МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 5
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ. ЛИЧНОСТЬ, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО

Усть-Каменогорск
2015

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 и русском языках и рассматривает философско-методологические проблемы развития психологии как науки, теоретические аспекты психологии, организационную психологию и психологию управления, психолого-педагогические аспекты обучения, психологию семьи и семейных отношений, дифференциальную психологию и психологию индивидуальных различий, педагогику и психологию творческой деятельности, 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

Арт-директор – К.Н. Хаукка

Редакторы – Л.Н. Котова,
А.Н. Нурланова

Корректоры – Н.А. Мошенская,
Э.А. Аликанова,
А.Е. Хайруллина

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 5 выпуск: вопросы психологии. Личность, образование, общество. – Усть-Каменогорск, 2015. – 304 с.

$\text{В}\frac{4304000000}{00(05)-15}$ 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, 2015

УДК 159.9 : 008

ПРОБЛЕМА ОСНОВАНИЙ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ И СЛЕДСТВИЯ ЭМПИРИЗМА И РАЦИОНАЛИЗМА

Гусева Н.В.

Развитие психологической науки во многом зависит от того как понимаются ее основания. Это касается любой науки, а не только психологии. Часто вопрос о рассмотрении оснований заменяется обсуждением вопроса о предмете науки. При этом считается, что именно определение предмета науки полностью фокусирует на себя все возможные вопросы к ней, возникающие и «до» начала исследования выделенного предмета и «после» завершения проведенного исследования. Особое внимание к предмету науки считается оправданным, так как именно в нем обнаруживаются возможности уточнения проблем, связанных с областью исследования и проблем, связанных с допустимыми методами и методиками исследования. В этом не случайно видится и перспектива развития науки, и ожидаемые результаты.

Отношение к предмету психологии является существенным параметром понимания ее способов и перспектив развития. Это вполне подтверждается имеющимися в истории психологии изменениями в понимании ее предмета. В то же время определение предмета науки не является исходным и исчерпывающим. Выявление предмета науки само имеет основание. Если такое основание не рассматривать, то выявление и формулирование предмета науки будет иметь случайный, произвольный, во многом субъективный или даже субъективистский характер. Такое положение не может рассматриваться как положительное в существовании любой науки. Это касается и психологии.

Обращение к предмету психологии как науки может выявить некоторые особенности и влияние подходов, которые используются при определении в той или иной форме ее предмета. Выделение влияния используемых подходов способно прояснить меру адекватности выводов, по которым определяется предмет психологии. Такой анализ можно осуществить в отношении понимания психологии уже касаясь древности. Так, Аристотель рассматривал психологию как науку о душе[1].

Обращаясь к Аристотелю как философу, надо подчеркнуть, что, рассматривая характеристики души, он все же главное внимание уделял рассмотрению **природы** души. Это означает, что его взгляд на душу акцентировал не просто ее как предмет рассмотрения. Акцент переносился им на то, что порождает душу и лишь затем, в зависимости от этого, на то, как она может характеризоваться и структурно, и функционально в том или ином исследовании. Речь, таким образом, у Аристотеля идет не столько о душе как предмете рассмотрения, сколько о том, что выступает ее основанием, что обусловливает затем ее и как предмет исследования.

Проблема оснований психологических исследований в последующие периоды - в Средние века и Новое время - специально не рассматривается, если не считать наличия признания в одном случае Божественной субстанции, а во втором – механических закономерностей, характерных для мира. В обоих случаях есть указания на связь с этими основаниями, но собственно психологические знания выражают лишь негласные констатации результатов этой связи, а не процесс ее влияния и порождения того, что становится затем предметом психологического исследования.

В Новое время с развитием естественных наук возникает представление о сознании как предмете психологического исследования, под которым понимается

[1]В трактате «О душе» Аристотель формулирует понятие о способностях и их иерархии как функциях души, а также понятия такие как восприятие, память, воображение, психические образы, ассоциации как связь между представлениями, понятия характера, мотивации и др. Душа рассматривалась Аристотелем не как самостоятельная сущность, а как форма, способ организации живого тела.

способность думать, чувствовать, желать. Начиная с Декарта, происходит поворот в понимании предмета психологии от души к сознанию. Основные методы изучения в этот период:

- самонаблюдение (интроспекция, внутреннее зрение);
- и описание фактов.

Декартовская концепция сознания опиралась на открытие рефлекса и связывала процессы осознания с тем, что именно через рефлексы происходит фиксация актов осознания и фиксация цепи актов его самонаблюдения (интроспекции)[2].

Дополняющим такой подход в понимании предмета психологии в этот период надо рассматривать вклад Лейбница, который отмечал наличие «малых перцепций» (неосознаваемых восприятий)[3]. Включение неосознаваемого в круг исследования явлений, важных для психологии, показывает присутствие вектора ее развития, указывающего возможность выхода за пределы доступности, определяемого механистическим подходом[4].

Эти феномены характеризуют ближайшие познавательные контексты, благодаря которым состоялось формирование психологического знания. Ближайшие контексты имеют в себе характеристики как эмпирического, так и рационалистического плана. Кроме этого, они представляют собой историческое явление, которое вплотную подвело к пониманию недостаточности ограничения познания лишь ближайшими контекстами рассмотрения. Познавательная коллизия при этом замыкалась тем, **что** и **как** понималось контекстом рассмотрения изучаемых явлений. Работа с психологическим объектом с позиций как эмпиризма, так и рационализма планируется однотипно: с помощью методов как особых инструментов. Различие эмпиризма и рационализма как основания могло проявляться лишь в плане формы предъявленности их присутствия: либо в качестве эмпирического факта, либо как мыслимого. В том или другом случае это присутствие оказывалось в статусе фактов самой психологической реальности: в виде фактов эмпирических, или в виде фактов мыслимых[5].

Образ предмета психологической науки в этом плане оказывался очерченным следующими востребованными усилиями ученых: самонаблюдение за сознанием (и неосознаваемым, по возможности) и описание того, что в процессе самонаблюдения оказывалось выявленным, зафиксированным, определенным. Этот проблемный круг требовал соответствующего ему понимания и предпринимаемых усилий[6]. Весь этот проблемный круг оказывался полностью помещенным в границы, определен-

---

[2]Рефлекс рассматривался как реакция высшего живого существа, присутствие их констатировалось как данность в функционировании сознания. В этом виде – в виде такой константы - он вводился в обиход исследования сознания. Именно в этом виде позже в концепции бихевиоризма возникает версия исследования сознания и психики в целом по модели, которая воспроизводит структуру рефлекса, в виде соотношения «стимул – реакция».

[3]Осознание последних трактовалось как осуществление простой перцепции (восприятия), к которой присоединяется апперцепция (внимание и память).

[4]Оба этих вектора были ориентированы на постижение сознания и неосознаваемого на основе самонаблюдения. При этом большое значение придавалось методам и тому, как они могут помочь познавательному процессу. Очевидность, сомнение, правила для руководства ума тщательно исследовались.

[5]И вот здесь возникает вторая группа привлекаемых к исследованию методов, которая упоминалась выше. Речь идет об описании фактов и соответствующих ему методах. Методы описания должны подчиняться формальной логике, и методы проведения исследования могли вступать в противоречие с последними.

[6]В их числе: разработка исследовательских методов и методов описания; или: разработка методов описания как методов исследования; определение субъекта и объекта исследования, в которых должна найти свое выражение конкретизация возможностей их взаимодействия, влияющая на результат исследования и т.д.

ные пониманием предмета психологического исследования, возникшего в этот период.

В современный период происходит аналогичная ситуация. Она выглядит следующим образом. Учитывая большое многообразие трактовок предмета психологии, в каждом из вариантов таких трактовок проблемный круг всякий раз становится формой, ограниченной той или иной концептуальной канвой. Именно она выступает определяющим вектором, согласно которому осуществляется исследование. Можно обратиться кратко к некоторым вариантам, представленным в современной психологии, которые вполне определенно демонстрируют и наличие проблемного круга, и наличие ограничительной концептуальной канвы, в которой вынуждены помещаться психологические исследования, принадлежащие к различным направлениям.

Пожалуй, одним из наиболее вариативно представленным направлением, является поведенческая психология. Именно поведение получает в этом направлении статус предмета психологической науки[7]. Бихевиористы считали, что человек — реактивная система, которая имеет своей моделью поведения – модель «стимул-реакция». Поведение может и должно, с точки зрения бихевиоризма, управляться внешней средой. Отсюда вывод о том, что система поощрений и наказаний имеет решающее значение. Именно она позволяет человеку добиваться того, к чему он стремится.

Вариацией поведенческой психологии можно считать и позицию так называемой объективной психологии[8]. В этом же ряду находится и функционализм, который предметом психологии считает приспособительное поведение и роль в нем тех или иных психических функций. Далее, Мак Дауголл - английский психолог в США, определяет психологию как науку, задача которой заключается в исследовании и объяснении поведения человека с целью успешного его регулирования и приспосабливания к меняющимся условиям обстановки[9].

Варианты трактовок поведения как предмета психологии как науки, примеры которых мы отметили, оставляют в стороне вопрос о том, что является основанием выделения поведения для построения некоего отдельного психологического учения. Так же в стороне остаются вопросы об обусловленности самого поведения, о его статусе в жизнедеятельности человека. Отсутствие интереса к данным вопросам характеризует подход, который можно назвать абстрактным, то есть отвлеченным. В то же время его можно назвать и эмпирическим. Он также отвечает модели рационалистического подхода. Отсутствие интереса к выявлению оснований, на которых только и можно определить предмет науки является выражением поверхностного подхода. Он позволяет в обычных бытийных условиях обнаружить внешним образом феномен поведения и взять его в качестве самостоятельного и самодостаточного предмета исследования и практически (точнее: эмпирически), и концептуально[10]. В итоге,

---

[7]Так, основатель бихевиоризма — американский психолог Дж. Уотсон писал, что с точки зрения бихевиоризма подлинным предметом психологии (человека) является поведение человека от рождения до смерти. Он не отрицал наличие сознания, но исключил его из предмета психологии.

[8]Основатель объективной психологии (А. Пьерон) поведение рассматривает как единство регуляций, психической и исполнительной двигательной стороны во взаимодействии с окружающим миром.

[9]Поведение мотивируется и ориентируется умственной или психической структурой. Отсюда делается вывод о том, что психолог должен изучать строение и функции психической структуры. В психической структуре он выделяет два аспекта: побудительно-мотивационный и познавательно - исполнительный. Эта позиция характеризует так называемую гормическую психологию. «Горме» означает стремление к определенной цели. При этом речь все же идёт о поведении.

[10]«Обычные бытийные условия» в данном случае вполне соответствуют тому, что подразумевается, когда характеризуют эм-

обращение к эмпиризму и рационализму как основанию делает «легальным» формулирование предмета психологии, исходя из обнаружения того или иного объекта, выражающего что-либо (а в данном случае: поведение), который находится в непосредственном бытии. Такой объект, в свою очередь, находится в поле «беспроблемного» обнаружения, и нуждается только в фиксации его теми, у кого есть на это время и желание. Не удивительно поэтому, что в психологии существует очень много различающихся трактовок предмета ее как науки. В качестве вывода подчеркнем, что эмпирический и рационалистический подходы не требуют обращения к основаниям и, соответственно, к обоснованию. Достаточно лишь выделять различное, лежащее на поверхности и придавать ему статус предмета психологии как науки. Непосредственное обнаружение того, что может быть взято в статусе предмета исследования на уровне непосредственного опыта, сразу же оказывается достоянием мыслительного манипулирования, столь же не требующим погружения в основания. Благодаря последнему, из материала непосредственного опыта легко конструируются любые модели рассматриваемого объекта. Они при этом не теряют произвольного характера. Но могут быть использованы в случае востребованности.

Помимо бихевиоризма, в психологии существуют и другие позиции. Так, с точки зрения Пьера Жане, предметом психологии является человек в его связях со вселенной и другими личностями. Далее, говоря о связях, Пьер Жане указывает на то, что ими выступают человеческие действия[11]. Эта позиция требует рассмотрения статуса действий. Пьер Жане говорит, что психология является наукой о человеческих действиях, которые выражают его отношение к миру и насыщены психологическим содержанием. Обращаясь к рассмотрению действий, он как будто осуществляет выход за пределы круга на лично данных феноменов опыта. В то же время остается открытым вопрос о том, что понимать под действиями. Ведь выделение действий в качестве предмета психологии также является актом достаточно произвольным. Этот акт отвечает признакам абстрактного, эмпирического подхода и вполне может «рационализироваться» в форме вариантов манипуляций, теперь уже, системами действий. Здесь опять-таки не выявляются основания, на которых можно действительно обоснованно утверждать, что выбор именно действий в качестве предмета психологии как науки верный[12]. Напротив, есть основания утверждать, что действия в отличие от деятельности, всегда имеют ситуативный, конечный характер, а значит ими невозможно обосновывать без допущения известной произвольности постулируемую Пьером Жане социальную обусловленность памяти и психики человека.

Подчеркнем, что социальная обусловленность как таковая не может выражаться системами конечных ситуативных

пирический подход. Смысл эмпирического подхода при этом усматривается благодаря значению слова «эмпирио», которое переводится как «опыт». Далее, осуществляется обычная редукция. Она касается уже того, как понимается опыт. Традиция развития эмпиризма Нового времени также проявляет свое влияние. В результате «опыт» понимается как то, что дано непосредственно. Отсюда следует, что если нечто происходит из опыта, то оно не требует обоснования или не делает необходимым обращения к основаниям.

[11]Он подчеркивает, что психические явления нельзя отделить от поведения, действия, движения. Он считает необходимым психику считать неотъемлемой частью деятельности, поведения. Анализ же поведения надо считать, по его мнению, способом изучения характеристик и свойств психики, а не предметом психологии, как это представлено у бихевиористов. Это в итоге позволило ему прийти к выводам о социальной обусловленности памяти и психики личности.

[12]В современной социальной науке имеется большое количество вариантов трактовок действий, которые предлагается пониматься как основания конструирования тех или иных социальных феноменов. Наиболее ярко эта позиция представлена у Макса Вебера.

действий, так как это было бы основанием невозможности понять, объяснить культуру и общество, и, как минимум, их исторический характер. Если остановиться на выделении действий в качестве предмета психологии, ориентированной на понимание социальной обусловленности, то возникает неразрешимая коллизия, которая разрушительно будет влиять на состояние психологической науки. Поясним это утверждение.

Ситуативность и конечность действий присуща отдельным индивидам в отдельные промежутки времени и места. Если исходить из этого и далее пытаться подойти к вопросу о социальной обусловленности человеческой психики, то это будет означать, согласие с пониманием общества как совокупности отдельных индивидов. Однако такое понимание ведет в тупик и в понимании науки как социального феномена, и в понимании социальной обусловленности психики человека, и в понимании сущности культуры. Неразрешимая коллизия здесь возникает потому, что в данном направлении обращение к действиям как предмету психологической науки берет без рассмотрения то, что представляют собой действия, то, какой статус они имеют в социальной реальности, в реальности отдельного индивида, в реальности личности и др. Такое рассмотрение предполагает обращение к основаниям. Для него совершенно недостаточно выделение действий только потому, что они более весомы, чем поведение. Подчеркнём, что выделение действий – более глубокий вариант в формулировании предмета психологии. Но все же он недостаточен. Можно, например, сравнить смысл того, что может выразить поведение, с одной стороны, а что могут выразить действия, с другой[13].

Отказ от рассмотрения оснований всегда чреват тупиками и ошибочными версиями происходящего не только в быту, но и в науке. Такой отказ является присущим позиции и эмпиризма, и рационализма, как мы отмечали выше. В данном же случае мы подчеркиваем, что присутствие эмпиризма и рационализма оказывается обнаруживаемым и в трактовке предмета психологии через обращение к действиям и постулированию через них социальной обусловленности психических явлений.

Эмпиризм и рационализм могут проявляться в различных формах. Например, если выделяется, например, структура или функция в качестве произвольных оснований, то эмпиризм здесь будет присутствовать в виде произвольности и непосредственности перехода от на лично данного в явлении (либо структуры, либо функции) к тому, что должно выражать описание этого явления, знание о нем. Рационализм же здесь будет проявляться в том, что все видимое содержание непосредственного произвольного процесса будет моделироваться в мысли и будет далее сопровождать исследователя в качестве уже принятой модели понимания, которой в этом случае будет придан статус концепции.

Далее, обратимся к психологической концепции, получившей название гуманистической. Она возникла благодаря развитию взглядов Адлера, Хорни и Салливана на роль социокультурных факторов в психической деятельности. Казалось бы, прямое обращение к социокультурным факторам должно обезопасить эту психологическую концепцию от присутствия эмпиризма и рационализма. Но на самом деле и эмпиризм, и рационализм в ней присутствует. Это выражается в том, что постулирование социокультурных факторов не выступает достаточным основанием адекватного понимания и общества в отличие от социума, и культуры, которая не должна редуцироваться к определениям цивилизационного характера.

Можно отметить, как писал Л.С. Выготский, что ни в одной науке нет столько трудностей, неразрешимых контроверз, соединения различного в одном, как в психологии. Предмет психологии, по его мнению, – самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению; способ ее познания должен быть полон особых ухищрений и предосторожностей, чтобы дать то, чего от него ждут.

[13]Если действия ориентированы на результат здесь и сейчас, который подтверждается ими через его достижение, то поведение может выражать или вуалировать цели. Поэтому их статус не может быть одинаково весомым для адекватного понимания происходящего.

Развитие современной психологии как науки напрямую зависит от меры освобождения от подходов, ведущих в тупик, а также от развития культуры в целом[14]. В отношении науки разделение цивилизационного ее образа и собственно культурного осуществляется также по параметры деятельности, которую осуществляют люди каждый день и все время своего существования. Эта деятельность может иметь различное предметное содержание, ее суть зависит ее характера. Наука как явление культуры, представлена исследовательской деятельностью, которая имеет характер созидательной, творческой, социально-значимой. Это значит, что исследовательская деятельность не может превращаться в некую систему действий в режиме постоянно повторяющегося алгоритма. То есть она не может превращаться в деятельность манипулятивную, ситуативную и имеющую конечный характер, имеющую смысл только «здесь и сейчас». Если такое происходит, то это означает, что в этом случае научное исследование как таковое прекращается и вместо нее имеет место некий рационализированный поток программируемых действий, которые определенным образом сочетаются с целями принятых научных программ и последовательностями их осуществления. Сочетание манипулятивных систем действий, выходящих на передний план в работе ученого, с целями принятых научных программ и последовательностями их осуществления, может происходить в связи с тем, что в самих программах они предусматриваются[15]. Даже многократное проведение экспериментов по одной и той же методике уже вполне характеризует присутствие алгоритмизации того, что делает ученый в процессе исследования. Здесь также присутствует соответствие ситуации, в которой производится эксперимент, в котором присутствует ожидаемое его завершение в том или ином цикле и т.д. То есть эксперимент как форма, например, в которой осуществляется деятельность ученого, становится узнаваемо цивилизационной[16]. Аналогично, например, наблюдение как форма проведения исследовательской работы, точнее, как метод, который приводит к порождению ее формы, предполагает разработку его программы, в которой должны быть отмечены параметры, по которым это наблюдение будет осуществляться в отношении выбранного объекта исследования. После создания такой программы исследование превращается в «процедурный» процесс. То есть он не предполагает созидательного и творческого характера. Всегда происходит аналогично. Так как речь идет об *использовании* методов, форм, которые уже сложились, кем-то были созданы впервые.

По отношению к вопросу о создании методов познания можно обратиться к Новому времени. Именно в тот период созда-

[14]Наука как явление культуры не может не развиваться вместе с развитием культуры. Развитие же современной культуры является усложненным процессом, так как на сегодняшний день цивилизационные характеристики общественного бытия преобладают за счет их чрезвычайной акцентированности потребительской ориентацией как главной ценности. Учитывая, что отличие цивилизационной формы организации общественной жизни от собственно культурных процессов в ней состоит в том, что собственно культурные процессы выражают осуществление деятельности, имеющей созидательный, творческий и социально-значимый характер, а цивилизационные процессы в полной мере выражены употреблением, применением, потреблением, тиражированием, обменом и т.д. того, что создано в культуре и культурой.

[15]Так, в программах всегда предусматривается создание и использование тех или иных алгоритмов в проведении самой исследовательской работы. Выделяется, например, большое количество времени на подготовительные работы к проведению экспериментов, выделяется время на работу с источниками, на основе которых создается та или иная гипотеза и др.

[16]Понятно, если такая форма была выработана до проведения текущего эксперимента, то она используется с большей эффективностью, так как уже доведена до автоматизма и не требует все новых коррекций. Такая же ситуация имеет место и по отношению к другим формам проведения научных работ.

ние методов было явлением культуры, так как они были результатом процесса творческого, в котором раздвигались границы познания – познания возможностей движения к новому знанию, к его открытию. Далее, они получили статус инструментов, которые можно *применять*, *использовать*, то есть они стали вполне цивилизационным явлением. Цивилизационные явления такие как методы, средства, технологии исследования и т.п., позволяют совершенствовать исполнительскую часть исследовательской деятельности, делают ее более эффективной и комфортной. Однако, они не становятся ведущим содержанием исследовательской научной деятельности, они не становятся выражением ее сущности.

Что же остается за пределами досягаемости для методов, средств, технологий исследования? Остается главное. Образно выражаясь, главным является «погружение» в то, что исследуется. «Погружение» означает создание возможности познать объект через него самого и через тот контекст, в котором он возникает и существует.

Более поверхностным по отношению к погружению является процесс выявления того, как функционирует объект исследования. Функционирование предмета означает его проявление в том или ином плане, контексте, процессе и т.д. Понятно, что функционирование любого предмета будет различным, если это функционирование будет осуществляться в различных контекстах или обстоятельствах. Это значит, что предмет познания будет другим, если мы его будем рассматривать в различных контекстах или обстоятельствах. Контексты могут быть вызваны и внешними обстоятельствами. В этом случае формируемое знание предмета будет относиться не к нему самому, а к обстоятельствам, которые создали контекст и соответствующее проявление исследуемого предмета.

Понимание такого «переноса» смысла исследования с главного на инструментально-техническое может означать лишь трансформацию, не способствующую сохранению и актуализации цели, ориентированной на творческое деяние. Для внутреннего состояния науки это означает потерю своего энергетического потенциала развития. Цель использования матриц, трафаретов и т.д. не может сравниться по своему «энергетическому» статусу с целью созидания нового, целью осуществления творческого деяния. Научного сообщество, в котором произошла такая трансформация становится тоже цивилизационным феноменом и теряет возможность быть воплощением процесса развития культуры. Для развития науки как явления культуры необходимо сохранять созидательно-творческий потенциал. В развитии любой науки важным является понимание того, на каких основах можно осуществить исследование. К числу исходных оснований относится адекватное определение его предмета, а также то, как именно этот предмет исследования можно познать.

Эмпиризм и его антипод – рационализм - в современном процессе научного функционирования и в научных исследованиях активно выступают в роли «добротных» оснований. Более того, на них сегодня строятся многочисленные концепции не только теоретического, но и методологического плана. Однако, при ближайшем рассмотрении такое положение должно рассматриваться как анахронизм, который не только не допустим сам по себе как архивное явление, но и вреден настолько, что выступает условием торможения всякого исследования и концептуального осмысления возможностей будущего развития науки.

Эмпиризм и рационализм родом из 17 века. Они имеют вполне положительные черты как философские концепции. В числе положительных черт можно отметить рассмотрение ими возможностей человека в познании, которые они связывали именно с тем, что человек как отдельное существо имеет изначально от природы. Здесь имеется в виду наличие у человека органов чувств и возможности осуществлять мышление, благодаря наличию мозга. Наличие этих природных характеристик у человека характеризует его физиологическую определенность. Здесь не может быть никаких возражений.

Однако, если физиологическую определенность рассматривать как определенность познавательного, а также и психического, процесса, то в этом случае

должно быть осознано присутствие недопустимой редукции. Она состоит в том, что собственно физиологические характеристики в этом рассмотрении безосновательно квалифицируются как гносеологические, или в другом варианте: как психологические. Затем делаются далеко идущие выводы, касающиеся уже теории познания, логики познавательного процесса или предмета психологической науки. Объективности ради надо отметить, что как эмпиризм, так и рационализм в рассмотрении познавательных процессов уже в 17 веке столкнулись с недостаточностью своих концептуальных позиций. Так, эмпиризм оказался неспособным вывести и объяснить появление всеобщего и необходимого знания. Таким знанием, как известно, является знание математическое, философское и в целом знание закономерностей. Рационализм же, чтобы объяснить наличие такого знания вынужден был прибегнуть к постулированию (утверждению) наличия врожденных идей, которые, якобы, делают из идей ощущений, то есть из плодов чувственного воспроизведения мира, всеобщее и необходимое знание. Сегодня допущение наличия врожденных идей не подтверждается ни физиологически при исследовании мозга младенцев, ни психологически. В философском же плане такое допущение также является несостоятельным.

Хождение идей эмпиризма и рационализма в современном функционировании науки и в осуществлении научных исследований, как правило, выражено ориентацией на **терминологическое** значение названий этих философских концепций. При использовании эмпиризма, как принимаемой концепции, ориентация осуществляется лишь с опорой на то, как переводится корень в его названии. Корень слова «эмпиризм» означает – опыт. А корень слова «рационализм» означает – «рацио», то есть рассудок или разум[17]. Понятно, что никакой уважающий себя ученый, или просто мыслящий человек, не будет отрицать роль разума или опыта в любом процессе познания и в развитии любой науки. Однако такое отношение к опыту и разуму вовсе не должно означать признания эмпиризма и рационализма основой развития современной науки в целом и научных исследований, которые проводятся под ее эгидой. Дело в том, что рассмотрение эмпиризма и рационализма в качестве ориентиров, помимо терминологического ракурса, имеет и собственно концептуальный итог. Терминологический и концептуальные ракурсы очень отличаются друг от друга и порождают очень различные следствия.

В рамках рассмотрения эмпиризма и рационализма в качестве концептуальных основ научного исследования или развития науки в целом необходимым образом на первый план выдвигаются коррекции в понимании предметов исследования, способов и методов исследования, способов институционального оформления результатов исследования и др. Эти коррекции существенным образом меняют логику научного исследования и понимание логики развития науки в целом.

Обратимся к некоторым итоговым коррекциям, обусловленным признанием эмпиризма или рационализма основой процессов, имеющих место в науке. Но прежде подчеркнем, что и эмпиризм, и рационализм, как мы отмечали выше, исходят из возможностей отдельного человека, индивида, характеристики которого в полной мере обусловлены природным образом. В понятиях «опыта» и «рацио» в их трактовке эмпиризмом и рационализмом абсолютизируется[18] принадлежность их характеристик отдельному индивиду.

В то время как человеческий опыт и человеческий разум (и даже рассудок) не может сформироваться только как индивидный[19] феномен. Они формируются как явления социального порядка. Это подтверждается всем развитием человеческой культуры. Вся история философии после 17 века, а также развитие науки на ее класси-

[17] До немецкой классической философии понятия рассудка и разума по существу не различались. Под «рацио» понималась некая отсылка к тому, что осуществляется мышлением.

[18] Абсолютизируется – значит недопустимым образом преувеличивается.

[19] Индивидный феномен – значит явление, принадлежащее одному индивиду, или порожденное одним индивидом.

