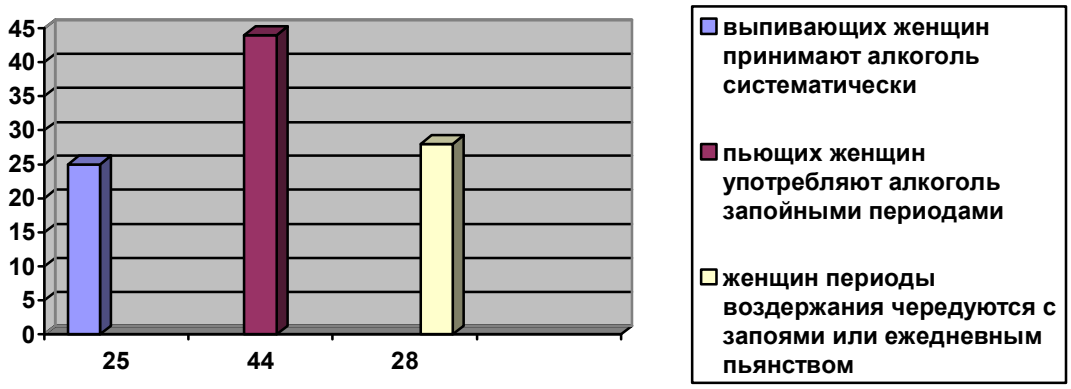
Наиболее распространенные причины женского алкоголизма

Круг общения женщины, в который входят пьющие мужчин	Руководящая должность в фирме, занимающейся производством или торговлей алкогольными напитками
Проституция и криминал	Проблемы социального плана – материальные трудности, сложности на работе, неудовлетворительный общественный статус, недостатки воспитания и образования

Перенесенные эмоциональные потрясения и переживания, например, потеря близкого человека, увольнение с работы	Нервные и психически заболевания, склонность к чужому влиянию

Не малозначимым и устрашающим является и тот факт, что данная социальная проблема омолаживается ежегодно: многие девушки 14 - 18 лет на переменах или в течение дня выпивают несколько бутылок пива, совершенно не думая о последствиях. А ведь бутылка пива, даже слабоалкогольного (содержащего порядка 5% алкоголя), отражается на организме так же, как 60 мл водки. Не говоря уж о популярной сейчас марке «Балтика № 9», которая эквивалентна 100 мл водки. Ничуть не лучше и газированные коктейли, в которых нет фактически ничего из тех компонентов, которые указаны на банках: ни рома, ни настоящего джина, ни натуральных соков. Это просто послащенный разбавленный алкоголь неизвестного происхождения

Женский алкоголизм, как подтверждает статистика, стал серьезной проблемой нашего времени. Эти цифры просто устрашающи:



Алкоголизм и его последствия очень изменяют женщину, как внешне, так и внутренне.

Можно выделить наиболее общие черты женского алкоголизма:

1) обычно женщина в начале злоупотребления алкоголем, как правило, употребляет спиртные напитки меньшей крепости и в меньших дозах;

2) для женщин характерно злокачественное течение алкоголизма – быстрый темп формирования алкоголизма, ранние психозы, ранняя деградация личности;

3) характерна манера пить тайком, долго скрывает от семьи и окружающих свое пьянство;

4) быстрее опускается в социально-гигиеническом плане;

5) чаще наблюдаются суицидальные попытки.

Выделяют три варианта течения алкоголизма у женщин:

1. Алкоголизм развивается без каких-либо нарушений психики. У таких женщин медленно формируется алкоголизм – от 7 до 20 лет, долго сохраняется интеллект на достаточном уровне, морально-этическое поведение, способность выполнять свои семейные обязанности и не снижаться в производственном статусе. Им удается скрывать долгое время, что они пьют, но потом по требованию домочадцев они начинают лечиться, причем, очень активно.

2. Алкоголизм, сочетающийся с выраженными аффективными расстройствами. Формируется у женщин в течение 5-7 лет. Эти женщины очень эмоциональны, остро, невыдержанно реагируют на ситуацию, события. И часто, с целью успокоения, прибегают к алкоголизации. При этом варианте женщины чаще теряют мужей и быстро снижаются в социальном плане.

Лечение таких женщин должно сочетаться с хорошей психотерапией.

3. Алкоголизм у личности с асоциальным поведением, то есть у женщин с характером, отличающимся импульсивностью и психопатическими чертами. Они рано приобщаются к алкоголизации, и формируется у них алкоголизм от 1-4 лет. Истерические и психологические черты характера этой группы женщин не позволяют им построить семью, или она быстро распадается. Для них типичны частые смены места работы, увольнения за прогулы и пьянство на рабочих местах. Лечиться эти женщины обычно не желают.

Женщина, постоянно употребляющая алкоголь, выглядит не самым лучшим образом: красное лицо, багровые или синюшные пятна, нездоровый блеск в глазах, сальные спутанные волосы. Она привлекает к себе внимание, громко говорит, нервно махает руками, кричит. Если ей не уделяют внимания или игнорируют, это воспринимается как оскорбление, неуважение к ее персоне. Известно еще одно побочное действие алкоголя на организм, возникающее при длительном его употреблении, – исчезновение подкожной жировой клетчатки. В результате этого открытые части тела: плечи, руки, ноги – становятся излишне мускулистыми, теряют плавность очертаний, которая так свойственна красивой женщине. Внешний вид пьющей женщины изменяется очень быстро и чаще уже безвозвратно. Запущенный алкоголем, процесс одряхления организма не щадит ничего, лицо и тело увядают, рано седеют и выпадают волосы, крошатся и темнеют зубы.

Спиртное вызывает поражения всех органов и систем женского организма: сердечно-сосудистой, эндокринной, имеют место нарушения в работе почек, печени, желудочно-кишечного тракта и т.д. Начинает плохо функционировать щитовидная железа: в ней нарушается синтез гормонов, что приводит к чрезмерной худобе или полноте, возникают проблемы в работе сердца. Токсичные вещества, содержащиеся в алкоголе, наносят большой вред надпочечникам женщины, при этом происходит разрушение ткани железы и, как следствие, сбой в ее работе – выработка гормонов заметно снижается.

Под действием алкоголя поведение выпивающей женщины становится развязным, частые беспорядочные половые связи с малознакомыми людьми считаются нормой, а о гигиене полового акта многие из них даже не знают. Итог известен – женщина заражается разными венерическими заболеваниями и инфекциями. По данным медицинских исследований известно, что нормальная работа половых желез сохранена только у 10% женщин, злоупотребляющих спиртным. На фоне частого употребления спиртного ткани яичников женщины постепенно перерождаются в жировую ткань, тем самым происходит потеря ими детородной функции. В яйцеклетках происходят мутации, а это, в свою очередь, ведет к преждевременным выкидышам, рождению больных неполноценных детей или мертворождению. Также в результате ослабления функций яичников резко меняется гормональный фон женщины.

Под влиянием спиртного меняется психический склад личности. Неустойчивость в настроении у женщин-алкоголичек довольно ярко выражена. Из угрюмой задумчивой замкнутой женщины она вдруг превращается в истеричную, неадекватную женщину: плачет, кричит на всех, ругает, проклинает, бьет посуду. Эти изменения в характере остаются и после похмелья: чувство подавленности, ожидание чего-то плохого, ощущение безысходности. Нередко под влиянием хандры начинают появляться мысли о самоубийстве, которые часто переходят в реальные попытки покончить с собой.

Женская распущенность, так характерная при алкоголизме, часто становится причиной распада семьи. Именно женщины по своей природе лучше приспосабливаются к двойной жизни. И очень часто мимолетная интрижка, заведенная по пьянке, переходит в пагубное пристрастие, которое длится и скрывается годами, медленно разрушая семью. Выпивающая женщина может даже на начальной стадии опьянения кокетничать и заигрывать с любым мужчиной, признаваться ему в неземной любви и страсти, предлагать близость.

Женщины, больные алкоголизмом, постепенно утрачивают доверие близких людей, коллег, отношение к ним меняется

далеко не в лучшую сторону. Они часто теряют работу по разным причинам, поведение и образ жизни становится разгульным, заработки – случайными, и, как следствие, женщины теряют семью.

Беременность – это очень серьезный и ответственный период в жизни любой женщины. И, как известно, во время вынашивания плода употребление спиртного строго запрещено потому, что через кровь матери малыш получает все необходимые вещества для нормального развития и роста. Но пьющую женщину не останавливает даже беременность, она продолжает употреблять спиртное в привычных для нее количествах. А тем временем токсические продукты распада алкоголя проникают через плацентарный барьер и причиняют непоправимый вред здоровью будущего ребенка, вызывают отравление, могут привести даже к смерти малыша.

Практика показывает, что женщины сложнее поддаются как медикаментозным, так и психологическим составляющим лечения в силу ряда особенностей организма, но во многих клиниках успешно используются генетические исследования, позволяющие использовать только те методы лечения, которые действительно помогут данной пациентке. Индивидуальный подход к проблеме позволяет добиваться эффективного лечения алкоголизма у женщин.

Лечение алкоголизма у пациентов любого пола как правило строится на многостороннем подходе с применением последних достижений науки. Например, существенную помощь в избавлении от физической зависимости, может оказать нормализация обмена веществ. На основе анализа ДНК можно составить картину эффективности обменных процессов, заложенную наследственно. При наложении этих данных на анализ текущего состояния организма, врачи как в открытой книге читают, как именно можно помочь пациентке избавиться от пагубного пристрастия. Например, у пациентки недостаточность выработки серотонина, и она склонна к депрессивным состояниям, из которых видит только один выход - алкоголь. Такой пациентке помогают восполнить запас необходимых веществ, расходуемых на генерацию гормонов или нейромедиаторов, а затем стимулируют организм к выработке недостающего компонента. Одновременно с пациенткой работает врач психотерапевт, она занята в групповых терапиях, проходит физические упражнения.

В процессе излечения женщины от алкоголизма крайне важную роль играет её психоэмоциональное состояние.

Физиологически женский алкоголизм очень похож на мужской. Имеются только некоторые психологические отличия. Например, негативные переживания у женщин более яркие, они чаще подвержены депрессиям. Чувство грусти и тоски у них приблизительно в 8 раз сильнее, чем у мужчин. Поэтому лечение женского алкоголизма должно происходить в положительной психологической обстановке. Нужно показать, что больную любят и не сердятся на нее. Также ей важно внушить, что она кому-то нужна.

Другой особенностью является то, что женщины намного тщательнее скрывают свою пагубную привычку, и распознать алкоголичку намного сложнее. Это, несомненно, вызвано тем, что женский алкоголизм порицается гораздо сильнее, чем мужской. И вид пьяной женщины вызывает отвращение даже у дам с подобным заболеванием. Конечно, вылечить ее намного проще на первых стадиях, но выявить эту проблему очень сложно.

Проводить лечение можно теми же способами, что используют для лечения мужского алкоголизма. Но самое главное – нельзя укорять женщину. Если она будет ощущать чувство вины, лечение будет проходить намного хуже.

Первый этап должен заключаться в осознании своей проблемы. Если женщина не считает себя зависимой, избавиться от болезни будет практически невозможно. Но если она уже пришла к такому решению, то курс будет стандартный. Первой должна быть очистка организма. Сделать это самостоятельно практически невозможно, понадобится помощь медиков.

Далее можно использовать несколько вариантов. Например, кодирование. Также можно вшить под кожу ампулу с препаратом, который будет вызывать негативные ощущения при попадании алкоголя в

кровь. Еще можно пропить курс препаратов, которые заменяют человеку алкоголь. Они не вызывают опьянения, но привносят в кровь некоторые его компоненты.

Можно использовать и более мягкие меры – сеансы у психотерапевта или наговоры бабушек. И то, и другое будет действовать на психологическом уровне. Не стоит ждать серьезных результатов, эти способы помогают очень маленькому проценту людей.

Лечить больную можно и анонимно. Например, добавлять в еду препараты, которые будут вызывать неприятные ощущения в соединении со спиртным. Такой метод может дать положительные результаты только в том случае, если лекарства будут даваться женщине регулярно. Когда у нее постоянно будет плохое (а иногда и очень плохое) состояние, она может подумать, что серьезно больна. Из-за этих мыслей многие люди отказываются от алкоголя.

Перед использованием таких препаратов нужно проконсультироваться у врача. Некоторые лекарства могут вызвать инфаркты, инсульты и другие серьезные последствия у принимающего их человека.

Какой бы метод лечения не был выбран, главное – осознание больной того, что ей нужно прекратить злоупотреблять. Если она не понимает, что ей нужна помощь, лечение вряд ли даст результаты.

Но, как и любое другое заболевание, алкоголизм проще предупредить, чем излечить. Пути к снижению заболевания алкоголизмом среди женщин в частности, пожалуй, не сильно отличаются от профилактики алкоголизма в целом. Возможно, только введением антипропаганды употребления алкоголя, повышением цен на продажу слабоалкогольных напитков и особенно слабоалкогольных коктейлей, можно предупредить заболевание у многих тысяч женщин. Однако нельзя просто перекрыть доступ к алкоголю вообще. Нужно сделать его употребление немодным, непопулярным. Очень хорошим примером могут стать множественные антитабачные рекламные кампании, отражающие не только суть проблемы, но и её возможные последствия в виде заболеваний, разрушения личности, деморализации и социальной дезадаптации пьющего человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаян Э.А., Гонопольский М. Ребенок и алкоголь – М.: Весма-Т, 2001.
2. Веко А.В. Алкоголизм: избавление от зависимости, лечение, профилактика с. 4. // Современный литератор. 2009.
3. Короленко, Ц.П. Личность и алкоголизм / Короленко Ц.П., Завьялов В.Ю. – Новосибирск, Наука, 2007.
4. Шайдукова Л.К. Проблемы женского алкоголизма. – М.: «Прогрессивные Биомедицинские Технологии», 2002.

УДК 376 (74.3)

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Землянская Ю.А.

В Послании Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» говорится: «Необходимо также уделять большое внимание функциональной грамотности наших детей, в целом всего подрастающего поколения. Это важно, чтобы наши дети были адаптированы к современной жизни» [6].

Речь, выступая в своём функциональном предназначении как средство общения, служит и важнейшим инструментом социализации учащихся, и особенно учащихся коррекционных классов.

О проблеме формирования правильной речи, её роли в воспитании и развитии личности ребёнка говорили такие выдающиеся просветители и педагоги – гуманисты Западной Европы и России 17-19 века (Т. Мор, Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо М. В. Ломоносов, А.Н. Радищев, В.Г Белинский, К.Д. Ушинский, Н.А Добролюбов, Н.Г. Чернышевский и др.).

В школе–интернате имени Крупской обучаются дети из социально неблагополучных семей и дети с задержкой психического развития (далее - ЗПР).

В характеристиках детей коррекционных классов довольно часто присутствуют частицы *не*: они не могут, не способны, не умеют, не усваивают, не запоминают, не справляются и т.д. Но, самое главное, что эти дети, побывав в ситуации неуспеха, не верят в собственные силы.

Учащиеся коррекционных классов в силу особенностей развития испытывают большие трудности в самостоятельном приобретении знаний и умений. Участие семьи в подготовке этих детей к самостоятельной жизни недостаточно. В связи с этим особенно велика роль специального организованного обучения и воспитания, осуществляемого в школе-интернате. Оно даёт учащимся определённый круг знаний и умений, практических и трудовых навыков, что позволяет успешнее находить своё место в социуме.

Наше учебное заведение находится на завершающем этапе ОЭР, тема которой является: «Формирование социально-адаптированной личности через совершенствование образовательной среды школы-интерната».

Педагоги школы-интерната готовят своих учащихся к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении. А процесс обучения в коррекционных классах реализует три функции:

- образовательную, т.е. даёт ученикам знания, умения и навыки по общеобразовательным предметам;
- воспитательную, т.е. воспитывает положительные личностные качества, такие, как честность, правдивость, доброжелательность к окружающим, любовь к природе, ответственность в труде;
- развивающую (коррекционную), т.е. обеспечивает развитие учащихся и коррекцию отставаний в развитии.

Любая коррекционная работа ставит своей целью исправление присущих детям недостатков путём применения специальных педагогических средств, которые стимулируют компенсаторные процессы развития.

Адаптация – это приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Процесс активного приспособления к условиям социальной среды называется социальной адаптацией, которая представляет собой один из механизмов социализации, позволяющий личности активно включаться в различные структурные элементы социальной среды, т.е. участвовать в труде и общественной жизни коллектива, приобщаться к социальной и культурной жизни общества, устраивать свой быт в соответствии с нормами и правилами [1]. Де-

ти с задержкой развития иначе, чем нормально развивающиеся сверстники воспринимают социальный мир и функционируют в нем: неадекватно, некритично, часто инфантильно. В связи с этим проблема социализации детей с ЗПР приобретает особое значение.

Особенности психического развития детей коррекционных классов с ЗПР выражаются в нарушении речевой деятельности, ограниченном представлении об окружающем мире, слабой потребности в общении. А это обусловливает качественное своеобразие процесса развития речи, темп которого у таких детей замедлен, а речевая активность недостаточна из-за бедности, ограниченности, примитивности словаря. Многим из них присущи дефекты произношения. Дети с ЗПР плохо овладевают эмпирическими грамматическими обобщениями, поэтому в их речи встречается много неправильных грамматических конструкций. Ряд грамматических категорий ими вообще не используется. Они испытывают трудности в понимании и употреблении сложных логико-грамматических конструкций и некоторых частей речи [4, с. 67].

Как отмечают многие исследователи, и что наглядно в нашей практике, нарушения речи у детей с ЗПР (такие, как общее недоразвитие речи II - III уровней, дислалия, дизартрия, заикание, алалия, дисграфия, дислексия) являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Эти расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие таких детей, эффективность обучения и адаптации в социальной среде. Речевые нарушения у младших школьников коррекционных классов требуют своевременного длительного коррекционного воздействия [3].

Эффективность коррекционной работы по развитию речи в условиях школы-интерната во многом определяется повседневной связью в работе учителя, психолога, учителя-логопеда, воспитателя, медицинского работника (врача-педиатра, психиатра), учителя ритмики. Качество этой взаимосвязи определяют базовые принципы: комплексность, непрерывность, командный подход, согласованная работа всех специалистов. При этом особо значимо участие учителя-логопеда, непосредственно общающегося с учащимися информированного о речевых данных и возможностях каждого из них. И в то же время своевременное и целенаправленное устранение нарушений речи способствует развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников.

Овладение способностью к речевому общению создает предпосылки для специфических человеческих социальных контактов, благодаря которым формируются и уточняются представления ребенка об окружающей действительности, совершенствуются формы ее отражения. Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения. Речевое общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности и участия в коллективном труде.

Значение логопедии заключается в том, чтобы помочь ребенку преодолеть речевые нарушения, тем самым, обеспечить полноценное, всестороннее его развитие и социализацию в обществе [4].

В рамках коррекционно- развивающей деятельности нами проводятся следующие виды занятий:

- фронтальные (направленные на общее развитие речи, профилактику и преодоление нарушений письма и чтения, развитие мелкой и артикуляционной моторики и развитие психических процессов и индивидуальных способностей у детей),
- подгрупповые и индивидуальные (направленные на преодоление нарушений произносительной стороны речи).

Специфика коррекционно - логопедической работы в коррекционных начальных классах обусловлена следующими составляющими:

- характером нарушения высшей нервной деятельности детей;
- особенностями речевого развития;
- структурой речевого дефекта.

Логопедические занятия строятся по определённой схеме(подача материала идет от простого к сложному):

- работа над звуком и слогом;
- работа над словом;
- словосочетанием;
- предложением;
- связным высказыванием.

Каждое занятие состоит из частей:

- организационный момент;
- вводная беседа;
- основная часть
- уточнение, расширение и активизация словарного запаса детей;
- формирование лексико - грамматических категорий;
- практические ситуации общения.

На занятиях, на разных этапах работы для достижения поставленных целей применяются игровые, коррекционно - развивающие, здоровьесберегающие технологии. Известно, что любая технология обладает средствами, активизирующими интенсифицирующими деятельность учащихся, в некоторых технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов. Именно к таким технологиям относятся и игровые технологии, занимающие особое место на наших занятиях. В работе применяются следующие виды игр (коротко о некоторых из них):

• Игры, направленные на развитие мелкой моторики (поскольку существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности, то при наличии речевого дефекта у ребенка особое внимание необходимо обратить на тренировку его пальцев): пальчиковые гимнастики, шнуровки, штриховки, упражнения с различными предметами;

• Игры, направленные на развитие артикуляционной моторики: артикуляционные упражнения в стихах, сказка о веселом язычке - четкая артикуляция залог успешного преодоления нарушений звукопроизношения;

• Игры, направленные на развития фонематического слуха: «Поезд»- задание «рассадить пассажиров по вагонам». В первом вагоне «размещаются» слова-картинки из одного слога, во втором - из двух, в третьем - из трех слогов;«Подбери слова». Ребенок подбирает слова, которые начинаются на гласный [а], [о], [у] и т.п.;

• Игры, направленные развития лексико – грамматических компонентов речи – «Фантазеры» - изменить свойство, действие, принцип, закон на противоположный. Например: золушка злая, а сестры добрые. «Мозговой штурм» - цель: получить как можно больше идей.«Мозговой штурм» достаточно универсальный метод, применение которого возможно на всех лексико-грамматических занятиях, в игровой деятельности;

• Игры, направленные на развития связной речи. «Интеллект-карты» - это уникальный и простой метод запоминания информации. Составление карты памяти предполагает использование различных графических средств (рисунков, символов, стрелочек, шрифтов). «Скованные одной цепью» - составление рассказов по цепной структуре. Игры-инсценировки с элементами сказкотератии. Например, в сюжетно-ролевой игре “Школа для лесных зверей” дети выступают в роли учеников - зверят, они учатся знакомиться, составлять описательный рассказ о себе (Где живёт?, Какое имеет тело? Чем оно покрыто? Какие ушки, лапки, хвост? Как ведёт себя животное в природе? и др.). Учащиеся, перевоплощаясь в животных или сказочных персонажей, ярко выражают свои эмоциональные реакции, мысли, чувства. Для закрепления материала ученикам дается домашнее задание, которое заключается в выполнении аппликации животного и составлении описательного рассказа.

Использование игровых технологий при формировании коммуникативных умений оказывает огромное значение для развития детей с ЗПР, т.к. у них только в игре возможно создание ситуаций, которые бы актуализировали потребности в речевых высказываниях, ставили бы ученика в такие условия, когда у него возникало желание самостоятельно высказаться, поделиться впечатлением и т.д.

При проведении коррекционной работы с целью повышения интереса к логопедическим занятиям особое внимание уделяется наглядности (пособия крупного размера, красочные, реальные предметы, игрушки, серии картинок, готовлю презентации на компьютере с реальными фотографиями), важно и использование музыки. Вместе всё это создаёт благоприятный фон, который вызывает положительные эмоции, которые дети с ЗПР испытывают очень редко.

Особое внимание уделяется изучению и употреблению вежливых слов в процессе общения, это отрабатывается в раз-

личных беседах, инсценировках, проектировании жизненных ситуаций.

Огромный вклад в формирование коммуникативных навыков и социальной адаптации оказывают занятия по развитию связной речи. Здесь особое внимание уделяется правильности построения различных типов предложений, согласованию слов в предложении, соответствию полного рассказа по заданной теме.

Особое место в работе уделяется развитию выразительной стороны речи, т.к. речь у детей с ЗПР бедна и эмоционально не выразительна.

Использование здоровьесберегающих технологий занимает значительное место в коррекционной работе, т.к. их применение оказывает большое влияние на функциональное состояние организма детей, а как следствие успешную адаптацию в обществе. Это правильно подобранные физминутки и релаксационные упражнения, су-джок терапия, массаж языка и пальцев рук, рациональное чередование различных видов деятельности.

Находясь в этом учебном году на завершающем этапе ОЭР по теме «Совершенствование методов коррекции речи у детей-логопатов с целью развития у них коммуникативной компетенции», хочется отметить, что проводимая коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков на логопедических занятиях дает свои положительные результаты. Ученики с удовольствием включаются в диалог, ведут себя более уверенно в различных ситуациях, проявляют внимание друг к другу, выслушивают собеседника, дополняют ответы и задают вопросы по теме. Проводимая работа в который раз доказывает, что уровень речевого развития влияет на уровень речевого общения в целом, на формирование произвольности поведения. Речь помогает ребёнку овладеть собой, уверенно чувствовать себя в любой ситуации, контролировать свои поступки. А связность произносимых слов, полнота грамматического высказывания являются главным условием успешности не только в обучении, но и в социальной адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадоева, С.А. Социально - психологические проблемы адаптации и дезадаптации первоклассников. - Автореф. дис. канд. психол. наук. - Ярославль, 1995.
2. Куликовская Т.А. Артикуляционная гимнастика в считалках. - М., 2008.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. - М., 1999.
4. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. - М., 1991. – 143 с.
5. Логопедия/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской.- М., 2002.-680с.
6. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» от 14.12.2012.

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Францен О.Е.

Охрана здоровья населения относится к важнейшей функции государства. Профилактическая направленность в деле сохранения здоровья и воспитания гармонически развитой личности составляет главное содержание гуманизма. Синтез гигиенических, воспитательных и коррекционных мероприятий призван обеспечить развитие физических и духовных сил подрастающего поколения.

Решение этих задач неразрывно связано с профилактикой и своевременным выявлением отклонений в физическом, нервно-психическом и речевом развитии детей.

Конец XX в. в нашей стране характеризуется ухудшением здоровья детей.

По данным мировой статистики, чис-

ло речевых расстройств растет, в связи с чем актуальность проблемы профилактики речевых нарушений детей и подростков принимает глобальный характер. Основные задачи логопедического обучения детей с различными видами речевых аномалий включают в себя не только коррекцию ведущего дефекта, но и подготовку к овладению грамотой. Ведь практика показывает, что дети, не имеющие речевых аномалий, успешнее овладевают письменной речью, у них правильно формируется и развивается фразовая речь, фонематический слух, не нарушаются пространственные отношения, следовательно, благоприятнее складывается вся учебная деятельность.

Логопед, учителя, воспитатели школы в учебном процессе развивают и корригируют общее и речевое развитие детей. Такое комплексное воздействие является важной частью в формировании образованности учащихся.

Основой любого уровня образованности является, прежде всего, грамотность. Грамотность – уровень образованности, характеризующийся способностью использовать основные способы познавательной деятельности, через восприятие и текстовую передачу лингвистической и математической информации. Иными словами, это умение – читать, считать и писать.

На современном этапе данное понятие дополняется целым рядом компонентов, в том числе информированность, компьютерная и функциональная грамотность, компетентность. Все они определяются как повышенные и усложненные уровни грамотности.

В зависимости от выбираемых при рассмотрении фокусов, могут быть представлены различные интерпретации функциональной грамотности:

- функциональная грамотность как граница культурных и докультурных форм существования человека и разновидностей общественных отношений;
- функциональная грамотность как граница профессиональных и дилетантских форм деятельности;
- функциональная грамотность как ценз на полноценное участие в системе общественных отношений, на вхождение в те или иные социально-деятельностные институты;
- функциональная грамотность может быть также представлена как цель, как стандарт образованности.

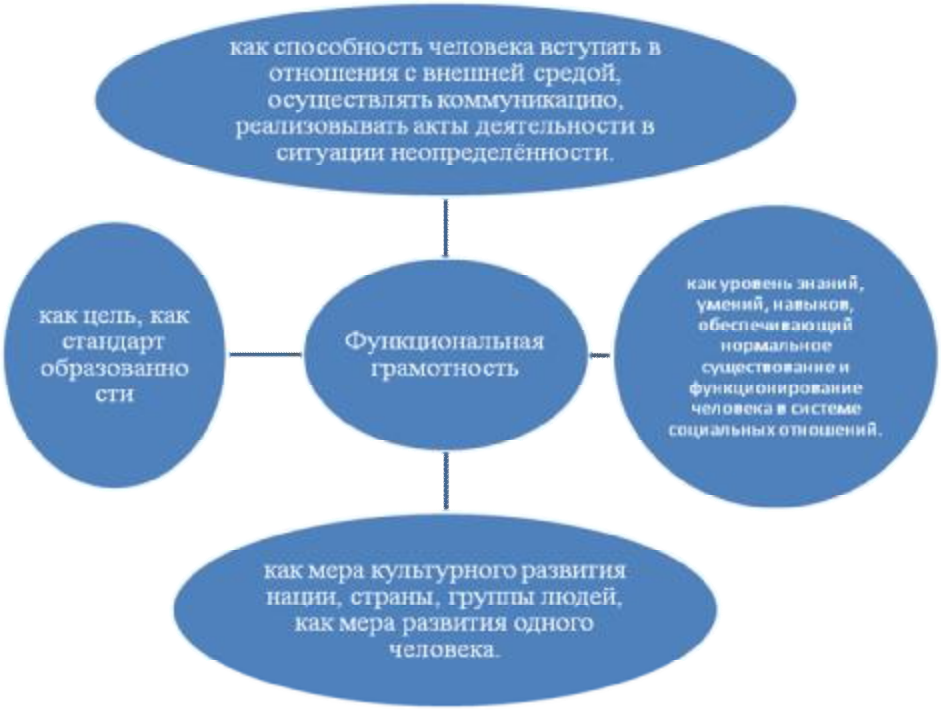


Рис. 1

В рамках логопедической работы целесообразно рассматривать функциональную грамотность как способность человека (учащегося) вступать в отношения с социумом, максимально быстро адаптироваться и функционировать в изменяющихся условиях (то есть в учебной деятельности и в общении с окружающими ребёнка взрослыми и сверстниками).

Другими словами, формирование функциональной грамотности на логопедических занятиях заключается в формировании у ребёнка правильных речевых навыков и в выработке способности у учащегося эти речевые навыки применять в своей самостоятельной речи, в коммуникативной деятельности на уроке и в общении с окружающими.

В данном случае, речь идёт о двух уровнях формирования грамотности:

1. Уровень элементарной грамотности – на этом уровне ведущая роль отводится логопеду: основной задачей учителя-логопеда является формирование у ребёнка правильных речевых навыков, иными словами – это этап постановки звуков.

2. Уровень функциональной грамотности – это усложнённый уровень, требующий выработки способности у учащегося речевые навыки применять в своей самостоятельной речи, в коммуникативной деятельности на уроке и в общении с окружающими. На данном уровне происходит автоматизация поставленных звуков. Для осуществления эффективной работы на этом уровне необходимо комплексное взаимодействие логопеда, учащегося, педагогов и родителей. Сложность работы на данном уровне состоит в том, что у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста недостаточно развита произвольность действий, не развит самоконтроль за собственной речью, поэтому и нужна комплексная помощь всех окружающих взрослых, заинтересованных в результате логопедического воздействия. Опираясь на учения И.П. Павлова, изучавшего условно-рефлекторные связи, формирующиеся в коре головного мозга, можно дать объяснение необходимости произвольности для успешной автоматизации действия. А именно: любое автоматизированное движение мышц (что рук и ног, что языка и губ) – сначала выполняется с участием сознания (перенести вес на одну ногу, другую согнуть в колене, выдвинуть ее вперед…), многократное повторение одного и того же движения позволяет выполнять это движение бессознательно, не затрачивая на это массу энергии. Это называется «динамический стереотип», «автоматизм».

Нарушение звукопроизношения (фонетическое нарушение) может проявляться как в пропуске звука («ука»), так и в его замене другим, часто более простым, звуком («лука»). В первом случае автоматизация звука проходит несколько легче – так как в коре головного мозга отсутствуют некоторые условно-рефлекторные связи, их нужно просто создать. В случае искаженного произношения или замены звука условные связи уже существуют, и их необходимо затормозить, одновременно подкрепляя новый динамический стереотип правильного произношения. Поэтому автоматизация идет дольше.

В процессе автоматизации звук последовательно проходит несколько этапов, и нарушать эту последовательность ни в коем случае нельзя. Если еще не устоялось произношение звука в словах на медленном темпе, с возможными подсказками – ребенок однозначно не сможет произнести ни стишок, ни скороговорку. В легких случаях (физиологическая возрастная дислалия) каждый этап может занимать по 3-5 минут: «зарычал», 5 слогов произнес, по 5 слов на каждое сочетание сказал – можно сразу рассказывать стихи. НО – все эти слоги и слова всё же произнесены, взрослый убедился, что во всех возможных сочетаниях звук получается, все этапы присутствуют.

Последовательность автоматизации звуков:

1) автоматизация изолированного звука;

2) автоматизация звука в слогах;

3) автоматизация звука в словах (упражнения);

4) автоматизация звука в словосочетаниях, фразах (упражнения);

5) автоматизация звука в стихах (упражнения);

6) автоматизация звука в текстах,

рассказах (упражнения);

7) автоматизация звука в самостоятельной речи;

8) автоматизация звука в скороговорках (для взрослых);

Автоматизация изолированного звука

Сначала звук необходимо закрепить изолированно, то есть, отдельно от всех других звуков (поскольку в потоке речи звуки испытывают взаимные влияния – сравните произношение звука С в словах «сыр» и «сумка»). Как при постановке, так и на начальных этапах автоматизации обязательно используются дополнительные анализаторы – зрительный, тактильный… «Для образования новых речевых связей используются наиболее эффективные в данном случае анализаторы. Нередко нормально слышащие дети неправильно произносят некоторые звуки потому, что не различают их на слух. Тогда на первых порах преимущественно пользуются зрительным анализатором, т.е. показывают ребенку артикуляцию звука и одновременно произносят звук. Таким образом, на основе зрительных раздражителей, которыми ребенок до этого в речи мало или совсем не пользовался, образуются новые, правильные зрительно-двигательные и связанные с ними слухо-речевые рефлексы». То есть сидим перед зеркалом, чтобы ребенок видел лицо взрослого и свое лицо, и контролируем правильность артикуляции. Разумеется, автоматизировать звук изолированно нужно в игровой форме: «Как шипит змея? А чья змея шипит дольше – твоя или моя? ШШШШШШ». Недостаточно просто произнести звук для того, чтобы малыш нам правильно его повторил – в некоторых случаях нужно подробно объяснить, как поставить органы артикуляции для того или иного звука, в других случаях лучше пользоваться аналогиями («сделай из зубов заборчик»), или же имитируем движения рукой (вверх или вниз, язык широкий или узкий). И некоторое время необходимо напоминать ребенку теми же жестами и словами (которые называются «раздражители»), как произнести этот трудный звук.

Чем сложнее динамический стереотип (слово, звук), тем труднее он усваивается. Когда же он усвоен, то достаточно действия одного из его раздражителей, чтобы он полностью снова возник. Старый, неподкрепляемый стереотип некоторое время удерживается в коре мозга, затем постепенно уступает место новому, подкрепляемому.