ческом этапе, доказывают недопустимость абсолютизации индивидного подхода, как со стороны эмпиризма, так и со стороны рационализма. Уже Лейбниц считает необходимым вводить понятие Предустановленной гармонии для характеристики поведения и имеющихся возможностей монад. Спиноза также указывает на природу как причину самой себя и этим подчёркивает несамостоятельность индивида в лоне природы, его зависимость от характеристик самой природы. Иначе говоря, в философии уже Нового времени имеет место понимание концептуальной недостаточности как эмпиризма, так и рационализма. В немецкой классической философии это направление мысли специально рассматривается. В частности, концептуально обосновывается необходимость присутствия всеобщего основания для любого отдельного явления. У Канта – это Трансцендентальный Субъект, у Гегеля – это Абсолютный Дух или Абсолютная Идея. В философии К. Маркса и Ф.Энгельса таким всеобщим основанием, но понимаемым материалистически, рассматривается общество. Через исследования в области философии открывается суть недостаточности позиций и эмпиризма, и рационализма. Эта недостаточность проявляется всякий раз, когда возникает попытка базировать понимание или построение процессов познания на основе концепции либо эмпиризма, либо рационализма.

Во-первых, это касается выделения и понимания предмета науки. Попытка определения предмета науки, осуществляемого исходя из возможностей отдельного человека, будет означать, что большая группа наук, уже имеющих место в современном обществе, должна потерять свой предмет. К ним можно отнести все социальные науки, так как все они не могут строиться на понимании общества как явления, моделирующего особенности отдельного индивида. В отношении естественных наук также произойдет потеря своего предмета, так как современные естественные науки опираются на данные о природе, которые фиксируются далеко не только и не столько с помощью органов чувств отдельных людей.

Во-вторых, это касается рассмотрения способов и методов исследования. Понятия «способ» и «метод» характеризуют то, каким образом происходит связь субъекта познания с тем, что познается. Такая связь, если она мыслится в виде характеристик атрибутов отдельного человека, с самого начала оказывается не способной воспроизводить то, что характеризует реально связь человека с познаваемым объектом. Дело в том, что связь субъекта и объекта познания с самого начала всегда обусловлена контекстом, в котором она осуществляется. Поэтому, чтобы эту связь правильно, точнее: соответственно, понимать и конструировать, воссоздавать в виде новых и эффективных способов и методов, - необходимо сам контекст и то, как именно связан с контекстом сам познающий, как пребывает с ним в единстве, - был понят и интерпретирован. Признание чувственного опыта в качестве основы понимания и интерпретации контекста связи познающего и познаваемого ведет в тупик. Это происходит потому, что сам контекст, хотя и реально существует, не может быть сведен к характеристикам чувственности субъекта познания, как моделирующего познавательный процесс основания. В то же время сохраняется проблема зависимости от субъекта того, что в результате оказывается результатом познания. Здесь тупик имеет статус методологического. Это означает, что понимание процесса, в котором формируется знание, искажен и требуется переосмысление. В противном случае тупик останется и следствия его будут неуклонно сохраняться и тиражироваться в отношении любых наук и любых проблем внутри них.

Аналогично обстоит дело и с вариантом, в котором постулаты рационализма принимаются в качестве основы связи субъекта и объекта познания. Таким постулатами выступают представления о роли рациональной мыслительной деятельности – мышления на уровне рассудка в познании. К их числу можно отнести:

- мысль о роли знания, которым уже обладает человек. Здесь оно оказывается в роли определяющего дальнейший ход познания, даже в том случае, если это знание оказывается ложным или искажающим;

- наличие сомнений и вытекающих из них вариаций понимания того, что пред-

стает как объект и способ или метод познания;

- наличие мысленной модели хода познавательного (исследовательского) процесса как версии наилучшего способа или метода его осуществления вне зависимости его от ее (модели) оснований, который имеется и предпосылается самому исследованию;

- понимание рациональности как могущественного инструмента познания, так как его понимание, как правило, соотносится с образом все понимающего разума, все воспроизводящего мышления;

Однако каждый из этих постулатов нуждается в дополнительном рассмотрении. Итак, первый постулат указывает на особую роль уже имеющихся знаний для дальнейшего исследования. Уповать на наличное знание в научном исследовании крайне недостаточно, так как не всякое имеющееся знание способно помочь исследованию. В том случае, если имеющееся знание представлено в виде информации, то есть в форме знания «готового», а потому статичного, - то в этом случае оно в исследовательском процессе не впишется в процессуальную форму самого исследования. Будет в этом смысле ему противостоять. Конечно, это противостояние будет наблюдаться только в том случае, если проводимое исследование не будет представлять собой конгломерат еще и других форм готового знания, которыми «исследователь» манипулирует путем проб и ошибок, наугад ожидая хоть какого-нибудь результата. Упование на имеющееся готовое знание как мыслительная установка является не только определенной данью рационализму как философской концепции Нового времени, но и является данью эмпиризму. Последнее обнаруживается тогда, когда подразумевается необходимость и обязательность использования готового знания, включение его в чужеродном виде (в готовом виде) в процессы. В данном случае в исследовательские процессы. Такое включение покажется вполне оправданным с точки зрения расхожего представления о знании, не различающемся в любой форме (включая и готовое знание, то есть информацию). Вспомним в этом плане яркую версию такой позиции, высказанную в Новое время Ф. Бэконом: «Знание – сила». При этом нельзя забывать, что знание может быть выражено и выражать то, что вряд ли будет подтверждать этот тезис. Например, для иллюстрации: знание того, что такое инфляция не дает возможности ее преодолеть. Или знание о том, что есть психология не обусловливает решения ее проблем и т.д. Иначе говоря, не всякое знание есть сила.

Второй постулат, который можно отнести к позиции рационализма – это признание положительного смысла наличия сомнения как такового и вытекающих из него вариаций понимания того, что представляет собой объект, способ или метод познания. В современный период обращение к постулату сомнения является также расхожим выражением приверженности к позиции рационализма. В современной интерпретации: этот постулат интерпретируется как фактор приверженности к рациональному отношению. Он указывает на то, что в мышлении исследователя присутствует модель ситуации выбора (или определения приоритетности), который необходимо совершить между уже имеющимися вариантами знаний, оценок состояний, моделей, методов и проч. Недостаточность здесь выражается, прежде всего, в том, что для исследователя попадание в ситуацию выбора означает фактически **выпадение** из ситуации осознанного, целенаправленного познавательного процесса. Это означает, что его включение в исследовательский процесс носит характер достаточно внешний, неосознанный, поверхностный, ориентированный на случайность, а не понимание его закономерностей.

Третий постулат, предполагающий использование имеющейся модели, которая предпосылается познавательному процессу, как мыслительная схема, калька и т.п. также можно отнести и к традиционно рационалистическому и эмпиристскому варианту. Со стороны указания на наличие схемы или модели, которая присутствует в мышлении, этот постулат можно вполне отнести к позиции рационализма. Со стороны же использования этой схемы как матрицы, как того, с чем можно «орудовать» через системы действий, - с этой стороны данный постулат вполне вписывается

в позицию эмпиризма.

Четвертый постулат, характеризующий рациональность как могущественный инструмент познания, который соотносится с образом все воспроизводящего мышления, имеет все признаки, подтверждающие его прямое отношение к традиции рационализма как философской концепции. И все же при ближайшем рассмотрении этот же постулат выступает и формой подтверждения позиции вполне отвечающей духу эмпиризма. Поясним данное утверждение. Во-первых, в данном постулате «рациональность» прямо указывает на присутствие «рацио» как центральной характеристики того, что определяет процесс познания. Во-вторых, характеристикой рациональности оказывается соответствие определенной последовательности, нормам, требованиям, заданным признакам, установленным регламентам и т.д., которые предпосылаются рассматриваемым процессам. В нашем случае это процессы исследований. Предпосылание исследованиям заданных образцов переводит их в сферу поверхностного осуществления. Точнее: в сферу эмпирического осуществления. В науке, как известно, такая сфера называется эмпирическим уровнем исследований. Для него характерно как раз следование процедурам, к числу которых всегда относятся: сбор данных об исследуемых объектах, обработка этих данных, систематизация и классификация обработанных данных и, заключительной частью этих процедур является осуществление интерпретации того, что получено в результате первых трех процедур[20].

Развитие философии после 17 века прошло большой путь. Его нельзя игнорировать. Но в то же время склонность рассматривать науку и процессы, происходящие в ней, на основе эмпиризма и рационализма, являются анахронизмом. Они проецируют такие процессы в науке, которые делают исследования абстрактными, неэффективными, деформирующими образ науки как таковой.

Для адекватного научного исследования необходимо учитывать логику его развития. Она не совпадает с представлениями о непосредственном характере знаний, предметов наук. Так же, как она не совпадает с представлениями о возможностях мыслительных операций на рассудочном уровне для проведения исследований и понимания их подлинных результатов.

Реализация философского подхода к рассмотрению науки является условием понимания ее сущности и перспектив развития на всех этапах человеческой истории. Познавательная практика человечества всегда была предметом исследования: и в прошлом, и в современный период. Значимость такого исследования состоит в том, что благодаря выводам, которые человечество научается делать, проводя такие исследования, становится возможным понимание логики процесса развития науки. В свою очередь, установление закономерностей в развитии науки способствует перспективному прогнозированию ее реальных шагов и возможностей и преодолению абстрактных подходов в осознании предметов и задач этих наук.

Абстрактность может быть преодолена только путем рассмотрения объектов исследования этих наук с точки зрения процесса их формирования и развития. Эти «требования» характеризуют реализацию диалектического способа мышления, являющегося, в то же время, способом реализации методологии как сферы всеобщего. Речь, таким образом, идет о необходимости философского уровня рассмотрения оснований наук. При этом сама философия не должна рассматриваться как сфера знания, в которой запечатлены лишь мнения людей

[20]Данные процедуры эмпирического уровня научного исследования сами по себе не являются выражением эмпиризма. Они лишь указывают на наличие эмпирического уровня в научном исследовании. Однако, если их статус сублимируется, то есть если их статус чрезмерно возвышается и отождествляется с собственно научным исследованием как таковым и при этом не указывается, что данный эмпирический уровень не является единственным, если не учитывается, что кроме него есть еще и теоретический уровень, то в этом случае возникает позиция абсолютизации эмпирического уровня познания, а значит возникает и подтверждается позиция эмпиризма.

о самых разнообразных вещах и явлениях.

Философское мироотношение выражает закономерности всеобщего порядка, в котором отражаются способы становления мира как целого. Именно эта ориентация на понимание мира как целого доминирует в классической традиции, присущей мировой философии. В современный период сохранение классических философских ориентаций в то же время является условием выхода из методологических тупиков, проявляющихся в социально-гуманитарном знании в целом и в психологии, в частности; тупиков, которые порождены сведением рассмотрения актуальных проблем к рассудочным схемам связи «Человек – мир», абсолютизирующим утилитарно - прагматическое мироотношение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. - М.: Смысл, 1998.
2. Danziger K. The methodological imperative in psychology // Philosophy of Soc. Sci. 1985. N 15. P. 1–13.
3. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности/ А.Н. Ждан – М., 2002.
4. История общей психологии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:/ /www. rrc. ysu. ru/ resource/ network/ doc 21/ m3.htm
5. Козлов В.В. Седьмая волна в развитии психологии // Тр. Ярослав. методол. семинара «Предмет психологии». Ярославль: МАПН, 2004. С. 185–206.
6. Петровский А. В. и др. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский – Ростов-на-Дону, 1996.
7. Смирнов С. Д. Методологический плюрализм и предмет психологии // Тр. Ярослав. методол. семинара. Предмет психологии. Ярославль: МАПН, 2004. - С. 276–291.
8. Стёпин В.С. Теоретическое знание. М.: Наука, 2000.
9. Шрейдер Ю.А. Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания. // Психологические механизмы регуляции социального поведения. / Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. М., 1979. - С. 103-127.
10. Юревич А.В. Психология и методология // Психол. журн. 2000. Т. 21. № 5. - С. 35–47.

УДК 159.937.2

АППЕРЦЕПЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПСИХИКИ

Гончаров С. З.

Задача статьи – выявить субстанцию психики, поляризацию такой субстанции на перцепцию и апперцепцию и значимость апперцепции для последующих конкретных формообразований сознания.

Кант признавался, что разработка понятия трансцендентальной апперцепции стоила ему наибольших теоретических усилий, и считал это понятие основным. «Синтетическое единство апперцепции есть высший пункт, с которым следует связывать все применение рассудка, даже всю логику и вслед за ней трансцендентальную философию; более того, эта способность и есть сам рассудок» [8, с. 193]. Гегель полагал, что это понятие является непреходящим для философии. Значение апперцепции явно не оценено в должной мере в философии и психологии. Например, Ю. М. Бородай считал, что единство синтезу может сообщать само продуктивное воображение; воображение в его работе полностью вытесняет апперцепцию [2]. Но без апперцепции невозможен синтез восприятий в понятие, невозможно возведение к *единству* всего состава не только чувственности, и и самих понятий, более того, само мышление станет вевозможным, о чем свидетельствуют последствия лишения рассудка.

В работе «Критика чистого разума» И. Кант отмечает, что существуют два

ствола человеческого познания, чувственность и рассудок, вырастающие, возможно, из единого корня. Вопрос о таком корне связан с субстанцией психики. Мы исходим из того, что психика человека на ее самой начальной стадии есть *природный материал*. В процессе социализации, в актах внешнепредметной деятельности и общения возникают социально важные общие значения, направляющие деятельность и общение. Такие значения организуют психику, и она из природного образования преобразуется в человеческую психику. *Сознание есть психика, организованная социально важными общими значениями*, есть *система значений*. Сознание так относится к психике, как *социальная форма* к *природному материалу*.

Сенсомоторика как субстанция психики

В «Капитале» К. Маркса товар предстает как исходная «клеточка» буржуазного общественного богатства, а общественно-необходимый труд – как *субстанция* и товара, и всех последующих формообразований стоимости. Субстанциальный метод К. Маркса позволил ему *монистично* раскрыть из единой основы все здание политической экономии. Э.В. Ильенков в своих рукописях о психологии исходной клеточкой психики полагал образ, как продукт, в конечном счете, предметно-чувственной деятельности.

Субстанциальный метод в понимании той или иной предметной области является предпосылкой монизма в теории в отличие от эклектичных «полипарадигм», декларируемых в ряде современных диссертаций. Вопрос о субстанции психики ныне остро актуален. Такой субстанцией является, вероятно, *сенсомоторика, т. е. чувственная активность*. Все высшие психические функции возникают из этой материи, являются ее спецификациями, развитыми модификациями.

Чувственная активность включает в себя противоположные характеристики: *сенсорное и моторное, чувственное и деятельное*. Эти параметры *нераздельны, но и не слиянны*; они качественно отличны друг от друга и в то же время предполагают друг друга: ощущение, как и восприятие, невозможно без движения чувственного органа; в свою очередь, моторное (активность) невозможно без сенсорного, ибо чувственность побуждает к действию. *Сенсомоторика, чувственная активность, есть, вероятно, тот общий корень, из которого в процессе социализации возникают такие сферы психики, как перцепция и апперцепция, человеческая чувственность и рассудок, а в итоге ценностное сознание и разум*.

Функциональное раздвоения чувственной активности на перцепцию и апперцепцию проясняют работы Ж. Пиаже. Поразительна близость идей И. Канта о единстве чувственно-конкретной и абстрактной сторон деятельности с рядом положений генетической психологии Ж. Пиаже. Уже на стадии сенсомоторного интеллекта внешнепредметные действия младенца раздваиваются на *конкретные* и *абстрактные*. Первые замкнуты на предмет (хватание соски, руки матери и др.), вторые обобщают конкретные действия в одну схему (хватание вообще). Внешнепредметные действия интериоризируются в общие внутренние действия, обратимые и координированные в структуры связного ансамбля операций. Источником развития схем является, согласно Ж. Пиаже, *противоречие* между *ассимиляцией* (подведение реальной ситуации под схему) и *аккомодацией* (подведение схемы под новую реальную ситуацию). Ассимиляция консервативна, аккомодация дает импульс для генерализации схем. Конечным итогом указанного противоречия является поляризация всей психики на перцепцию и апперцепцию, на чувственность и рассудок.

Чувственность, воображение, рассудок образуют *первый уровень* интеллекта человека. И. Кант выразил в понятиях лишь один функциональный орган *второго, духовного*, уровня психики – *разум*. Разум – высший уровень мышления, в рамках которого субъект направляет применение рассудка согласно целям и идеям.

Однако разум – не один на втором уровне психики. Развиваются также *чувственность* и *продуктивное воображение*. Чувственность человека развивается и различается в себе на *внешние чувства*, возникающие от *физического воздействия*, и на *внутренние* (духовные) чувства, возни-

кающие от *переживания значений* (радость, уважение, презрение и др.). Мышление, в свою очередь, развивается от рассудочной стадии до разумной, целеполагающей.

Однако *нераздельность чувственной активности* дает о себе знать и на втором, высшем, уровне человеческой психики. Как *чувственность и рассудок соединены воображением*, так же «сердце» как *сосредоточие духовных чувств*, соединено с разумом *духовным созерцанием*. Если рассудок связан с логическим синтезом, то «сердце» осуществляет аксиологический синтез в нравственных, эстетических и религиозных сферах.

Апперцепция есть *свободная однородная самонаправленная* (по словам К. Маркса «*самоустремленная*») *деятельность*, *т. е. самодеятельность*. Вероятно, под влиянием идей И. Канта К. Маркс в первом издании «Капитала» пишет о «спонтанной», «самопроизвольной деятельности мозга», которая перерабатывает чувственно многообразный материал восприятий в «чисто мыслительную ткань». В силу таких качеств (свободная однородная самонаправленная активность) апперцепция является необходимой предпосылкой всех последующих конкретных и *наиболее значимых* высших психических функций и социально значимых качеств человека: мышления, свободного самоопределения, субъектных качеств личности; творчества. Способности к самоопределению, в свою очередь, есть генетически исходное основание субъектности – самоуправления, самоорганизации, самовоспитания, творчества и др.

Специфика апперцепции

Сущностная связь апперцепции и мышления обусловлена следующими свойствами апперцепции:

1. Апперцепция как *однородная деятельность адекватна мысленному воспроизводству формы предмета*. Мышление воссоздает не чувственные качества, а *внутреннюю форму – систему отношений*, *структуру*. Понятие потому безбразно (например, норма, долг и т. д.), что оно содержит только отношения в чистом виде без их эмпирически-конкретных носителей.

2. Апперцепция (*Я*) обладает *себе тождественностью* в смене различных чувственных состояний и внешних впечатлений субъекта. Выражение «это – дерево» фиксирует слияние чувственного сознания с предметом, а в выражении «я вижу дерево» отмечается самость, центр души – *Я*, которое не только видит дерево, дом, облака, но и слышит нечто, обоняет цветы и т. д., пребывая в себе и *не растворяясь* в предмете. И в субъективных состояниях («я радуюсь», «я плачу» и т. п.) наше *Я* сохраняет себе тождественность, причем на протяжении всей жизни. Душевное нездоровье несоматического характера возникает тогда, когда апперцепция размывается аффектами.

Себе тождественность апперцепции есть необходимое условие для понимания субъектом *принципов сохранения* (*количества вообще*, *количества движения*, *энергии*, *массы и др.*), *устойчивого в изменчивом*, *законов в явлениях*, *тождественного в различном*, *необходимого в случайном*, *единого в многообразном*, *всеобщего в особенном*. Как показывают эксперименты Ж. Пиаже, дети затрудняются понимать сохранение одного и того же количества чего-либо в его разных чувственных выражениях: *один и тот же* объем воды, помещенный на глазах у детей в пробирки разного диаметра, воспринимаются ими как *разные* величины.

Себетождественность *Я* позволяет субъекту мыслить по аналогии сущность, субстанцию и т. д. Например, Парменид исходил из чистого бытия, Платон определял время как подвижный образ вечности, И. Кант рассматривает субстанцию как *постоянство* реального во времени. Если у человека не было бы апперцепции, по аналогии с которой он мыслит субстанцию, вечность, чистое бытие, то образование таких понятий было бы невозможно в принципе. Ибо у него не было бы никаких аналогий. Без апперцепции невозможно понятийное мышление. Ведь понятие отражает существенные, *устойчивые* отношения.

3. Апперцепция – *сверхчувственная* сфера психики, а значит, лишена и свойств чувственности, включая время. Это может показаться парадоксальным, но, тем не менее, следует отметить: *Я* пребывает вне

пространства и времени. Наше *Я* воспринимает процессы во времени потому, что находится вне времени, не сливается с ним. Себетождественность *Я* позволяет понимать вечность, выходить за рамки времени вообще, мысленно путешествовать в прошлом или забегать в будущее. Наличие памяти, ясное различение прошлого, настоящего и будущего возможны благодаря *сверхвременной* инстанции души. В существовании такой инстанции убеждает способность субъекта мыслить вечность, а время – как «подвижный образ вечности». Время – достояние явлений, результат отражения различных изменений друг в друге. Такова позиция Эпикура и Спинозы. Субстанция пребывает в своих атрибутах и модусах, оставаясь себетождественной, вневременной. Подобные суждения есть результат умозрения, а не живого созерцания. Субстанция не дана в таком созерцании. На каком же основании субъект полагает, что субстанция вечна? Он судит по аналогии: «вневременное *Я* – чувственность во времени». Если мы будем мыслить субстанцию временной, то тем самым превратим ее в модус, а время – в субстанцию. Став субстанциальным, время превратится в вечность. Так нерефлексивный рассудок запутывается в суждениях. Материя, как субстанция, предстает как необъятный пенящийся океан. Однако сам «океан» как целое никуда не движется. Ведь вне материи нет этого «вне», она как субстанция универсальна и всеохватна своими взаимодействиями. Она пребывает в своих изменениях и не исчезает, ей некуда исчезать. Поведение материи аналогично пребыванию нашего *Я* в многообразных субъективных состояниях. Из такой же интуиции исходит и сознание естествоиспытателя: материя вечна, изменяются лишь ее состояния.

Сверхвременность *Я* можно объяснить, вероятно, тем, что она есть чистый смысловой центр, порождающий себе подобные кванты вечности – идеи, понятия, которые ведь тоже не длятся. Идея окружности пребывает вне времени. Длится не ее идея, а процесс построения окружности. Идея как целое остается неизменной и при жизни Платона, и в наше время. Платон был потрясен природой «эйдосов», он поместил их в особую вневременную сферу. Рассуждения о вневременности *Я*, вечности, «бессмертии» души очевидны для верующего сознания.

4. Апперцепция, будучи *свободной* (ибо она не отягощена чувственностью), является необходимой предпосылкой для *модельно-проективной и рефлексивной функций* мышления.

5. Апперцепция как свободная *самодеятельность* в *чистом виде* позволяет мышлению не сращиваться со своими построениями, разного рода «конструкциями», моделировать новые варианты возможных вещей и ситуаций, новые программы действия, общения и мышления и при этом оставаться *вовне своих построений*, витать над ними; т. е. самодеятельность апперцепции дает возможность мышлению быть *универсальным*, выходить за рамки всяких программ, быть *самопрограммируемым*, производить модели по меркам любых вещей.

6. С*вобода*, *самодеятельность* апперцепции есть необходимая предпосылка генетически исходного основания субъектности личности – *самоопределения*. Самоопределение, в свою очередь, является необходимым основанием субъектных качеств: самоуправления, самоорганизации, самореализации, самовоспитания и других «само», а также *творчества*. Свободная самодеятельность *Я*, наполненная ценностным вектором, предстает как идентичность личности.

7. *Однородность* апперцепции позволяет объяснить такое загадочное обстоятельство, как способность человеческой психики синтезировать *психически разные модальности*, *чувственно различные качества* (тактильные, обонятельные, зрительные, слуховые и др.) в *целое*. Например, вишня – сладкая, мягкая, пахучая и др. Без апперцепции такой синтез был бы *невозможен* потому, что само объединяющее начало, если бы оно было *определенного чувственного качества*, не смогло бы соединить, например цвета и звуки, запахи и др. Глаз не воспринимает звуки, а ухо – цвета. Ф. Энгельс обратил внимание на эту загадочную способность *Я* синтезировать в единое целое «различные в качественном отношении впечатления»: «всегда одно и

то же *Я* вбирает в себя все эти различные чувственные впечатления, перерабатывает их и, таким образом, объединяет в одно целое» [10, с. 547]. Именно в одно целое! Сведение чувственного многообразия к *единству* только одним воображением было бы невозможно без *самоустремленной апперцепции*.

Какой джинн таился в сосуде биоэволюции?

Идея Канта об апперцепции как свободной самодеятельности проясняет собой эволюцию *биологической активности*. Ю. М. Бородай на обширном естественнонаучном материале показывает, что *ауторитмия* (спонтанная самоактивность) есть *генетически исходная*, первичная форма активности в биологической эволюции. Он пишет: «…наиболее древней, исходной формой нервной деятельности является не рефлекс, но *произвольная активность*» [3, с. 52], т. е. *ауторитмия*. В процессе эволюции, с усложнением внешней среды обитания эта всеобщая, простая форма спонтанной активности превращается в систему рефлексов. Но и в динамической системе рефлексов ауторитмия не исчезает, она блокируется не полностью. Рефлекс даже в самой чистой форме представляет собой «ауторитмический процесс, поставленный под афферентный контроль до такой степени, что он оказывается деблокированным только в строго определенной степени, т. е. ему как бы разрешается произвести разрядку в точности до одного “кванта” возбуждения, после чего он тут же опять блокируется» [3, с. 53].

Ю. М. Бородай замечает, что эволюция жизни шла «не в направлении увеличения произвольности», а по пути «все более жесткого связывания изначально произвольных самодвижений разнообразной внешней детерминацией» [3, с. 54]. Возникновение свободы воли, воображения – это разрыв непрерывного рефлекторного кольца, «прерыв непрерывности внешней детерминации рефлекторной динамики» и «рождение *произвольного* идеального представления» [3, с. 85]. Именно «произвольного»!

Эволюция живого в направлении «связывания изначально произвольных самодвижений разнообразной внешней детерминацией» объяснима функцией *приспособления* к природной среде. Выход же за рамки жесткой внешней природной детерминации происходил, вероятно, потому, что индивиды научались *приспосабливать* внешнюю среду к своим потребностям, и тем самым они создавали все более масштабную область, в которой внешняя природная детерминация теряла свою жесткую принудительность, а детерминация извне подчинялась все более самодетерминации.

Выходит, что произвол воли, воображения есть возвращение к исходному началу, к первичной форме произвольной активности (ауторитмии), но на новой основе, с удержанием достигнутого на последующих ступенях эволюции, точнее, *истории*, сменившей собой зоологию? Получается, что так оно и есть. Джинн, сидевший в сосуде биологической эволюции, выбил «блокирующую» пробку рефлексов, вырвался наружу и превратился в продуктивное воображение, в свободу воли, в апперцепцию! Становится понятным великое открытие Канта: его настойчивость в утверждении спонтанной активности воображения, а также «самодеятельности» рассудка, апперцепции, равно как и свободы воли. Принцип произвольности стал «коперниковским переворотом» Канта в философии, необходимой предпосылкой понимания «свободной целесообразной деятельности как сущности всех человеческих проявлений вообще» [3, с. 23].

Апперцепцию можно представить как замкнутую на себя чистую однородную *самоактивность*. Сама по себе она не дифференцирована на волю, мышление, воображение и др. Это – ее дальнейшие модификации. Если она направлена на переработку представлений, то в этом случае она выступает как *трансцендентальное воображение*, не смешанное с чувственной модальностью. Так как самоактивность однородна, то и все продукты продуктивного воображения предстают как «монограммы», в аспекте формы, структуры: студентов *много*, и все они *индивидуальны*, но понятие «студент» *одно*. Рассудок тем и занят, что устанавливает в чувственном многообразии единство посредством категорий. Разум же относится к понятиям так

же, как рассудок к чувственным восприятиям. Если рассудок соединяет чувственно конкретное в понятие, то разум сводит различные понятия в более обширное единство, в теорию и т.д. Одно дело понятие как единство чувственно многообразного, а другое дело теория как единство ранее разрозненных понятий, как мысленная конкретность.

Чистая самоактивность, хотя и дифференцируется в дальнейшем на волю, воображение, мышление, но «не растворяется» в своих модификациях. Нашему сознанию самоактивность дана в ее проявлениях. Длятся ее проявления, ее оконченные выражения на экране *внутреннего чувства*. Самоактивность есть необходимая субъективная предпосылка свободы – воли, мысли, воображения, чувства и др. Важно перевести такую самоактивность в мир значений, поступков. Тогда из субъективного феномена самоактивность превратится в социокультурный феномен – в свободу субъекта. Но без такой субъективной предпосылки свобода воли и т. д. будет невозможной.

Как же можно судить о самоактивности самой по себе, если она в таком виде нам не дана? Вероятно, только по ее проявлениям, которые нам доступны. Спинозе субстанция тоже не являлась в чувственном восприятии. Он выразил понятие субстанции исходя из ее проявлений в форме многообразия взаимодействий, уходящих (для рассудка) в бесконечность. Субстанция есть причина своего собственного бытия, она самоактивна, самодвижна и т. п. И силу как таковую никто тоже не воспринимал. Нам даны обнаружения силы – гравитации, воли и т. д. Понятия силы, энергии и т. п. не отрицаются. Понятие субстанции, данное Спинозой, принято философами. В отношении определения самоактивности *Я* ученые не столь единодушны.

Для самоактивности *Я* не существует никакой наперед заданной логики; ибо практический опыт будет предоставлять все новые возможности и способы модификации внешней реальности. Нет никакого извне заданного абсолюта, кроме одного обстоятельства, которое для людей абсолютно. Таковым являются они сами, их собственная *социальная связь*. Вне этой связи человек теряет смысл, самосознание и сознание. Адекватным же выражением абсолютности социальной связи является нравственность. В ней социальная связь представлена в чистом виде – как истинная человеческая общность. Голосом нравственности является совесть, своего рода «вестибулярный» духовный орган, устанавливающий «равновесие» в общении. Совесть по существу разумна, она исходит из равноценности достоинства каждого человека, независимо от его эмпирического состояния. Категорический императив Канта, различные формулировки этого императива сводятся к одному – к равноценности достоинства лиц и народов. Абсолютность нравственности обнаруживается в том, что нравственность подкрепляется у всех народов религией. Ибо религия основывает нравственность на Абсолюте. По Канту, Бог – абсолютный Гарант, воздающий справедливое воздаяние за деяния. Земной смысл религии и состоит в культивировании нравственности. Оказывается, идеи «Критики чистого разума» есть лишь лестница для уяснения идей «практического разума». Поэтому Кант от теоретического разума переходит к практическому, к нравственности. А субъективной предпосылкой нравственности опять же является свобода – свобода воли. Из свободной игры наших душевных сил Кант выводит и эстетические феномены, например, прекрасное. Самоактивность *Я* действительно есть *субъективная основа всей трансцендентально йфилософии* И. Канта.

Что же побудило психику вырваться за пределы рефлекторного кольца и *разделить реальность* на чувственно-воспринимаемую и воображаемую? Крайние обстоятельства, которые раскрыл Ю.М. Бородай [3]. Здесь лишь отметим: выход психики за пределы рефлекторной детерминации происходил как длительная биопсихическая «ломка» благодаря самоограничению индивидов ради сохранения общности, исходной социальной связи (нравственности). В дальнейшем труд, по выражению Гегеля, «затормаживал» природные вожделения.

Если рефлексы взяли под жесткий контроль ауторитмию (свободную активность), то целостность понятийного мира,

семантическое поле понятий не менее жестко контролируют свободу субъекта. Ведь в своем сознании человек реагирует исключительно на те *значения*, которые он приписывает внешним явлениям, и которые направляющим его *поведение*. Систему значений он заимствует из предшествующего человеческого опыта, из культуры. Чтобы выпутаться из сети устойчивых понятий, субъект порождает новые понятия, освобождающие его свободу от смысловой принудительности прежних понятий. Такой прорыв требует, конечно, духовной подготовки, должной образованности. Однако здесь его ждут общественно-интеллектуальные препятствия: новые понятия разрывают семантическое поле у других людей, живущих под «гнетом» прежних представлений. «Новатор» не понятен им. Возникают коллизии. Чтобы избежать упреков в аутизме и не впасть в аутизм, «новатор» убеждает других в преимуществе своего семантического поля, *освобождающего* душу. У «диссидента» возникают сторонники, создается «новое направление», *иначе* интерпретирующее внешнюю реальность и выходящее за «красные флажки». Следовательно, смысл понятийного творчества заключается не только в поиске понятий, адекватных реальности (ведь реальность сама может быть убогой), но в первую очередь в обретении *большей свободы для себя и для других*. Критерием в оценке понятийных систем выступает соответствие не только действительности, но и *свободе*. Последний критерий является, на наш взгляд, *первостепенным в социально-гуманитарных науках*.

Прежде чем «уточнять» понятия, вкладывать в них новое содержание, следует сначала поставить вопрос, ради чего это надо делать? Тогда станет ясным, в каком направлении разумно развивать понятия. В понятиях мы выражаем, по И. Канту, «необходимое единство», устойчивые связи (закономерности), чтобы создавать новые реальные структуры, гарантирующие надежность и безопасность. Но к надежности и безопасности следует добавить и *свободу*. Семантика понятий сама по себе «тоталитарна», она весьма жестко регламентирует субъективность человека. Эпикур мудро советовал сохранять атараксию души при объяснении внешних явлений, т. е. в мышлении исходить не только из реальности, но и из свободы. Перенос стиля мышления естествознания в социально-гуманитарное знание может оборачиваться очередными «оковами» для свободы воли. Ибо методы естественных наук сформировались из опыта с вещами, *не обладающими свободой воли*. Указанные экстраполяции стиля мышления провоцируют на «бунт» против науки вообще. Мы попытались выявить несостоятельность прямого переноса конструкций синергетики в область человеческой субъективности [4, с. 114–125].

Чувство реальности не должно вытеснять собой чувство свободы. Скорее, наоборот, свобода должна воплотиться в реальность. Ведь свобода – это не только субъективное состояние (мыслить, волить, веровать, любить свободно), но и свобода самоосуществления человека, свобода деятельности, собраний, печати и др. Поскольку свобода осуществима только в поле нравственных взаимных отношений, то императив свободы конкретизируется для науки в императив *нравственный*, обязывающий научное мышление не сужать, а расширять область свободы для большего числа людей.

Связь «ауторитмия – апперцепция» явно выражена в игре, юморе, искусстве, в бесконечно разнообразных импровизациях, уклонах от предписаний и канонов как в духовном творчестве, так и в реальной жизни. Христос говорил, что «истина сделает вас свободными», а не только сытыми. Если бы счастьем, по словам Гераклита, было бы услаждение тела, «счастливыми назвали бы мы быков, когда они находят горох для еды» [1, с. 30].

Понятия бинарны по составу, они идеально выражают реальные отношения, с одной стороны, а с другой, – они есть отложения, объективации целенаправленной свободной самодеятельности мышления. Если целиком погрузиться в предметное содержание понятий и забыть об их второй составляющей (мыслительным схемам), то можно стать «догматиком», пребывающим под «гипнозом» прежней понятийной системы. Но можно отстраняться от продуктов мышления и свободно выходить к новым смысловым полям, предлагая иные проек-

ты. И. Кант назвал свою философию трансцендентальной, потому что исходил из такой трансцендирующей природы апперцепции, которая погранична различным мирам – чувственно-воспринимаемому и умопостигаемому.

Связь «апперцепция – перцепция» составляет глубинную основу *антропоморфного* понимания реальности человеком. Связь *«Я – чувственность»* есть тот глубинный аналог, согласно которому сознание делит мир на видимый и невидимый. Подобно тому как чистое *Я* сохраняет себя в смене чувственных состояний, властвует в их стихии, упорядочивает их, точно так же невидимый мир мыслится по отношению к видимому. Например, древние греки за видимым космосом искали Логос, который изнутри соединяет («синтезирует») видимые части космоса в целое. И по мере развития их сознания Логос дематериализовался: Нус Анаксагора подобен всеобщей целевой реальной связи, устанавливающей всему меры. Эйдосы Платона пребывают в царстве чистых форм и скоординированы идеей блага; в христианской философии Логос есть абсолютный и совершенный, знающий себя Дух – Личность. Спиноза мыслил умопостигаемую субстанцию как causasui, которая действует по собственной необходимости, свободно, пребывает во всех своих состояниях, «модусах», оставаясь себетождественной, т. е. *ведет себя как наше Я*!

Если мы присмотримся к повседневной практике мышления, то понимание внешней реальности по схеме «чистое *Я* – чувственность» будет явлено нам на каждом шагу. Например, в высказывании «яблоко обладает следующими свойствами: мягкое на ощупь, сладкое и т. д.» субъект разлагает яблоко на некую внутреннюю невидимую *самость*, которая *обладает* свойствами, и на *внешние свойства*. В реальном яблоке нет мыслимой самости, и тем не менее мы ее мыслим в качестве субъекта, *обладающего* свойствами. Естественнонаучное мышление тоже разлагает природные явления на внутреннее и внешнее, на «*спокойное царство законов*» *и изменчивый мир явлений*. То же присуще религиозному сознанию с его делением реальности на мир *посюсторонний* и на мир *потусторонний*, а также сознанию художественному: «*идея и ее образное выражение*». Разумеется, апперцепция не совпадает с мышлением, но она служит его *необходимой* предпосылкой.

Чем спасительно продуктивное воображение?

Спасительным для субъекта звеном является посредник между ними – продуктивное воображение. Без него в сознании возникли бы два ряда значений – единичных (в восприятии) и всеобщих (в рассудке), причем без их взаимной связи, параллельно друг другу.

Если сравнить отражение реальности на «экранах» перцепции и апперцепции (рассудка), то можно более рельефно выразить различие в их природе в виде таблицы.

Таблица. Различие природы перцепции, продуктивного воображения и рассудка

Перцепция	Продуктивное воображение	Рассудок
Образ	Образное понимание	Понятие
Изменчивое	Устойчивое в изменчивом	Устойчивое
Качество	Количественно определенное качество	Количество
Многообразие без единства	Единое в многообразном	Единство без многообразия
Рядоположенность (одно рядом с другим или после другого)	Целое в частях	Внутренняя связь
Явление	Сущность в явлениях	Сущность
Различие	Тождественное в различном	Тождество
Акциденция	Субстанция в акциденциях	Субстанция
Случайное	Необходимое в случайном	Необходимое
Единичное	Всеобщее в единичном	Всеобщее

Из таблицы явствует, что без воображения сознание обречено или воспринимать *одно рядом с другим* (в пространстве), или *одно после другого* (во времени), или блуждать в общих формах без связи с чувственным миром, порождая химеры, псевдопонятия, «шизофренические дискурсы» постмодернизма. Воображение соединяет противоположности, и без него невозможно содержательное мышление.

Воображение вбирает в себя *понимание и созерцание*, *всеобщее и единичное*. Воображение есть *мыслящее созерцание*.

В чувственном восприятии реальность отражается фрагментарно, как множество единичностей без их *единства*, в аспекте качества, изменчивости и т. д.; реальность предстает как пестрый хоровод событий, как некие вихри случайностей, как «колдовской дым» (Гегель). Рассудок воспроизводит ту же реальность с ее внутренней стороны – устойчивого, тождественного, необходимого, всеобщего, единого и т. д. И. Дицген подчеркивал, что мир вне нас мы воспринимаем в двоякой форме: «в *конкретной*, разнообразной, чувственной, и в *абстрактной*, духовной, единообразной» [6, с. 23]. Все зависит от того, смотрим ли мы с точки зрения общего или частного, «духовными или телесными глазами». Ф. Энгельс полагал, что И. Дицген в своей работе «Сущность головной работы человека» заново, независимо от Гегеля, открыл диалектику.

Специфика воображения объясняется тем, что оно *связывает восприятие с рассудком*. Чувственному восприятию вещи даны как единичные «здесь» и «теперь». Рассудок воспроизводит только родовые, всеобщие формы вещей без их материи, *единство без многообразия*. Воображение соединяет *противоположности – единичное и всеобщее*, многообразное и единое. Воображение *сверхлогично* и поэтому способно соединять то, что *запрещено логическим законом противоречия*. Оно преодолевает *односторонности чувственного восприятия и рассудка*. Чувственность определена предметом извне. Воображение свободно от непосредственного диктата предмета. Она есть самоустремленная деятельность, моделирующая возможные смысловые формы, образы, структуры; оно облекает смыслы в образы и символы, и способно их изображать социально значимым образом. Конструирование моделей и т. д. есть акт *самодеятельности продуктивного воображения*, каузальность через свободные действия, синтез частей согласно целому, т. е. *цело*сообразность. Целесообразно творит и природа. В живом организме каждый орган функционирует согласно *целому*. Феномен целостности, «органичности» присущ и продуктам природы, и продуктам воображения, в частности искусству.

Величайшее значение искусства заключается в развитии продуктивного воображения, пожалуй, самой таинственной способности: воображение есть, с одной стороны, *подсознательная* сила души, а с другой стороны, оно рождает *культурно-значимый* продукт, переводит *временную последовательность* действий в *пространственно созерцаемую* реальность. Продуктивное воображение есть то лоно, в котором таинственно зарождается *творчество*, *идеалотворчество* и загадочным образом соединяются *инстинкт и идеал*, натура и культура, подсознание и самосознание. Связывая подсознание с сознанием, продуктивное воображение позволяет окультуривать сферу бессознательного путем продуцирования совершенных идеальных форм, будь то музыкальная композиция, поэтический образ или идеал. Ф. В. Шеллинг уподоблял воображение творческой силе самой природы, которая с равным успехом деятельно оформляет естественный материал в прекрасные живые формы, будь то цветок или грациозное тело животного. Суть дела заключается в том, что продукты природы есть *имманентный синтез материи и формы*. Поэтому формотворчество природы естественно и пластично выражает специфику материала. В искусстве предмет тоже обладает имманентностью синтеза материала и формы. Ибо в искусстве предмет формируется воображением из единого зародыша – идеи.

Вся культура зиждется на продуктивном воображении – *универсальной* способности, развиваемой усилиями всех поколений человеческого рода. Без него не-

возможны ни научные теории, ни великие социальные проекты, ни молитвенный полет души. Воображение управляет чувственным восприятием, делает возможным метафоры, образы, сравнения, аналогии, мысленные эксперименты, предвидение (мысленное доразвитие предмета во времени). Благодаря метафорам и сравнениям воображение схватывает *целое раньше частей*, в *отдельном* случае – его *всеобщее* содержание. Оно является источником зарождения и научных понятий, как это убедительно раскрыл И. Кант. Мысль (научная, художественная, философская и др.) всегда зарождается от озарения, догадки, а догадка своим первоистоком имеет *метафору, образ и сравнение*, за которыми следуют *аналогии*, «нащупывающие» область формирования понятий. Все обобщения теоретических знаний об электричестве и магнетизме Максвелл осуществил с применением гидродинамических и механических аналогов. Метод аналогового моделирования, по мнению В. С. Степина, есть «универсальный прием выдвижения обобщающих гипотез» [9, с. 239].

Мощь воображения заключается в его способности *соединять противоположности* (чувственное и рациональное) и схватывать в единичном всеобщее, в различном – тождественное, в многообразии – единство, в случайном – необходимое. Без этого мышление невозможно. Атрофию продуктивного воображения Кант квалифицировал как «глупость», т. е. неумение применять общее правило согласно изменившимся обстоятельствам, тем более *моделировать сами общие правила*. Такая атрофия выражается в *репродуктивном* способе деятельности: субъект привыкает жить согласно навязанным извне правилам и нормам и тиражирует общие штампы.

Дело в том, что в понятиях форма вещи воспроизводится без материи, и вещи предстают как совершенство формы, как «*микроидеалы*», свободные от *телесных деформаций*. Реальные же вещи и обстоятельства всегда *отягощены материей* с известными изъянами. Возникает *несоответствие* между понятием-эталоном и чувственно-предметной вещью. В понятиях человек решает проблему в *чистом* виде. Действительность же содержит в себе синтез *материи и формы*, и всегда возникает расхождение между рациональным построением и опытом. Необходимо поэтому вводить «*поправочный коэффициент*» (как это делают физики в своих уравнениях), учитывающий материально-эмпирическое содержание; т. е. *варьировать общее* решение вопроса применительно к *частными единичным меняющимся* обстоятельствам. Такую импровизацию как раз и осуществляет воображение, умеющее соединять всеобщее с особенным и единичным. В противном случае применение понятий к реальным ситуациям без учета отклонения ситуаций от «нормы» будет деструктивным, вопреки тому целому, в составе которого действует субъект. Такие случаи породили выражения «догматизм», «профессиональный кретинизм», «ученый дурак». Более того, несоответствие между идеальным и реальным может травмировать тонкие натуры и даже побуждать их к *мироотвержению*. Кто-то ждет «принца» или «принцессу», оставаясь всю жизнь в одиночестве среди живых людей, несоответствующих «эталону». «Лучшее – враг хорошему» – эта поговорка точно фиксирует расхождение между стремлением утвердить чистую теорию, нравственность, красоту наперекор упрямой действительности.

Как изучение *философии* есть лучший способ развития *понятийного мышления*, так и усвоение *искусства* (особенно литературы и поэзии, в которых материал дан не во внешнем восприятии, а в воображении) есть *самый эффективный способ развития продуктивного воображения*. Это весьма убедительно изложил Э. В. Ильенков [7]. Атрибутивный статус воображения в процессе антропогенеза и психогенеза раскрыт Ю. М. Бородаем [2]. Несомненна также роль рисования в развитии воображения [5, с. 36– 45]. Связь «перцепция – воображение – апперцепция» важна для понимания гносеологических закономерностей генезиса логических категорий.

На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Идеи Канта о формировании категорий в актах деятельности путем схематизации и типизации мысленных действий, о единстве чувственно-конкретной и абстрактной сторон деятельности являются

продуктивными в научном отношении. Эти идеи заслуживают дальнейшего развития в аспекте включения в анализ роли предметно-преобразующей деятельности, общественных отношений и др. И. Кант выявил субъективную основу всеобщности и необходимости мышления – себетождественность *Я* и синтез продуктивного воображения, отвлекаясь от общения, общественных отношений, от производства людьми средств собственной жизни, что позволило Канту раскрыть *антропологический* аспект проблемы, связав ее решение с продуктивными силами человека – апперцепцией, продуктивным воображением, чувственностью и др., чем можно объяснить стойкий интерес к идеям Канта и дальнейшее развитие его идей о мышлении, воображении в современной философии, психологии и дидактике.

2. Раздвоение сенсомоторных действий на конкретные и абстрактные операции порождает поляризацию психики на перцепцию и апперцепцию, на чувственную и логическую сферы. В первой доминирует чувственно-образное отражение реальности, во второй – дискурсивно-операциональное.

3. У Канта трансцендентальный субъект – человек культуры, который деятельно оформляет природный материал, включая чувственность, в общезначимые культурные формы и превращает эти формы в функциональные органы своей собственной свободной воли, расширяя сферу свободы (нравственности), красоты и власти над стихиями реальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Антология* мировой философии: Античность [Текст]. - Минск: Харвест; М.: Изд-во АСТ, 2001. 960 с.
2. *Бородай Ю. М.* Воображение и теория познания [Текст]: Критический очерк кантовского учения о продуктивном воображении / Ю. М. Бородай. - М.: Высшая школа, 1976. 150 с.
3. *Бородай Ю. М.* Эротика – Смерть – Табу [Текст]: Трагедия человеческого сознания / Ю. М. Бородай. - М.: Гнозис: Рус. феноменолог. о-во, 1996. 416 с.
4. *Гончаров С. З.* О синергетике, редукции и эвристике [Текст] / С.З. Гончаров // Образование и наука: изв. Уральского отделения Российской академии образования. 2005. № 2(32). – С. 114–125.
5. *Гончаров С. З.* Философия рисунка [Текст] / С. З. Гончаров, А. В. Степанов, Т. М. Степанова // Образование и наука: изв. Уральского отделения Российской академии образования. 2004. № 6(30). – С. 36–45.
6. *Дицген И.* Сущность головной работы человека [Текст] / И. Дицген // Избранные философские сочинения. – Москва: Госполитиздат, 1941. – 354 с.
7. *Ильенков Э. В.* Искусство и коммунистический идеал: избранные статьи по философии и эстетике [Текст] / Э. В. Ильенков. –М.: Искусство, 1984. – 349 с.
8. *Кант И.* Критика чистого разума [Текст] / И. Кант // Сочинения: в 6 т. - М.: «Мысль», 1964. - Т. 3. - 799 с.
9. *Степин В. С.* Структура и эволюция теоретических знаний [Текст] / В. С. Степин // Природа научного познания: логико-методологический аспект. – Минск: Изд-во БГУ, 1979. – 319 с.
10. *Энгельс Ф.* Диалектика природы [Текст] / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2е изд. Т. 20.М.: Политиздат, 1961. – С. 339 – 626.

УДК159.9

Л.С. ВЫГОТСКИЙ О ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ И МЫШЛЕНИИ (КРИТИКА Г-НА Д. БЭКХАРСТА)

Мареев С.Н.

Л.С. Выготского принято считать основоположником *марксистской* психологии. Но у Маркса мы находим только самые общие, самые основные положения относительно человеческой психологии. Например: «… История *промышленности* и сложившееся *предметное* бытие промышленности являются *раскрытой* книгой

человеческих сущностных сил, чувственно представшей перед нами человеческой *психологией*» [1]. Все это нужно было еще осмыслить. Поэтому Выготский и вынужден по крупицам собирать проблески «марксистской» мысли даже у немарксистских авторов. Он вынужден ссылаться то на Пиаже, то на Жане, то на Блейера и др. И это, в свою очередь, очень затрудняет чтение работ самого Выготского.

Все это касается уже ставшей классической работы Выготского «Мышление и речь», которую до сих пор толкуют поразному, вплоть до поиска в ней идей лингвистики и семиотики. Доказательству того, что марксистская методология и содержание этой работы противоположны принципам лингвистики и семиотики, посвящена данная статья.

***

Известный канадский философ Дэвид Бэкхарст (David Bakhurst), специалист в области истории советской философии и психологии, излагает позицию Л.С. Выготского по вопросу о соотношении речи и мышления следующим образом:

«(1) В своем онтогенетическом развитии мышление и речь имеют разные корни.

(2) В речевом развитии ребенка мы можем определенно выделить доинтеллектуальную стадию, и в его мыслительном развитии долингвистическую стадию.

(3) С определенного момента времени две указанные различные линии независимы друг от друга.

(4) С определенного момента времени эти линии сходятся, в результате чего мышление становится вербальным, а речь рациональной» [2].

Такую диспозицию мы действительно находим у Выготского [3]. Пункты (1) – (3), как комментирует Бэкхарст, это «тезис независимости». В (4) пункте происходит конвергенция двух разных независимых линий развития. Основанием тезиса независимости развития речи и мышления, согласно Бэкхарсту, является понимание Выготским «долингвистического мышления» как «примитивной формы деятельности по решению проблем, которая может быть описана интенсиональными, хотя и грубыми, терминами, потому что «доинтеллектуальную речь» он толкует как форму издавания звуков, направленных на то, чтобы кто-то вообще это услышал» [4].

Однако именно здесь не стоит соглашаться с г-ном Д. Бэкхерстом, поскольку Выготский понимает «долингвистическое мышление» как *практическое мышление*, т.е. выполнение некоторых целесообразных движений, которых осмысленно не делаетживотное. Но это не просто выкрики ребенка с целью привлечь чье-то внимание, о чем пойдет речь отдельно. Важно то, что тремя страницами ранее в работе «Мышление и речь» Выготский дает несколько иную картину, где к перечисленным он добавляет еще два пункта:

«(5) Антропоиды не обнаруживают характерного для человека отношения – тесной связи между мышлением и речью. Одно и другое не является сколько-нибудь непосредственно связанным у шимпанзе.

(6) В филогенезе мышления и речи мы можем с несомненностью констатировать доречевую фазу в развитии интеллекта и доинтеллектуальную фазу в развитии речи» [5].

«Доречевая фаза развития интеллекта» означает, что интеллект существует у ребенка до всякой речи. У людей не то же самое, что у антропоидов. Что же такое «речь» антропоидов? Выготский здесь цитирует Кёлера: «Их фонетические проявления без всякого исключения выражают только их стремления и субъективные состояния; следовательно, это – эмоциональные выражения, но никогда не знак чего-то «объективного»» [6]. И эта аффектация не только не помогает умственной деятельности, но ей мешает. «Эмоциональные состояния, и особенно аффективные, - пишет Выготский, - представляют у шимпанзе сферу поведения, богатую речевыми проявлениями и крайне неблагоприятную для функционирования интеллектуальных реакций. Келер много раз отмечает, как эмоциональная и особенно аффективная реакция совершенно разрушают интеллектуальную операцию шимпанзе» [7].

Мы, люди, прекрасно знаем, как всякие «аффектации» и досужая болтовня мешают нам делать серьезную умственную работу. И хотя у ребенка тоже наблюдается

аналогичная «речь», выражающая восторг, желание привлечь внимание взрослых и т.п., она очень быстро наполняется собственно человеческим содержанием и переходит в нормальную членораздельную человеческую речь. У антропоидов это не происходит: их «речь» остается на том же уровне, что и их интеллект, а интеллект остается на уровне их речи. У них нет опережающего развития ни того, ни другого. У детей не то же самое, хотя ранее считалось иначе. «Только в самое последнее время, - пишет Выготский, - мы получили объективные экспериментальные доказательства того, что мышление ребенка в своем развитии проходит доречевую стадию» [8]. «Для того, чтобы «открыть» речь, надо мыслить» [9].

Экспериментальные доказательства существования у ребенка доречевого мышления Выготский приводит в работе «Орудие и знак в развитии ребенка». Там Выготский различает *практический* интеллект и *вербальный* интеллект. «Открытию» речи предшествует именно *практический* интеллект. Соответственно, *вербальный* интеллект появляется после «открытия» речи. «Практический интеллект, - пишет Выготский, - генетически древнее вербального; действие первоначальнее слова, даже умное действие первоначальнее умного слова» [10]. В начале было Дело. И Выготский ссылается на эту гётевскую формулу, которую Гёте противопоставил библейской формуле: В начале было Слово. Потом, после «начала», роли оборачиваются, и Слово идет вперед. Но с появления Дела начинается человеческое историческое развитие, и биологические эволюционные предпосылки *снимаются* социальным развитием, становятся следствием этого развития. Одно развитие, как пишет Выготский, «является не просто прямым продолжением другого, но изменился и самый тип развития – с биологического на общественно - исторический» [11]. Это не просто «слияние» («fusion») того и другого, как это толкует Бэкхарст [12], а именно *снятие*, Aufhebung, и Выготский специально останавливается на значении этого гегелевского понятия, потому что без него не объяснишь переход биологического в социальное.