Так, если звук Ш вызывался такими раздражителями, как произнесение педагогом этого звука, показ артикуляции перед зеркалом и имитация движения языка рукой, то впоследствии достаточно только такого движения руки, чтобы ребенок произнес этот звук. Но когда один из группы новых раздражителей стереотипа некоторое время не применяется, а затем вновь пробуется, то возникает старый стереотип. Таким образом, разные динамические стереотипы (правильные и неправильные слова и звуки) как бы наслаиваются один на другой и взаимно соперничают. Следовательно, для закрепления нового слова или звука требуется систематическая тренировка их. Вот почему логопеды настаивают на ежедневном выполнении домашних заданий – так устроен человеческий мозг.

Автоматизация звука в слогах

После того, как ребенок достаточно свободно выполняет нужные артикуляционные движения, и звук получается правильно, приступаем к автоматизации в слогах. Учитывая, что слог не имеет для ребенка никакого смысла – заранее необходимо продумать, как его увлечь этим делом – соединением двух звуков в одно целое.

Автоматизацию в слогах можно начинать как с прямых (согласный +гласный) так и с обратных (гласный + согласный) слогов. Это будет зависеть от того, какой звук вводится в речь, от способа постановки и от возможностей ребенка.

Следует учитывать, что гласные О и У дают соседнему с ними согласному дополнительную лабиализацию (огубление). Поэтому сначала отрабатывают слоги типа СА, СЭ, СЫ и только потом СО и СУ. Твердые согласные отрабатываются в слогах с гласными А, Э, Ы, О, У, а мягкие – в слогах СЯ, СЕ, СИ, СЁ, СЮ. А вот слоги со стечением согласных (ШКА, ПША…) либо отдельно вообще не отрабатывают, так как, хватает автоматизации в словах, либо (в случае общего недоразвития речи) слоги со

стечением отрабатываются после слов с открытыми слогами.

Автоматизация звука в самостоятельной речи

Самостоятельная речь – заключительный этап автоматизации. Здесь тоже необходимо соблюдать некоторые правила.

Некоторое время ребенок не может одновременно думать о двух вещах сразу – что сказать и как сказать. Первое время необходимо следить за звукопроизношением только родителю – у него вырабатывается так называемый «сторожевой рефлекс», когда взрослый приучается следить за двумя вещами сразу: поддерживать беседу и отмечать все неправильности произношения. Чтобы ребенок научился использовать новый правильный звук, нужно после каждой ошибки дать ребенку образец слова и настоять на правильном повторении слова. «Мама, купи мне масынку» - «МаШШШШинку» - «Да, маШШШШинку» - «Молодец!». Обычно спустя недели две ребенок начинает сам отслеживать, где прозвучало неправильно и сам исправляется. Тогда от взрослых требуется закреплять новый стереотип одобрением и похвалой.

Вне зависимости от этапа, нужно помнить несколько моментов:

- звук, слог, слово, стишок сначала показывает взрослый, и только потом произносит ребенок. В идеале ребенок не должен на этапе автоматизации звука ошибаться ни разу – чтобы старый стереотип не мешал закреплению нового. Поэтому от взрослого требуется огромное внимание, чтобы успевать раньше ребенка показать или подсказать правильный звук. «При обучении произношению необходимо следить, чтобы условный раздражитель (произнесение или показ артикуляции педагогом) предшествовал произнесению звука ребенком. В противном случае, когда мы поправляем уже неверно произнесенное, старые неправильные связи еще больше закрепляются и задерживают появление правильного звука. Длительное применение такого порочного приема может превратить положительный раздражитель в тормозной: ребенку надоедают назойливые поправки педагога, и он отказывается произносить требуемый звук. Если же ошибка допущена, приходится пользоваться и таким приемом»;

- обязательно нужно закреплять новый звук не только на занятиях у логопеда, но и дома, в процессе домашней работы. Если же дошкольник пользуется новым звуком только на занятии, то формируется так называемый «синдром кабинетной речи», когда во время занятия все звуки произносятся отлично, а как только ребёнок выходит за порог - как будто никогда ничему и не учился! То есть сложился стереотип – «в кабинете говорю хорошо, а в жизни как привык»;

- необходимо следить за качеством предъявляемого материала – в словах не должно быть двух оппозиционных звуков. Например, если мы автоматизируем звук Р, который ранее ребенок произносил как Л, ни в коем случае не должно быть слов, где одновременно встречаются оба эти звука : роль, зеркало… «Конфликтующими» звуками могут оказаться практически любые пары: С – Ш, С – Сь, С – Ц, С – Т, С – Щ, С – Ч, С – З. Поэтому для каждого ребенка нужно делать отдельную подборку. Если же попалось такое слово или фраза – не настаивайте на правильном произношении обоих звуков. Оппозиционные звуки необходимо будет дифференцировать, и для этого существуют специальные приемы;

- первое время нужно новый звук произносить несколько утрированно (чуть дольше, сильнее, чем другие звуки). Это необходимо для того, чтобы слуховой анализатор зафиксировал новое звучание как образец, и в дальнейшем, когда новый звук «подровняется» под другие, сверял его звучание с образцом. Не стоит пугаться, что новый звук такой «громкий» - это временно, в потоке речи органы артикуляции вынуждены будут равномерно распределять усилия на все звуки;

- на первых порах надо поддерживать новые звуки всеми средствами, а не предоставлять ребёнку, произносить их без подкрепления и контроля. В этом отношении большую опасность представляют домашние задания, которые не контролируются старшими. Даже если ребенок ходит в школу и сам читает – нельзя позволять ему самому читать слова «с листа», нужно чтобы взрослый прочитал ему слово, после

чего ребенок может это повторить. Точно также необходимо, чтобы взрослый слушал и отслеживал правильность произношения. Подчас это правило относится и ко взрослым, занимающимся – им тоже нужен «слушатель».

Наглядно два уровня формирования грамотности: элементарной и функциональной на логопедических занятиях представлены на рис. 2.

Рис. 2.

Для реализации второго уровня – уровня формирования функциональной грамотности - на логопедических занятиях используются:

1) Богатый дидактический наглядный и речевой материал, способствующий повышению мотивации учащихся,

2) На занятиях диалоги, речевые ситуации, приближенные к ситуациям общения ребёнка со сверстниками, родителями и учителями,

3) на занятиях вопросы и задания, требующие от ребёнка самостоятельного ответа. Например: «Доскажи недостающее словечко», игра «Чего не бывает?» (работа с нелепицами), задание «Речемыслительный тренажёр», при выполнении заданий по данному тренажёру ребёнок вербализует (оречевляет) свою мыслительную деятельность и др.;

4) Выступления на родительских собраниях с результатами логопедического обследования, знакомство учителей и родителей с ходом и результатами проведённой логопедической работы. Дается материал для закрепления речевых навыков дома. Изготавливаются и предоставляются родителям и учителям памятки с рекомендациями по совершенствованию речи ребёнка.

Таким образом, достижение эффективности результатов на уровне формирования функциональной грамотностина логопедических занятиях является одним из условий успешной социализации личности ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалев В.В. Проблема факторов риска в возникновении нарушений психического здоровья в детском возрасте и ее значение для профилактики // Психогигиена детей и подростков. - М., 1985. - С. 56-66.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
3. Спирова Л. Ф., Ястребова А. В. Учителю о детях с нарушениями речи. - М., 1976.

4. Тихеева Е. И. Развитие речи у детей. - М., 1981.
5. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. - М., 1984.
6. http://www.ppi.kz

УДК 159.922.7

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИППОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП

Антоненок А.С., Вдовина Е.Н.

В настоящее время проблема инвалидности занимает особое место в ряду социальных проблем. В Казахстане, по данным статистики, на учете состоят более 44 тысяч детей-инвалидов, из них более 10 тысяч детей с диагнозом *детский церебральный паралич*.

Физическая реабилитация по праву занимает ведущее место в социальной интеграции и комплексной реабилитации детей с церебральными параличами, поскольку является естественно-биологическим методом терапии. Она наиболее эффективна в работе с ДЦП ранней и средней стадии. В последние годы в качестве реабилитации все активнее используют иппотерапию.

Иппотерапия- это нейрофизиологически ориентированная терапия с использованием лошади (от греческого слова "hippos"- лошадь). Идущая шагом лошадь служит средством воспроизведения двигательной активности.

Метод иппотерапии имеет достаточно длинную историю и на сегодняшний день распространён и признан практически во всём мире. Термин «иппотерапия» является международным термином, обозначающим использование общения с лошадью, верховой езды на лошади и в упряжках в качестве средства лечения, реабилитации, воспитания, адаптации и интеграции.

Иппотерапия вобрала в себя элементы известных физиотерапевтических методов. Однако она отличается своеобразием, своей сложной природой. Иппотерапия представляет собой комплексное лечение, вовлекающее в активность все тело пациента (плечевой пояс, руки, ноги, положение головы), воспроизводя множество свойственных для него двигательных паттернов. Порочный круг проблем, возникающий вследствие невозможности ходить прямо, с одной стороны, и неправильной координации туловища, с другой, может быть разорван с помощью иппотерапии. Она позволяет воспроизводить движения, свойственные человеку при ходьбе, но при дополнительном условии - ноги не несут веса тела.

Научно признанный факт, что при лечении заболеваний опорно - двигательного аппарата в раннем возрасте могут быть не только физически реабилитированы утраченные функции, но и развиты умственные способности ребенка, подтверждает великую роль движения. Рождение - начало процесса развития целенаправленных движений. Дефекты такого развития успешнее всего лечатся движением, в котором наиважнейшую роль играет ритм, подходящий детскому телу. Эта двигательная терапия осуществляется лошадью, которая, неся ребенка на своей спине, окружает его качающими ритмичными импульсами в живом двигательном диалоге, отличном от механических ритмов. Помимо этих преимуществ, иппотерапия позволяет проводить сенсомоторное и психомоторное лечение, дающее весьма ценный и незаменимый эффект. Таким образом, своеобразие иппотерапии заключается в использовании для лечение животного - лошади, и ее воздействии на мышцы человека, на его организм в целом.

Детский церебральный паралич (ДЦП) - заболевание ЦНС, характеризующееся патологической двигательной активностью. Заболевание развивается при поражении ЦНС в перинатальном периоде или вследствие аномалии развития головного мозга. Также заболевание проявляется

нарушением координации движений, задержкой психического, речевого и моторного развития, ортопедическими нарушениями, требующим медикаментозного лечения, хирургической коррекции и ортезирования. ДЦП занимает первое место в структуре детской неврологической инвалидности.

У детей с церебральным параличом задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: с трудом и опозданием формируются функция удержания головы, навыки сидения, стояния, ходьбы,

Темпы двигательного развития при ДЦП широко варьируются. Двигательные нарушения, в свою очередь, оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций и речи.

Уникальность иппотерапии как вида физической реабилитации состоит в комплексности воздействия: каждое занятие лечебной верховой ездой повышает объем двигательной активности ребенка, решает лечебные задачи, обеспечивает потрясающий эмоциональный стимул, а также привносит в жизнь ребенка чудесный момент контакта с лошадью и другим человеком. Очень важно, чтобы каждое занятие включало в себя не только катание: ребенок непременно должен посильно участвовать в уходе за животным, в оседлывании-расседлывании, в угощении лошади, в ее восстановительной прогулке. Эмоциональный подъем, сопровождающий эти занятия, позволяет самым разным детям двигаться вперед в своем развитии – преодолевать страхи, получать удовольствие от общения. Занятия помогают в развитии психических процессов, дают возможность принять в свою жизнь что-то новое.

Иппотерапия воздействует на организм через два мощных фактора: психогенный и биомеханический. Соотношение удельного веса этих механизмов в каждом отдельном случае зависит от заболевания и задач, решаемых с помощью иппотерапии: умственной отсталости, детского аутизма, основным воздействующим фактором является психогенный, а при ДЦП ведущим фактором воздействия оказывается биомеханический. Хотя ни в одном из этих случаев не следует недооценивать ни одного из факторов т.к. иппотерапия - это метод, оказывающий одновременное воздействие на физический и психосоциальный статусы занимающегося.

Необходимо подчеркнуть, что психогенный фактор по разному раскрывается в конкретных нозологиях. Например, если при умственной отсталости лечебный эффект несет чувство победы, свободы, раскрепощенности, то при ДЦП ведущее значение имеет страх (боязнь не удержаться на лошади и др.) что заставляет ребенка напрячь все усилия, сконцентрировать внимание, скоррегировать сохраняющие равновесие движения и тем самым непроизвольно подавить патологические очаги возбуждения центров моторики.

Вторым мощным фактором воздействия иппотерапии является уже биомеханический фактор, влияние которого обусловлено следующими моментами:

1) влияние колебаний возникающих и идущих от спины движущейся лошади в 3-х взаимоперпендикулярных плоскостях. Эти колебания имеют среднюю амплитуду и навязываются ребенку с ДЦП, будучи разными при различных аллюрах. Эти ритмичные колебания вызывают поочередное напряжение и относительное расслабление мышц туловища, что обуславливает удержание тела больного на лошади во время ее движения;

2) биомеханический фактор способствует созданию у детей с ДЦП новых рефлексов, развитию равновесия, координации движений. Развитие равновесия сопровождается в человеческом организме развитием симметрий, а именно симметричного развития мышц туловища, конечностей, суставно-связочного аппарата, т.е. всего опорно-двигательного аппарата, а также симметричных внутренних органов. В то же время, выработка баланса всадника на лошади, на разных аллюрах, способствует возникновению и закреплению новых условных и безусловных рефлексов. Все это вместе взятое способствует формированию нового двигательного навыка. Что необходимо детям с ДЦП.

Во время езды на лошади функцию ног наездника берут на себя конечности лошади. Ноги всадника автоматически «выключаются» из антигравитационной системы, при этом позвоночник непосред-

ственно контактирует со спиной лошади. Таким образом, у детей, имеющих проблемы с нижними конечностями (ДЦП), есть все шансы сесть в правильную позу всадника, т.е. принять правильную осанку, не акцентируя внимание на ноги.

Кроме этого, физиологическое воздействие верховой езды отражается на уровне физической работоспособности: толерантность к нагрузкам при занятиях верховой ездой намного выше, чем при занятиях другими видами двигательной реабилитации. И, что важно, все происходит на фоне положительных эмоций.

Новый перцептивный опыт, который ребенок получает в общении с лошадью, является важным фактором в его психическом развитии. Во время иппотерапевтических занятий происходит регуляция мышечного тонуса и отвлечение внимания от осознания ребенком дефектов своего произношения. Таким образом, в процессе реабилитации через лечебную верховую езду происходит последовательный перенос приобретенных физических, коммуникативных и психологических навыков в повседневную жизнь.

Таким образом, иппотерапия, на наш взгляд, является эффективным видом физической реабилитации и может быть широко использована для коррекции и профилактики различных заболеваний.

Несомненным положительным аспектом данного реабилитационного метода является комплексное сочетание различных терапевтических воздействий: рефлекторное стимулирующее воздействие на все органы чувств, лечебная физическая культура, массаж, общее закаливание организма, психотерапевтическое воздействие.

Иппотерапия является эффективным и широко применяемым методом лечения детей с родовыми травмами, детским церебральным параличом (ДЦП). При этом тяжелом, приводящем к инвалидности заболевании в головном мозге повреждаются участки, отвечающие за мышечный тонус и двигательную активность. Нарушения в большинстве случаев приводят либо к увеличению мышечного тонуса (гипертонусу и спастике мышц) или его уменьшению (гипотонусу), либо к неконтролируемым спонтанным движениям (гиперкинезам). Дети с церебральным параличом отстают в моторном, двигательном развитии. Таким пациентам трудно удерживать вертикальное положение, ходить или сидеть. Дети не могут координировать свои движения и плохо владеют речью. Полностью справиться с поражением мозга практически нереально. Но научить нервную систему выполнять свои функции и привести в норму излишнюю или недостаточную активность мышц возможно. Специальные упражнения формируют у пациентов правильные двигательные рефлексы. Именно поэтому в лечении и реабилитации детей с ДЦП огромное внимание уделяется лечебной физкультуре.

Иппотерапия обладает комплексным воздействием на организм, положительно влияя на физическое и психическое развитие ребенка. Занятия верховой ездой способствуют созданию у детей новых условных рефлексов, редукции тонических рефлексов, развитию равновесия, совершенствуют координацию движений. По сравнению с традиционным восстановительным лечением, иппотерапия имеет дополнительные преимущества. Она основана на использовании функции движения, которая имеет для человека не только биологическое, психологическое, но и социальное значение.

Положительными результатами метода иппотерапии при ДЦП на двигательную сферу являются: формирование новых двигательных навыков, увеличение амплитуды движений в суставах, уменьшение спастичности мышц, профилактика подвывиха бедра, предупреждение контрактур в суставах, формирование тонкой моторики рук и ног, улучшение равновесия и координации движений, уменьшение выраженности гиперкинетического синдрома.

Лошадь заставляет "работать" практически все группы мышц сидящего на ней ребёнка, в том числе и парализованные мышцы. В результате чего они получают нагрузку, укрепляются, исчезает или уменьшается мышечная атрофия.

Езда на лошади позволяет неходячим детям пережить опыт «прямохождения». При регулярных занятиях, во-первых, начинают работать и укрепляются мышцы, необходимые для ходьбы, во-вторых, в ко-

ре головного мозга формируется стереотип «прямохождения». Тело и мозг ребенка готовятся к тому, чтобы сделать первый самостоятельный шаг. Научившись балансировать на лошади, ребенок постепенно переносит этот навык в обычную жизнь и более уверенно чувствует себя на земле.