Понятно, что вербальный интеллект представляет собой более развитую форму интеллекта. И Выготский предупреждает против недооценки вербального интеллекта. «Обычно представляют себе, - пишет он, - что характерное для самого раннего возраста отношение слова и дела (независимость дела от слова и примат действия) сохраняется и на всех последующих ступенях развития и даже на всю жизнь» [13]. Вербальный интеллект более абстрактен и обладает большей свободой, чем практический интеллект, но теряет то преимущество, которым обладает практический интеллект, а именно преимущество непосредственной действительности. И если понимать доречевой интеллект не как практический, который связан с определенной *предметностью*, то неизбежно *спиритуалистическое* понимание мышления. Если не объяснять происхождение речи из практического интеллекта и отстаивать независимое происхождение высших форм речевого мышления и рассматривать его как «величайшее открытие в жизни ребенка», которое, как пишет Выготский, «осуществляется в преддверии 2-го года жизни и состоит в обнаруживании отношений между знаком и его значением, в первую очередь выражает крайнюю форму спиритуализма части современных психологов, трактующих мышление как чисто духовный акт» [14].

Если мышление, став вербальным мышлением, обретает свою предметность в слове, в знаке, в символе, то доречевое практическое мышление имеет в качестве своей предметности *орудие*. Знак заменяет человеку орудие, но выполняет ту же самую *опосредующую* по отношению к действительности функцию, что и орудие. Разница только в том, что при помощи орудия мы реально изменяем действительность, при помощи знаковых систем, прежде всего языка, мы меняем действительность только *идеально*, только в нашем *воображении*. Но если мы эту смену одной *предметности* на другую упускаем из виду и пытаемся рассматривать мышление как таковое, в чистом виде, перед нами оказывается какая-то неуловимая духовная сущность.

Только из предметной материальной практики рождается осмысленная человеческая речь. Но это в «филогенезе», в исто-

рии человечества. Однако сложнее обстоит дело в «онтогенезе», в развитии ребенка. Человек, чтобы стать человеком, должен был трудиться «в поте лица», как сказано в Библии. Ребенок не трудится, а часто он не трудится и всю последующую жизнь. И он получает свой интеллект вместе с развитой «умной» речью взрослых. Но речь должна наполниться для ребенка практическим содержанием, иначе это будут только слова, слова, слова… Поэтому мышление и сознание современного культурного человека страдает, как это называл Э.В. Ильенков, *вербализмом*. И появилась даже особая философия, которая так и называется «лингвистическая философия», которая полностью отождествляет речь, язык и мышление и полностью отвергает всякую материальную практику как исток того и другого. Поэтому она так и не смогла решить проблему *значения*. Представители этой «философии» хотят понять непосредственно значение слова, но значение слова - это значение той вещи, которая называется данным словом в человеческой реальной жизни, в практике.

Совершенно понятно, что мышление, по Выготскому, никогда не является вербальным в том плоском смысле, что мышление и речь по сути одно и то же, и каждому слову соответствует некая мысль, а всякой мысли какое-то слово. А когда мы мыслим молча, то мы опять же говорим, только говорим «про себя». Внутренняя («про себя») речь действительно существует, только эта речь существенно отличается от «громкой» внешней речи, а в особенности от письменной речи, по своей грамматической структуре. Законы мышления описывает *логика*, а законы языка – *грамматика*, которые пересекаются в той части, которая называется лингвистами «глубинная грамматика», но они не совпадают. Например, никакая логика не обходится без отрицания, и в любой грамматике любого языка есть отрицание. Но в логике нет междометий и сложных временных форм: для нее что будущее, что прошлое, что настоящее. И уже великий Аристотель отличал *высказывающую* речь, которая логична и которой можно приписать истинность или ложность, от той, которая не истинна и не ложна. Такова, к примеру, просьба и мольба. «Мольба, например, - пишет Аристотель, - есть речь, - но она не истинна и не ложна» [15]. И тут уже никакой логики нет, но есть грамматика.

Основная гипотеза Выготского, как пишет об этом А.Н. Леонтьев, следующая: «мышление, возникающее из практической деятельности, *опосредуется* речью, словом» [16]. Основа развития *всей* психики человека, по Выготскому, практическая деятельность, труд. «Создайте здоровый труд, - подчеркивает Выготский, - остальное приложится» [17]. Мышление, как и речь, «прилагаются» к труду, к практике. Ребенок начинает говорить не раньше, чем он овладеет элементарными навыками человеческого поведения, общения и навыками игровой деятельности, которая аналогична трудовой деятельности. Во всяком случае делать из Выготского «лингвиста», т.е. человека, для которого речь, язык есть все, и все есть язык, и все из языка, нет никаких оснований.

Но Бэкхарст как раз игнорирует практическую природу мышления и приписывает Выготскому следующее определение: «Под мышлением Выготский понимает процесс мышления, познавательную деятельность, посредством чего субъект формирует понятие о мире и научается при помощи его решать проблемы» [18]. «Мышление есть процесс мышления» (By “thought”, Vygotsky means the process of thinking…) [19]. Понятно, что это тавтология, которая не может служить определением мышления. Определение должно, прежде всего, указать на ближайший род, а ближайшим родом мышления Выготский как марксист считает *практику*. Выготский даже ссылается на Ленина, который предлагал «перевернуть» Гегеля, у которого практика была «средним членом» умозаключения, т.е. развития теоретической идеи, и, наоборот, сделать теоретическую идею «средним термином», развития практической идеи, т.е. практики.

Понятно, что Бэкхарст не «замечает» этого у Выготского. Но если от практики абстрагироваться, то всякое определение мышления будет вращаться в круге. Не говоря уже о спиритуализме, о котором все время говорит Выготский, когда доречевое мышление понимают не как *практическое*

мышление, не как *умное действие*. А между тем даже Гегель понимал мышление как *целесообразное действие*. «…Разум, - писал он, - есть *целесообразное действование*» [20]. Здесь Гегель, как это ни странно, *материалист*. И это в отличие от представителей Вюрцбургской школы и Фрейда, понимающих изначальное мышление как «аутистическое» мышление, которое вырастает из каких-то глубин подсознания или физиологии и которое неизбежно мистифицируется. И это есть проявление *иррационализма* в понимании самого мышления, т.е. иррационализм в понимании рационализма.

Проявлением аутизма считается «эгоцентрическая речь». Но она действительно проявляет у ребенка в определенный период его развития, и, как пишет Выготский, «есть переходная форма от речи внешней к речи внутренней» [21]. И далее общая схема развития речи и интеллекта ребенка: «Вся схема в целом принимает, следовательно, такой вид: социальная речь – эгоцентрическая речь – внутренняя речь. Эту схему с точки зрения последовательности образующих ее моментов мы можем противопоставить, с одной стороны, традиционной теории образования внутренней речи, которая намечает такую последовательность моментов: внешняя речь – шепот – внутренняя речь, а с другой – схеме Пиаже, которая намечает следующую генетическую последовательность основных моментов в развитии речевого логического мышления: внеречевое аутистическое мышление – эгоцентрическая речь и эгоцентрическое мышление – социализированная речь и логическое мышление» [22].

Утверждение, что «в своем онтогенетическом развитии мышление и речь имеют разные корни» верно только в эволюционном плане. Выкрики («речь») достаются шимпанзе по генетическому наследству от папы с мамой. Умная деятельность появляется у него в стаде в результате научения. Это действительно разные «корни», если это не труд, не предметная деятельность. И у шимпанзе они не сходятся: «речь» остается биологической, а поведение «социальным», шимпанзе всю жизнь остается «биосоциальным» существом. А у человека они сходятся, потому что и речь, и мышление человека вырастают из одного корня. Если в «филогенезе», т.е. в истории, то это труд, если в «онтогенезе», т.е. в развитии ребенка, то это игровая деятельность, в которой, как и в труде, ум проявляется в целесообразном употреблении предметов.

Именно в связи с игровой деятельностью у ребенка *эгоцентрическая* речь, которую специально изучал Жан Пиаже, считавший, что она ни к кому не обращена и потому не является социальным феноменом. Но ребенок употребляет те же слова родного языка, который является средством общения, а потому социальным явлением, и научился он этим словам от взрослых. Если родители ребенка говорят по-русски, то и «эгоцентрическая» речь ребенка будет русской, и так во всех других случаях. Это как раз и доказывает, что она берется не изнутри, а извне, из социума, из культуры.

Выготский тщательно разбирается с позицией Пиаже по поводу «эгоцентризма» деятельности и речи у ребенка. «Социальный инстинкт» развивается, согласно Пиаже, поздно, к 7-8 годам. «Но аутистическое мышление, - пишет Выготский, - рассматриваемое с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития, не является первичной ступенью в умственном развитии ребенка и человечества. Оно вовсе не является примитивной функцией, исходной точкой всего процесса развития, начальной и основной формой, из которой берут начало все остальные» [23].

Эгоцентрическая речь возникает у ребенка в особенности при каких-то практических затруднениях, когда ребенок говорит самому себе, «про себя», но громко. «Ребенок, - пишет Выготский, - натолкнувшись на затруднение, пытался осмыслить положение: «Где карандаш, теперь мне нужен синий карандаш; ничего, я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее». Все это рассуждения с самим собой» [24]. Ребенок говорит те же слова и те же предложения, которыми говорят все взрослые люди. И если он здесь *подсказывает сам себе*, как ему выйти из затруднения, он точно так же мог это же самое подсказать и другому. Поэтому тут никакого «аутизма» нет.

Сам Выготский предпочитает гово-

рить не об «аутистическом» мышлении и «аутистической» речи, а об эгоцентрической, хотя и с этим словом связана та нежелательная ассоциация, что эта речь совершенно противоположна всякой социальности. Эгоцентрическая речь - это превращенная форма обычной речи как средства человеческого общения. «Действительное движение процесса развития детского мышления, - пишет Выготский, - совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному – таков основной итог как теоретического, так и экспериментального исследования интересующей нас проблемы» [25].

Речь у ребенка возникает как *внешняя* и *социальная* речь в результате общения со взрослыми людьми. И только потом она становится «эгоцентрической» речью. «Для Пиаже, - пишет Выготский, - это переходная ступень от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному, для нас это переходная форма от внешней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной, в том числе и к аутистическому речевому мышлению» [26]. Соответственно и вопрос о «корнях» решается у Выготского и Пиаже по-разному. Социальная речь у Выготского возникает в общении, когда мотивом у общению становится интерес к человеческим вещам, интерес к тому, как что называется.

Это в особенности характерно для слепоглухонемых детей, и этот процесс хорошо описан в связи Элен Кёлер. Аутистическое речевое мышление возникает независимо от общения. И возникает оно, если верить Фрейду, из каких-то глубин подсознания. Но это пустые глубины, из которых поэтому можно достать что угодно. «Вместо истории развития самой личности, в которой не последнюю роль играет речь, создается метафизика личности, которая порождает из себя, из своей целеустремительности – речь» [27]. И тут неизбежна всякого рода мистификация.

Речь «про себя» это не просто беззвучная речь, а эта речь имеет иную структуру, иную грамматику. Выготский называет такую речь *предикативной,* потому что словами мы обозначаем только предикаты, сказуемые. «Самим себе, - замечает Выготский, - мы никогда не должны сообщать, о чем идет речь. Это всегда подразумевается и образует фон сознания. Отсюда и предикативность внутренней речи» [28].

Не только себе, но и другому мы не должны сообщать, о чем идет речь, когда другой знает, о чем идет речь. Общий фон сознания поэтому существует не только у отдельного индивида, но и у многих индивидов и для многих индивидов. Поэтому термин «общественное сознание» выражает не только общественное происхождение сознания, но и способ его актуального существования.

Выготский приводит пример, когда двое стоят на остановке и ждут трамвая. И когда трамвай появляется, один другому говорит: «идет». И когда мы что-то мыслим про себя, предмет нашего размышления мы *представляем* и *воображаем*. Так же, как мы *воспринимаем* трамвай, когда он «идет». Субъект мы воспринимаем, представляем, воображаем. И потому воображение, как это было понято Кантом и его последователями, Фихте, Шеллингом и Гегелем, представляет собой *существенный* элемент мышления, который не разменивается на говорение. Но когда нам так или иначе приходится изложить результаты наших размышлений на бумаге, вот тут и начинаются творческие муки: нам надо выразить словами то, что мы до того только воображали. Но воображаемое не перестает быть воображаемым. И потому человеку, лишенному воображения, очень трудно, а порой невозможно, нас понять.

В немецкой классике этому соответствует деление всего интеллекта на *рассудок* и *разум*. Рассудку достаточно слов, а разум есть по преимуществу воображение. Потому интеллект не делится без остатка на слова. И это оказалась не в состоянии понять *лингвистическая* философия.

Индивиды, как считал Маркс, обособляются только в обществе. «Но даже и тогда, - писал он, - когда я занимаюсь *научной* и т.п. деятельностью, - деятельностью, которую я только в редких случаях могу осуществлять в непосредственном общении с другими, - даже и тогда я занят *общественной* деятельностью, потому что я действую как *человек*. Мне не только дан, в качестве общественного продукта, мате-

риал для моей деятельности – даже и сам язык, на котором работает мыслитель, - но и мое *собственное* бытие *есть* общественная деятельность; а потому и то, что я делаю из моей особы, я делаю из себя для обществе, сознавая себя как общественное существо» [29].

Во *всех случаях* язык дан мне обществом. Человек делает для общества даже и тогда, когда он не осознает себя как общественное существо. Он может считать себя уникальным индивидом, совершенно не зависимым от общества, но и тогда он использует общественные способы выражения. Индивидуальный язык - это нонсенс: кому вы что-то скажете на этом своем языке?

«Следует отметить, - писал в своем послесловии к работам Выготского «Мышление и речь» и лекциям по психологии по поводу *внутренней речи* у Выготского А.Р. Лурия, - что современная психолингвистика только через несколько десятилетий после смерти автора начала робко подходить к выделению этого важнейшего новообразования» [30].

Здесь имеются вполне объективные трудности, которые и самому Лурия не позволяют четко сформулировать суть дела. «Констатируя, что мысль и слово, - пишет он, - идут в противоположных направлениях: мысль – от общего к частному, а слово – от частного к общему, констатируя несовпадение грамматического подлежащего и грамматического сказуемого с внутренним строем высказывания, Выготский принужден ввести в процесс формирования мысли в развернутом высказывании новый компонент, который приобретает в этом процессе центральное значение. Таким компонентом является *внутренняя речь* или внутреннее слово, еще сокращенное и аморфное по строению, предикативное по функции, но уже таящее в себе все возможности уточнить мысль, материализовать ее и довести до полного, развернутого высказывания» [31].

До «полного, развернутого высказывания» мысль обычно доводится в форме письменной речи, которая является тоже особенной формой речи. «Письменная речь, - пишет Выготский, - есть совершенно особая речевая функция, отличающаяся от устной речи не менее, чем внутренняя речь от внешней по строению и способу функционирования. Письменная речь, как показывает исследование, требует для своего хотя бы минимального развития высокой ступени абстракции. Это речь без интонационной, экспрессивной, вообще без всей звучащей стороны. Это речь в мысли, в представлении, но речь, лишенная самого существенного признака устной речи – материального звука» [32].

Перейти от наших мыслей, которые «пришли нам в голову», к их изложению на бумаге бывает как правило тяжело и мучительно. Но даже у самого ученого человека и хорошего «писателя», когда ему снова приходят какие-то мысли, они опять-таки принимают форму внутренней предикативной речи. И это неизбежно, во-первых, потому, что человеку нет никакой нужды «про себя» каждый раз называть слово, обозначающее то, о чем думается. Эта внутренняя речь даже у взрослого человека довольно часто в той или иной степени переходит в эгоцентрическую речь. Иногда случается видеть человека, который идет, жестикулируя, шевелит губами, а иногда громко говорит и что-то сам с собой обсуждает. Во-вторых, если бы наше продумывание какой-то мысли соответствовало тому тексту, который будет написан, то мы, наверное, ни одной мысли не додумали бы до конца. Мышление, как было сказано, складывается из воображения и слова. Причем воображение быстрее слова. И потому мы схватываем какую-то ситуацию сразу, а прописываем ее потом долго и мучительно: то, что мы вообразили, мы теперь должны перевести в слова. И тот, кто хочет построить мысль из одних слов, обречен всю жизнь говорить только слова, слова, слова…

Строй внутренней речи тот же самый: подлежащее – сказуемое. Только подлежащее *подразумевается*, а сказуемое, предикат *называется*. Поэтому она и *предикативная*. И грамматика здесь логике не противоречит. Если мы говорим: «Иван есть человек», то и мыслим мы так же. И сказать: «Человек есть Иван» будет просто неверно, так же как и помыслить. Как говорил Козьма Прутков, антонов есть огонь, но нет того закону, чтобы огонь всегда

принадлежал Антону. Этому учат на уроках элементарной логики.

Существенным препятствием для адекватного понимания внутренней речи, а тем самым и мышления, является непонимание природы *воображения*. И эта тема действительно слабо разработана у Выготского. Хотя ей он посвящает одну из своих лекций по психологии «Воображение и его развитие в детском возрасте» [33]. Как раз здесь он не ставит вопрос о *практическом* происхождении воображения.

Эта проблема всерьез разрабатывалась в немецкой классической философии от Канта и до Гегеля. Именно Кант впервые ввел воображение в логику и теорию познания. И это было на сто лет раньше, чем этим начали заниматься психологи. Кант зафиксировал эту способность как умение отождествлять нетождественное. Это *чувства*, которые дают нам отдельное, единичное,и *рассудок*, который движется в общихкатегориях. При помощи воображения мы переходим от отдельного к общим понятиям и применяем общие понятия к отдельному. Например, в суждении «Иван – человек» мы применяем общее понятие «человек» к «отдельному» Ивану. И мало кто догадывается, что для этого надо иметь воображение. Но это слабая степень развития воображения, которая в общем свойственна всем людям. Более высокую степень развития воображения надо иметь, чтобы высказывать суждения *вкуса*: эта девушка красива, этот пейзаж прекрасен и т.п. Такой способности у кого-то вообще может не быть. Тем не менее, Кант объявил природу воображения «тайной». Это, как пишет Кант, «есть скрытое в глубине человеческой души искусство, настоящие приемы которого нам вряд ли когда-либо удастся угадать у природы и раскрыть» [34].

Когда Выготский говорит о том, что у Г. Дриша и А.Бергсона воображение «столь же изначально присуще нашему сознанию, как и свобода воли» [35], то это значит, что они в этом вопросе не продвинулись дальше Канта. У них чисто *феноменологическое* описание данного явления без проникновения в его суть, которая раскрывается только в *происхождении* данного феномена. Тайна практического происхождения воображения приоткрывается в Деле-Действии (That-Handlùng) последователя Канта И.-Г. Фихте, который делит воображение на *репродуктивное* и *продуктивное*. И эти два вида, а лучше сказать: два *момента* единого процесса творческого мышления, осуществляются одно через другое.

Хотя способность воображения у Шеллинга претерпела мистификацию в форме «интеллектуального созерцания» и затем христианского *откровения*, а у Гегеля стала элементом «спекулятивного» мышления и «спекулятивной» логики, это было все-таки путем *развития* понятия воображения в направлении его практической природы, пока Маркс не скажет, что чувства непосредственно в своей практике становятся теоретиками.

Выготский справедливо замечает, что «воображение является совершенно необходимым, неотъемлемым моментом реалистического мышления» [36]. Реалистическим мышлением является *практическое* мышление. Люди практические обычно считают себя противниками всяческого фантазерства. Но это не значит, что сами она лишены воображения. Воображение является необходимым элементом всякой *целесообразной* деятельности. Это деятельность ради достижения определенной цели, которую до ее практического осуществления мы можем только воображать, а потому и выстраивать свою целесообразную деятельность. Деятельность ради достижения цели должна быть *внутрисебя* целесообразной. Например, деятельность шимпанзе по постройке пирамиды из ящиков, чтобы достать банан, нецелесообразна, потому что он ставит бóльший ящик на меньший и со смещением центра тяжести от геометрического центра. Человек поступает иначе, в соответствии с механическими законами и свойствами вещей даже тогда, когда он еще теоретически не знает законов механики. Но это путь к открытию законов механики. Даже самый «умный» шимпанзе их никогда не откроет.

Воображение, не умеренное практическим рассудком, превращается в пустое фантазерство. «Если в мечтательном воображении, - очень верно пишет Выготский, - мышление выступает в форме, обслуживающей эмоциональные интересы, то в

реалистическом мышлении мы не имеем специфического господства логики чувства. В таком мышлении имеются сложные отношения отдельных функций между собой. Если мы возьмем ту форму воображения, которая связана с изобретением и воздействием на действительность, то увидим, что здесь деятельность воображения не подчинена субъективным капризам эмоциональной логики» [37].

Та форма воображения, которая связана с изобретением и воздействием на действительность, является формой реалистического мышления, потому что она возникает из реальной предметной деятельности. Напротив, деятельность воображения, подчиненная «принципу удовольствия», порождает всякие извращения и химеры. Мечтательная форма воображения развивается из ничегонеделания.

***

Два важнейших элемента марксистского метода сознательно или намеренно упускает Бэкхарст из виду - приоритет *практики* и *историзм*. Что касается первого, то об этом было достаточно сказано. Что касается второго, то принципиальным для Выготского являлось то, что развитие ребенка идет тем же историческим путем, которым шло человечество. Ведь с появлением человека меняется сам тип развития - с *биологического* на *социально-исторический*. Об этом хорошо сказал Гегель в предисловии к своей «Феноменологии духа». «Отдельный индивид, - писал он, - должен и по содержанию пройти ступени образования всеобщего духа, но как формы, уже оставленные духом, как этапы пути, уже разработанного и выравненного; таким образом, относительно познаний мы видим, как то, что в более ранние эпохи занимало зрелый дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира» [38].

И это существенная черта *диалектического метода*, который Бэкхарст считает «тёмным» (obscure) и несовместимым с материализмом [39]. Лишенный своего оживляющего начала - конкретного историзма, диалектический метод действительно становится абстрактным и «темным». Но зачем же живое превращать в мёртвое, чтобы потом упрекать его в том, что оно мёртвое. «…Мы должны ожидать заранее, - пишет Выготский, - что в основных чертах самый тип исторического развития поведения окажется в прямой зависимости от общих законов исторического развития человеческого общества. Но этим самым проблема мышления и речи перерастает методологические границы естествознания и превращается в центральную проблему исторической психологии человека, т.е. социальной психологии; меняется вместе с тем и методологическая постановка проблемы» [40]. В частности, по поводу отождествления «мышления» пауков с примитивным словесным мышлением ребенка таким «авторитетом», как Г. Фолькелет, Выготский пишет: «С нашей точки зрения, между тем и другим существует принципиальная разница, которая отделяет продукт биологической эволюции, натуральную форму мышления, от исторически возникшей формы человеческого интеллекта» [41].

Все теории мышления и речи, как подчеркивает Выготский, поляризовались вокруг двух противоположных учений. «Один полюс образует чисто бихевиористское понимание мышления и речи, нашедшее свое выражение в формуле: мысль есть речь минус звук. Другой полюс представляет крайне идеалистическое учение, развитое представителями вюрцбургской школы и А. Бергсоном о полной независимости мысли от слова, об искажении, которое вносит слово в мысль. «Мысль изреченная есть ложь» - этот тютчевский стих может служить формулой, выражающей самую суть этих учений. Отсюда возникает стремление психологов отделить сознание от действительности и, говоря словами Бергсона, разорвав рамку языка, схватить наши понятия в их естественном состоянии, в том виде, в каком их воспринимает сознание, - свободными от власти пространства. Эти учения обнаруживают одну общую точку, присущую почти всем теориям мышления и речи: глубочайший и принципиальный антиисторизм. Все они колеблются между полюсами чистого натурализма и чистого спиритуализма. Все

они одинаково рассматривают мышление и речь вне истории мышления и речи» [42].

Принципиальный историзм позволяет Выготскому не только избежать крайностей натурализма и спиритуализма, но *снять* эти крайности, т.е. включить то и другое в качестве *моментов* в более богатую и конкретную теорию. Натуральное, биологическое снимается в социальном. Выготский поясняет это снятие: «Социальные механизмы в нашей технике не отменяют действия биологических и не заступают их места, а заставляют их действовать в известном направлении, подчиняют их себе, подобно тому как биологические механизмы не отменяют законов механики и не заступают их, а подчиняют их себе. Социальное надстраивается в нашем организме над биологическим, как биологическое над механическим» [43].

Снятие биологического в социальном относительно речи означает, что биологически наследуемое свойство человеческой гортани издавать разнообразные звуки становится инструментом осуществления социальной функции осмысленного общения между отдельными индивидами. Биологическое здесь подчиняется социальному. И если это показано, то этим снимается натурализм. Спиритуализм может быть снят тем, что в человеческой деятельности возникают *идеальные* значения слов и выражений. Но конкретно деятельностную концепцию идеального разовьет только Э.В. Ильенков. И это дает основу для объяснения идеальных значений в лингвистике, семиотике и т.п.

У речи и мышления единый корень, который не в его биологическом прошлом, и не в глубинах подсознания. Они генетически происходят из практической деятельности, которая находится уже за пределами «животного царства». К этой мысли ведет немецкая классика. Выготский во многом излагает марксистскую теорию познания, марксистскую диалектику, ссылаясь не только на Маркса и Энгельса, но и на Ленина. И, соответственно, на Гегеля. И в использовании как раз этого наследства должна идти доработка психологии Выготского. Иначе его легко можно превратить в «лингвиста» и «кантианца».

ЛИТЕРАТУРА

1. К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч., Т. 42, С. 123.
2. Bakhurst D. Consciosness and Revolution in Soviet Philosophy. From the Bolsheviks to Evald Ilyenkov. Cambridge University Press, 1991, p. 75.
3. См.: Выготский Л.С. Мышление и речь / Сочинения в 6 т. Т, 2, М., 1982, С. 102.
4. Bakhurst. Opuscit., p. 75.
5. Выготский, Т.2, С.102.
6. Выготский, Т.2, С. 92.
7. Выготский, Т.2, С. 100-101.
8. Выготский, Т.2, С. 102.
9. Выготский, Т.2, С. 105.
10. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Сочинения в 6 т., Т. 6, М., 1984, С. 86.
11. Выготский, Т .2, С. 117.
12. См.: Bakhurst, p. 89.
13. Выготский, Т. 6, М., 1984, С. 86.
14. Выготский, Т. 6, С. 21.
15. Аристотель. Соч. в 4-х т. Т.2, М., 1978, С. 95.
16. Леонтьев А.Н. Вступ. статья к 1-му тому сочинений Выготского в 6-ти т., М., 1982, С. 31.
17. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Соч., Т..5, С. 76.
18. Bakhurst., p. 68.
19. Там же
20. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. СПб, 1994, С. 11.
21. См.: Выготский, Т. 2, С.57.
22. Там же.
23. Выготский, Т.2, С. 35-36.
24. Выготский, Т.2, С. 48.
25. Выготский, Т.2, С. 58.
26. Там же.
27. Выготский, Т.2, С. 89.
28. Выготский, Т.2, С. 239.
29. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., Т.42, С.118.
30. См: Выготский, Т.6, С. 475.
31. Там же.
32. Выготский, Т.2., С. 236-237.
33. Выготский, Т.2, С.436.
34. Кант И. Соч. в 6-ти т. Т.3, М., 1964, С. 223.
35. Выготский, Т. 2, С. 441-442.
36. Выготский, Т.2, С. 453.
37. Выготский, Т. 2, С. 451.
38. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. СПб., 994, С. 15.

39. См.: Bakhurst. Opuscit., p. 157.
40. Выготский, Т.2, С.118.
41. Выготский, Т.2, С. 175.
42. Выготский, Т.2, С. 359 – 360.
43. Выготский, Т.2, С. 15.

УДК 159.9

«ЗАГОРСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ» И ИЛЛЮЗИЯ ВРОЖДЕННОСТИ ТАЛАНТА

Мареева Е.В.

Именно на земле Сергиева Посада, где находится главный монастырь Русской Православной Церкви, писал в свое время Ю. Пущаев, сошлись в 60-70 гг. XX в. «в парадоксальной схватке-сотрудничестве одновременно Церковь, философия и науки психология и педагогика» [1], выясняя происхождение мышления и таланта, всех человеческих способностей. Речь идет о знаменитом «Загорском эксперименте», в результате которого 4 выпускника интерната для слепоглухонемых детей поступили и окончили психологический факультет МГУ. В трактовке Пущаева, автора цикла статей об истории и теории Загорского эксперимента, в нем выразилась некая «метафизика» советской эпохи, которая культивировала идею социальной сущности человека. Пробуждается или формируется человеческая душа, способности, таланты? Педагог А.И. Мещеряков и философ Э.В. Ильенков на примере развития способностей у слепоглухонемых детей «экспериментально» доказывали прижизненное формирование-развитие человеческой личности через вовлечение индивида в социальную деятельность и общение. Такой эксперимент, считал Ильенков, позволяет выделить в «очеловечевании» индивида самое главное, разоблачая массу иллюзий, заблуждений и аберраций, лежащих в основе ложных идеалистических концепций психического развития [2].

***

Понятно, что за такой постановкой вопроса стояли серьезные философские споры и разногласия, прежде всего, связанные с так называемой теорией среды и идеей интериоризации. Чем интериоризация в свете Загорского эксперимента отличается от усвоения внешнего алгоритма? И где здесь истоки человеческой свободы?

Именно в духе банальной «теории среды» обычно толкуют мысль Ильенкова: «*Все человеческое в человеке*, т.е. все то, что специфически отличает человека от животного – представляет собою на 100% - не на 90 и даже не 99 – результат социального развития человеческого общества, и любая способность индивида есть индивидуально осуществляемая функция социального, а не естественно-природного организма, хотя, разумеется, и осуществляемая всегда естественно-природными, биологически-врожденными органами человеческого тела, в частности – мозгом» [3].

Понятно, что в такой трактовке Ильенкова перед нами все та же постановка вопроса о «данности» человеку его способностей, когда они даны человеку не Всевышним и не Природой, а Обществом. Отличие здесь в том, что человеческие способности не даны нам сразу и в полном объеме, а формируются постепенно. Но своеобразие таланта каждого здесь также задано извне, определяется состоянием общества. И в этом грубый социологизм методологически сходится с грубым натурализмом и грубым спиритуализмом в решении данной проблемы [4].

Дан ли нам талант Всевышним. или он от природы, предполагается его врожденность. Я могу талант развивать, но он дан мне в своей differentia specifica от рождения, т.е. не может быть сформирован. Для большинства безусловна художественная одаренность, менее убежденно говорят об одаренности в области наук, часто рассуждают о педагогической одаренности и даже о врожденности нравственных качеств.

Но одно дело, когда во врожденности талантов убежден обыватель, другое дело, когда наука берется обосновывать эту точку зрения в пользу определенной педагогической практики. Когда Э.В. Ильенков выступал против сегрегации в сфере образования, речь шла о практике «выявления» талантов в раннем возрасте и последующем культивировании этих талантов в школах «для одаренных». Ну, а если таланты не даны? Если они формируются? Тогда «посредственное» образование для всех не просто зароет чей-то талант в землю, оно изначально не создает условий для развития талантов у многих

Во многих случаях, утверждая, что становление человеческих способностей есть результат «вращивания» внешних предметных действий во внутренний план личности, который таким переходом, собственно, и формируется, мы упускаем едва ли не главное в идее интериоризации, идущей к Ильенкову от Выготского. Обычно именно через «овнутрение» социальных функций объясняют рождение нашей субъективности, т.е. тех сторон психической жизни, которые и делают человека существом свободным. Но почему интериоризация, понятая как усвоение норм и функций социального целого, делает меня субъектом?

Сама возможность проводить параллель между Ильенковым и Гельвецием, те претензии, которые предъявлял к нему и А.Н. Леонтьеву психолог С.Л. Рубинштейн, происходят из отождествления формирования нашей личности, человеческих способностей и талантов, с процессом интериоризации. Но Ильенков – это не «Гельвеций сегодня», и именно потому, что интериоризация здесь понята как «вращивание» того, что уже обрело свою самостоятельность, самость и субъективность. Причем. этим пространством становления индивида как самостоятельно действующего субъекта, а значит пространством формирования Я, является не любая, а *совместно - разделенная деятельность* со взрослым, учителем и наставником. Чтобы понять природу человеческой субъективности мы должны в своем анализе двигаться не извне вовнутрь, а как раз наоборот. «Вращивается» то самостоятельное действие, которое впервые возникает в пространстве сотрудничества как «интерпсихическая форма поведения», если говорить на языке современной психологии.

Важно иметь в виду, что субъектом индивид становится не только в ответ на целесообразную логику дела, не только там, где он ставит себе цели и осуществляет их в труде, но именно там и потому, что это дело ему не сделать в одиночку. Парадоксальным образом, но субъектом человек становится благодаря не любой, но ущербной деятельности, которая может состояться за счет совместных усилий.

Формирование психики ребенка у Выготского и Ильенкова происходит в общении по поводу жизненно важных дел, в которых ребенок нуждается в помощи. По аналогии с гегелевской характеристикой «хитрости разума», которая провоцирует природу на ответные «целесообразные» действия, можно сказать, что и самостоятельность ребенка должна быть спровоцирована. К ней невозможно принудить. Она возникает только в поддержку и в ответ. И в этом смысле человеческая самостоятельность, а значит человек как субъект, рождается там, где естественное желание и активность спонтанно преобразуются в культурное обращение и подражание тому, кто уже стал человеком. Здесь субъективное как непосредственная природная потребность (дурная индивидуальность?) переплавляется в движение Я как субъекта. Так природная жизнедеятельность переходит в индивидуальную деятельность в пространстве культуры.

В так называемом «творческом марксизме» 60-80 гг. применительно к проблеме формирования способностей существовало два акцента. Марксистское понимание практики как социальной предметно-преобразующей деятельности в этом случае теоретически как бы раздваивалось. Одни марксисты делали акцент на роли труда как целесообразной деятельности человека, другие – на общении и социальных связях. Указанное различие в подходах, в частности, выразилось в критике Ильенкова и «ильенковцев» со стороны киевского философа В.П. Иванова [5]. Незавуалированное обвинение в адрес «ильенковцев», неправомерно делающих акцент

на труде, в ущерб социальному общению, прозвучало со стороны Иванова в 1983 году в Ростове-на-Дону на защите одной из диссертаций, где он выступал официальным оппонентом [6]. Тем не менее, именно Загорский эксперимент показал, что, с точки зрения Ильенкова, становление личности и ее способностей не может быть редуцировано к усвоению социальных норм и алгоритмов «целесообразных» предметных действий.

Загорский эксперимент доказал, что предпосылкой формирования не только ребенка, но и всего человеческого рода является естественная неполноценность. В силу сложившихся природных обстоятельств человек оказался тем природным инвалидом, который сумел выжить, только *компенсируя* органические недостатки способностями, позволявшими находить «обходные пути» там, где нельзя удовлетворить свою потребность непосредственно. Таким образом, у истоков универсальности здесь стоит именно ущербность, что повторяется при рождении каждого человеческого индивида. Здесь предпосылка силы - наша слабость, а свободы – природная ограниченность, но парадоксальным образом богатство способностей, которые человек формирует в пространстве культуры, воспринимается нами как якобы «природные» способности. И это не ошибка, а объективная видимость, которая воспроизводится, несмотря на теоретические аргументы, самой же культурой.

Отклонение, патология, как известно, делает более явной норму. Еще одна уникальная черта Александра Суворова как воспитанника Загорского интерната состоит в возможности теоретической рефлексии собственного пути, в котором он выделяет четыре этапа формирования способностей у слепоглухого. На самом деле развитие и саморазвитие, пишет Суворов в работе «Уроки Загорского эксперимента в контексте тифлосурдопсихологии», это диалектическое отождествление усилий воспитателя и воспитанника, где работа первого состоит в стимулировании, направлении, организации личных усилий второго. А конечная цель - «целенаправленное поведение», когда воспитанник самостоятельно организует свои дни. Тебе самому хочется заниматься тем или иным. Это и есть труд души. Именно он делает «буксир» в конце концов ненужным [7].

Итак, продолжает он, первые два – этапы стихийного развития/ саморазвития. Оно стихийное, потому что может прерываться, как только его перестают стимулировать извне. Третий этап – стихийно-сознательного развития/саморазвития. Формируется сфера увлечений, в которой ребёнок продолжает действовать «без буксира». Тут он сознательно решает творческие задачи, но ещё не отдаёт себе отчёта в том, что при этом растёт как личность. Четвёртый этап – полностью сознательного развития/саморазвития. Творчество распространяется на себя. Самовоспитание, самообразование… [8].

Слепоглухонемой на своем опыте знает о формирование способности как синтетического целого, в котором одно компенсируется другим. Свобода в данном случае как раз поиск обходного пути. Мою слепоглухоту, подчеркивает Суворов, компенсирует не осязание само по себе, не всевозможные технические средства реабилитации. Реальный компенсирующий механизм – это вся бытовая, теоретическая, эстетическая, духовно-нравственная культура, которую мне удаётся воссоздавать (а тем более впервые создавать) в моей жизнедеятельности [9].

***

«Что такое «внутреннее» ядро способности, - писал Ильенков, - и откуда оно берется? Дано оно от природы, вместе с анатомо-физиологическими предпосылками, вместе с безусловно-рефлекторной основой прижизненно складывающихся систем условно-рефлекторных связей? … С.Л. Рубинштейн склоняется к природному, анатомо-физиологическому толкованию этого «внутреннего»» [10]. Выдающийся советский психолог Рубинштейн, как мы видим, был склонен все же связывать индивидуальную способность и, соответственно, ее выдающееся выражение – талант, с анатомо-физиологическими структурами мозга, всего организма. А поскольку такие структуры передаются по наследству, то их носителями обычно объявляют гены.

Неспецифичность задатков как ана-

томо-физиологических особенностей организма – азы современной психологии. Как и то, что на основе неспецифических природных задатков могут сформироваться разные специфические способности, где специфичность уже следствие их синтетического характера, когда одно деятельно сопрягается или компенсируется другим в поисках особого способа решения задачи. Синтетические способности человека разрушают монолит природного инстинкта. Такие способности рождаются в активном (или вынужденном) поиске индивидуального стиля как собственного «обходного пути» в этой жизни. И это демонстрирует Загорский эксперимент. Специфически «слепоглухих» проблем не существует, пишет Суворов, но существуют специфические способы решения общих с другими людьми проблем, в том числе требующие создания специальных приспособлений и устройств [11].

В основании представлений о врожденных талантах, таким образом, лежит отождествление индивидуальной способности и природного задатка, желание извлечь индивидуальность из того, что даже неспецифично. Хотя индивидуальностью не обладает даже высшее животное, особенность которого в том, что оно более или менее адекватно представляет свой фиксированный биологией род, родовой способ поведения.

Синтетическая деятельная способность – принципиально иное качество, в сравнении с задатком. Можно ли приравнять чувствительность зрительного анализатора к способности художника воспринимать пропорции, форму, колорит? Можно из лабильности нервной системы вывести своеобразие способности мышления, всеобщее содержание которой всегда имеет индивидуальное выражение? Суть проблемы не в том, что речь здесь идет об одном из анализаторов и нервных процессов, которые в сумме дали бы другой результат. Суть в невозможности извлечь не только творческую индивидуальность из неспецифического задатка, но извлечь из телесного органа духовное содержание способности человека.

Банально в кругу ильенковцев указывать на то, что уже у Фейербаха глаз и ухо человека - «чувства-теоретики» [12]. Однако в попытке спасти своеобразие таланта многие, в том числе психологи и педагоги, склонны «загонять» духовное и субъективное именно в природу. Хотя в вопросе о врожденности талантов генетика оказывается глубоко «внутренним», остается вопрос, как в данном случае сопряжены духовное и материальное. И если обыватель нечувствителен к таким методологическим парадоксам по принципу «А что такое?», то для науки это серьезная проблема.

По большому счету, здесь сама культура выдает себя за природу, идеальное выдает себя как материальное, синтетическая способность за простой задаток. Культура прячется за биологию, прикидывается ею. Деятельные органы человека «имитируют» собственную естественно-природную предпосылку.

При характеристике указанного механизма обычно указывают на так называемое «диалектическое снятие». Культура не лишает человека тела, но снимает биологические закономерности, включая тело человека в систему культурных взаимодействий. Согласно Выготскому, погружение органической закономерности в основание человеческой жизнедеятельности означает, что она теперь «находится где-то на заднем плане, содержится внутри чего-то, отступила на задний план по сравнению с теми закономерностями, которые возникли в более поздние этапы» [13]. Речь идет о снятии биологического в социальном способе существования человека.

Но последнее не отменяет того, что на уровне отдельного индивида происходит как бы обратное. Здесь социальное качество как всеобщее при рождении индивидуальности должно быть снято в телесном отдельном. Если диалектика идеального означает, что форма деятельности в культуре положена как форма вещи, то всеобщее социальное качество при формировании способностей погружается в основание отдельного и этим создает объективную видимость природного таланта. Социальное качество «выглядит» как телесная особенность.

Именно потому что социальное качество как раз внутри, на заднем плане, а его телесное проявление снаружи, это качество

легко надевает маску якобы природного. Когда внешний телесный момент предстает как неотделимый от индивидуальности, более того, как его необходимая форма, рождается видимость органического происхождения самой индивидуальности.

Специфическая деятельная способность формируется и развивается на почве социального целого. Но ее телесная сторона, встраиваясь в особенную способность, как раз и создает аберрацию врожденности. Спрессованность компонентов способности, их снятие во внешнем телесном действии провоцируют представление о природном таланте.

Именно в таком диалектическом оборачивании, когда всеобщее погружается, преображая, в основание индивидуального, деятельная способность предстает как телесное качество, - quidproquo – одно вместо другого - как якобы природное. Владимир Высоцкий и Леонид Утесов компенсировали отсутствие голоса индивидуальной манерой, тем, что именуют «душой», но в обывательском сознании это «вгоняется» в природный талант.

Телесный момент представительствует, хотя из него никак не извлечь индивидуальную способность. Объективная видимость провоцирует признание непосредственного тождества телесного и духовного. Задатки для спора и балета как будто одни. Но современные представления об «одаренности» в балете предполагают непосредственное единство, и даже тождество, телесного и духовного. На уровне общих фраз об одаренности духовное с необходимостью погружается в наследуемый телесный орган и органический носитель наследования – ген.

***

Своеобразие культуры XXI века – в стремлении к оригинальности любой ценой. Оригинальность сегодня важнее всеобщего содержания способности, к максимальную выражению которой стремились древние. И на фоне этих устремлений и соответствующей практики в массовом сознании доминируют представления о врожденности талантов. Причем не только обыватель нечувствителен к этому парадоксу

Органика и дух опосредованы деятельностью индивида, которая способна снять социальное в телесном, формируя человеческую индивидуальность. Но может ли преодолеть противоположную иллюзию сама действительность? Или альтернатива заключена лишь в теоретической реконструкции итогов Загорского эксперимента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пущаев Ю. В. История и теория Загорского эксперимента. Ч. 1. Начало / Вопросы философии. - 2013. - № 3. - С. 132
2. См. *Ильенков Э.В.* Откуда берется ум? / Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991, С. 33.
3. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. Москва-Воронеж, 2002, С..75.
4. Именно так, по большому счету, интерпретирует позицию Ильенкова Ю. Пущаев, оценивая ее с позиций православия.
5. См.: Иванов В.П. Человеческая деятельность, познание, искусство (Киев, Наукова думка, 1977; Братислава, 1982).
6. Речь идет о защите кандидатской диссертации «Созерцание и деятельность (теоретические предпосылки и методологические аспекты)», выполненной мной на кафедре диалектического и исторического материализма философского факультета РГУ под научным руководством проф. Е.Я. Режабека.
7. Суворов А.В.Уроки Загорского эксперимента в контексте тифлосурдопедагогики / Э.В. Ильенков и проблемы образования. Материалы XVII Международной научной конференции «Ильенковские чтения», 27-28 марта 2015 года, М., изд-во СГУ, 2015, С. 71.
8. См.: там же, С. 72-73.
9. См.: там же, С. 74.
10. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.-Воронеж, 2002, С. 66-67.
11. См.: там же, С. 63.
12. В историческом контексте смотри на эту тему Мегрелидзе К.Р. Основные проблемы социологии мышления. Тбилиси, 1965 (2-еизд. 1973)
13. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 тт. Т.5. - М., Педагогика, 1983, С. 118.

УДК 159.9 : 331.1

ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК ТРАНСАКТНОГО АНАЛИЗА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ПО ПЕРСОНАЛУ

Черняева Г.В.

Трансактный анализ – это социально-психологический метод исследования межличностных, деловых, профессиональных отношений в социальных группах, включающий процедуры диагностики использования эго-состояний участников межсубъектной коммуникации и мероприятия по последующей коррекции их коммуникативного поведения.

Актуальность обращения к приемам трансактного анализа связана с рядом тенденций в современных организациях и системах массовых коммуникаций в развитых странах, в том числе:

- с расширением публичных контактов руководителей и специалистов компаний с потребителями продукции и услуг (местное телевидение, диалоговые окна в сети «Интернет», мероприятия в режиме он-лайн, публичные отчеты компаний, социальные отчеты и проч.);
- с интенсификацией политической жизни общества во многих государствах и расширением формата политических дискуссий;
- с необходимостью осуществления диалога руководителей органов государственного и муниципального управления с населением по экономическим проблемам управления регионами и территориями;
- с тенденцией к публичному обсуждению проблем социального развития.

В связи с этим практически востребованными сегодня оказываются навыки конструирования диалога и его осуществления в бесконфликтном, продуктивном формате. Представляется, что освоение методиками трансактного анализа может оказать помощь многим участникам публичных диалогов, политических дебатов и будет способствовать росту взаимопонимания и конструктивного сотрудничества в обществе. Для представителей управленческих профессий, на наш взгляд, овладение методиками трансактного анализа совершенно необходимо и является важной составляющей формирования профессиональных компетенций.

Основоположниками трансактного анализа (далее – ТА) являются представители оригинального направления в социологии и социальной психологии начала XX века – так называемого, «символического интеракционизма» – Дж. Г. Мид (1863-1931) и Ч. Кули (1864-1927). Значительную роль в построении теоретической основы трансактного анализа сыграл Э. Берн (1910-1970), разработавший в 60-х гг. XX в. оригинальную модель эго-состояний (иначе: я-состояний – «актуальный способ существования Я-субъекта» [5]) и ставший популяризатором трансактного анализа во многих странах мира [1; 2].

Неоценимый вклад в разработку практических методик и рекомендаций по применению ТА в компаниях внес Р. Шмидт [7]. На основе многолетнего опыта апробации метода трансактного анализа в реальных организациях Р. Шмидт, по сути, позиционировал свой метод как *комплексный набор взаимосвязанных методик, техник и приемов влияния на поведение персонала с целью минимизации социально-психологических напряжений и конфликтов между сотрудниками и формирования навыков и умений построения неконфликтной межсубъектной деловой коммуникации*.

Авторы ТА утверждают, что им удалось добиться великолепных результатов – повышения коммуникативной компетентности персонала обучаемых организаций и даже повышения производительности труда и результативности работы за сравнительно короткий период обучения персонала методикам распознавания конфликтогенных типов трансакта и построения наиболее эффективных моделей коммуникации.

Такие великолепные результаты оказались возможными следствие того, что технология применения метода достаточно

проста и легко усваивается за сравнительно небольшой период времени.

Ключевые практически значимые положения трансактного анализа наиболее концентрированно изложил Р. Шмидт в книге «Искусство общения». Согласно его интерпретации идей Э. Берна, каждое из трех основных эго-состояний «является замкнутым и состоит из: мыслить, чувствовать, действовать», таким образом:

- «тот, кто думает, действует и чувствует так, как его родители, находится в состоянии *родители - я*»;

- «тот, кто трезво оценивает реальность, собирает и объективно осмысливает факты, находится в состоянии *взрослые - я*»;

- «тот, кто чувствует и действует так, как в детстве, находится в состоянии *ребенок - я*» [7, с. 6].

Разновидности идентифицированных в ТА эго-состояний коммуникаторов представлены в схеме.

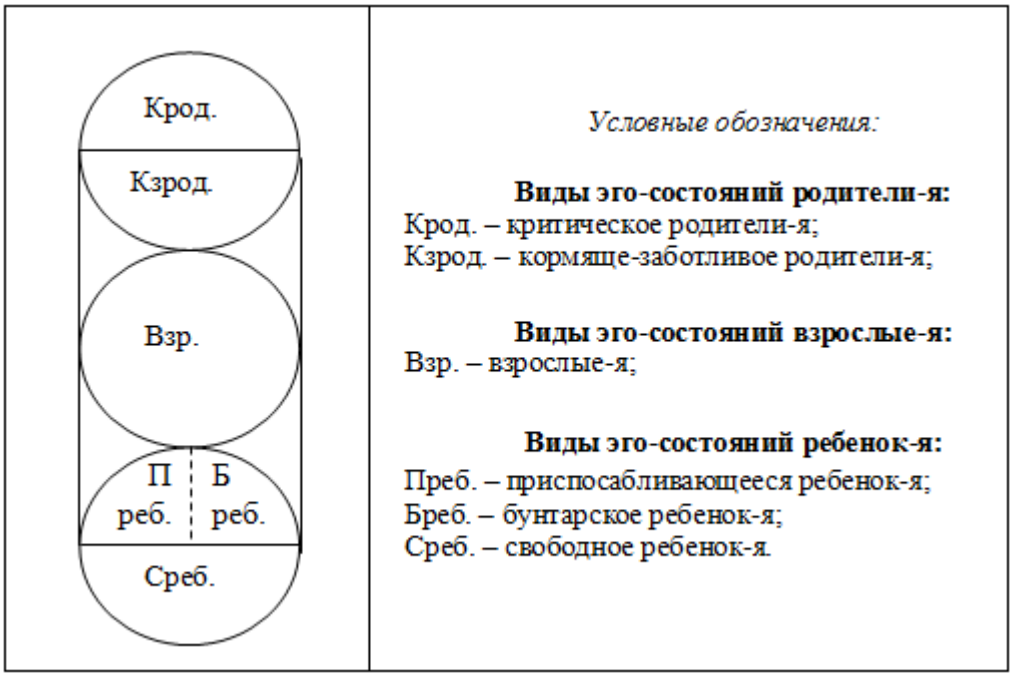


Схема 1. Функциональная модель эго-состояний
(источник: Р. Шмидт) [7, с. 7]

Таким образом, в арсенале каждого участника коммуникации имеются три основные эго-состояния, причем возможны их типовые вариации: две вариации эго-состояния *родители-я*, три вариации состояния *ребенок-я*; вариации эго-состояний *взрослые-я* не обозначены. Идентифицировать эго-состояния не составляет особого труда: в ТА предлагаются достаточно подробные описания внешних, хорошо наблюдаемых поведенческих признаков пребывания *эго* коммуникатора в каждом из эго-состояний и, как правило, проводятся тренинги, облегчающие распознавание этих состояний.

Применение схематичного изображения индивидуальных наборов эго-состояний коммуникаторов, которое принято использовать сторонниками ТА (см. схему 1), принципиально меняет содержание анализа поведения участников коммуникации: благодаря такому приему анализируется не конкретная личность со всеми её многочисленными параметрами (свойствами темперамента, чертами характера, личностными особенностями, опытом поведения в прошлом, коммуникативными ошибками и проч.), а используемые в конкретной ситуации в конкретный момент конкретные эго-состояния, а также взаимодействия эго-состояний. Таким образом, «за скобки» анализа коммуникативной си-

туации выводятся этические оценки поведения, информация об истории отношений, причинах и поводах конфликта, явные и латентные симпатии и антипатии к участникам коммуникации (сторонам конфликта), негативные коммуникативные установки и штампы восприятия – многие в принципе достаточно важные, но не имеющие прямого отношения к конкретному акту коммуникации детерминанты коммуникативного поведения.

Такой «*безоценочный*» подход к анализу ситуаций конкретных актов коммуникации и межличностных отношений уже более пятидесяти лет широко пропагандируется во многих работах, затрагивающих проблемы построения эффективного межличностного общения

Инструментально заданный безоценочный подход к управлению общением обеспечивает более объективный анализ, открывает возможность формулировки не личностно значимых, а обобщенных резюме и конструктивных предложений по системному разрешению напряжений и конфликтов в процессе межличностного общения. Благодаря этому, применение методик ТА приобретает особое значение в сфере управления деловыми коммуникациями в современных организациях.

Поскольку межличностные отношения и конкретные межличностные взаимодействия могут быть представлены в виде взаимодействий между эго-состояниями двух и более участников коммуникации, анализ используемых в процессе делового или личностного общения эго-состояний позволяет выполнить функции декомпозиции общения и выявить его непродуктивные составляющие. Поскольку скорректировать многие поведенческие признаки и составляющие конкретного акта коммуникативного взаимодействия в большинстве случаев оказывается не очень сложной задачей для большинства людей, появляется возможность, меняя их, выстраивать более продуктивное взаимодействие и общение.

Вслед за Э. Берном, Р. Шмидт различает три основные типа комбинаций эго-состояний в межличностных взаимодействиях (то есть три формы трансакта):

- *параллельные трансакты* – взаимодействие между двумя парами эго - состояний участников взаимодействия, в которых задействованы лишь два эго-состояния, а реакция на коммуникативный посыл осуществляется из того эго-состояния, которому он был предназначен [7, с. 22-23];

- *перекрестные трансакты* – взаимодействие между двумя парами эго-состояний участников взаимодействия, в которых задействованы несколько (например, четыре) эго-состояний, а реакция на коммуникативный посыл осуществляется не из того эго-состояния, которому он был адресован [7, с. 23-27];

- *скрытые трансакты* – взаимодействие между участниками коммуникации, осуществляемое одновременно на двух уровнях – социальном (например, вербальная часть коммуникации) и скрытом, психологическом (невербальная часть коммуникации), в которых задействованы несколько (например, шесть) эго-состояний, при этом реакция на коммуникативный посыл может осуществляться из различных эго-состояний [7, с. 27-29].