Иппотерапия оказывает влияние и на высшую нервную деятельность. Стимулируется мотивационно-познавательная деятельность. В результате этого ребёнок приобретает навыки бытового самообслуживания. Снижается излишняя эмоциональная лабильность, повышается психическая активность, мобилизуется волевая деятельность. Нормализуются и улучшаются эмоционально-поведенческие реакции: повышается самооценка, появляется уверенность в своих силах, уменьшение страхов, агрессивности, замкнутости. Верховая езда вызывает у ребёнка много положительных эмоций, ощущений и переживаний, улучшается настроение. Стимулируется развитие речи, обучаемости и внимания. Формируются новые коммуникативные навыки, расширяется круг общения. Помимо коррекции пространственных представлений, занятия иппотерапией способствуют получению ребенком нового чувственного опыта, что дает много возможностей для коррекции таких компонентов когнитивной регуляции, как восприятие, внимание и память.

Несомненна и социальная значимость данного реабилитационного метода - у ребёнка появляется надежда на реальную возможность существенного улучшения самочувствия, интерес к занятиям конным спортом. Верховая езда обеспечивает развитие собственной значимости и веры в себя, когда ребенок с ограниченными физическими возможностями способен передвигаться на мощном животном, управлять им.

Многолетний опыт применения иппотерапии в ряде зарубежных стран показывает бесспорное улучшение состояния пациентов с различной степенью выраженности двигательных расстройств. Это улучшение проявляется в повышении общей работоспособности и большей восприимчивости к традиционным терапевтическим методам, связанным часто с сокращением необходимого медикаментозного лечения. Помимо коррекции пространственных представлений, занятия иппотерапией способствуют получению ребенком нового чувственного опыта, что дает много возможностей для коррекции таких компонентов когнитивной регуляции, как восприятие, внимание и память. Мы обращаем внимание ребенка не только на количественные, но и на качественные характеристики тела лошади, его окраску, размеры и температуру (теплое), тактильные ощущения от поглаживания лошади, ритм ее шагов, стук копыт, движение плеч. Обобщение этого чувственного опыта и сравнение его с имеющимся, приводит к развитию мыслительных процессов (способности к обобщению, анализу и синтезу информации).

В рамках данной темы нами было проведено психологическое исследование. Объектом исследования является иппотерапия как метод коррекции. Предметом исследования является использование иппотерапии как метода коррекции психомоторного развития детей с ДЦП.

Цель исследования - изучить возможности использования иппотерапии как метода психомоторного развития детей с ДЦП.

Научная новизна исследования заключается в разработки структуры и содержания обоснованной методики физической реабилитации инвалидов с ДЦП ранней и средней стадии в возрасте 6-12 лет средствами иппотерапии, включающая в себя структуру и содержание занятий. Суть методики составляет сочетание эффекта снижения патологического мышечного тонуса и гашение тонических рефлексов в результате взаимодействия физических упражнений на лошади и специфических факторов влияния самой лошади на реабилитанта с целью развития физических способностей, обучения и совершенствования навыков бытового самообслуживания.

Гипотеза исследования. Иппотерапия как метод коррекции будет способствовать более эффективному развитию психомоторных способностей детей с ДЦП за счет:

- эффекта снижения патологического мышечного тонуса и гашения тонических рефлексов в результате воздействия специ-

фических факторов влияния лошади на реабилитанта и выполнения упражнений онтогенетической последовательности;

- учета онтогенетических закономерностей развития двигательной сферы человека (то есть в последовательности, соответствующей развитию движений ребенка от рождения до момента обретения навыка ходьбы) при разработке последовательности упражнений (развитие движений в последовательностях от лежа на животе к ползанию на четвереньках и подъему в положение стоя и от лежа на спине к принятию позы сидя и вставанию).

В исследовании мы использовали следующие методики:

1) наблюдение;

2) оценка физического развития ребенка (по методике Т.В. Кожевниковой);

3) беседа с родителями.

Выборку составили дети с диагнозом ДЦП ранней и средней стадии в возрасте 6-12 лет, 2 мальчика и 4 девочки.

Базой исследования явился КСК «Титан», ВКО с. Винное. Срок проведения исследования - с 15 марта по 15 мая 2013 г.

Практическое значение данного исследования состоит в направленности результатов на совершенствование процесса комплексной реабилитации, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями; в разработке рекомендации с целью создания условий, способствующих социальному развитию детей-инвалидов. Описанный опыт работы может быть использован специальными психологами, иппотерапевтами в своей практической деятельности.

В ходе исследования мы провели первичный диагностический срез психического развития детей с ДЦП. Затем нами была разработана программа коррекции психомоторного развития детей с ДЦП на основе иппотерапии. Далее мы провели вторичный диагностический срез психического развития детей. Были получены следующие результаты.

У детей с ДЦП увеличился жестовый контакт, повысилась активность в деятельности, снизился процент ограниченной моторики, исчез тремор. Улучшилось внимание, уменьшился показатель колебания настроения, исчез страх. Появилась адекватная реакция на одобрение. Увеличилась работоспособность, деятельность стала устойчивей, появился интерес.

После проведения курса иппотерапии родители детей отметили многочисленные разноплановые изменения в поведении и характере ребенка, улучшение сна, аппетита.

На уровне физического здоровья было достигнуто ряд положительных сдвигов: снижение спастики, увлечение амплитуды движения ног, более уверенная походка, развитие мышц плечевого пояса, увеличилось время сохранения равновесия.

Сидя на лошади, ребенок получает и освоение своего тела, и освоение пространства, расширение этого пространства, в частности, за счет изменения угла зрения. Например, трудно передать самоощущение человека, который обычно сидит в инвалидной коляске и смотрит на всех снизу вверх. И вдруг он оказывается на несколько голов выше самого высокого из окружающих и может независимо от всех передвигаться. Владение навыками верховой езды дает возможность перейти от зависимости к новому качеству человека, управляющего большим животным, направляющего его в необходимую для себя сторону. Из того, о ком все окружающие вынуждены заботиться, человек превращается в несущего ответственность и проявляющего заботу о подчиненном ему коне, у которого тоже есть свои желания, чувства и нужды, и с этими нуждами нужно считаться, понимать их. Человек начинает гордиться своими успехами. У него повышается самооценка, появляется уважение к себе, улучшается самоконтроль.

Ребенок получает огромную радость от общения с большим, сильным и добрым животным, обладание и управление которым дарит чувство победы, повиновения ему такого огромного и мощного существа, а также чувство превосходства над окружающими, стоящими на земле людьми. Верховая езда способствует активизации познавательной сферы и психики, расширяются представления о животных, о природе, и о его собственном месте в мире. Занятия помогают больному ребенку почувствовать себя свободным, значимым и равноправным, хотя бы ненадолго.

Успехи в верховой езде формируют личность: чуткость к движениям лошади тренируют реакции; умение управлять лошадью дает навык оценки ситуации и влияния на нее; доверие к лошади распространяется на доверие к людям, с которыми больной человек взаимодействует. Кроме того, занятия проводятся на свежем воздухе в леваде (манеже) или по дорожкам леса, что также является важной формой воспитания умственной активности детей, активизируются психические процессы, вызывают живой интерес к познанию окружающего мира.

Таким образом, в процессе реабилитации происходит последовательный перенос приобретенных физических, коммуникативных и прочих навыков из ситуации верховой езды в повседневную жизнь. Влияние лошади на организм ребенка при помощи тесного телесного двигательного контакта и диалога с лошадью, может и должно использоваться при физической (телесной) терапии, двигательной терапии и реабилитации больных детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бикнелл, Дж. Знакомьтесь: иппотерапия. Верховая езда как средство реабилитации детей-инвалидов: практическое руководство / Джоан Бикнелл, Хелен Хенн, Джун Вебб // Пер. с англ. – М., 1995.
2. Гурвич, П.Н. Какие заболевания лечат верховой ездой // Коневодство и конный спорт. - 1997. - № 1. - С. 24-25.
3. Зайфиди А.П. Успешный опыт // Адаптивная физическая культура. - 2005. - №1. - С. 37-38.
4. Князева, Л. Верхом за здоровьем // Красота и здоровье. - 2004. -№ 5. - С. 130-131.
5. Орлова, Г.Г. Организационные аспекты комплексной реабилитации детей-инвалидов на основе лечебной верховой езды и инвалидного конного спорта / Г.Г. Орлова, Н.С. Роберт, А.И. Денисенков. – М.: ГУ УНИИОИЗ, 2004.
6. Хамчук, Ю.Н. Анимальтерапия: домашние животные и наше здоровье. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.

УДК 376.4

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бирюкова О. С., Непряхина О.В.

В работе с детьми самое трудное –
работа со взрослыми.

Одной из актуальных задач современной школы является разработка и выявление методов мотивации родителей, привлечение их к участию в учебно-воспитательном процессе. Этот вопрос является одним из стратегических направлений социальной политики государства. Поскольку семья является непреходящей ценностью для жизни и развития каждого человека, играет важную роль в жизни общества и государства, в воспитании новых поколений, обеспечении общественной стабильности и прогресса, конкурентоспособности нации.

Семья – базисная основа первичной социализации личности. Именно с семьи начинается процесс индивидуального усвоения ребенком общественных норм и культурных ценностей. От микроклимата в семье, духовного и физического развития в ней детей в наибольшей степени зависит успешность процесса развития и социализации ребенка.

Как показывает практика современного семейного воспитания, семья сегодня нуждается в профессиональной помощи и поддержке со стороны школы. Семье сегодня необходимо активное участие специалистов - педагогов, психологов, социальных работников в решении проблем воспитания и развития ребенка.

Очевидной стала необходимость из-

менений в системе отношений образовательного учреждения и семьи. Школа действительно может сыграть существенную роль в воспитании подрастающего поколения, организовав творческий союз детей и взрослых, поскольку у школы и родителей главная точка соприкосновения, главная ценность – это дети. Партнерским отношениям должны учиться как педагоги, зачастую считающие себя носителями истины, специалистами, которые могут диктовать рисунок поведения родителям, так и родителям, диапазон действий которых лежит между полюсами «мы вам вручили, вот и воспитывайте» и «дайте мне совет на каждую минуту моего общения с ребенком». Поэтому поисковой темой нашей школы по воспитательной работе с 2008 по 2013 год была выбрана тема «Методы мотивации родителей для их участия в учебно-воспитательном процессе на принципах развития семейного воспитания и взаимодействия со школой».

Мы предположили, что, если систему отношений школы с семьей строить на принципах развития семейного воспитания, дифференцированного, комплексного и личностно-деятельностного подходов, это значительно повысит мотивацию родителей для участия в учебно-воспитательном процессе и эффективность воспитательного процесса в целом, его качество.

Сложившаяся система работы педагогического коллектива школы с семьей традиционна:

- диагностика (изучение социального состава семей);
- просвещение (педагогический всеобуч);
- совместная деятельность (досуговая, участие родителей в классном родительском комитете и попечительском совете школы, помощь ребенку в учении, хозяйственно-бытовое обслуживание);
- психолого-педагогическая помощь через индивидуальные и групповые консультации.

Вместе с тем, коллективу школы необходимо определить свое отношение к таким проблемам:

- недостатки в деятельности родительского соуправления;
- наличие значительного числа семей, отношения которых со школой ограничиваются формальным уровнем;
- неразвитость форм адресной психолого-педагогической помощи особо нуждающимся семьям;
- слабость получения оперативной обратной связи;
- однообразие активных форм взаимодействия и сотрудничества с семьями.

Работая над данной проблемой, были проведены педагогические советы «Школа, ученик, семья – грани успешного сотрудничества», «Информационно - просветительская работа классного руководителя с семьями», целью которых было выработать единую систему взаимодействия и сотрудничества школы с родителями.

В ходе педагогического совета решались следующие задачи:

1) Раскрыть структуру организации работы школы с родителями.

2) Показать результаты проведенных диагностик в рамках ОЭР школы по воспитательной работе и социологических исследований.

3) Определить пути повышения мотивации родителей для их участия в УВП, основные направления информационно-просветительской работы.

Родители и педагоги – две мощнейших силы в процессе становления личности каждого человека, роль которых невозможно преувеличить. У обеих сторон есть свои преимущества, свои достоинства, своя специфика.

В специфике работы учителя есть трудная, но очень важная миссия - быть классным руководителем. Одни учителя считают эту работу дополнительной нагрузкой к своей преподавательской деятельности, другие называют ее самой главной. Как бы ни была сложна работа классного руководителя, конечно же, она нужна детям, потому что основным структурным звеном в школе является класс.

Залогом успешной работы классного руководителя, а также всех педагогов школы, кроме умения общаться с детьми, понимания ребенка, способности помочь ученику, как в учебной деятельности, так и в решении его проблем, является умение наладить контакт с родителями. Дети, родители, педагоги - члены одного школьного

коллектива. Их объединяют общие заботы, проблемы, результат решения которых зависит от характера их взаимодействия. Для того, чтобы обеспечить успешность воспитания детей, необходимо организовать сотрудничество педагогов, детей и родителей.

Для эффективной совместной работы педагогам необходимо доверительное отношение родителей к нему. Учащиеся проводят в школе достаточно много времени, и родителю важно знать, что все происходящее с его ребенком в это время находится под контролем профессионала, которому он доверяет. В этом случае уважительное отношение родителей к педагогу отражается и на отношении ребенка к учителю.

Все-таки основная работа с родителями ложится на плечи классного руководителя. Взаимодействие с родителями - это совершенно отдельная и самостоятельная работа. Необходимо строить отношения с родителями на основе дружбы и взаимоуважения. Ведь чтобы расположить ребенка к себе, направить его в нужное русло, прежде всего, надо понимать и уважать его родителей.

Сотрудничество классного руководителя с родителями реализуется в различных формах совместной деятельности, которые могут охватывать всех или большинство членов коллектива. Содержание сотрудничества классного руководителя с родителями включает следующие направления:

- административно-организационная работа;
- психолого-педагогическая консультативная работа;
- информационно-просветительская работа;
- диагностико-аналитическая работа;
- культурно-массовая работа.

В современной школе меняется многое: структура и содержание, позиция педагогов и учащихся, микроклимат их взаимоотношений, методика и техника урока... А значит, становятся более демократичными отношения в "педагогическом треугольнике" – учитель - ученик - родители.

Многое меняется, но что-то остается неизменным. Остаются родители и дети - с их радостями, горестями, разрешимыми и порой неразрешимыми проблемами, потребность в своевременном совете мудрого, знающего детскую психологию педагога.

Остается учитель, нуждающийся в сотрудничестве с родителями, с его проблемой пересмотра логики и содержания этого сотрудничества.

Выстраивая сотрудничество с родителями нельзя действовать вслепую, а необходимо знать особенности современной семьи и ее отношение к школе.

В рамках опытно-экспериментальной работы по поисковой теме в 2009-2010 учебном году проведен констатирующий эксперимент, включающий диагностическое исследование и паспортизацию семей учащихся школы.

Анализ показал, что:

- в родительской среде требуется работа по формированию грамотного родительского поведения;
- требуется психологическая помощь для проработки негативного эмоционального опыта родителей, связанного с рождением аномального ребенка, изменении восприятия ребенка в сторону более позитивного и оптимистичного;
- требуется обучение родителей эффективным воспитательным стратегиям, а также посильного участия в формировании личности ребенка;
- классным руководителям и воспитателям ГПД требуется расширять используемые формы взаимодействия с родителями и вовлекать их в УВП;
- также необходима индивидуальная работа с родителями учащихся по выявленным затруднениям в общении со своим ребенком;
- классных родительских собраний следует учитывать социальную характеристику семей: статус, образование, уровень психолого-педагогической культуры родителей, для создания индивидуальных систем взаимодействия в контексте «учитель – ученик – семья», повышения уровня мотивации родителей для их участия в учебно-воспитательном процессе.

Данные констатирующего эксперимента подтвердили необходимость разработки специальной программы психолого-педагогического, семейного и правового просвещения родителей; расширения ис-

пользования активных форм взаимодействия с родителями, вовлечения их в УВП.

Для решения выявленных проблем нами разработан план действий, включающий в себя ряд мероприятий. Психологом школы разработана программа «Психолого-педагогического сопровождения родителей для преодоления негативного эмоционального опыта».

Классные руководители и воспитатели ГПД значительно расширили используемые формы работы с родителями, стали активнее привлекать родителей к подготовке и проведению совместных общешкольных мероприятий, на принципах развития семейного воспитания, комплексного, дифференцированного и личностно - деятельностного подходов.

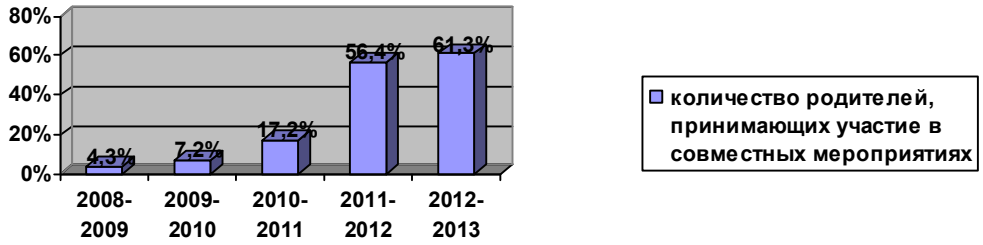
Наша школьная практика имеет опыт проведения праздников с мамами, папами, бабушками: «Самая, самая!», «Алға, батыр!», «А ну-ка, бабушки!»; спортивных соревнований, посвященный государственным праздникам; выставок совместного семейного творчества родителей и детей; познавательных экскурсий по городу; благоустройстве и озеленении школы; акции «Ветеран живет рядом». Чтобы помочь родителям больше узнать о жизнедеятельности школы и класса педагоги оформляют школьные стенды и классные уголки. А оформление буклетов – это прекрасная возможность привлечь родителей к соавторству и сотворчеству, на которое они, при должном подходе со стороны педагогов, с радостью откликаются.