С позиции сторонников трансактного анализа, выбор формы трансакта существенно влияет на результаты коммуникации. Если *параллельные трансакты* способствуют формированию длительных бесконфликтных взаимоотношений между участниками коммуникации (за что их называют также простыми, тождественными, дополнительными), *перекрестные трансакты* могут вызывать не только напряженные взаимодействия, но и формировать основу для текущих и последующих конфликтов. Что касается *скрытых трансактов*, то они вообще для большинства деловых взаимодействий считаются крайне нежелательными, неприемлемыми. В данной связи следует обратить внимание, как минимум, на три аргумента:

- во-первых, наличие скрытого психологического уровня в таком трансакте значительно усложняет общение и затрудняет взаимопонимание;

- во-вторых, скрытый трансакт в процессе общения может выполнять оценочные функции и вызывать у собеседника скрытые негативные реакции (состояния обиды, ощущение необъективности оценки, чувство несправедливости, досаду, злость и другие негативные психологиче-

ские чувства и эмоции, которые имеют свойство накапливаться и усиливаться);

- в-третьих, скрытый трансакт способствует формированию и накапливанию (в том числе – за счет визуальной и эмоциональной памяти) негативных стимулов общения, которые впоследствии могут «прорываться» в виде спонтанного, плохо контролируемого, нерационального поведения «обиженного» участника общения. Например, опытный менеджер по продажам, уставший от скрытых трансактов со своим шефом, «внезапно» для самого себя может направить покупателя для заключения выгодного контракта к своим главным конкурентам, вежливо указав все их преимущества, координаты, контакты и даже время работы. И это несмотря на то, что менеджер в результате таких своих действий теряет весомую часть зарплаты – проценты от незаключенного им контракта.

Именно поэтому Р. Шмидт рекомендует: «Старайтесь избегать скрытых трансактов, которые сопровождаются критикой или недовольством. Критические замечания высказывайте прямо и откровенно, но в любом случае в подобающей форме. Это позволяет установить открытые отношения. Используйте скрытые трансакты, при которых на скрытом уровне присутствует отношение «вы мне симпатичны», «мне нравится говорить или работать с вами» и т.д. Это конструктивно» [7, с. 31].

В деятельности менеджеров по персоналу применение методик трансактного анализа может быть практически полезным и весьма эффективным при реализации многих, если не практически всех, функций:

- в процессе отбора и оценки деятельности персонала;

- в процессе мотивации, обучения и развития персонала;

- в ситуациях обсуждения и согласования планов работы, согласования обязанностей и подготовки отчетов о работе;

- в ходе профилактики и управления конфликтами в организации;

- при выполнении контролирующих функций;

- в процессе участия в организационной полемике и управлении организационной культурой;

- при проведении изменений в организации и проч.

Поэтому менеджерам по персоналу необходимо учиться применению методик трансактного анализа уже в рамках получения высшего профессионального образования, а если подобные учебные курсы по каким-либо причинам отсутствовали у учебных планах профессиональной подготовки менеджера – в рамках программ дополнительного образования.

Обучение трансактному анализу включает следующие составляющие:

- раскрытие теоретических оснований и методологии трансактного анализа;

- формирование установок у персонала организации на применение трансактного анализа;

- обучение распознаванию поведенческих признаков, идентификации и типологизации как своих, так и чужих эго-состояний и связанных с ними ролевых взаимодействий (трансакций), используемых участниками в ходе конкретных ситуаций межличностного взаимодействия;

- формирование навыков самоанализа эго-состояний;

- формирование навыков управления эго-состояниями и ролевым поведением в типовых социальных ситуациях;

- формирование навыков целевого конструирования конструктивных межличностных взаимодействий.

Очень важно менеджерам научиться применять навыки трансактного анализа в процессе взаимодействия с так называемыми, «трудными» сотрудниками. Менеджерам по персоналу, повышающим свою коммуникативную компетентность, рекомендуется изучить практические методики ТА и в процессе их применения следовать следующим правилам и рекомендациям.

- Менеджеру по персоналу целесообразно стремиться не только к формированию доминирования эго-состояния «взрослый» в своем наборе эго-состояний, но и к выведению межличностных коммуникаций в управляемых им подразделениях организации на наиболее высокий, более конструктивный и продуктивный уровень.

- Планирование трансакта с сотрудниками желательно осуществлять, заранее выбирая тематику общения и тщательно

отбирая коммуникативные символы (элементы вербальной и невербальной коммуникации), строго соответствующие выбранному эго-состоянию «взрослого». При этом менеджерам не следует полагаться лишь на свою интуицию, свой коммуникативный опыт, способности к экспромтам в общении: коммуникативные привычки и ролевое поведение весьма устойчивы и легко воспроизводятся в «автоматическом режиме».

- При конструировании трансакта необходимо первым задавать параметры взаимодействия, поэтому менеджеру по персоналу необходимо изыскивать удобные ситуации и последовательно выстраивать отношения с подчиненными, в первую очередь, с «трудными» сотрудниками, исходя из наиболее продуктивной роли «*взрослых-я*» и адресуя свою коммуникацию также роли «*взрослого*» в наборе эго-состояний собеседника.

- Не следует ожидать, что сотрудники, долго упражнявшиеся в применении непродуктивных ролей, моментально примут новый тип взаимодействий – инерция прежних отношений может длиться довольно долго (по нашим наблюдениям – до 10-14 дней при условии ежедневного общения). Продолжительность инерции не должна стать предметом особого беспокойства менеджера, ему необходимо следовать своему плану: последовательно конструировать желаемые типы взаимодействий, каждый раз начиная общение с позиции «*взрослого*» и адресуя его роли «*взрослого*» в наборе эго-состояний сотрудника. Наша практика консультирования свидетельствует о том, что, в том числе и «трудные» коммуникаторы, как правило, демонстрируют высокую готовность к продуктивному общению даже в тех крайних ситуациях, когда общение по тем или иным причинам было надолго прекращено. Мы объясняем этот феномен, во-первых, психологической усталостью от длительного пребывания в напряженной или конфликтной ситуации и, во-вторых, стремлением избавиться от более или менее осознанного ощущения собственной беспомощности в управлении конфликтными отношениями. Поэтому даже «трудные» партнеры по общению с готовностью и даже с благодарностью принимают оказываемую им помощь.

- Особенно тщательно менеджеру по персоналу в процессе управления своими коммуникациями в организации необходимо контролировать наличие оценочных суждений и «постановки диагноза» по отношению к подчиненным, терпеливо добиваясь устойчивого автоматизма «безоценочных суждений», тем более, что этическая и, тем более, психологическая диагностика не входит в состав его должностных обязанностей.

Свидетельством наличия *минимально достаточной коммуникативной компетентности менеджера по персоналу по позиции «владение навыками трансактного анализа»* можно считать следующие основные *критерии*:

- умение различать эго-состояния участников коммуникации;

- наличие навыков построения параллельной трансакции по типу: «взрослый – взрослый»;

- сформированность навыков произвольного (целевого) использования эго-состояний;

- наличие развитых навыков и автоматизмов конкретного подхода к анализу коммуникативных ситуаций и безоценочных суждений;

- формирование навыков перестраивания межличностных отношений на основе правил управления трансактами.

В заключение целесообразно заметить, что трансактный анализ не воспринимается современными психологами как панацея от коммуникативных проблем и большинство специалистов считают, что у методик ТА есть сильные и слабые стороны [3; 4; 6; 8]. В частности, к слабым сторонам ТА специалисты чаще всего относят снижение эффективности применения методик ТА для людей с невысоким уровнем образования и тем, кто имеет серьезные психологические проблемы.

К сильным сторонам ТА можно отнести: «понятность его языка, богатство конкретно разработанного материала, очевидная разумность психологических рекомендаций и прозрачность используемых терапевтических стратегий», а также то, что «кроме собственно психотерапии, ТА во многом выполняет просветительскую

функцию, рассказывая о правилах грамотного общения и возможностях избегания конфликтов в общении и взаимоотношениях, способах ухода от манипуляций и умения видеть манипулятивные игры как в поведении окружающих, так и в собственном поведении» [6]. Действительно, ТА является эффективным путеводителем по лабиринтам коммуникативных игр, однако эта тема является предметом нашего дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М., 1992.
2. Берн Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная, индивидуальная и социальная психиатрия / Пер. с англ. А. Калмыкова, В. Калиненко. – М.: Академический Проект, 2001.
3. Гулдинг Р., Гулдинг М. Основы трансактного анализа // http:// www. igisp. ru/ klass/ books/ books/ fragment/ f1-22. shtml (дата обращения: 10.10.2015).
4. Стюарт Й., Джойнс В. Современный транзактный анализ / Пер. с англ. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996.
5. Трансактный анализ // Большая психологическая энциклопедия // http:// psychology. academic.ru/ (дата обращения: 20.06.2015).
6. Трансактный анализ // Психологос – Энциклопедия практической психологии // http: //www. psychologos. ru/ articles/ view/ transaktnyy_ analiz (дата обращения: 10.10.2015)
7. Шмидт Р. Искусство общения / Пер. с нем. А.П. Иконникова. – М.: СП «Интерэксперт», 1992.
8. Шустов Д. И. Руководство по клиническому трансактному анализу. – М.: Когито-Центр, 2009.

УДК 159.9 : 378

ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ ТУРАЛЫ ҰҒЫМНЫҢ ДАМУЫНА ТАРИХИ ШОЛУ

Оракбаева М.К.

Қазіргі кезде толеранттылық және этникалық толеранттылық мәселелері туралы саясаттану, педагогика, медицина, мәдениеттану, философия, психология, мәдениеттану ғылымдары бойынша өткізіліп жатқан көптеген ғылыми конференциялар мен дөңгелек үстелдерде талқыланып жатқан өзекті тақырыптарының біріне айналды.

Толеранттылықтың мәнін түсіну үшін ең алдымен «толеранттылық» түсінігі қашан және қандай себептер - жағдайларда пайда болғанын білуіміз қажет? Ол үшін «толеранттылық» терминінің шығу тарихына тоқталып кетсек.

Толеранттылық - бұл көпмағыналық ұғым, оның негіздері сонау ерте кезден Гераклит, Антифон, Аристотель, Сенек және т.б. ойшылардың пікірлерінен бастау алған. Толеранттылық түсінігі туралы ең алғашқы ойлар антикалық заманда басқа діндер мен сенімдерді түсіну, қабылдау ретінде пайда болады. Сократ индивидті космостан бөліп алуға ең алғаш талпынады, ол тұлға аралық қатынасты табиғаттан тыс күштердің болжауы ретінде емес, тұлғаның ерік-жігері мен мінезіне байланысты қарастырады. Сократ, алғаш индивидтің әлеуметтік мінез-құлқының феноменін, оның мінез-құлқын анықтайтын мотивтерін түсіндіреді. Платон мектептеріндегі шығармаларда еңбектегі шыдамдылық жақсылық үшін, қайғыдағы шыдамдылық жақсылық үшін деп «төзімділік» түсінігін сипаттайды. Бұл жерде қайғы рушылықты айтып тұрған жоқ, керісінде сабырлық, өзін ұстай білу, рухтың күшін баяндап тұр. Жалпы, Платонның көзқарасы бойынша, толеранттылық – ақыл-ойдың өзін-өзі қорғауы» деген. Қоғамның табысты дамуы үшін төзімділік міндетті екенін айтып өткен.

Аристотель бұл көзқарасты ары қарай дамытып, құндылық аспектісін бөліп көрсетеді: шыдамдылық – тәжірибелік мінез-құлық қасиеті ретінде және дағдыдан пайда болған этикалық қайрымдылық. Аристотель (б.з.д. 384-322 ж. ж.) «Никомаховая этика» атты еңбегінде: өзіне мейірімділік көрсеткен адамға түсіністікпен қарайтын адамды жақсы деп есептеуге болмайды», «жақсы адам» өзгеге сондай қарым-қатынас көрсеткен адам, ал бұл қиын іс», – деп жазған.

Цицерон Марк Тулий tolerantia сөзін адамзаттың істеріне төзімділікпен қарайтын, данышпанның рухына қатысты қолданылды. Толеранттылықтың мазмұнды жағын Сократпен софисттер қарастырды. Стоиктер мен эпикурейцтер үшін «шыдамдылықты» азапқа шыдаумен байланыстырады, яғни, қатыгездік пен әділетсіздік қайрымдылық жасауға мүмкіндік береді және ерлік пен төзімділікке тәрбиелейді. Кейін стоиктер (Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий) ерте кезде стоиктер мен эпикурейцтердің айтылған негіздемесін біріктіруге талпыныс жасады, «шыдам» түсінігін ерлік үшін негіздеме деп түсіндірді(Сенека.

Рим императоры Марк Аврелий Антонионың (121-180 ж. ж.) «К самому себе» немесе «Наедине с собой» деген шығармаларында әңгімелесушіге толеранттылық қарым-қатынасты сипаттайтын жазбалар бар: «Адамдарды сендіруге тырыс. Егер олар көнбесе өзің әділет заңына қарсы келме», «Оларға шын мейірім мен пайданы көрсет, бірақ тітіркенбей, сілкінбей», «Өзіңе айтылған нәрсені мұқияттың дауға дағдылан және өзіңмен сөйлесіп отырған адамның ойын толық қабылдауға ұмтыл. Адамдардың басшылыққа алатын әдет-ғұрпы мен күшін түсіну үшін мінез-құлқы мен әдеттерін жақсы білу керек» [4].

Марк Аврелий шыдамдылықтың адамгершілік құндылықтары: «әділеттілік, ақиқат, ақылдылық пен ерлік» болып табылатынын мойындады. Толеранттылық негіздері ретінде әртүрлі мәдени принциптер болды. Грек-рим өркениеті үшін негіз болған діни сенімділік болды.

Н.В. Круглованың «Толерантность: генезис и типология» өзінің еңбегінде тарихта толеранттылық белгілерінің болуына байланысты зерттеу жүргізді.Яғни, автор толеранттылықтың екі типін бөліп көрсетеді: христиандық және христиандықтан кейін деп. Христиандық типтің өзі полис-

тік, имперлік деп екіге бөлінеді. Полистік тип - антикалық демократияның тенденциясы басым азаматтық қоғам үшін тән және сыни рационализм, жоғары мәдениеттілік, жан-жақтылыққа бейім, саяси плюрализм мен діни тәжірибенің формаларының көптүрлілігінде көрініс тапқан. Имперлік типі діни плюрализм мен айқындалған көпұлтты, көпмәдениетті, көп дәстүрлікте саяси плюрализмнің болмауы тән. Толеранттылықтың христиандықтан кейін типі Реформация барысында қалыптасты.

Толеранттылық идеялар 16 ғасырда түпкілікті мойындаушылыққа ие болды.

Толеранттылық (tolerare) түсінігі римдік авторлар алғаш енгізген, уақыт өте келе христиандық әдебиеттерде кеңінен танымал болады. Бұл ұғым бастауы ең алдымен «шыдау», «төзу», дегенді білдіретін «tolero» етістігінен бастау алған. Толеранттылық түсінігінде адам өмірінің қайғыру негізінде діни мағына қамтылған, яғни, христиандық сана-сезім. Төзім христиандықтардың рақымшылдығының негізінің бірі болып табылады. «Құдай шыдады және бізге әмір етті» деп христиандық өмірдің ережесінің бірінде айтылған.

Негізінен «толеранттылық» түсінігі еретиктерді догматтары мен салт-дәстүрлеріне төзі мүмкіндігімен байланысты қолданылады. Демек, толеранттылықтың алғашқы формасы дінге еріктілік болып табылады.

Толеранттылық ұғымына «еркінділік», «плюрализм» түсініктері жақын, Христиандықта толеранттылық этикалық принцип ретінде енгізіледі және өзінің мазмұнын діни рақымшылық ретінде алды. Барлық библиялық көз қайнарлары төзімділікке үндейді. Христиандық авторлар үшін төзімсіздік жын-перінің тудырған нәрсесі, ол адамда ашу, кекшілдік және өшпенділік тудырады деді.

В.М. Золотухин өзінің зерттеулерінде, төзімділік ерте христиандық этикада (Августин, Григорий және т.б.) аскетикалық нормативтік идеал арқылы күнәден арылу мүмкіндіктерімен байланыстыратынын айтқан. Бұндай жағдайда адам құтқаруға үміт тілік пен Құдайға сенімділікпен ғана қалады.

14-16ғғ. бастап ғылыми білімдерге қызығушылық туындағанда, моральдық радикализимнен моральдық компромисске және Құдайдың күнә өмірімен татуластыруға ауысу қажеттілігі туындайды. Демек, орта ғасырда «төзімділікті» адам құдайды ауызға алып, қайғы-қасіретке төзу ретінде қабылдады. Бұл жағдайда төзімділік пен төзу адамға байланысты емес, адамға Құдай, Шіркеу және басқа адамның төзімділік қарым-қатынас мүмкіндігіне байланысты деп түсіндірді. Осылайша ерте орта ғасырда «толеранттық» термині біздің зерттеу мәселемізге қатысты қолданылмағанымен, құдайдан өзге ешкім кіре алмайтын жабық әлем ретінде қабылданды. Сондықтан толеранттық жақын адамға деген махаббат және көнбістік түрлерінде көрініс тапты.

Біз христиандықтар үшін толеранттылықты көптеген философтардың еңбектерін қарастырдық, алайда Квинт Тертуллиан ерекше орын алады. Квинт Тертуллиан «Біреу Құдайды пір тұтса, басқасы Юпитерді» деген ой айтып, толеранттылықтың негізі адамға парыз ретінде артатын, тепе-теңдік болып табылады. Бұл тек төзімділікке байланысты болады, оны жағымды дағды және құтқарушы ретінде өзіңді шыңдауың керек [4].

Қазіргі кезде толеранттылық мәселесің тарихи-философиялық аспектілеріне арналған (В.М. Золотухин, М.Б. Хомяков, Н.В. Круглова, В.А. Лекторский, С.В. Скворцов, Б.В.Емельянов, Е.В. Магомедова, Р.Р. Валитова), ғылыми зерттеулер пайда болды. Зерттеушілердің еңбектерінде толеранттылықтың философиялық қайнарлары туралы сұрақта пікірталас туындайды. Бір авторлар Қайта өрлеу дәуірінде діни нанымдық мәселесінен толеранттылық генезисі туралы көзқарасты қолдаса, а басқа авторлар толеранттылық діни нанымдық ретінде Реформация дәуірінде келді деді.

Толеранттылық» түсінігіне байланысты екі негізгі түсіндірме қалыптасты:

төзімділік (patientia) және Исидора Севильскийден бастау алған оны рухпен, жанмен байланыстырды. Әлеуметтік мағынада «толеранттылық» түсінігі сирек қолданылды және негізінен еретиктерді дәстүрлері мен догматтарына төзу мүмкіндігімен байланыстырды (Фома Аквин-

ский, «Сумма Теологии»).

Сонымен бірге Орта ғасырдағы христиандықта әлеуметтік және діни толеранттылық «өзіне» құндылық ретінде емес, изгілік, қайрымдылық емес қақтығысты болдырмаудың құралы ретінде қолданылды. Сонымен «егер сенімсіз адамдар мен еретиктерді жеңе алмасаң, қақтығыстан қаш» деген толеранттылықтың қолданбалы сипаттамасы пайда болды. Толеранттылық туралы ойлардың тарихи дамуына назар салсақ, Ежелгі Қытай, Ежелгі Үнді, Ежелгі Греция және Рим империясы басқа тайпалардың құдайы мен табынушыларына олардың төзімділікпен қарауында байқалды. Толеранттылық түсінігіне тарихи жақын ұғымдар болып қоғамдық санада таралған. Олардың ақиқаттылығы айдан анық, мысалы, «еркінділік» немесе «плюрализм» ойы, өзінің нормативтік мазмұнының арқасында басынан бастап толеранттылыққа бағытталған, ал толеранттылық, плюрализм сияқты, еркінділік принципі Жаңа уақытқа сәйкес келетін және өзінің әділдік ойларында өзінің заңдық негізі бар. Бұл идеялар орта ғасырдың философтарының ойларында қамтылған, олар «дінді ішкі, ар ұяттың ісі, ретінде түсіндірді, өйткені, шіркеу қанауына қарсы тұрды». Олардың ішіндеПьер Абеляр и Агорд из Лион. Толеранттылық біраз уақыт көлеңкеге кетіп, Қайта Өркендеу дәуірінде жаңа күшпен пайда болады. Яғни, толеранттылық философиялық мен құқықтық негіз алып, ғылымилыққа бастау алып толыққанды қалыптаса бастайды.

Қайта Өркендеу дәуірі сенім, наным сұрақтары бойынша да бостандық кезеңі болды. 1453 жылы философ әрі дінтанушы Никола Кузанский «О согласии вер» трактатының жазады, онда барлық діндерде негізгі ұстанымдар тұтастығын сендіре көрсетеді. Реформация кезеңінде қарсы тұрушылық күшейді, протестанттар мен католиктердің діни фанатизмі мыңдаған адамдардың өліміне әкелді.

16 ғасырда Францияда «Толеранттылық» түсінігі пайда болады, 1598 жылы Нантский эдикт уақытынан бастап, төзімділік туралы көптеген заңдардың шығуы және француз протестантары-гугенноттары діни өмірдің бостандықта көрінуіне құқық пен жол берді.

Оның көрінуі діни соғыстардың дәуірімен негізделген, онда католиктер мен протестанттардың амалсыз келісімге келуі, ымыраның көрінуіне ықпал етті. Көптеген ғасырлар бойы созылған қанды діни соғысты тоқтату үшін осындай қабылданған шешім қоғамның құтқарушы әрекеті болды.

Жаңа заманда төзімділік әлеуметтік реңк береді және қандай да бір мәдени дәстүрдің өмір сүруімен байланыстырды. (Дж. Бруно, П. Бейль, М. Монтень).

Дж. Локктың толеранттылық ойларын жүзеге асыруда үлесі ерекше болды. Өзінің «Послание о веротерпимости» пен «Опыт веротерпимости» атты екі еңбегінде Джон Локк төзімділіктің маңызды ойларын толық және көлемді біріктірді. Д.Локк (1632-1704) өзінің «Опыт о веротерпимости» (1667ж) еңбегінде толеранттыққа шексіз құқық береді. Толеранттықтың апологеттікі дәстүрі - билеушінің діни істерге араласу құқығының болмауы. Тұлғаның рухани ізденісіне қол сұғу, өзге дінді мойындауға мәжбүрлеу дұрыс емес. Бұл билік өкілі үшін оны ақырында жеңіліске ұшыратын ең тиімсіз жол. Д. Локк «Послание в веротерпимости» еңбегінде: «Адамның рухани сенімін өзгерту үшін көңіліне сәуле түсіру керек, ол ешқашанда дене жарақаты арқылы мойындалмайды», - дейді. Сөйтіп, ол басқаша ойлайтын бытыраңқы секталарға қатысты толеранттыққа жол беруге болады, ал олардың езушіні тайдыру ниетімен бірігуіне жол бермеу керек деген пікір айтады. Д. Локк сенімдері мемлекет құрылымын шайқалтатындай ой-пікірлері бар адамдарға қатысты мәжбүрлеуді ақтайтынын атап көрсетеді.

Толеранттылық тақырыбы француз публицисті және философы П. Бейль (1647-1706 ж.ж.) еңбектерінде де көрініс тапты. Оның пікірінше, адамдардың табиғи үйлесімсіздігі өз кезеңінде пікірлердің әртүрлілігіне әкеліп соқтырады: «Қабылдау мүшелері бірдей болғанымен әр адам бірнәрсені түрліше таниды, олардың тәрбиесі бірдей емес, қалған жағдайларда да осылай әрекет етеді».

П. Бейльде ұят еркіндігі және оның мемлекет билігіне бағынбайтындығы туралы талап Д. Локкқа қарағанда жоғары. Толеранттылық оның шығармаларында дог-

матикалық билікке қарсы құрал ретінде көрінеді және билікті ұстап тұрудың басты қаруы өрескел қарсылықты жоюға бағытталған. Ол философтардың толеранттылық жөніндегі пікірталасы діни негізде жүргенімен, діни ұстанымның астарында мемлекет мүддесі жатқандығын жақсы түсіне білді. Билеуші өз билігін шіркеудің әмбебаптығына сүйене отырып, ғайбаттау, жалған сөйлеу, жер аудару, өлім жазасына кесу секілді жаман құралдар арқылы жүргізді. Сөйте тұра, ол жасап отырғандарының барлығының дінді насихаттау барысындағы дұрыстығына, заңдылығына өзі сене білді немесе сондай түр жасады [3].

Философ «мен» және «басқа» арасындағы қарама-қарсылықты драмалықпен сипаттайды. Француз жазушысы және философ Мишель де Монтеньнің қарама-қарсы ойлары өмір сүрудің екі тәсілінің арасында: адамдар арасындағы өмір мен өзін оқшаулау арасында арпалысады. Ал шындық өмірде барлық адамгершілікке жат әрекеттер аяныш сезімдеріне белсенді қарсылық көрсетіп отырғандығын ол ашына жазды.

Біртіндеп толеранттылық мәселесі теология аймағынан әлеуметтік философияға ығыстырылады. Танымал ойшылдар төзімділіктің болу қоғамның толықтай дамуы және адамның тұлға ретінде дамуы үшін қажеттілігін дәлелдеуге тырысты. Бұл ойларды Жан-Жак Руссо өзінің» Теории Общественного договора» атты еңбегінде және Ш. Монтескье «Персидских письмах», «О духе законов» атты еңбектерінде дамытты. Франсуа Мари Аруэ Вольтер толеранттылық мәселесін бірнеше туындыларында қарастырды: «Философские письма» (1734), «Философский словарь» (1766), «Трактат о веротерпимости» (1763), «Вопросы по энциклопедии» (1772).

18 ғасырдағы француз жазушысы және философы Вольтер: «... сіздің пікіріңіз маған жат, бірақ сізге оны жақтау үшін мен өмірімді құрбан етуге дайынмын», – деген. Ол – толеранттылықтың басты қағидаты. Бұл адамдар арасында өзара сыйластықты, мейірбандықты білдіреді. Сондықтан, толеранттылық екі жақты сана: мемлекеттер, діндер, этностар, жеке адамдардың бір-біріне шапағат жасай білуі [5].

Вольтерде толеранттылық бір жағынан барлық демократиялық бостандықтың негізі, ал басқа жағынан «Не делай другому того, что ты не желаешь, чтобы делали тебе» деген адамгершіліктің алтын қағидасының нәтижесі ретінде қарастырады.

Танымал философ педагог И. Кант (1724-1804) көптеген еңбектері толеранттық проблемасына арналған. Оның этикалық тұжырымдамасында алғаш рет «төзімділікті» «толеранттылықпен» байланыстырады. Төзімділікті жалпы адамзаттың парызына жатқызады, егер өзіне ұнамаған дүниелерге адам төзетін болса онда ол адам төзімді болып саналатынын және төзімділікті өшпенділікке қарама-қайшы деп айтқан. Ол толеранттық проблемасын адамның ішкі «мені» тұрғысынан қарастырған. Неміс ойшылы «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» (1784) еңбегінде толеранттылықтың «Өзгеге» қатыстылығы мәселесіне пайымдаулар жасайды. И. Канттың пікірінше, адамда екі жақты бейімділік болады: бірі - өзі сияқтылармен пікірлесу мүддесі, екіншісі - оқшауланууға тырысу. Бұл жағдайда адамның өз туыстарымен сыйласудан басқа амалы қалмайды. Басқаша айтсақ, адам өзінің басқаларға деген табиғи шыдамсыздығын жеңе алады, қоғамда құндылықтарға ие болып, өз орнын табады.

18 ғасырдағы Ағартушылық дәуіріндегі Франциядағы революция «Адам және азамат құқықтарының Декларациясының» дүниеге келуіне ықпал етті.

Вольтердің өлгеніне 11 жыл өткеннен кейін1789 жылы 26 тамызда құрылтай жиналысы қабылдаған «Адам және азамат құқықтарының Декларациясынан» көрініс тапты. Бүкіл әлемге ойлар мен сөздің еркіндігін паш етіп, Вольтердің табандылықпен қалаған ойы танылды. Ұлы Француз революцияның нәтижесі тек азаматтық еркіндікті жариялау ғана емес, сонымен бірге мемлекеттің жаңа типінің «национальное» дүниеге келуіне ықпал етті. Бұл төзімділік идеяларының екі жүз жылдықта ары қарай дамуын анықтап, ұлттық төзімділік идеясын плюрализм, еркіндік идеялардың жалпы жиынтығынан бөліп алып, алғаш ұлттық сипатталық берді. Ғалымдардың айтуынша, ұлттық сұрақ 19 ғасырда қалыптасып және қойылған деген.

Осылайша өз беттілік тарихына құқығы бар, халықта тұлғаның адамгершілік пен еркінділігін мойындайтын. Сонымен толеранттылық Батыс Европаның рухани өмірінің құбылыс ретінде оның буржуазиялық өзгертілген нәтижесінде бекітілді.

Чех педагогы Ян Амос Коменский толеранттылыққа көңіл бөліп, ешкім басқа біреуге өзінің принциптерін міндеттемеу керек және әркімге өзінің ісімен айналысуға еркін құқық беру керек деген. Оның ойынша ортақ ақиқаттылыққа барлығы келу үшін барлығы келісімге ұмтылу керек және әркім өзінше оны нығайту керек.

Голландиялық философ Бенедикт Спиноза өзінің трактаттарында сенім-наным сұрақтарында иудейлік консерватизм мен догматиканың жалғандығын ашуға талпыныс жасады. Ол «Богословско-политическом трактат» атты еңбегінде еркін мемлекетте әрбір азамат калай ойлайды, солай ойлай алады, не ойласа соны айта алады деген.

Толеранттылық идеяларының мәселе жиынтығы неміс философиясындағы Л. А. Фейербаха (1804-1872) еңбектерінде қарастырылады. Оның ойынша, адамның мәні адамда туғаннан бастап болмайды. Керісінше басқа адамдармен қарым-қатынаста құрылып, қалыптасады деген. Жеке адам, - «Ойлаушы ретінде емес, моральдық мәні ретінде емес өзінде адамдық мәні де қамтылмаған бірдеме оқшауланған ретінде», - деді ол. Адамның мәні Мен және Сен арасындағы шынайылыққа негізделген тұтастықта, адаммен адам тұтастығында, қарым-қатынаста болады. Орыс ойшылдарының тарихында толеранттылық сипаттамасына балама ретінде төзімділік түсінігі жиі қолданылды. 19 ғасырдың екінші жартысында төзімділік мәселесінің зерттелуіне аса үлес қосқан орыс философы В. С. Соловьев болды. Ол «төзімділік» пен «төзу» түсініктерін ажыратады. Біріншісінде В.С. Соловьев жан қасиеттерінің оның әрекетте көрінуін кең пейілділік деп аталады, ал кейде – рухани батырлық.

В.С.Соловьев бойынша төзімділікті адамның ішкі мотивтеріне байланысты, ол басқалардың мінезіне кең пейілділік, құрметтілік және басқаға бостандық берумен анықталады деген ойды айтты. Орыс мәдениетінің тарихында революциядан кейін толеранттылық идеяларына аса қызығушылық танытқан жоқ.

Революциядан кейінгі сөздіктерде толеранттылық түсінігі сирек кездеседі. «Большой Советский энциклопедический словарь» сөздігінің 3-ші басылымында толеранттылық түсінігі тек арнайы медициналық термин ретінде енгізілді. Толеранттылық түсінігі 90-жылдардан бастап және осңғы уақытта ғылыми әдебиеттерде белсенді қолданылуда.

20 ғасыр әлемге көптеген саяси, экономикалық және әлеуметтік өзгерістер әкелгенмен, зорлық-зомбылықтың әртүрлі формалары мен интолеранттылықтың белгілері жиі көріне бастады. Адамзат алдында зорлық-зомбылық, лаңкестік, нәсілшілдік пен ұлтшылдық алға шықты. Әсіресе діндер және ұлттар арасындағы қақтығыстар әлемді мазалады.

Сонымен толеранттылық түсінігінің пайда болуының жалпы зерттелу тарихына жасалған қысқаша шолудан әр дәуірде бұл түсініктің әртүрлі түсіндірілді деп пайымдауға болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Асмолов А. Г. Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. - 2001. - № 24. - С. 61–63.
2. Толерантность в общественном сознании России. - М., 1998. - 135 с.
3. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). - М.: Изд.-во МПСИ; Воронеж: Изд.-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
4. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема: автореф. дис... канд. психол.наук. - М., 1997. - 20 с.
5. Вольтер. Трактат о веротерпимости. - М.: Политиздат, 1990.
6. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопр. философии. - 1997. - № 11. - С. 45–53.

УДК 159.9

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Сыдықанова Г.А., Искендерова Ф.В.

На сегодняшний день остро стоит проблема социально-психологической адаптации студентов в вузе в силу следующих причин: во-первых, абитуриент после зачисления становится представителем особой социальной группы - студенчества, но далеко не всеми студентами осознается значимость данной социальной роли. Во-вторых, студенту необходимо актуализировать готовность к перестройке своей учебной деятельности по сравнению с обучением в школе, но в большинстве случаев это сложно для тех студентов, которые в общеобразовательной школе не могли продемонстрировать умения учиться, размышлять, строить отношения с преподавателями и т.д. В-третьих, вузовское обучение, особенно в негуманитарных университетах или институтах, имеет более выраженную прагматическую направленность по сравнению со школьным обучением, оставляя в стороне ценностные аспекты человеческой деятельности. Кроме того, процесс социально-психологической адаптации осложняется такими факторами, как наличие большого количества свободного времени, не контролируемого ни преподавателями, ни родителями; возможность самостоятельно выбирать и посещать спецкурсы (по выбору); «пестрота» и многоплановость студенческой жизни и т.д.

Чем студент успешнее адаптируется к новым социальным условиям, к новому коллективу, к новым нормам и ценностям студенчества как социальной группы, тем он больше накапливает личного опыта для дальнейшей профессиональной деятельности, неизбежно связанной с очередным этапом социально-психологической адаптации.

В научной литературе вопросы социально-психологической адаптации продолжают изучаться на протяжении XX-XXI вв. Анализ психологических исследований адаптации личности демонстрирует неоднозначность понятий и разнообразие методологических подходов к решению данной проблемы, но большинство авторов, среди них Березин Ф.Б., Гриценко В.В., Жмыриков А.Н., Клейберг Ю.А., Кузнецов П.С., Маркова Е.В. и др., отмечают, что социально-психологическая адаптация - это сложный, многоуровневый процесс взаимодействия личности и окружающей среды, в результате которого происходят внутриличностные изменения, отражающиеся на взаимодействии индивида с окружающей средой. Социально - психологическая адаптация подразумевает как усвоение определенных социальных норм, правил, так и формирование личностных качеств, ценностей, обусловленных новой социальной ситуацией. Поскольку в отечественной психологической науке проблема социально-психологической адаптации городских и сельских студентов недостаточно изучена, представляется актуальным изучить специфику данного процесса. В отечественной психологии заложена методологическая и теоретическая база для изучения психологических особенностей студента как субъекта развития в период учебно-профессиональной деятельности. Проблемы студенческой молодежи рассматривались в следующих аспектах: студенческий возраст как важный этап личностного развития (К.А. Абульханова - Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Вербицкий, Л.Н. Грановская, М.И. Дьяченко, Т.А. Кандыбович, В.Г. Лисовская и др.); выявление сущности этапов процесса становления студента как субъекта деятельности (Л.И. Анциферова, Е.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Н.А. Подымов и др.); определение интересов, мотивов, индивидуально - личностных особенностей студентов в процессе их профессионального становления (А.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, Б.М. Теплов, А.С. Чернышев и др.). Тем не менее, многие проблемы социально-психологической адаптации городской и сельской молодежи, обучающейся в вузах, не раскрыты в условиях кардинальных социально-экономических пере-

мен.

Прежде, чем говорить о психологических механизмах процесса социальной адаптации, необходимо уточнить содержание понятия "адаптация" в контексте данной работы. В литературе, посвященной этой проблеме, стало уже общим местом упоминание о том, что термин "адаптация" возник в рамках физиологической науки и относился к процессу приспособления слухового или зрительного анализатора к действию раздражителя. В дальнейшем он распространился на более широкий круг явлений, характеризующих приспособление строения и функций организма к условиям внешней среды. Несколько десятилетий назад этот термин был заимствован социологией и психологией для описания явлений, касающихся освоения человеком различных сфер природной и социальной среды. Перенос понятия, характеризующего универсальное свойство живой материи приспосабливаться к постоянно меняющимся внешним условиям, в гуманитарную область повлек за собой ряд теоретико-методологических споров. В основном эти споры касались правомерности отнесения к человеку трактовки адаптации как приспособления к условиям внешней среды. У человека развитие психики, включающей высшую ее форму - сознание - достигло такого уровня, что поведение и деятельность стали определяющим фактором его адаптации.

Человек в процессе своей жизнедеятельности преобразует внешнюю среду, приспосабливая ее к своим потребностям. То, что значительную часть преобразований он осуществляет осознанно, отличает его от остальных представителей животного мира. По мнению В.П. Казначеева: "Адаптация в широком смысле - процесс приспособления человека к условиям среды обитания, которую все в большей мере создает он сам в результате преобразования природы, направленный на сохранение, развитие человека и достижения главной цели: прогресса человека".

В отличие от животных, благодаря своей социальной природе, человек способен создать искусственную среду - среду культуры и цивилизации, в результате чего расширяется спектр его приспособительной активности. Казалось бы, эти определения свидетельствуют о том, что даже физиологическое направление исследования адаптационных процессов признает коренное отличие в понимании термина "приспособление" применительно к человеку. Однако предназначение адаптации многие физиологи видят в обеспечении состояния гомеостаза, а способность к адаптации оценивают как процесс "подгонки", оптимизации ответных реакций без коренной перестройки деятельности всего организма.

Подобное совмещение понимания сущности адаптации человека и определения ее целей и механизмов вызывает ряд закономерных вопросов. Первый относится к тому, в чем же авторы видят основной источник прогресса человека - в совершенствовании операциональных характеристик его поведения и деятельности? Второй касается понимания роли гомеостаза, то есть можно ли состояние внутреннего постоянства организма отнести к единственному критерию адаптивности человека? При такой постановке проблемы полностью выпадает внутренний, субъективный аспект развития приспособительной активности человека, совершенствования механизмов психической, личностной регуляции поведения и деятельности.

Подобный естественнонаучный подход к явлению адаптации не мог не проявиться и в особенностях исследований, посвященных проблеме социальной адаптации человека. Наиболее полное для своего времени определение понятия "социальная адаптация" было предложено в диссертационной работе И.А. Милославовой, выполненной в 1974 году: "Социальная адаптация - один из механизмов социализации, позволяющей личности (группе) активно включаться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации повторяющихся ситуаций, что дает возможность личности (группе) успешно функционировать в условиях динамичного социального окружения".

Каждый из видов социальной адаптации, в том числе - профессиональной, по мнению автора, включает две стороны: предметную и социально - психологическую, последняя подразумевает приспособленность к социально-психологической

атмосфере нового коллектива. В качестве социально-психологических механизмов различных форм адаптации, выделенных по критериям активности-пассивности: приспособления и приспосабливания - предлагалось рассматривать конформные реакции, подражание, заражение, внушение, убеждение. В работе подробно анализировались уровни, средства, продукты социальной адаптации.

Анализируя принятую автором позицию, можно отметить, что наибольшее сомнение вызывает положение о том, что основным средством адаптации личности в социальной среде является стандартизация ситуаций. По-видимому, такой подход объяснялся не только существовавшей естественнонаучной точкой зрения на процесс адаптации, но и тем, что исследование было проведено более 25 лет назад на фоне достаточно стабильной социальной ситуации. В современных условиях, отличающихся высокой динамичностью, стандартизация поведения не может обеспечить эффективность социальной адаптации.

Несмотря на узость определения механизмов адаптации, автор работы поднялась на такой уровень осмысления исследуемой проблемы, который значительно опережал свое время. Она поставила вопрос, касающийся методологии исследования процесса адаптации как системного социо-психо-биологического явления, связанного с проблемой управления духовным и физическим здоровьем человека.

Адаптация в узком, социально-психологическом, значении рассматривается как взаимоотношения личности с малой группой, чаще всего - производственной или студенческой. То есть, с точки зрения социальной психологии, процесс адаптации понимается как процесс вхождения личности в малую группу, усвоение ею сложившихся норм, отношений, занятие определенного места в структуре отношений между ее членами. Особенности социально-психологического изучения адаптации заключаются в том, что, во-первых, отношения индивида и общества рассматриваются как опосредованные малыми группами, членом которых является индивид, во-вторых, малая группа сама становится одной из сторон, участвующих в адаптационном взаимодействии, образуя новую социальную среду - сферу ближайшего окружения, к которому приспосабливается человек.

Другими словами, адаптация рассматривается как процесс изменения взаимодействующих сторон. Личность, входя в новое социальное окружение, определенным образом меняет систему своих отношений. В свою очередь, группа реагирует на появление новичка корректировкой своих норм, традиций, правил. В работах данного направления больший акцент ставится на личность, именно ей отводится решающая роль в процессе адаптации. Вместе с тем можно назвать работы по проблеме адаптации, объектом исследования которых является группа как активный участник адаптивного взаимодействия, а не как среда, к которой приспосабливается человек. В этом качестве ее характеризует так называемая "адаптирующая способность группы".

Прикладные аспекты проблемы социально-психологической адаптации разрабатываются многими учеными по целому ряду направлений: адаптация личности в различных группах и коллективах (Георгиева, 1985; Свиридов, 1974; Таранов, 1976; Ходаков, 1976; Хохлова, 1981 и др.); в различных сферах учебной (Гапонова, 1994 и др.), трудовой, производственной деятельности (Жмыриков, 1989; Прохватилов, Шалыто, 1989 и др.), при различных психосоматических и невротических заболеваниях (Бурлачук, Коржакова, 1992; Барлас, 1994) и др.

Среди большого количества разрабатываемых учеными проблем адаптационного процесса, пожалуй, наиболее интенсивно изучалась проблема социальной адаптации рабочего на производстве. Недаром начиная с 70-х годов в социальной психологии равнозначно применяются два понятия "социальная адаптация" и "производственная адаптация". "На тождественность использования данных терминов указывает тот факт, что как в той, так и в другой исследователями выделяются две отдельные составляющие: профессиональная и социально-психологическая адаптация".

Ряд плодотворных изысканий в направлении изучения социально - психоло-

гической адаптации личности в различных сферах производственного коллектива было осуществлено научным коллективом Лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН (В.Н. Безносиков, А.Л. Журавлев, О.И. Зотова, Л.В. Ключникова, И.К. Кряжева, В.П. Поздняков, С.Н. Пустовалов, Е.В. Таранов и др.). Так, Е.В. Таранов в своем диссертационном исследовании, посвященном изучению социально-психологических проблем адаптации молодого рабочего, определяет социально-психологическую адаптацию как "многомерный процесс формирования у личности устойчивого позитивного отношения к задачам и традициям предприятия по мере проявления активности и усиленного включения в производственную деятельность, систему межличностных отношений, социокультурную и социально-политическую жизнь предприятия, нахождение там условий для самореализации". О.И. Зотова и И.К. Кряжева, логически продолжая разработку данной проблемы, отмечают, что социально-психологическая адаптация осуществляется на разных уровнях общества, трудового коллектива, непосредственного социального окружения, личностной адаптированности. По их мнению, важным фактором, влияющим на адаптационный процесс, являются условия жизни и деятельности. Оценка и восприятие этих условий опосредованы отношением к содержанию труда и целям деятельности. Однако в зависимости от индивидуальных способностей и особенностей мотивационной сферы личности, условия деятельности способны оказывать ощутимое влияние на характер, скорость и результат адаптации. В коллективе адаптация выступает как необходимое условие продуктивной социальной активности, а социальная активность, в свою очередь, не может существовать без адаптации личности в данной социальной среде. Умение быстро находить свое место в совместной деятельности, в новом коллективе, проявление своих способностей и интересов является основным условием для адаптации человека в новой по отношению к нему социальной среде. Причем, чем выше это умение, тем выше скорость адаптации.

Для решения наших задач особенно важны выводы этих ученых о том, что "адаптация происходит тогда, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию и развитию ее индивидуальности". Социально-психологическая адаптация личности в данном случае определяется "степенью реализации личностного потенциала в конкретных условиях деятельности, наличием условий (в том числе психологических) для свободного проявления сущностных сил".

В качестве разновидности социальной адаптации выделяется также социокультурная (или межкультурная) адаптация. Под межкультурной адаптацией, в широком смысле, понимается процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, а также результат этого процесса. Обычно выделяют внутреннюю сторону адаптации, выражающуюся в чувстве удовлетворенности и полноты жизни, и ее внешнюю сторону, которая проявляется в участии индивида в социальной и культурной жизни новой группы.

В основании социокультурной адаптации лежат социокультурные различия, то есть различия в распределении и доступности духовных благ и услуг, в уровне их потребления, в характере и содержании культурной деятельности, степени активности субъекта в социокультурном взаимодействии. По мнению Л.Л. Шпак, социокультурная адаптация - "это форма взаимоприспособление субъектов и социокультурной среды на основе обмена духовно-практическими возможностями и результатами деятельности в конкретных адаптивных ситуациях". Социокультурная адаптация, как считает этот автор, отличается от других видов адаптации аксиологическим назначением, ценностно-ориентационным содержанием, соотношением предметно-практических усилий в адаптивной деятельности. Так, если в социально - профессиональной и социально-бытовой разновидностях адаптации больше проявляются предметно-практические действия, то в социально-политической, социально - психологической и социокультурной разновидностях адаптации преобладают духовно-практические усилия адаптантов, реали-

зующие адаптивный потенциал человека и имеющие ценностно ориентационное значение. Внутренним источником социокультурной адаптации является несоответствие освоенных, привычных форм и способов культурной деятельности новым потребностям и возможностям адаптантов в условиях изменившейся социокультурной среды.

На личностном уровне выбор наиболее успешного варианта адаптации - интеграции - будет определяться наличием и стремлением к реализации потребностей высшего уровня - потребностей в самоуважении и самоактуализации, так как именно этот тип стратегии создает наиболее успешные условия для их удовлетворения. Наряду с пониманием социально-психологической адаптации как процесса включения личности (группы) во взаимодействие со средой, адаптация одновременно понимается и как результат, итог этого процесса.

Для того чтобы подчеркнуть результат адаптации, нередко употребляется такое понятие, как "адаптированность" личности или группы. Адаптированность можно определить как такое состояние субъекта, которое позволяет ему чувствовать себя свободно и раскованно в социально-культурной среде, включаться в основную деятельность, чувствовать изменения в привычном социально-культурном окружении, углубляться во внутриличностные духовные проблемы, обогащать собственный мир путем более совершенных форм и способов социокультурного взаимодействия.

Изучая состояние адаптированности как результата адаптации, перед исследователями неизбежно встает вопрос о критериях определения адаптированности или показателях адаптации. Знакомство с литературными источниками позволяет сделать вывод о существовании большого количества разнообразных показателей, предлагаемых в качестве таких критериев, которые большинством исследователей объединяются в две большие группы: объективные и субъективные (или внешние и внутренние) (Безносиков, 1986, Жмыриков, 1989; Георгиева, 1985; Cohen, 1968). Так, В.Н. Безносиков к объективным критериям, определяющим адаптированность молодого рабочего на производстве, относит показатели производственной деятельности субъекта адаптации, такие как норма выработки, процент брака, а также квалификационный разряд, стаж работы, официальный статус, образование и т.д. Субъективные критерии в свою очередь подразделяются этим автором на две категории:

1) собственно-субъективные, т.е. самооценка субъекта адаптации;

2) и субъективно-объективные, когда адаптант является объектом оценки его состояний относительно субъективным (экспертным) методом.

К первой категории относятся такие показатели, как: удовлетворенность, отношения, ценностные ориентации, направленность, социальные установки и т.д. Ко второй категории автор относит широкий набор критериев, основанных на обобщении оценок социального поведения адаптанта, например: соблюдение трудовой дисциплины, общественная активность, стремление к повышению профессиональной квалификации и т.д.

Л.Л. Шпак к субъективным признакам социокультурной адаптированности относит удовлетворенность адаптантом своим положением в социально - культурной среде; сознательное поддержание норм и традиций данной социально-культурной среды; стремление и готовность обогатить содержание, формы и способы социокультурного взаимодействия с данной средой. К основным объективным признакам адаптированности, по мнению автора, относятся рост творческой активности в социально-культурных процессах данной среды и всего общества; обогащение содержания и характера культурной деятельности в условиях данной социально-культурной среды, динамическое (энергичное, интенсивное по глубине, быстрое по темпам, внутренне подвижное освоение достижений культурного прогресса (научно-технических новшеств, нововведений в труде, политической и духовной сферах жизни; стабильность субъекта адаптации в данной социокультурной среде.

Выявленные субъективные критерии адаптированности личности отражают изменения на всех уровнях личностной сферы - когнитивном (информированность о

новой среде), эмоциональном (удовлетворенность различными сторонами жизни), ценностном (изменении в системе отношений), поведенческом (достижения в области деятельности и общении, социальной активности и т.д.).

Огромное количество критериев отражает объективную сложность и неоднозначность явления адаптации, затрагивающую целостную личность во всем богатстве ее связей с социальным окружением. Это является причиной методических затруднений в прикладных исследованиях на этапе определения показателей адаптированности. Одним из способов преодоления указанных трудностей является выделение ведущих показателей адаптированности по сравнению с другими.

В частности, И.К. Кряжева подчеркивает: "в феномене социально - психологической адаптированности психологическую включенность личности в производственную деятельность, а также оптимальное эмоциональное самочувствие личности" и считает, что ведущими социально-психологическими показателями адаптированности личности на производстве являются ее "диспозиционные характеристики, ценностно-ориентационная направленность, а также социально - психологический климат производственного коллектива".

Рассматривая понятие "показатели социально-психологической адаптации (или адаптированности)", нельзя обойтись без понятия "факторы адаптации". Вопрос о факторах адаптации относиться к проблеме детерминации адаптационного процесса. Под факторами понимают условия, влияющие на значение показателей адаптации.

В научной литературе можно условно выделить четыре подхода к анализу факторов адаптации:

1) анализ одного конкретного фактора;

2) анализ нескольких факторов (без последующего объединения их в группы);

3) анализ групп факторов;

4) системный подход к анализу факторов.

Представители первого подхода акцентируют свое внимание на выделении какого-то отдельного фактора, влияющего на процесс адаптации, например, внушаемости (Дохолян, 1983) или образования (Кирильцева, 1980). Анализ аналогичных исследований (Марковкина, 1997) показал, что выделение конкретного фактора не дает (и не может дать) полной картины условий, оказывающих влияние на адаптационный процесс.

Однако и простое перечисление множества факторов, например, таких как энергетический потенциал, характер и интенсивность мотивации достижения, механизмы интеграции поведения, достижение социально значимых целей, наличие поддержки в микросоциальном окружении и др. (Березин, 1988), не позволяет вскрыть природу интересующего явления. Поэтому, как правило, после некоторого перечня факторов следует указание на то, что это приблизительный набор, который впоследствии может быть дополнен. К тому же представители второго направления не анализируют взаимосвязи между выделенными факторами. А подобная информация могла бы дать дополнительные сведения о проблеме детерминации процесса адаптации.

Учитывая невозможность выделения универсального фактора или перечня факторов, ряд исследователей делает попытку объединения всех имеющихся факторов в группы. В настоящее время существует несколько классификаций:

1) внешние и внутренние;

2) субъективные и объективные;

3) ведущие и временные;

4) индивидуальные и групповые;

5) глобальные (социально - экономическое и политическое устройство общества) и региональные (природно - климатические, степень развития социально-бытовой инфраструктуры, степень напряженности баланса трудовых ресурсов);

6) личностные, производственные и факторы, лежащие за пределами производства (Вершинина, 1986; Георгиева, 1985; Сухарев, Брюн, 1998; Ходаков, 1976; Чимбеленге, 1996 и др.).

Наиболее распространенной классификацией из вышеназванных является дихотомическое деление факторов на внешние и внутренние, где под внешними фак-

торами понимают условия социальной среды, а под внутренними - индивидуальные возможности человека.

Так, например, И.А. Георгиева, основываясь на эмпирическом изучении адаптации личности в коллективе, предлагает следующие наборы внутренних и внешних факторов:

1) к внутренним факторам относятся социально-демографические характеристики участников исследования (пол, возраст, семейное положение, наличие детей и пр.), ценностные ориентации личности, ряд психологических свойств личности;

2) в качестве внешних факторов выступает комплекс параметров, связанный с видом деятельности группы, - это специфические характеристики деятельности и связанные с ними особенности социальной организации коллектива.

Содержательный анализ выделенных факторов показал, что традиционный подход к адаптации предопределил их значимость в адаптационном процессе. Изучались преимущественно внешние факторы. Такой подход обусловлен был традиционным пониманием адаптации как акта приспособления к воздействиям извне, как результата действия сторонних сил, а не собственных потенций человека. Тем не менее, ученые не могли проигнорировать важность внутренних факторов, поскольку одни и те же внешние воздействия поразному преломляются через внутренний мир личности. Анализ группы внутренних факторов, как правило, велся с точки зрения выделенных особенностей, присущих конкретному субъекту, и попыток типологизации индивидуальных различий.

Близкую классификации факторов И.А. Георгиевой дает И.Н. Вершинина, она выделяет следующие группы факторов:

1) личностные (демографические характеристики, стаж, продолжительность проживания в городе, жизненный опыт, психологические характеристики, социально-профессиональная направленность;

2) производственные (содержание условий труда, организация труда, комплекс бытовых условий, заработная плата, возможности роста, степень зрелости производственного микроклимата);

3) факторы, лежащие за пределами производства (система профориентации и профотбора, система подготовки и распределения кадров, состояние с трудовыми ресурсами, уровень развития социально-бытовой инфраструктуры региона).

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопов, С.В. Адаптационные особенности психологического статуса студентов // Социальная психология XXI столетия / под. ред. В.В. Козлова. Ярославль, 2004. - Т.l. - С. 36.-38. http://zi-kozlov.eu/
2. Алишев, Б.С. Некоторые особенности ценностного мира студентов // Социальная психология в периоды кризиса общества /под ред. В.В. Новикова. Набережные Челны: Институт управления, 2000. - С. 19-21.
3. Алишев, Б.С. Структура ценностей и ценностные типы личности современных студентов // Проблемы профессионального образования: методология и теория. М.: ВЛАДОС; Казань: ИПП ПО РАО, 2005. - С. 232-275.
4. Агаджанян Н.А. Этнические проблемы адаптационной физиологии. – М., 2007.
5. Агаджанян Н.А. Адаптационная и этническая физиология: экология и здоровье человека // Материалы XIV международного симпозиума «Эколого - физиологические проблемы адаптации». - М., 2009. - С. 3-7. http:// www. dissercat. com/
6. Радыш И.В., Агаджанян Н.А. Качество и образ жизни студенческой молодежи // Экология человека. 2009. - №5. - С. 3-8.
7. Молчанова Т.Н., Ермоленко А.С., Рагозина О.В., Онуфрийчук Ю.О.Адаптация студентов к обучению в вузе в зависимости от конституциональных особенностей и сроков проживания на Севере // Современные наукоемкие технологии. 2005. - № 7. - С. 104-105.
8. Максимов А.Л., Айдаралиев А.А. Адаптация человека к экстремальным условиям. Опыт прогнозирования. - Л., 1988. -
9. Анарская В. Вестник высшей школы. 2001. - №5. - С. 35-37. http:// www. dissercat. com/content/
10. Актуальные проблемы формирования профессиональных мотивов и пути их решения. / Шмаков А.Г., Козьминых В.А., Ткаченко В.А. -Челябинск: ЧВАИ, 2003. -151 с.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ К СЕБЕ И ДРУГИМ С ВОЛЕВЫМИ КАЧЕСТВАМИ ЛИЧНОСТИ У ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

Николаева И.А., Нужин В.А.