Повысилась заинтересованность и активность родителей в общественной жизни школы. Многие родители сами стали инициаторами воспитательных мероприятий.

В 2012 году проведен контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент предполагает проведение исследования, повторяющего в основных своих моментах исследование констатирующего этапа. Степень различий в полученных показателях на разных этапах исследования – свидетельство адекватности избранных экспериментаторами условий. Эффективность системы партнерских отношений с семьей значительно повысило мотивацию родителей для участия в учебно-воспитательном процессе.

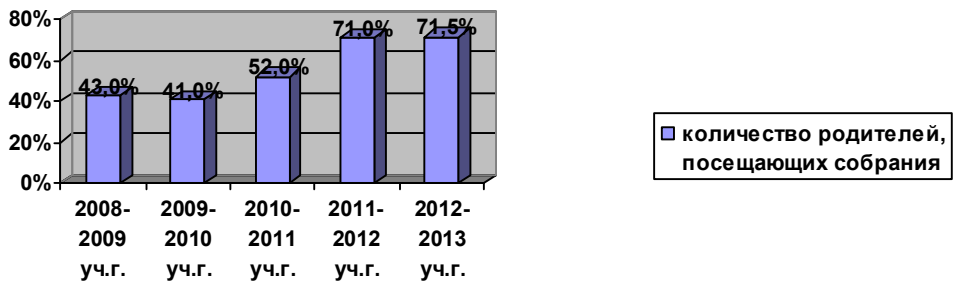
Проведенная работа с родителями дала положительный результат. Это подтвердили и данные контрольного эксперимента.

Участие родителей в УВП



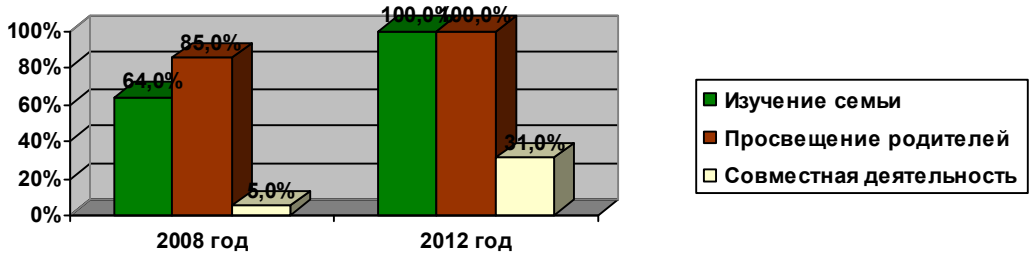
В направлении просвещения родителей просматривается положительная динамика, чему способствовала созданная творческой группой программа просвещения родителей, систематизация тематики родительских собраний с учетом возрастных, психолого-педагогических особенностей детей и учетом социальной характеристики семей, организация психологического сопровождения родителей для проработки негативного эмоционального опыта. Это подтверждает и посещаемость родителями родительских собраний.

Посещаемость родительских собраний



Изучение семей классными руководителями и воспитателями ГПД стало системным и комплексным за счет осуществления паспортизации семей. Введение паспортизации семей помогло в определении ориентиров для реализации дифференцированного подхода к семьям различного типа, индивидуального подхода к каждой конкретной семье.

Используемые формы взаимодействия с родителями



Положительная динамика в посещаемости родителями родительских собраний и увеличение числа родителей, принимающих активное участие в жизни школы, показывает повышение мотивации родителей к участию в УВП и эффективность воспитательного процесса в целом.

Проведенная работа подтвердила нашу гипотезу - что модель взаимодействия школы и семьи, созданная на принципах развития семейного воспитания, создает прочную базу для взаимного, заинтересованного сотрудничества и способствует успешности воспитания. Опыт работы обобщен и представлен в методическом сборнике «Методы, формы и приемы взаимодействия с семьей», который содержит описание методов, приемов, форм взаимодействия с родителями учащихся вспомогательной школы, методику подготовки и проведения родительского собрания, памятки по работе с родителями для педагогов. Методический сборник способствует оказанию методической и практической помощи классным руководителям и воспитателям ГПД.

Активное участие родителей в жизни школы расширило состав участников воспитательного процесса, ответственных и лично заинтересованных в его положительном результате, повлияло на развитие воспитания в целом. Оказало содействие в повышении авторитета родителей в семье, в повышении самооценки учащихся, чьи родители уважаемы и востребованы в школе, что, несомненно, способствовало сближению взрослых и детей.

Взаимодействие семьи и школы значительно обогатило воспитательную атмосферу среды, раскрыло потенциальные резервы целенаправленного формирования личности, способствовало выполнению миссии школы по подготовке школьников с нарушением интеллекта к социальной адаптации в условиях современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ под ред. В.И. Селеверстова. – М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2003.
2. Сиримов И. Школа, ученик, семья: грани успешного сотрудничества // Республиканский научно-методический журнал «Воспитание школьника» - 2004. – № 4
3. Воронина А.Я. Взаимодействие учитель – ученик – семья как условие нравственного воспитания младших школьников// Человек и образование. – 2009 г. - № 3 (20).
4. Байдельдинова Г.К. Семья и школа формируют человека. – Алма-Ата, 1984.

УДК 615.851 : 616.89

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ

Свирина А.Г., Стельмах С.А.

Первостепенная задача обучения умственно отсталых детей – обеспечение их общеобразовательными знаниями, развитие познавательных возможностей, подготовка к жизни. В Казахстане проблеме обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями и повышению эффективности коррекционного воздействия уделяется большое внимание, что отражено в законах «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (от 11 июля 2002 года № 343-II) [1], «О специальных социальных услугах» (от 29 декабря 2008 года № 114-IV) [2], «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» (от апреля 2005 года № 39) [3].

Реализация данных государственных программ требует не только серьезной материальной, но и методической базы. В связи с этим необходимо проведение исследований, направленных на изучение особенностей детей с нарушением в развитии и апробацию различных коррекционных программ.

Одними из важнейших когнитивных функций, развитие которых во многом определяет адаптационные возможности человека, являются пространственные представления. Ежедневно мы осуществляем множество мыслительных операций установления соответствия между формами, длиной, высотой, определяем местоположение предметов, перемещаемся относительно них [4]. Большинство из этих операций автоматизировано и для деятельности в стандартных ситуациях их у обычного человека оказывается достаточно. При органических нарушениях проблемы пространственного восприятия имеют место практически при всех дефектах. Умственно отсталые дети испытывают существенные трудности в овладении действиями восприятия, в приобретении опыта практического преобразования пространства, при его отражении в слове и в продуктивных видах деятельности [5].

Вопрос о природе пространственных представлений остается одним из самых дискуссионных в философии и психологии на протяжении нескольких веков. С точки зрения эмпиризма пространственные представления это результат опыта предметно-практической деятельности. Позиция нативизма не отрицает развития перцептивно-пространственных свойств, но общее понятие о трехмерности пространства не может быть приобретено в опыте – это априорная форма всей познавательной деятельности.

В экспериментальной психологии пространственные представления исследуются сравнительно недавно.

Начало здесь положено трудами М.С. Лебединского, А.Р. Лурия. Широкое распространение получили идеи Ж. Пиаже.

Сегодня под пространственными представлениями (англ. space representations) понимают представления о величине,

форме, ориентации и расположении предметов в трехмерном пространстве, а также об их перемещении и трансформации во время движения. Важно понимать пространственные представления не как вторичные образы, их можно рассматривать в качестве апперцептивной схемы, в соответствие с которой должна быть приведена поступающая информация, чтобы сделать доступным восприятие и различение пространственных свойств [6], [7].

Интенсивно разрабатываются новые методические и концептуальные подходы в работах В.Л. Деглина, Н.Н. Николаенко, А.В. Семенович. Эти исследователи относят пространственные представления к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов. Полноценное развитие пространственных представлений обеспечивает в дальнейшем правильное формирование речевых функций, счетных операций, чтения, письма, конструктивного мышления. Любые нарушения пространственных представлений затрудняют формирование высших психических функций и препятствуют ходу нормального развития личности в целом.

Пространственные представления являются одним из аспектов проблемы внутренней репрезентации информации (теория двойного кодирования, радикальная теория образов), которая может быть представлена в образной или абстрактной форме. Образные пространственные представления характерны для мысленного вращения объемных фигур. В общих представлениях о форме и расположении предметов и схематических картах преобладают абстрактные репрезентации.

На особенности пространственного представления умственно отсталых детей указывали такие авторы как Р.Д. Бабенкова, Е.М Мастюкова, В.М. Мозговой, М.Г. Аббасов. Специально этим вопросом занимались физиологи Н.И. Красногорский, А.Г. Иванов-Смоленский. Они указывают, что кроме нарушений познавательной деятельности, и как следствия пространственных представлений, у детей-олигофренов недоразвитие коры больших полушарий головного мозга вызывает и напрямую различного рода двигательные нарушения. Семенович А.В., Умрихин С.О., Архипов Б.А. указывают, что развитие пространственной ориентировки и пространственно-временных представлений в онтогенезе лежит в основе и познавательной и эмоциональной жизни ребенка [8], [9].

В связи с этим социальная адаптация умственно отсталых детей нарушается уже на бытовом уровне, и далее при решении более сложных жизненных задач.

Уже при подготовке детей к школьному обучению уделяется большое внимание развитию пространственных представлений, в частности в связи с формированием математических способностей и профилактикой нарушений письма – дисграфий (А.Н. Корнев, О.Б. Иншакова, И.Н. Садовникова, Л.Г. Парамонова). Далее при обучении в школе процесс развития пространственных представлений продолжается в рамках всех учебных дисциплин. Учителя и воспитатели младших классов, учителя физической культуры на уроках часто используют специальные приемы, но, как показывает практика, требуется дополнительная программа по развитию пространственных представлений. На первых же занятиях коррекционной ритмики в школе для детей с ограниченными возможностями мы обнаруживаем, что ученики в процессе массовой игровой деятельности не могут перестроиться в задаваемом направлении, путают правую и левую руку, плохо ориентируются в собственном теле.

По словам А.В. Семенович, пространственные представления, прежде чем простроиться «от головы», должны быть сформированы «от тела». Пока ребенок не упрочит свои ощущения, положение своего тела он не отрефлексирует себя сегодняшнего по отношению к внешнему пространству и времени [9]. Возможно именно поэтому больший эффект дадут упражнения, проводимый на занятиях ритмикой, нежели на уроках математики, например.

Исследователями и практиками в области дефектологии предлагается множество путей формирования пространственных представлений у детей с тем или иным нарушением в развитии [10]. Одним из них является коррекционная ритмика – специальное комплексное занятие, на котором средствами музыки и специальных двига-

тельных и психологических упражнений происходит коррекция и развитие умственно отсталого школьника, улучшаются качественные характеристики движения, развиваются такие важные личностные качества, как саморегуляция и произвольность движений и поведения [11], [12], [13]. Сама по себе музыка с давних пор используется как лечебный фактор. Музыкально - ритмические занятия помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес к деятельности, активизируют мышление. Музыкальные игры снимают психоэмоциональное напряжение, воспитывают навыки группового поведения, то есть социализируют ребенка.

Коррекционно-развивающие возможности музыкального искусства по отношению к дошкольникам с проблемами в развитии обусловлены, прежде всего, тем, что оно является источником новых позитивных переживаний ребенка, рождает творческие потребности и способы их удовлетворения, активизирует потенциальные возможности в практической музыкально-художественной деятельности, обеспечивает всестороннее развитие ребенка, т.е. выполняет важнейшие функции: воспитательную, образовательную, социальную.

Положительная роль ритмики для коррекции и развития умственно-отсталых детей на современном этапе уже не требует доказательств.

Многие исследователи (Е.М. Мастюкова, С.М. Миловский, И.В. Евтушенко, Е.А. Медведева, Г.А. Бутко) в своих работах показали, что музыкально-ритмические занятия имеют большое значение для детей с умственной отсталостью. Это связано с тем, что характерные для них особенности нервно-психического склада, эмоционально-волевая и личностная незрелость, своеобразие деятельности и поведения, особенности двигательной и психической сферы, хорошо поддаются коррекции специфическими средства воздействия на ребенка, свойственными ритмике. Организация движений с помощью музыкального ритма развивает у детей внимание, память, внутреннюю собранность, способствует формированию целенаправленной деятельности.

В Казахстане коррекционная ритмика получает свое развитие, имеются творческие разработки в данной области [12].

Наше исследование посвящено проблеме умственно отсталых людей и конкретно разработке и совершенствованию коррекционной программы по ритмике. Сама по себе ритмика уже зарекомендовала себя как мощный коррекционный инструмент. Однако мы считаем, что необходимо усиливать ее возможности в плане развития пространственных представлений, которые является фундаментом для множества жизненно важных навыков. В частности недостаточность сформированности пространственных представлений может быть фактором дисграфий, дислексий и даже более широко – фактором нарушения социальной адаптации.

Задача развития пространственных представлений в том или ином объеме стоит перед всеми школьными предметами. В специальных учреждениях этому уделяется много внимания, однако пока проблему решить не удается. Умственно отсталые дети, учащиеся в младшей школе, совершают множество ошибок, связанных с пространственной ориентацией, пониманием инструкции. В той или иной степени проблема исследовалась, как отечественными дефектологами, так и зарубежными. Однако теоретическое освещение вопросов пространственной ориентировки еще не дает гарантии решения проблемы на практическом уровне.

Мы поставили своей целью разработать программу, включающую комплекс игр, упражнений, влияющих на развитие пространственных представлений у младших умственно отсталых школьников на уроках коррекционной ритмики.

Было выдвинуто предположение, что использование упражнений на координацию движений, ориентацию в пространстве, вербализацию понятий, отражающих пространственные отношения на уроках коррекционной ритмики позволит развить пространственные представления: уточнится схема собственного тела, получат развитие представления о взаимоположениях объектов и тела по вертикальной и горизонтальной оси, дети будут адекватно использовать предлоги, обозначающие пространственное расположение объектов.

Для достижения указанной цели и проверки гипотезы исследования необходимо были решены следующие задачи. Мы ознакомились с проблемами и методами развития пространственных представлений, раскрыли особенности когнитивного развития умственно-отсталых детей. Ознакомились с исследованиями в области дефектологии, коррекционной педагогики и психологии. На материалах зарубежных и отечественных авторов мы проанализировали коррекционные возможности ритмики. Теоретический анализ позволил разработать программу развития пространственных представлений у младших умственно-отсталых школьников на уроках коррекционной ритмики, а затем мы ее апробировали.

В течение шести месяцев учитель ритмики в одном из классов внедрял специальную программу развития пространственных представлений. Данная программа была разработана еще раньше, но использовалась без апробации, что лишало ее научно-методического статуса, несмотря на кажущуюся эффективность.

В ходе обучающего эксперимента была осуществлена проверка эффективности программы с помощью таких методов, как:

- анализ медицинских данных с целью определения дефекта;
- диагностические пробы, позволившие выявить пространственные представления до и после обучающего эксперимента: диагностика пространственных представлений о собственном теле, диагностика пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела;
- эксперимент по М.Г. Аббасову;
- экспертные оценки;
- коррекционные воздействия – обучающий эксперимент, предполагающие реализацию программы – комплекса специальных упражнений, развивающих пространственные представления.

В исследовании приняло участие две группы – экспериментальная и контрольная. Последняя группа была изначально с более высоким уровнем развития пространственных представлений и она не подвергалась в дальнейшем специальному воздействию. На занятиях ритмикой с экспериментальной группой учитель использовал дополнительные приемы, технологии развития способности к ориентировке, схемы собственного тела. Был сделан специальный акцент на усвоение детьми предлогов и оборотов, отражающих пространственные отношения.

Базой исследования послужила сама КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат для детей с ограниченными возможностями в развитии города Риддера» управления образования ВКО. В экспериментальную группу вошло 8 умственно отсталых учащихся 2-го класса, в контрольной группе также 8 учащихся с диагнозом «умственная отсталость».

Программа экспериментального воздействия составлена с учетом возрастных и психофизических особенностей развития умственно-отсталых учащихся, уровня их знаний и умений. В коррекционной работе мы использовании все возможные анализаторы: двигательный, тактильный, зрительный, слуховой, которые создавали опору для восприятия пространства. Занятия проводились в форме игр, с максимальным использованием самостоятельности детей. Программа реализовывалась в течение шести месяцев в рамках формирующего эксперимента.

При проведении экспериментального исследования, основная линия которого заключалась в развитии пространственных представлений у младших умственно-отсталых школьников на уроках коррекционной ритмики, мы учитывали, что пространственное восприятие и пространственная ориентировка должны включаться как одно из главных составляющих деятельности детей, приобретая самостоятельное значение.

Программа реализовывалась в контексте утвержденного тематического плана занятий по коррекционной ритмике.

В основе программы лежат умения, обозначенные в учебной программе для второго класса вспомогательной школы. Согласно ей, учащиеся должны уметь:

- самостоятельно готовиться к занятиям, надевать спортивную форму, складывать свои вещи;
- строиться в колонну, в линию, организованно входить в зал, приветствовать

учителя;

- двигаться по залу в разных направлениях, заданных учителем, соблюдать дистанцию, не мешать друг другу;
- знать основные фигуры: круг, квадрат, треугольник;
- ориентироваться в пространстве, строиться и перестраиваться на месте и во время ходьбы;
- сохранять правильные дистанции;
- воспроизводить несложный ритмический рисунок;
- двигаться в соответствии с характером, темпом и динамикой музыкального сопровождения. Воспринимать начало и конец звучания музыкального произведения или устного текста;
- легко и ритмично, координируя движение рук и ног, ходить на носочках и пятках;
- определять характер слышимого или музыкального материала в рамках «веселый-грустный», «быстрый-медленный»;
- произвольно напрягать и расслаблять отдельные группы мышц тела.

Практически все эти навыки требуют сформированных в той или иной степени пространственных представлений, в тоже время сами пространственные представления будут развиваться в процессе выработки данных навыков.

Собственно говоря, коррекционная ритмика содержит в себе большой потенциал для развития пространственных представлений изначально, но благодаря нашей программе ее возможности были усилены. Комплекс упражнений и игр, предназначенный непосредственно для формирования пространственных представлений о собственном теле, взаимоотношений внешних объектов и тела, отношений «длиннее – короче», «дальше – ближе», понятий «близко – далеко» и т.д., был органично введен в традиционные занятия.

Часть упражнений заимствовано из методических разработок специалистов в области педагогики, дефектологии, коррекционной ритмики [11-16]. Некоторые из них модифицированы с учетом темы, дефекта и возраста детей. Также есть и авторские упражнения.

Несмотря на то, что на занятиях по ритмике предполагаются двигательные упражнения, мы также использовали рисование.

Занятия проводились в группе по 8 человек, с использованием индивидуально-дифференцированного подхода. Основной критерий – глубина и особенности интеллектуальной недостаточности.

Согласно учебного плана, занятие по ритмике проводится 1 раз в неделю.

Программа реализовывалась в течение шести месяцев в рамках формирующего эксперимента.

В коррекционной работе мы использовании все возможные анализаторы: двигательный, тактильный, зрительный, слуховой, которые создавали опору для восприятия пространства. В качестве таких опор использовались цветные картинки-символы, различные игрушки, стрелки-вектора, карточки-схемы, игры, включающие в себя гимнастические упражнения. Формирование пространственных представлений с самого начала носило не столько формальное распознавание учащимися направлений пространства, сколько раскрытие их смыслового содержания. Это достигалось путем установления связей между чувственным и логическим компонентами посредством объяснения, демонстрации, вопросов, наблюдений, двигательной активности. Большое внимание уделялось вербальному отчету о проделанных действиях с использованием пространственной терминологии, словесной регуляции и планирования. Важное место в коррекционном обучении занимала работа над словесной инструкцией. Инструкция давалась учащимся поэтапно, дети повторяли условия задания и самой инструкции вслух.

Принципиальным в работе было создание положительной мотивации у детей, атмосферы сотрудничества между взрослым и ребенком, ребенком и его сверстниками. Традиционно педагоги «шлифуют» или «приглаживают» движения детей. Но в работе с детьми с нарушениями интеллекта задачей учителя является удовлетворение двигательной потребности ребенка, повышение двигательной активности.

Занятия проводились в форме игр, с максимальным использованием самостоятельности детей. Проводились комплексные занятия, которые включали в себя от-

работку новых пространственных понятий, в сочетании с заданиями ранее пройденными. Тем самым мы проводили обучение детей и закрепляли пройденный материал.

В ходе обучающего эксперимента была осуществлена проверка эффективности программы с помощью таких методов, как:

- анализ медицинских данных с целью определения дефекта;
- диагностические пробы, позволившие выявить пространственные представления до и после обучающего эксперимента: диагностика пространственных представлений о собственном теле, диагностика пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела;
- эксперимент по М.Г. Аббасову;
- экспертные оценки;
- коррекционные воздействия – обучающий эксперимент, предполагающие реализацию программы – комплекса специальных упражнений, развивающих пространственные представления.

В исследовании приняло участие две группы – экспериментальная и контрольная. Последняя группа была изначально с более высоким уровнем развития пространственных представлений и она не подвергалась в дальнейшем специальному воздействию. На занятиях ритмикой с экспериментальной группой учитель использовал дополнительные приемы, технологии развития способности к ориентировке, схемы собственного тела. Был сделан специальный акцент на усвоение детьми предлогов и оборотов, отражающих пространственные отношения.

Программа экспериментального воздействия составлена с учетом возрастных и психофизических особенностей развития умственно-отсталых учащихся, уровня их знаний и умений. В коррекционной работе мы использовании все возможные анализаторы: двигательный, тактильный, зрительный, слуховой, которые создавали опору для восприятия пространства. Занятия проводились в форме игр, с максимальным использованием самостоятельности детей. Программа реализовывалась в течение шести месяцев в рамках формирующего эксперимента.

Сравнительный анализ данных с помощью многофункционального *-критерия (угловое преобразование Фишера), позволил сделать такие выводы::

1) констатирующий эксперимент показал, что у испытуемых контрольной группы уровень сформированности пространственных представлений на момент первого диагностического среза был значимо выше;

2) сравнительный анализ динамики экспериментальной группы показал, что сдвиги в параметрах пространственных представлений существенные;

3) после формирующего эксперимента показатели по параметрам пространственных представлений в экспериментальной и контрольной группах выровнялись;

4) разработанная программа развития пространственных представлений младших умственно отсталых школьников на уроках коррекционной ритмики эффективна.

Гипотеза исследования подтвердилась. Действительно использование упражнений на координацию движений, ориентацию в пространстве, вербализацию понятий, отражающих пространственные отношения на уроках коррекционной ритмики позволяет развить пространственные представления – уточнится схема собственного тела, получат развитие представления о взаимоположениях объектов и тела по вертикальной и горизонтальной оси, дети будут адекватно использовать предлоги, обозначающие пространственное расположение объектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (от 11 июля 2002 года № 343-II).
2. Закон «О специальных социальных услугах» (от 29 декабря 2008 года № 114-IV).
3. Закон «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» (от апреля 2005 года № 39).
4. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. М.: Просвещение, 2001.
5. Головина Т.Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его не-

достатков. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе. - М.: Педагогика, 2007.
6. Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. - М.: Школьная пресса, 2004. - 60 с.
7. Деглин В.Л. Лекции о функциональной асимметрии мозга человека. – Удаленный доступ: http:// www.koob.ru/ deglin
8. Аббасов М.Г. Практическое овладение учащимися вспомогательной школы пространственной ориентировки // Дефектология. - 1972. - №6. - С. 66-70.
9. Семенович А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. Методические рекомендации к нейропсихологической диагностике / А.В. Семенович, С.О. Умрихин. - М., 1998.
10. Ибаньес Р. Формирование пространственной ориентировки у умственно отсталых дошкольников. Дис. канд., пед. наук. - М., 1991.
11. Евтушенко И.В. Теоретико - методологические основы музыкального воспитания умственно отсталых детей. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006.
12. Корнейчук Т.А. Музыкально - дидактические игры на музыкально-ритмических занятиях // «Дефектология». - Алматы №4 (28). - 2012. - С. 10.
13. Касицына М.А., Бородина И.Г. Коррекционная ритмика. Комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР / М.А. Касицына, И.Г. Бородина. – М., 2005.
14. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика / Е.А. Медведева, Л.Н. Комиссарова, Г.Р. Шашкина, О.Л. Сергеева; Под ред. Е. А. Медведевой. — М.: «Академия», 2002.
15. Курысь В.Н., Грудницкая Н.Н. Ритмическая гимнастика в школе / В.Н. Курысь, Н.Н. Грудницкая. – Ставрополь: СГУ, 1998.
16. Антонова Л. Ю. Новые направления в ритмике и их место в структуре современного урока в коррекционной школе VIII вида // http:// rudocs.exdat.com/

1. **Абдрахманова Гульмира Имангалиевна** - педагог-психолог детский сад-ясли №8 «Мирас» акимата г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов – психология профессионального развития.
2. **Абильмажинова Жанна Булатовна** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы организационной психологии.
3. **Аликанова Эльвира Абзаловна** – преподаватель КАСУ. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
4. **Антоненок Анна Сергеевна** – студентка КАСУ. Область научных интересов - коррекционная психология.
5. **Антропова Наталья Александровна** - инструктор по физкультуре высшего уровня КГКП «Детский сад - ясли №8 «Мирас», г. Усть-Каменогорск. Область научных интересов – возрастная и педагогическая психология.
6. **Баженова Назигуль Казбековна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
7. **Байзахова Асем Жумагельдиновна** – воспитатель класса предшколы ГУ «Средняя школа №40». Область научных интересов – возрастная и педагогическая психология.
8. **Байтемирова Каракат Берикхановна** – старший преподаватель КАСУ. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
9. **Бирюкова Ольга Сергеевна** - заместитель директора по УВР КГУ «Вспомогательная школа №21» Управления образования ВКО. Область научных интересов - коррекционная психология.
10. **Боровикова Наталья** - магистрант Казахстанского инновационного университета. Область научных интересов – психология профессионального развития.
11. **Бородина Марина Владимировна** - педагог-психолог высшей категории КГУ «Средняя школа № 39» акимата г.Усть-Каменогорска. Область научных интересов – психология профессионального развития.
12. **Бояринова Ирина Валерьевна** – магистр бизнес-администрирования. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
13. **Ваулина Людмила Георгиевна** учитель фортепиано «Восточно-Казахстанского училища искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – педагогика и психология в музыкальном образовании.
14. **Вдовина Елена Николаевна** - старший преподаватель. Область научных интересов – социальная психология.
15. **Владимирская Татьяна** – педагог дополнительного образования ДМШ г. Риддер. Область научных интересов – педагогика и психология в музыкальном образовании.
16. **Габдуллина Аяулым Болатхановна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
17. **Гилязова Зульфира Талгатовна** – учитель фортепиано «Восточно-Казахстанского училища искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – педагогика и психология в музыкальном образовании.
18. **Гончаров Сергей Захарович** - доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии и культурологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург. Область

научных интересов - теоретические аспекты психологии.

19. **Гусева Нина Васильевна** - доктор философских наук, профессор ВКГТУ им. Д. Серикбаева. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
20. Данильченко Светлана Геннадьевна - музыкальный руководитель высшего уровня КГКП «Детский сад - ясли №8 «Мирас», г. Усть-Каменогорск. Область научных интересов – педагогика и психология в музыкальном образовании.
21. **Дарыбаева Асель Онеровна** – магистрант. Область научных интересов – вопросы организационной психологии.
22. **Евстифеева Маргарита Ивановна** - учитель фортепиано I категории КГКП «Восточно-Казахстанское Училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» Управления образования ВКО, отделение дополнительного образования. Область научных интересов – педагогика и психология в музыкальном образовании.
23. **Жукоков Ерлан Казбекович** - начальник отделения набора военнослужащих по контракту и призыва, Глубоковский отдел по делам обороны ВКО. Область научных интересов – психология профессионального развития.
24. **Журавлёва Елена Юрьевна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – возрастная и педагогическая психология.
25. **Землянская Юлия Александровна** - учитель-логопед высшего уровня квалификации, КГУНСО школы-интерната им. Крупской. Область научных интересов - коррекционная психология.
26. **Иванова Светлана Алексеевна**, педагог-психолог, КГУ «Средняя школа № 4» акимата г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов – психология отклоняющегося поведения.
27. **Ким Наталья Вячеславовна** - учитель фортепиано КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования Восточно-Казахстанской области. Область научных интересов – педагогика и психология в музыкальном образовании.
28. **Ковалев Сергей Эдуардович** - кандидат психологических наук, ассоциированный профессор ВКГУ им. С. Аманжолова.
29. **Коваленко Олеся Владимировна** - практикующий детский психолог в психологическом центре «Gestalt», слушатель первой ступени Московского Гештальт Института. Область научных интересов – теоретические аспекты психологии.
30. **Кожанова Динара Ерболатовна** - магистрант. Область научных интересов – вопросы организационной психологии.
31. **Конопьянова Галина Ахбае**вна – вице-президент по учебной работе и образовательным программам КАСУ, кандидат экономических наук. Область научных интересов - профессиональная педагогика, менеджмент образования.
32. **Курмангалиев Арман Айтмуханович** – кандидат экономических наук, Область научных интересов – вопросы организационной психологии.
33. **Мерсиянова Анжелика Павловна** – доцент. Область научных интересов – возрастная и дифференциальная психология.
34. **Мурзатаева Назым Маратовна** – магистрант. Область научных интересов – вопросы организационной психологии.

35. **Наурызбаева Асима Агзамовна** – психолог КГКП «Детский сад Айголек» Уланского района ВКО. Область научных интересов – возрастная и педагогическая психология.
36. **Непряхина Оксана Валерьевна** - руководитель МО классных руководителей и воспитателей ГПД, учитель начальных классов КГУ «Вспомогательная школа №21» Управления образования ВКО. Область научных интересов - коррекционная психология.
37. **Осколков Александр Петрович** – бакалавр психологии. Область научных интересов – возрастная и педагогическая психология.
38. **Сатиева Алуа Муратбековна** - магистрант. Область научных интересов – вопросы организационной психологии.
39. **Свирина Анастасия Геннадьевна** - учитель ритмики КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат для детей с ограниченными возможностями в развитии города Риддера» управления образования ВКО. Область научных интересов – коррекционная психология.
40. **Скребцова Ольга Николаевна** – студентка КАСУ. Область научных интересов – психология профессионального развития.
41. **Смирнова Светлана Николаевна** - преподаватель по классу фортепиано ДМШ г. Риддер. Область научных интересов – педагогика и психология в музыкальном образовании.
42. **Соколова Инна Владимировна** - магистрант Казахстанского Инновационного университета. Область научных интересов – психология профессионального развития.
43. **Стельмах Светлана Александровна** – кандидат психологических наук, ВКГУ им. С. Аманжолова. Область научных интересов – коррекционная психология.
44. **Францен Ольга Евгеньевна** - учитель-логопед КГУ «Средняя школа № 32» г.Усть-Каменогорска. Область научных интересов – коррекционная психология.
45. **Циммерман Анастасия Викторовна** - магистрант. Область научных интересов – вопросы организационной психологии.
46. **Чернышова Валентина Александровна** - воспитатель 2 категории КГКП «Детский сад - ясли №8 «Мирас» г. Усть - Каменогорска». Область научных интересов – возрастная и педагогическая психология.
47. **Штанько Наталья Вячеславовна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – психология отклоняющегося поведения.
48. **Щербатых Лариса Юрьевна** – учитель фортепиано КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования Восточно-Казахстанской области. Область научных интересов – педагогика и психология в музыкальном образовании.

АННОТАЦИЯЛАР

КРЕАТИВТІ-АНТРОПОЛОГИЯЛЫҚ ӨЛШЕМДЕГІ ИННОВАЦИЯЛАР: ЛОГИКА-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК-ПРАКТИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕР

Гончаров С.З.

Автор қоршаған ортадағы инновацияның адамға ықпалығының психологиялық аспектілерін зерттейді. Аталған мәселенің әлеуметтік - практикалық және психологиялық аспектілері қарастырылады.

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМНІҢ ДАМУЫ ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУ БАҒДАРЛАМАЛАРЫ ӘДІСТЕМЕЛІК МӘСЕЛЕ РЕТІНДЕ

Гусева Н.В.

Мақалада психологиялық білімнің дамуы және зерттеу бағдарламалары әдістемелік мәселе ретінде қарастырылады. Бұл мәселе педагогикалық практика тұрғысынан қарастырылады.

ӨМІРЛІК МӘНДІ БАҒЫТТАРДЫҢ ЖӘНЕ НЕГІЗГІ ЭГО-ХАЛ АХУАЛДЫҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫН ЗЕРТТЕУ

Коваленко О.В.

Автор Қазақстан-Американдық университеті негізінде өмірлік мәнді бағыттарды зерттеу кезіндегі негізгі хал ахуалдың типтерін зерттейді. Сауалнама жүргізу мәліметтері келтірілген.

КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ АНЫҚТАУ ҰҒЫМЫНЫҢ ҒЫЛЫМИ ӘДЕБИЕТТЕРДЕ ҚАРАСТЫРЫЛУЫ

Байтемирова Қ.Б.

Автор кәсіби қалыптасу ерекшелігін ғылыми пән ретінде зерттейді. Аталған мәселе бойынша сызбалар мен кестелер берілген.

ӨЗДІГІНЕН ҚАЛЫПТАСҚАН ТҰЛҒАНЫҢ ҚҰНДЫ ЖӘНЕ СЕЗІМТАЛ ОРТАСЫ - ҰЛТ АРАЛЫҚ ТӘЖІИБЕНІҢ ӨЗАРА ЫҚПАЛЫ

Бояринова И.В., Ковалев С.Э.

Мақалада өмірдің құнды және сезімтал ортасының дамуының психологиялық ерекшеліктері қарастырылады.

ПСИХОДИАГНОСТИКА ПЕРСОНАЛДАРДЫ ТИІМДІ БАСҚАРУ ӘДІСІ РЕТІНДЕ

Мурзатаева Н.М., Конопьянова Г.А.

Авторлар персоналдарды басқарудың тиімді әдістерін қарастырады. Психодиагностикаға ерекше назар аударылады.

КӘСІПОРЫНҒА БЕЙІМДЕЛУ ЖҮЙЕСІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ӘДІСТЕРІ

Дарыбаева А.О.

Мақалада кәсіпорынға бейімделу жүйесін қалыптастыру әдістері беріледі. Аталған мәселе бойынша мысалдар келтіріліп, авторлық көзқарас қарастырылады.

ҰЙЫМДАРДА КОРПОРАТИВТІК МӘДЕНИЕТТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ӘЛЕМДІК ТӘЖІРИБЕСІ

Циммерман А.В.

Автор ұйымдарда корпоративтік мәдениетті қалыптастыру кезіндегі әр түрлі елдердің тәжірибесін зерттейді. Аталған мәселе бойынша сызбалар мен кестелер беріледі.