Личность предпринимателя и психологические детерминанты успешного предпринимательства описываются в психологии в различных аспектах. Важность волевых качеств в успешном предпринимательстве отмечалась первыми экономистами и социологами. Например, Р. Кантильон выделял склонность предпринимателей к риску и их стойкое упрямство при осуществлении целей в условиях неопределенности экономической жизни. В. Зомбарт предложил категорию «предпринимательский дух», что подразумевало «готовность к риску, духовную свободу, богатство идей, волю и настойчивость, умение соединять людей для совместной работы, убедительность, способность к завоеванию доверия, а главное – склонность к подчинению всей жизни интересам его дела» (цит. по 1).

Важность развития духовного интеллекта для предпринимателя не является столь очевидной. Как отмечает Т.Д. Коломиец, в обыденном сознании распространены представления о негативных качествах предпринимателей, «начиная от бытовой наглости, алчности, суетности и скопидомства до склонности при случае облапошить партнера и клиента, а также стремления “залезть в чужой карман”» (1). Й. Шумпетер включает в психологический тип предпринимателя рациональный и осмысленный эгоизм, чувство власти и господства, стремление к успеху как таковому, бесцеремонность и стремление к приобретению благ. Конкуренция с другими предпринимателями дополняется известным противостоянием обществу как единому целому (цит. по 1).

С другой стороны, современные исследования успешного предпринимательства обращаются к духовному интеллекту. Духовный интеллект (Spiritual Intelligence, SI), согласно Y. Amram and D.Dryer (7) и Р. Эммонсу (6), может быть определен как способность создавать смысл, основанный на глубоком понимании экзистенциальных вопросов.

Р. Эммонс (6) показывает важность духовности в создании ценных продуктов и услуг, I. Mitroff & D. Denton (11) утверждают, что духовность и работа – это основные способы найти смысл и цель жизни. S.Chin, K. Raman, J.A. Yeow, U.C. Eze (9) утверждают, что духовный и эмоциональный интеллект совместно способствуют креативности, инновационности и продуктивности предпринимателя. Y. Amram (8) предложил развернутую концепцию духовного интеллекта предпринимателя в венчурном бизнесе. Он выделил 7 основных аспектов духовного интеллекта. Это «осознанность» (Consciousness), «милосердие» (Grace), «смысл» (Meaning), «трансценденция» (Transcedence), «истина» (Truth), «спокойствие» или «безмятежность» (Serentiy) и «внутренняя ориентация» (Inner-Directedness).

Осознанность включает три области: «полноту осознания» (Mindfulness), «трансрациональное познание» (Trans-rational knowing) и «практику» (Practice). Полнота осознания дает ясные намерения, предназначение и понимание цели бытия в своем бизнесе. (с. 264) Осознание своего присутствия в любой ситуации, своих действий и результатов для себя и общества отличает этичных людей от неэтичных.

«Транс-рациональное знание» означает выход за пределы рационального через синтез парадоксов и интуицию для творческого доступа к новым знаниям.

«Милосердие» или «жизнь в соответствии со священным» также делится на три области: «Святое» (Scared), «Любовь к жизни» (Love of Life), «вера» и «доверие» (Trust). «Святое» относится к жизни в соответствии с Божественной, универсальной жизненной силой и природой. «Любовь к жизни» проявляется в почтении и оберегании жизни, увеличении благодарности, красоты, жизненной силы и радости. «Вера» включает надежду и оптимистичный прогноз, основанный на вере и доверии.

Поскольку бизнес довольно непредсказуем, вера и надежда необходимы, чтобы двигаться вперед.

«Смысл» дает чувство важности или значимости (signifiance) в повседневной деятельности через осознание цели, связанной со смыслом и целью жизни. Особенно необходимо это во время неудач, чтобы пережить боль и страдания.

«Трансценденция» понимается Amram как выход за рамки эгоической самости, как чувство связи с другими и с универсумом. Эта способность позволяет не быть эгоистичным, особенно когда успех в бизнесе достигнут.

«Истина» предполагает открытое принятие, любопытство и любовь ко всем созданиям. Простить, принять и любить все, включая негативные стороны человека, возможно только с позиции высокой духовности. Предприниматель может простить непреднамеренные ошибки своих сотрудников. При этом, утверждает Amram, работник или сотрудник будет полон благодарности и еще более лоялен к организации, чем когда-либо.

«Спокойствие» или безмятежность (Serenity) связаны с «миролюбием» (Peacefulness) и «отсутствием Эго» (Egolessness). Миролюбие – это спокойствие и сострадательность (selfcompassionate). «Отсутствие эго» поддерживает уровень спокойствия независимо от успешности.

«Внутренняя ориентация» (Inner-Directedness) связана со свободой (Freedom), умением различать (Discernment) и связывать в единство (Integirty). Свобода означает освобождение от норм и правил, привязанностей и страхов, делает предпринимателя самоотверженным и творческим.

Описание духовного интеллекта, предложенного Авраамом, показывает его возможную связь с разными сторонами личности, включая волевые качества. Так, «осознанность» дает основу *внимательности, ответственности, самостоятельности.* «Транс-рациональное знание» необходимо для *инициативы*. «Вера» и «любовь к жизни», чувство согласия с высшим предназначением делает человека *энергичным и оптимистичным*. «Смысл» необходим для *настойчивости.*

И.А. Николаева (2) изучает ценностные отношения личности к себе и другим и ценностное оценивание, которое можно рассматривать в контексте духовного интеллекта человека. Она выделяет следующие особенности ценностных отношений личности к себе и другим:

- склонность идеализировать других (частота максимально высоких оценок других);
- склонность абсолютизировать оценки (склонность к экстремальным/ либо умеренным оценкам «идеальных» других);
- склонность противопоставлять «идеальных» других всем остальным;
- склонность очернять («антиидеализировать») других;
- склонность абсолютизировать «антидеальные» оценки;
- склонность противопоставлять допустимое и недопустимое в оценках других;
- склонность ценить других выше себя;
- склонность ценить других выше среднего;
- сконность ценить других как равноценных себе;
- самоценность (самооценка).

Очевидно, данные особенности конкретизируют ценностные отношения к другому, в которых проявляются духовные качества человека. Преимуществом данного перечня параметров является то, что они выделены в эмпирических исследованиях, а также автором предложены способы их измерения.

Данные параметры ценностных отношений к себе и другим показали индивидуальную устойчивость и обнаружили связь со многими личностными качествами (2).

Цель данной работы состоит в том, чтобы выявить возможные связи ценностных отношений к себе и другим с волевыми качествами личности у предпринимателей.

База исследования включала три выборки:

1) 40 предпринимателей 34-45 лет из Костанайской области и гг. Костанай, Курган из сферы услуг, информационных технологий и производства товаров массового потребления; 2) 40 менеджеров различных

подразделений, разных видов деятельности, лидеров сетевых компаний. Возраст 32-54 года; 3) 40 студентов КГКП «Костанайский политехнический колледж» 18-20 лет. В каждой выборке по 20 мужчин и 20 женщин.

Методики исследования: 1) Метод исследования личностных ценностей И.А. Николаевой (3,4). Направлен на измерение вышеперечисленных ценностных отношений личности. 2) «Методика изучения волевых качеств личности (ВКЛ)» М.В. Чумакова (5). Параметры: "Ответственность", “Инициативность", "Решительность", "Самостоятельность", "Выдержка", "Настойчивость", "Энергичность", "Внимательность", "Целеустремленность".

Для обработки данных использовались методы описательной статистики, ранговый корреляционный анализ.

Результаты

Результаты обследования показали определенное сходство и различия между группами в уровне изучаемых параметров.

Сравнение параметров ценностных отношений к себе и другим в трех группах представлено в таблице 1. Как следует из таблицы, самоценность предпринимателей выше, чем у менеджеров и студентов. При этом, предприниматели чаще, чем менеджеры, ценят других людей выше себя и чаще идеализируют их. Одновременно, предприниматели, по сравнению с другими группами, более резко оценивают «антиидеальное» и четко различают допустимое и недопустимое. На обыденном языке можно сказать, что предприниматели чувствуют своих «врагов». Предприниматели реже, чем менеджеры, чувствуют равноценность себя с другими. В целом, можно говорить о большем максимализме, как позитивном, так и негативном, у предпринимателей и их большем индивидуализме по сравнению с менеджерами.

Относительно других групп можно отметить, что менеджеры, в целом, меньше переоценивают других относительно себя, они не склонны идеализировать других, и редкие «идеальные» оценки не являются абсолютными. Менеджерам свойственно ценить других наравне с собой.

		самоценность	склонность ценить других «выше Я»	склонность ценить других «выше среднего»	склонность ценить других «наравне с Я»	склон-ть идеализировать других	склон-ть очернять других	склон-ть противопоставлять «идеальных» другим	склон-ть разделять допустимое и недопустимое	степень абсолютности «идеальных» оценок**	степень «абсолютности» «антиидеальных» оценок**
предприн.	M	71,8	41,8	53,9	12,1	11,2	11,0	2,0	**9,2**	2,4	**5,8**
	s	15,5	31,4	35,6	12,7	9,1	10,0	1,6	9,2	2,2	6,3
	n	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
	m	2,5	5,0	5,6	2,0	1,4	1,6	0,3	1,5	0,3	1,0
менеджеры	M	68,2	**34,6**	50,7	**27,9**	**5,1**	10,3	2,4	5,2	**6,3**	13,9
	s	24,4	27,0	32,6	27,5	5,9	9,4	2,0	5,9	4,1	21,0
	n	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
	m	3,9	4,3	5,2	4,3	0,9	1,5	0,3	0,9	0,7	3,3
студенты	M	68,3	**52,2**	**75,0**	**2,0**	10,2	11,5	2,7	5,2	3,5	**17,9**
	s	23,0	37,4	21,3	6,2	8,3	14,0	3,6	6,0	3,0	20,1
	n	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
	m	3,6	5,9	3,4	1,0	1,3	2,2	0,6	1,0	0,5	3,2

* жирным выделены значимо различающиеся среднегрупповые значения

** указанные показатели при интерпретации нужно инвертировать – т.е. приписывать обратное значение: более высокий показатель означает меньшую выраженность свойства

Студентов отличает самая высокая позитивность ценностных отношений к другим, типично отсутствие резких «антиидеальных» оценок и подчеркнутое чувство собственной уникальности.

Уровень волевых качеств личности предпринимателей, в сравнении с менеджерами, представлен в таблице 2.

Как показано в таблице, предприниматели незначительно более инициативны, настойчивы, энергичны, внимательны и целеустремленны, но менее ответственны и решительны по сравнению с менеджерами. По самостоятельности и выдержке значимых различий между группами не обнаружено.

В сравнении волевых качеств предпринимателей и студентов следует отметить, что у студентов ниже развиты инициативность, самостоятельность и внимательность. По выдержке студенты превосходят предпринимателей. По другим волевым качествам различия между группами практически отсутствуют.

Таблица 2. Первичные статистики параметров волевых качеств личности в трех группах испытуемых*

первичные статистики		Ответственность	Инициативность	Решительность	Самостоятельность	Выдержка.	Настойчивость	Энергичность	Внимательность	Целеустремлен-ть
предприн.	M	15,0	**18,6**	12,6	14,2	14,3	12,2	18,8	15,7	18,3
	s	3,5	2,8	2,8	2,8	4,6	3,2	3,4	3,5	4,2
	n	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
	m	0,5	0,4	0,4	0,4	0,7	0,5	0,5	0,6	0,7
менеджеры	M	**19,3**	17,3	**16,7**	14,7	14,2	11,2	17,8	14,7	17,3
	s	9,1	3,3	4,6	3,0	3,8	3,2	3,4	3,5	4,2
	n	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
	m	1,4	0,5	0,7	0,5	0,6	0,5	0,5	0,6	0,7
студенты	M	15,4	16,7	13,1	**11,4**	**16,4**	12,1	18,7	14,2	18,6
	s	2,8	3,3	3,4	2,5	4,0	3,1	4,8	4,0	4,4
	n	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
	m	0,4	0,5	0,5	0,4	0,6	0,5	0,8	0,6	0,7

* жирным выделены значимо различающиеся среднегрупповые значения

Таким образом, однозначного превосходства в развитии волевых качеств у предпринимателей нет, как по сравнению со студентами, так и по сравнению с менеджерами. Менеджеры превосходят обе группы по ответственности и решительности, но за счет больших индивидуальных различий внутри своей выборки.

Следующий шаг анализа данных - корреляционный анализ связей между ценностными отношениями и волевыми качествами личности в этих группах. Результаты представлены на рисунках 1, 2, 3.

Как видно по рисункам, во всех группах получены разноплановые связи ценностных отношений и волевых качеств личности. Разноплановые связи и невысокий уровень значимости ($p \leq 0,05$) говорит о том, что эти связи могут быть опосредованы другими переменными: возрастом, принадлежностью к социальной группе, либо могут зависеть от уровня развития изучаемых переменных.

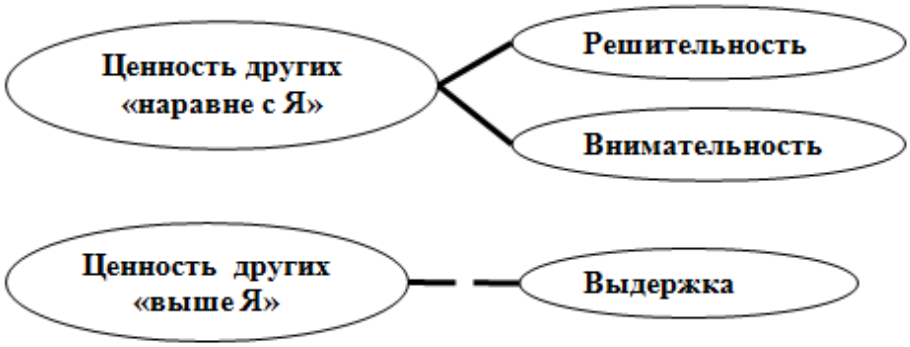


Рис. 1. Корреляционные связи в группе предпринимателей *(p≤0,05; Обозначения: —— прямая связь; - - - обратная связь)*

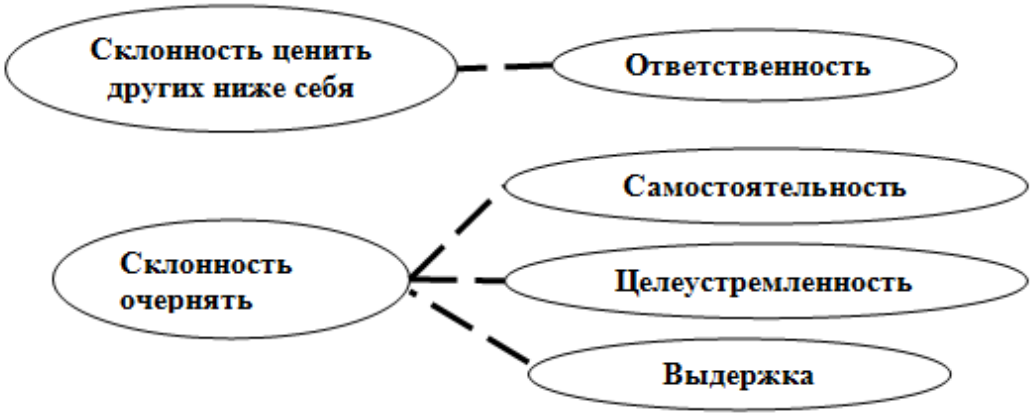


Рис. 2. Корреляционные связи в группе менеджеров *(p≤0,05; Обозначения: —— прямая связь; - - - обратная связь)*

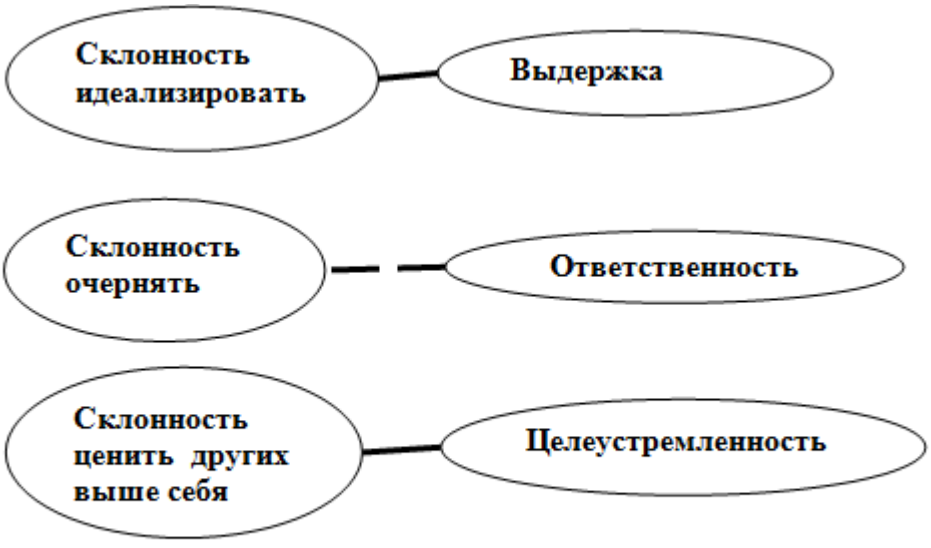


Рис. 3. Корреляционные связи в группе студентов (p≤0,05; Обозначения: —— прямая связь; - - - обратная связь)

Самую негативную роль играют склонность ценить других ниже себя – этот показатель обратно связан с ответственностью. А также склонность очернять, «антиидеализировать» других. Данный показатель обратно связан с самостоятельностью, целеустремленностью и выдержкой.

В структуре ценностных отношений предпринимателей (рисунок 1) обнаружено два небольших паттерна. Склонность ценить других «наравне с собой» сопряжена с решительностью и внимательностью, а склонность ценить других «выше себя» обратно связана с выдержкой. В группе менеджеров (рисунок 2) склонность ценить других ниже себя обратно связана с выдержкой. Склонность очернять других (т.е. оценивать их как «антиидеальных») обратно связана с самостоятельностью, целеустремленностью и выдержкой.

В группе студентов (рисунок 3) склонность идеализировать других прямо связана с выдержкой, а склонность ценить других выше себя – с целеустремленностью. Склонность очернять других обратно связана с ответственностью.

Однако общая картина полученных взаимосвязей позволяет сделать следующие выводы.

Установки к «позитивным» ценностным оценкам других – склонность ценить других «выше себя» или идеализировать других, – связаны с важными волевыми качествами личности – выдержкой и целеустремленностью. Обнаружена одна связь, противоречащая данной тенденции: склонность ценить других выше себя обратно связана с выдержкой.

Склонность ценить других «наравне с собой» связана с решительностью и внимательностью.

Негативные ценностные установки – склонность ценить других ниже себя и склонность очернять других связаны с низкой ответственностью, снижением самостоятельности, выдержки и целеустремленности.

Таким образом, ценностные установки в отношении к другим, отражающие духовное развитие личности, взаимосвязаны с развитием волевых качеств личности, предпринимателей, менеджеров и студентов в данных выборках.

Исследование можно считать пилотажным, поскольку выборки небольшие. Необходимо также изучить возможные нелинейные взаимосвязи между данными структурами. Проблема ценностных установок в структуре личности предпринимателей требует дальнейшего развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коломиец Т.Д. Интернет–курс по изучению дисциплины "Профессиональное предпринимательство" (Управление собственным бизнесом). – М., 2010. - http: // www.e-biblio.ru/ book/ bib/ 09_ ekonomika/ professionalnyi_biznes/ sg/
2. Николаева И.А. Универсальные критерии ценностного и нравственного оценивания и сопутствующие психологические феномены // Психология нравственности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. - М.: Изд-во ИП РАН. 2010. С. 67-94.
3. Николаева И.А. Новый метод исследования личностных ценностей. Часть 1. Изучение содержания личностных ценностей // Сибирский психологический журнал. 2010. № 38. С. 70-77.
4. Николаева И.А. Новый метод исследования личностных ценностей. Часть 2. Структурные феномены ценностных отношений // Сибирский психологический журнал. 2011. № 39. - С. 112-120.
5. Чумаков В.М. Диагностика эмоционально-волевой регуляции деятельности. Учебное пособие. - Курган: Изд-во Курганского Гос. ун-та, 2008 г.
6. Эммонс Р. Психология высших устремлений: Мотивация и духовность личности. – М.: Смысл. – 2004. – 416 с.
7. Amram Y. and Dryer D. C. The Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS): Development and Preliminary Validation // Paper Presented at the 116th Annual Conference of the American Psychological Association, Boston, MA, August 14-17, 2008.
8. Amram, J. The contribution of Emotional and Spiritual Intelligences to effective business leadership. Palo Alto, California: Phd Dissertation 2009.
9. Chin S.T.S., Raman K., Yeow J.A., Eze U.C. Relationship Between Emotional Intelligence And Spiritual Intelligence In Nurturing Creativity And Innovation Among

Successful Entrepreneurs: A Conceptual Framework // International Conference on Asia Pacific Business Innovation and Technology Management (APBITM) Management Society. doi: 10.1016/ j.sbspro. 2012. 09.1184.

11. Mitroff, I., & Denton, E. A Spiritual Audit of Corporate America . San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers 1999.

УДК 332.132 : 159.9

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА

Омиртаева А.С., Ситникова Е.С.

Практики и теоретики управления США и Западной Европы были одними из первых, кто обратил внимание на организационную культуру как нематериальный фактор успешной конкуренции в силу их экономического благополучия, которое потребовало от производителей поиска новых способов привлечения потребителей. Помимо объективных причин (изменение рыночной конъюнктуры, ужесточение международной и внутренней конкуренции, доступность информации, угроза кризисов и т.п.), столь высокий интерес к организационной культуре в США и Западной Европе был вызван продуманным продвижением самой идеи повышения эффективности деятельности организаций за счет создания этических ценностей, идеологии управления, сплачивающих коллектив [5, с. 31].

На сегодняшний день наблюдается дефицит работ по оценке воздействия организационной культуры на показатели эффективности деятельности предприятия. Организационная культура и психологический климат оказывают непосредственное влияние на отношение работника к труду, его производительность и трудовую дисциплину, однако очень сложно оценить экономический эффект эмоций, традиций, человеческих ценностей и других элементов орг. культуры.

В то же время существует ряд исследований, проведенных зарубежными учеными и посвященных влиянию организационной культуры на показатели эффективности работы предприятия.

Так, американскому учёному Д. Мейстеру удалось оценить взаимосвязь «организационная культура – прибыльность предприятия». Д. Мейстер связал все вышеперечисленные элементы организационной культуры воедино и определил их влияние на финансовую успешность фирмы [1, с. 52].

Другой ученый, профессор организационного развития в Международном институте развития управления в Лозанне (Швейцария) Даниэль Денисон, в течение 15 лет изучал зависимость между организационной культурой и эффективностью на примере более 1000 компаний. Согласно модели Денисона, организационную культуру характеризуют четыре взаимосвязанных фактора – вовлеченность, согласованность, способность к адаптации и миссия компании. Каждый из них имеет набор составляющих:

1) миссия определяет стратегию, цели и задачи, а также видение компании,

2) согласованность обеспечивает координацию и интеграцию, согласие, ключевые ценности,

3) вовлеченность характеризует ориентацию на команду, развитие способностей, передачу полномочий,

4) адаптивность определяет создание (изменение), ориентацию на клиента, организационное обучение [1, с. 55].

Миссия и стабильность в большей степени влияют на финансовые показатели, такие, как ROA, ROI и ROS. Согласованность и внутренний фокус влияют на качество, удовлетворенность работников и отдачу от инвестиций. Когда значения вышеперечисленных параметров попадают между третьим и четвертым квартилями, то это обычно указывает на высокую отдачу от

инвестиций, активов и продаж, на операционную силу организации, а также на высокий уровень качества продукта, правильное распределение ресурсов и высокий уровень удовлетворенности работников.

Рис. 1. Результаты исследования организационной культуры, по Д. Денисону

Вовлеченность и гибкость оказывают воздействие на развитие продукта и инновации. Адаптивность и внешний фокус влияют на доходы, рост продаж и долю рынка. Так как индекс данных параметров ниже, чем остальных, то организация имеет слабые стороны в уровне инноваций в производстве, креативность, медленно реагирует на изменяющиеся желания и потребности как клиентов, так и сотрудников, а также в организации с большой вероятностью не наблюдается постоянный рост продаж и доли рынка [2].

Специалисты считают, что на смену прежнему жесткому иерархическому “механистическому” устройству компаний приходит новая культура управления, основанная на системе корпоративных ценностей. Ранее, в периоды “спокойного существования рынка” корпоративная культура формировалась под влиянием двух факторов: иерархической структуры, унаследованной корпорациями и современного мифа об организационном “механизме”. “Диктат этих двух факторов, - подчеркивает в своей книге “Перестройка управления” Д. Чемпи, - превращал корпоративную культуру в разновидность культуры повиновения приказам, распространяющимся по командной цепочке, и требований, выполнение которых необходимо для достижения строго контролируемых начальством целей”. В современных условиях развития рыночной экономики “мы обязаны обладать такой культурой, которая поощряет развитие определенных добродетелей: способности к постоянной погоне за клиентом, неистощимой фантазии, умения безупречно работать в команде наряду с независимостью и самостоятельностью...” [8].

Взгляды теоретиков, специалистов по реструктуризации предприятий на основе новых управленческих приоритетов красноречиво подтверждает опыт современных преуспевающих компаний.

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 созда-

вать 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" [9].

Майкл Делл, один из самых преуспевающих предпринимателей своего поколения, управляет компанией "Dell", входящей, 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" [3].

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 себя 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 году 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 не способным 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 не целесообразно. "Вертикальный менеджмент" необходим там, где в работе нет творчества, где труд стандартизован и требует соблюдения дисциплины", считает Н. 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”.

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 ее плохо, то теряет деньги”. При этом, считает Ватушин, у сотрудников есть стимул к самодисциплине (7).

Как видно из вышеизложенного, вопросы стиля управления, структуры компании, иерархии являются достаточно хорошо разработанными компонентами корпоративной культуры. Однако авторы работ на эти темы мало обращают внимания на то, как к этим вопросам относится простой сотрудник. Ведь, например, структура компании может быть далека от совершенства, а служащие компании будут все равно относиться к компании 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 мы считаем, что, работая со структурными и управленческим элементами корпоративной культуры, необходимо добиваться не только экономической (процессуальной) целесообразности, но и заботиться об адекватном отношении к этим вопросам со стороны сотрудников.

Важной областью управления корпоративной культурой является кадровая система. Обширной информацией о специфике подходов к отбору кадров, системе требований к профессиональным, личностным качествам персонала обладают сотрудники рекрутинговых агентств. Материалы интервью с ними, а также с руководителями отделов персонала крупных иностранных компаний, работающих на отечественном рынке, представляются очень полезными для понимания роли корпоративной культуры в современных организациях. Эти специалисты единодушно отмечают, что в настоящее время, наряду