КОМПАНИЯДА ПЕРСОНАЛ ТИІМДІЛІГІ МЕНЕДЖМЕНТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Абильмажинова Ж.Б.

Мақалада компанияда персонал менеджментін қалыптастыру аспектісі қарастырылады. Статистикалық зерттеулер мәліметі келтіріледі.

ҰЙЫМДАРДА АТҚАРУ ҚЫЗМЕТІНІҢ МОТИВАЦИЯ ЖҮЙЕСІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Сатиева А.М.

Автор ұйымдардағы атқару қызметі бойынша персоналды басқару мәселесін зерттейді. Аталған мәселе бойынша сызбалар мен кестелер келтіріледі.

ҰЙЫМДАРДА ДАҒДАРЫСТЫ АЙЫРЫП ТАНУ ЖӘНЕ БОЛЖАУ ӘДІСТЕМЕЛЕРІ

Кожанова Д.Е.

Мақалада ұйымдардағы дағдарыстарды айырып тану және болжау әдістемесі зерттеледі. Аталған мәселе бойынша статистикалық зерттеулер мәліметі және сызбалар мен кестелер беріледі.

ЕРКЕКТЕР МЕН ӘЙЕЛДЕРДІҢ ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ҚАРУЛЫ КҮШТЕРІНДЕ ҚЫЗМЕТ ЕТУ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Жукоков Е.К., Ковалев С.Э.

Авторлар ҚР қарулы күштерінде қызмет ету мотивациясының ерекшеліктерін қарастырады. Аталған мәселенің гендерлік аспектісі зерттеледі.

САҚТАНДЫРУ АГЕНТТЕРІНІҢ КЛИЕНТТЕРМЕН ҚАТЫНАС ЖАСАУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫ

Скребцова О.Н., Вдовина Е.Н.

Мақалада сақтандыру агенттерінің клиенттермен қатынас жасаудағы психологиялық дайындығы қарастырылады. Аталған мәселе бойынша статистикалық зерттеулер мәліметі және сызбалар мен кестелер берілген.

БІЗ МӘСЕЛЕСІНІҢ ПАЙДА БОЛУЫ ЖӘНЕ ДАМУЫ-БОЛАШАҚ ПСИХОЛОГТАРДЫҢ КОНЦЕПЦИЯСЫ

Боровикова Н.

Мақалада психологтардың кәсіби қалыптасу аспектісі қарастырылады. Аталған мәселе бойынша сызбалар мен кестелер беріледі.

ПЕДАГОГТЫҢ СУБЪЕКТІЛІК ҚАСИЕТІН ДАМЫТУДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ РӨЛІ

Бородина М.В.

Автор педагогтың субъектілік қасиетін дамытудағы психологиялық сүйемелдеу рөлі зерттеледі. Аталған мәселе бойынша статистикалық зерттеулер мәліметтері мен сызбалар және кестелер беріледі.

МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ДАМУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Соколова И.В.

Мақалада болашақ психологтардың кәсіби қалыптасуы қарастырылады. Аталған мәселенің педагогикалық ерекшелігі зерттеледі.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ МЕКЕМЕЛЕРДЕ ПЕДАГОГТАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУ

Абдрахманова Г.И.

Автор мектепке дейінгі мекемелердегі педагогтардың мәселесін зерттейді. Педагогтарды психологиялық қолдау мәселесі қарастырылады.

ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДАУ ЖҮЙЕСІНІҢ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙЫ

Габдуллина А.Б.

Мақалада жоғары мектептегі психологиялық дайындықтың қазіргі ахуалы қарастырылады. Автор жеке тәжірибесі бойынша нәтижелері мен өз дәлелдерін келтіреді.

ЖАҺАНДЫҚ ОЙЛАУДЫ ДАМЫТУ -ХАЛЫҚАРАЛЫҚ БАҒДАРЛАМАҒА ҚАТЫСУШЫЛАРДЫҢ ӨЗ ОЙЫНДАҒЫЛАРЫН ІСКЕ АСЫРУЫ

Бояринова И.В.

Автор халықаралық бағдарламаға қатысушылардың өз ойындыларын іске асыру мәселесін қарастырады. Аталған мәселе бойынша статистикалық зерттеулер мәліметі, сызбалар мен кестелер келтіріледі.

БАЛА-АТА-АНА ҚАТЫНАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

Аликанова Э.А.

Мақалада бала психологиясының аспектілері қарастырылады. Аталған мәселе бойынша статистикалық зерттеулер мәліметі, сызбалар мен кестелер келтіріледі. «Бала-ата-ана» қатынасы зерттеледі.

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗІ

Баженова Н.К.

Автор мәселені психологиялық көзқарас тұрғысынан зерттейді. Аталған мәселе бойынша статистикалық зерттеулер мәліметі, сызбалар мен кестелер келтіріледі.

БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІ ЖАҒДАЙЫНДА МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ МЕКЕМЕЛЕРДІҢ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРІНІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУЫНА ОҢТАЙЛЫ НӘТИЖЕГЕ БАҒЫТТАЛҒАН МОНИТОРИНГ ЖҮРГІЗУ

Наурызбаева А.А.

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалар тәрбиесінің аспектісі зерттеледі. Аталған мәселенің психологиялық аспектісі қарастырылады.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ҚОЗҒАЛЫС ӘРЕКЕТІ ОЛАРДЫ САЛАУАТТЫ ӨМІР САЛТЫНА ҚАЛЫПТАСТЫРУ ДАҒДЫСЫ РЕТІНДЕ

Чернышова В.А.

Автор мектеп жасына дейінгі балалардың дене тәрбиесі мәселесін қарастырады. Сонымен қатар аталған мәселе бойынша педагогикалық мәселе сөз болады.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУ КЕЗІНДЕ ДЕНСАУЛЫҚТЫ САҚТАУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ПАЙДАЛАНУ

Антропова Н.А.

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс жүргізуді ұйымдастыру мәселесі денсаулықты сақтау тұрғысынан зерттеледі. Аталған мәселе бойынша статистикалық зерттеулер мәліметі, сызбалар мен кестелер келтіріледі.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ДЕНЕ ТӘРБИЕСІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Журавлёва Е.Ю.

Автор мектеп жасына дейінгі балаларды дене тәрбиесіне оқыту кезінде олардың психологиялық ерекшеліктерін қарастырады. Статистикалық мәліметтер мен педагогикалық зерттеулердің нәтижесі келтіріледі.

СЮЖЕТТІК-РӨЛДІК ОЙЫНДАРҒА 4-5 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ТҰЛҒАЛЫҚ ҚАСИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ.

Чернышова В.А.

Автор мектеп жасына дейінгі балалардың тұлғасын қалыптастырудың психологиялық ерекшеліктерін қарастырады. Бала дамуының сатылық нәтижелері беріледі.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ГИПЕРАКТИВТІ БАЛАЛАРДЫҢ СОЦИОМЕТРИКАЛЫҚ СТАТУС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Байзахова А.Ж., Вдовина Е.Н.

Мақалада мектепке дейінгі психология мәселесі сөз болады. Гиперактивті балалардың социометрикалық статусына ерекше көңіл бөлінеді.

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ҮЛКЕНДЕРГЕ СЕНІМ АРТУЫ

Осколков А., Мерсиянова А.П.

Автор баланың үлкендерге сенім арту мәселесін психологиялық даму тұрғысынан қарастырады. Статистикалық мәліметтер мен педагогикалық зерттеулер нәтижесі келтіріледі.

МУЗЫКА МЕКТБЕБІ ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ РУХАНИ БОЛМЫСЫН ДАМЫТУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ МУЗЫКАЛЫҚ ТӘРБИЕ

Владимирская Т.

Мақалада музыка тәрбиесі мәселесі қарастырылады. Педагогикалық тәжірибе үлгісі мен психологиялық зерттеу түрлері келтіріледі.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ МУЗЫКАЛЫҚ-ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕЛЕУДЕГІ ЖОБАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР (ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСІ БОЙЫНША)

Данильченко С.Г.

Автор мектеп жасына дейінгі балаларға эстетикалық тәрбие беру аспектісі бойынша жұмыс жобасын зерттейді. Педагогикалық тәжірибе үлгісі мен психологиялық зерттеу түрлері келтіріледі.

АТҚАРУ ИНТЕРПРЕТАЦИЯСЫМЕН ЖҰМЫС ІСТЕУДЕ БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ

Смирнова С.Н.

Мақалада балалардың шығармашылық қабілетін дамыту мәселесі сөз болады. Аталған мәселе бойынша статистикалық зерттеулер мәліметтері, сызбалар мен кестелер келтіріледі.

БАЛАЛАР МУЗЫКА МЕКТЕБІНДЕГІ АЛЬТЕРНАТИВТІ БАҚЫЛАУ САБАҒЫ

Евстифеева М.И.

Автор балалар музыка мектебі оқушыларының білім сапасын тексеру үлгілерін қарастырады. Автордың жеке тәжірибесі бойынша үлгілер беріледі.

ҚОСЫМША МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БАЛАНЫҢ ЖАН ЖАҚТЫ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ АНСАМБЛЬДІК ОЙЫНДАРДЫҢ РӨЛІ

Щербатых Л.Ю., Ким Н.В.

Мақалада баланың даму жағдайына әсерін тигізетін музыкалық білімнің рөлі қарастырылады. Аталған мәселе бойынша статистикалық мәліметтер, сызбалар мен кестелер беріледі.

ҚОСЫМША МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ АСПАПТЫ СЫНЫПТАРДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ-ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТАЛҒАМЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Гилязова З.Т.

Автор музыкалық мектепте балалардың музыкалық-эстетикалық талғамын қалыптастыру мәселесін қарастырады. Аталған мәселе бойынша статистикалық зерттеулер мәліметтері, сызбалар мен кестелер беріледі.

ҚОСЫМША МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ШАРТЫНДАҒЫ ЫНТЫМАҚТАСТЫҚТЫҢ ПЕДАГОГИКА ИДЕЯЛАРЫНА АРАЛЫҚ ӘСЕРІН БАЙҚАУ ОҚУШЫЛАРДЫҢ АНСАМБЛЬДІК МУЗЫКАМЕН ӘУЕСТЕНУ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ДАМУЫ

Ваулина Л.Г.

Мақалада баланың жалпы даму кезіндегі музыкалық білімнің рөлі қарастырылады. Автордың жеке жұмыс тәжірибесінен үлгілер келтіріледі.

ӨЗІНЕ ӨЗІ ҚОЛ ЖҰМСАУ ТӘУЕКЕЛІНІҢ БИОЛОГИЯЛЫҚ ФАКТОРЛАРЫ

Иванова С.А.

Автор өзіне өзі қол жұмсауға бейім жандардың психологиялық аспектісін олардың денсаулығы тұрғысынан қарастырады. Статистика мәліметтері келтіріледі.

ӘЙЕЛДЕРДІҢ МАСКҮНЕМДЕГІ. СЕБЕПТЕРІ, САЛДАРЫ ЕМДЕУ НӘТИЖЕСІ

Штанько Н.В.

Мақалада әйелдердің маскүнемдікке салынуының себептері мен салдары қарастырылады. Статистикалық зерттеулер мәліметі келтіріледі.

МЕКТЕП-ИНТЕРНАТ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ КОРРЕКЦИЯЛЫҚ СЫНЫПТАРДА ОҚИТЫН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕЛУІНЕ АРНАЛҒАН ЛОГОПЕДТІК САБАҚТАРДЫҢ МӘНІ МЕН РӨЛІ

Землянская Ю.А.

Автор мектеп-интернат жағдайында оқитын балаларға арналған педагог-логопед жүргізетін сабақтардың мәнін қарастырады. Статистикалық мәліметтер келтіріп, педагогикалық тәжірибе үлгілерін береді.

ЛОГОПЕДТІК САБАҚТАРДА ФУНКЦИОНАЛЬДЫ САУАТТЫЛЫҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Францен О.Е.

Мақалада педагог-логопедтің жүргізген сабағы кезінде функциональды сауаттылықты қалыптастыру аспектісі зерттеледі. Автордың жеке жұмыс тәжіибесі келтіріледі.

ЦС БАР БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОМОТОРЛЫ ДАМУ КОРРЕКЦИЯСЫНДА ИППОТЕРАПИЯНЫ ПАЙДАЛАНУ МҮМКІНДІГІ

Антоненок А.С., Вдовина Е.Н.

Автор ЦС бар балалардың психомоторлы коррекциясы кезінде иппотерапияны пайдалану мүмкіндігін қарастырады.

ҚОСЫМША МЕКТЕПТЕ АТА-АНАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУ ТӘЖІРИБЕСІНЕН

Бирюкова О. С., Непряхина О.В.

Мақалада қосымша мектепте ата-аналармен жұмыс жүргізу тәжірибесі қарастырылады. Аталған мәселе бойынша статистикалық зерттеулер мәліметтері, сызбалар мен кестелер беріледі.

КОРРЕКЦИЯЛЫҚ РИТМИКА САБАҒЫНДА ОЙ-АҚЫЛЫ ЖЕТІЛМЕГЕН ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ҰҒЫНУ КЕҢІСТІГІН ДАМЫТУ

Свирина А.Г., Стельмах С.А.

Автор дамуы жетілмеген бастауыш сынып оқушыларының ұғыну кеңістігі мәселесін қарастырады. Олармен коррекциялық сабақ жүргізудің үлгілері беріледі.

АННОТАЦИИ

ИННОВАЦИИ В КРЕАТИВНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ: ЛОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Гончаров С.З.

Автор изучает психологические аспекты влияния инноваций на роль человека в окружающем мире. Рассматриваются психологические и социально-практические аспекты данного вопроса.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОГРАММЫ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Гусева Н.В.

В статье рассматривается развитие психологического знания и исследовательские программы как методологическая проблема. Рассматривается данный аспект в точки зрения педагогической практики.

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ДОМИНИРУЮЩИХ ЭГО – СОСТОЯНИЙ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Коваленко О.В.

Автор изучает типы доминирующих эго-состояний при исследовании смысложизненных ориентаций на основе Казахстанско-Американского свободного университета. Приводятся данные анкетирования.

РАССМОТРЕНИЕ ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Байтемирова Қ.Б.

Автор изучает особенности профессионального становления как предмета научного изучения. Приводятся схемы и таблицы по данному вопросу.

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА - ЧУВСТВЕННАЯ И ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА САМОРЕАЛИЗУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Бояринова И.В., Ковалев С.Е.

В статье рассматриваются психологические особенности развития чувственной и ценностной сфер жизни.

ПСИХОДИАГНОСТИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

Мурзатаева Н.М., Конопьянова Г.А.

Авторами рассматриваются эффективные методы управления персоналом. Особое внимание уделяется вопросам психодиагностики.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ АДАПТАЦИИ НА ПРЕДПРИЯТИИ

Дарыбаева А.О.

В статье приводятся методы формирования системы адаптации на предприятии. Рассматривается авторская позиция по данному вопросу, приводятся примеры.

МИРОВОЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОРГАНИЗАЦИИ

Циммерман А.В.

Автор изучает опыт различных стран при формировании корпоративной культуры организации. Приводятся схемы и таблицы по данному вопросу.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕНЕДЖМЕНТА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕРСОНАЛА В КОМПАНИИ

Абильмажинова Ж.Б., Курмангалиев А.А.

В статье рассматривается аспекты формирования менеджмента персонала в компании. Приводятся данные статистических исследований.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ

Сатиева А.М.

Автор изучает вопросы управления персоналом, в частности, исполнительской деятельности в организации. Приводятся схемы и таблицы по данному вопросу.

МЕТОДИКИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И РАСПОЗНАВАНИЯ КРИЗИСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Кожанова Д.Е.

В статье изучаются методики прогнозирования и распознавания кризисов в организации. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СЛУЖБЫ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Жукоков Е.К., Ковалев С.Э.

Авторами рассматриваются особенности мотивации службы в вооруженных силах РК. Изучается гендерный аспект данного вопроса.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТРАХОВЫХ АГЕНТОВ К КОММУНИКАЦИИ С КЛИЕНТАМИ

Скребцова О.Н., Вдовина Е.Н.

В статье рассматривается психологическая готовность страховых агентов к общению с клиентами. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу.

ГЕНЕЗИС ИЗУЧЕНИЯ МЫ-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Боровикова Н.

В статье рассматриваются аспекты профессионального становления психологов. Приводятся таблицы и схемы по данному вопросу.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА

Бородина М.В.

Автор изучает роль психологического сопровождения в развитии субъектных качеств педагогов. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Соколова И.В.

В статье рассматривается профессиональное становление будущих психологов. Изучаются педагогические особенности данного вопроса.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Абдрахманова Г.И.

Автор изучает проблемы педагогов дошкольного образовательного учреждения. Рассматриваются вопросы психологической поддержки данного вопросы.

СОСТОЯНИЕ НА СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Габдуллина А.Б.

В статье рассматриваются вопросы современного состояния психологической подготовки в высшей школе. Автор приводит собственные выводы и результаты личного опыта.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ УЧАСТНИКОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОГРАММ - РАЗВИТИЕ ГЛОБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Бояринова И.В.

Автор изучает вопросы самореализации участников международных программ. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОТНОШЕНИЙ РЕБЕНОК-РОДИТЕЛЬ

Аликанова Э.А.

В статье рассматриваются аспекты детской психологии. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу. Изучается модель отношений «ребенок-родитель».

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЙ

Баженова Н.К.

Автор изучает вопросы особенностей отношений с психологической точки зрения. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу.

ПРОВЕДЕНИЕ МОНИТОРИНГА, НАПРАВЛЕННОГО НА ПОЗИТИВНОЕ ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Наурызбаева А.А.

В статье изучаются аспекты личностного воспитания дошкольников. Рассматривается психологический аспект данного вопроса.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИВЫЧКИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Чернышова В.А.

Автор рассматривает вопросы физического воспитания детей дошкольного возраста. Также рассматриваются вопросы педагогики по данному вопросу.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Антропова Н.А.

В статье изучаются вопросы организации работы с дошкольниками с точки зрения здравоохранения. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Журавлёва Е.Ю.

Автор рассматривает психологические особенности воспитания детей дошкольного возраста при обучении физической культуре. Приводятся статистические данные и результаты педагогических исследований.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА 4-5 ЛЕТ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Чернышова В.А.

Автор рассматривает психологические особенности формирования личности дошкольников. Рассматриваются поэтапные результаты развития ребенка.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Байзахова А.Ж., Вдовина Е.Н.

В статье изучаются вопросы дошкольной психологии. Особое внимание уделяется социометрическому статусу гиперактивных детей.

ДОВЕРИЕ ВЗРОСЛЫМ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Осколков А., Мерсиянова А.П.

Авторами рассматриваются вопросы доверия в аспекте психологического развития ребенка. Приводятся статистические данные и результаты педагогических исследований.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

Владимирская Т.

В статье рассматриваются вопросы музыкального воспитания. Приводятся примеры из педагогического опыта, варианты психологических исследований.

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Данильченко С.Г.

Автор изучает работу с проектами с аспекта эстетического воспитания дошкольников. Приводятся примеры из педагогического опыта, варианты психологических исследований.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В РАБОТЕ НАД ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИЕЙ

Смирнова С.Н.

В статье рассматривается вопрос развития творческих способностей детей. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ КОНТРОЛЬНЫЙ УРОК В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Евстифеева М.И.

Автор рассматривает варианты проверки качества знаний учеников детской музыкальной школы. Приводятся примеры из личной практики автора.

РОЛЬ АНСАМБЛЕВОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Щербатых Л.Ю., Ким Н.В.

В статье рассматривается роль музыкального образований в качестве развивающего условия ребенка. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу.

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У УЧАЩИХСЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гилязова З.Т.

Автором рассматривается вопрос формирования музыкально-эстетического вкуса у учащихся детской музыкальной школы. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу.

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКОВ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ваулина Л.Г.

В статье рассматривается роль музыкального образования при общем развитии способностей ребенка. Приводятся примеры из личного опыта работы автора.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА

Иванова С.А.

Автором рассматриваются аспекты психологического состояния больных с суицидальными наклонностями с точки зрения состояния их здоровья. Приводятся данные статистики.

ЖЕНСКИЙ АЛКОГОЛИЗМ. ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЛЕЧЕНИЯ

Штанько Н.В.

В статье рассматриваются причины возникновения и последствия женского алкоголизма. Приводятся данные статистических исследований.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Землянская Ю.А.

Автором рассматривается значение занятий с педагогом-логопедом для детей в условиях школы-интерната. Приводятся данные статистики и примеры из педагогического опыта.

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Францен О.Е.

В статье изучается аспект формирования функциональной грамотности при занятии с педагогом-логопедом. Приводятся примеры из личного опыта работы автора.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИППОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП

Антоненок А.С., Вдовина Е.Н.

Автор рассматривает возможность использования иппотерапии при психомоторной коррекции детей с ДЦП. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бирюкова О. С., Непряхина О.В.

В статье рассматривается опыт работы с родителями во вспомогательной школе. Приводятся схемы, таблицы и данные статистических исследований по данному вопросу.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ

Свирина А.Г., Стельмах С.А.

Авторами рассматривается вопрос развития пространственных представлений младших школьников с нарушениями в развитии. Приводятся примеры работы на уроках коррекционной ритмики.

ANNOTATIONS

INNOVATIONS IN CREATIVE AND ANTHROPOLOGICAL DIMENSION: LOGICAL PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL AND PRACTICAL ASPECTS

Goncharov S.

The author studies the impact of innovation on the role of man in the world, discusses the psychological and socio-practical aspects of this issue.

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE AND RESEARCH PROGRAMS AS A METHODOLOGICAL PROBLEM

Guseva N.

The article is focused on the development of psychological knowledge and research programs as a methodological problem. The author considers this aspect in the perspective of teaching practice

STUDYING THE RELATIONSHIP OF THE DOMINANT EGO - STATES AND ORIENTATIONS OF MEANING

Kovalenko O.

The author studies the dominant types of ego states in the study of life orientations based on the Kazakh-American Free University, provides the data of the survey.

CONSIDERING THE CONCEPT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE SCIENTIFIC LITERATURE

Baitemirova K.

The author studies the features of professional formation as a subject of scientific study, provides charts and tables on the matter.

IMPACT OF INTERNATIONAL EXPERIENCES - SENSE AND VALUE SPHERE OF A SELF ACTUALIZING PERSON

Boyarinova I., Kovalyov S.

The article discusses the psychological features of sensual and value spheres of human life.

PSYCHODIAGNOSTICS AS AN EFFECTIVE METHOD OF HUMAN RESOURCES MANAGEMENT

Murzatayeva N., Konopyanova G.

The authors consider effective methods of personnel management, in particular the psych diagnostics

FORMING TECHNIQUES OF ADAPTATION SYSTEM AT THE ENTERPRISE

Darybayeva A.

The author presents the formation techniques of the adaptation system at an enterprise, her own concept on this issue based on examples.

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE FORMATION OF CORPORATE CULTURE

Tsimmerman A.

The author examines the experiences of various countries in the formation of the corporate culture of the organization, provides charts and tables on this issue.

FORMATION OF STAFF EFFECTIVENESS MANAGEMENT

Abilmazhinova Zh., Kurmangaliyeva A.

This article is focused on the aspects of personnel management formation in a company, provides the data of statistical researches.

MOTIVATION SYSTEM FORMATION IN THE PERFORMING ACTIVITIES AT AN ORGANIZATION

Satiyeva A.

The author studies personnel management issues, in particular issues of performing activity in the organization, provides charts and tables on the matter.

FORECASTING AND RECOGNIZING TECHNIQUES OF CRISES IN AN ORGANIZATION

Kozhanova D.

This paper is focused on the methods of forecasting and recognizing the crises in the organization, it provides charts, tables and statistical data of studies on the subject.

MEN AND WOMEN IN THE ARMED FORCES OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN: MOTIVATION TO SERVICE

Zhukokov Ye., Kovalyev S.

The authors discuss the features of motivation in the armed forces of Kazakhstan, consider the gender aspect of the issue

PSYCHOLOGICAL READINESS OF INSURANCE AGENTS TO COMMUNICATE WITH CUSTOMERS

Skrebtsova O., Vdovina Ye.

The article is focused on the psychological readiness of insurance agents to communicate with customers, it provides charts, tables and statistical data of studies on the subject.

WE-CONCEPT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS: GENESIS OF STUDY

Borovikova N.

This article is focused on aspects of professional development of psychologists, it provides the tables and charts on the subject.

ROLE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND ADVISING IN TEACHER'S QUALITY DEVELOPMENT

Borodina M.

The author examines the role of psychological support in the development of subjective qualities of a teachers, provides charts, tables and statistical data of studies on the subject.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Sokolova I.

The article is focused on professional development of future psychologists, in particular on pedagogical features of this issue.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS' TEACHERS

Abdrakhmanova G.

The author studies the problems of teachers at the preschool educational institutions based on the psychological support for them.

SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION: CURRENT STATE

Gabdullina A.

The article is focused on the current state of psychological training at a higher education institution. The author illustrates own arguments with personal experience.

SELF ACTUALIZATION OF THE INTERNATIONAL PROGRAMS PARTICIPANTS-DEVELOPING A GLOBAL MENTALITY

Boyarinova I.

The author examines the issues of self-realization of international program participants, provides charts, tables and statistical data of studies on the subject.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILD-PARENTS RELATIONS

Alikanova E.

This article discusses aspects of child psychology, provides charts, tables and statistical data of studies on the subject. The author studies a model of relations "parent-child".

THEORETICAL BASIS OF RELATIONS' FEATURES

Bazhenova N.

The author studies the relationship features from a psychological point of view, provides charts, tables and statistical data of studies on the subject.

MONITORING AIMED TO POSITIVE PERSONAL DEVELOPMENT OF KINDERGARTEN PUPILS

Naurayzbayev A.

The article is focused on aspects of personal education of preschool children from the psychological point of view.

MOTOR ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN AS A MEANS OF HEALTHY LIFESTYLE HABIT FORMING

Chernyshova V.

The author examines the physical education of preschool children based on the pedagogical point of view.

USING HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN THE PRESCHOOL EDUCATION

Antropova N.

The article deals with the organization of work with preschoolers from a health perspective, provides charts, tables and statistical data of studies on the subject.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN PHYSICAL EDUCATION

Zhuravlyova Ye.

The author examines the psychological characteristics of preschool children physical education, provides statistical data and the results of educational research.

SOCIAL AND PERSONAL QUALITIES FORMATION OF 4-5 YEARS OLD CHILDREN THROUGH THE ROLE PLAY

Chernyshova V.

The author examines the psychological characteristics of preschool children personality formation, results of the child development at each stage.

SOCIOMETRIC STATUS FEATURES OF HYPERACTIVE PRESCHOOL CHILDREN

Baizakova A., Vdovina Ye.

The article is focused on the examines issues of preschool psychology, in particular on the sociometric status of hyperactive children.

TEEN KIDS TRUST TO ADULTS

Oskolkov A., Mersiyanova A.

The author examines issues of trust in terms of the psychological development of a child, provides statistical data and the results of educational researches.

MUSIC EDUCATION IN THE SPIRITUAL POTENTIAL DEVELOPMENT OF STUDENTS AT THE MUSIC SCHOOLS

Vladimirskaya T.

The article is focused on the musical education, provides examples of teaching experience, and the options of psychological research.

PROJECT TECHNOLOGIES IN THE MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION (EXAMPLES OF WORK EXPERIENCE)

Danilchenko S.

The author examines the project impact in terms of aesthetic education of preschool children, provides examples of teaching experience, the options of psychological research.

DEVELOPMENT OF CHILDREN CREATIVE ABILITIES TO PERFORMING INTERPRETATION

Smirnova S.

The article is focused on development of children's creative abilities, provides charts, tables and statistical data of studies on the subject.

ALTERNATIVE TEST LESSON AT THE MUSIC SCHOOL

Evstifeyeva M.

The author considers the options of pupils' knowledge checking at a music school, provides examples from personal experience.

ROLE OF ENSEMBLE PAYING IN FULL DEVELOPMENT OF CHILD'S PERSONALITY THROUGH ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS

Chsherbatykh L., Kim N.

The article is focused on the role of music education as a condition of the child development, provides charts, tables and statistical data of studies on the subject.

MUSIC AND AESTHETIC TASTE FORMATION OF MUSIC INSTRUMENT CLASS STUDENTS THROUGH ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS

Gilyazova Z.

The author discusses the musical and aesthetic taste formation of music school students, provides charts, tables and statistical data of studies on the subject.

DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' SKILLS TO ENSEMBLE PLAYING THROUGH COOPERATION PEDAGOGIES AT THE ADDITIONAL MUSIC EDUCATION

Vaulina L.

The article is focused the role of music education in the child's abilities general development, provides examples of her personal experience.

BIOLOGICAL FACTORS OF SUICIDE RISK

Ivanova S.

The author discusses aspects of the psychological state of patients with suicidal tendencies in terms of their health status, provides the statistical data on issue.

FEMALE ALCOHOLISM: CAUSES, CONSEQUENCES AND PROSPECTS FOR TREATMENT

Shtanko N.

This article is focused on the causes and consequences of female alcoholism, provides the data of statistical research.

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SOCIAL ADAPTATION AT THE REMEDIAL CLASS OF A BOARDING SCHOOL: ROLE AND IMPORTANCE OF LOGOPAEDIC TRAININGS

Zemlyanskaya Yu.

The author discusses the importance of training with teacher-speech therapist for children in boarding school, provides statistics and examples of teaching experience.

FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY IN LOGOPAEDIC CLASSES

Frantsen O.

This article is focused on the formation of functional literacy in class with the teacher, a speech therapist. The article provides examples of the author's personal experience.

USING THE HIPPOTHERAPY FOR PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Antonenok A., Vdovina Ye.

The author examines using the hippotherapy for psychomotor correction of children with cerebral palsy, provides charts, tables and statistical data of studies on the subject.

ABOUT EXPERIENCE OF WORK WITH PARENTS AT A SPECIAL SCHOOL

Biryukova O., Nepryakhina O.

The article examines the experience of working with parents in a special school, provides charts, tables and statistical data of studies on the subject.

CORRECTIVE RHYTHMICS CLASSES FOR MENTALLY RETARDED STUDENTS OF A PRIMARY SCHOOL: SPATIAL REPRESENTATION DEVELOPMENT

Svirina A., Stelmakh S.

The authors consider the development of spatial representations of primary school students with developmental disabilities, provides examples of correctional rhythm class.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ

ИННОВАЦИИ В КРЕАТИВНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ: ЛОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
Гончаров С.З. 3

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОГРАММЫ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
Гусева Н.В. 7

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ДОМИНИРУЮЩИХ ЭГО – СОСТОЯНИЙ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
Коваленко О.В. 15

КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ АНЫҚТАУ ҰҒЫМЫНЫҢ ҒЫЛЫМИ ӘДЕБИЕТТЕРДЕ ҚАРАСТЫРЫЛУЫ
Байтемирова Қ.Б. 22

AN IMPACT OF INTERNATIONAL EXPERIENCES - SENSE AND VALUE SPHERE OF A SELF ACTUALIZING PERSON
Boyarinova I.V., Kovalyov S.E. 26

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОДИАГНОСТИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ
Мурзатаева Н.М., Конопьянова Г.А. 31

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ АДАПТАЦИИ НА ПРЕДПРИЯТИИ
Дарыбаева А.О. 35

МИРОВОЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОРГАНИЗАЦИИ
Циммерман А.В. 40

ФОРМИРОВАНИЕ МЕНЕДЖМЕНТА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕРСОНАЛА В КОМПАНИИ
Абильмажинова Ж.Б., Курмангалиев А.А. 46

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ
Сатиева А.М. 53

МЕТОДИКИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И РАСПОЗНАВАНИЯ КРИЗИСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ
Кожанова Д.Е. 60

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СЛУЖБЫ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН
Жукоков Е.К., Ковалев С.Э. 65

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТРАХОВЫХ АГЕНТОВ К КОММУНИКАЦИИ С КЛИЕНТАМИ
Скребцова О.Н., Вдовина Е.Н. 70

ГЕНЕЗИС ИЗУЧЕНИЯ МЫ-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ
Боровикова Н. 75

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА
Бородина М.В. 80

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ
Соколова И.В. 87

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
Абдрахманова Г.И. 91

ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДАУ ЖҮЙЕСІНІҢ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙЫ
Габдуллина А.Б. 97

SELF ACTUALIZATION OF THE INTERNATIONAL PROGRAMS PARTICIPANTS-DEVELOPING A GLOBAL MENTALITY
Boyarinova I.V. 102

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

БАЛА-АТА-АНА ҚАТЫНАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ
Аликанова Э.А. 107

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗІ
Баженова Н.К. 112

БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІ ЖАҒДАЙЫНДА МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ МЕКЕМЕЛЕРДІҢ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРІНІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУЫНА ОҢТАЙЛЫ НӘТИЖЕГЕ БАҒЫТТАЛҒАН МОНИТОРИНГ ЖҮРГІЗУ
Наурызбаева А.А. 116

ДВИГАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИВЫЧКИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ
Чернышова В.А. 122

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ
Антропова Н.А. 126

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Журавлёва Е.Ю. 131

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА 4-5 ЛЕТ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ
Чернышова В.А. 139

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Байзахова А.Ж., Вдовина Е.Н. 143

ДОВЕРИЕ ВЗРОСЛЫМ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
Осколков А., Мерсиянова А.П. 148

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ
Владимирская Т. 155

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)
Данильченко С.Г. 160

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В РАБОТЕ НАД ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИЕЙ
Смирнова С.Н. 165

АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ КОНТРОЛЬНЫЙ УРОК В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
Евстифеева М.И. 171

РОЛЬ АНСАМБЛЕВОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Щербатых Л.Ю., Ким Н.В. 176

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У УЧАЩИХСЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Гилязова З.Т. 180

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКОВ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Ваулина Л.Г. 183

ПСИХОЛОГИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА
Иванова С.А. 186

ЖЕНСКИЙ АЛКОГОЛИЗМ. ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЛЕЧЕНИЯ
Штанько Н.В. 190

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА
Землянская Ю.А. 195

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ
Францен О.Е. 198

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИППОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП
Антоненок А.С., Вдовина Е.Н. 204

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
Бирюкова О. С., Непряхина О.В. 209

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ
Свирина А.Г., Стельмах С.А. 214

АВТОРЫ НОМЕРА 221

АННОТАЦИИ 224

СОДЕРЖАНИЕ 239

Республиканское научное издание

Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 5
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ. ЛИЧНОСТЬ, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО

Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры, информации и спорта РК.
Свидетельство о постановке на учет СМИ № 5888-ж от 11.04.2005.

Ответственный за выпуск К.Н. Хаукка
Верстка В.М. Матвиенко
Технический редактор Т.В. Левина

Отпечатано в Казахстанско-Американском Свободном Университете

Подписано в печать 10.11.2013	Формат 60x84/ $^{1}/_{8}$	Объем 30,4 усл.печ.л.
22,1 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная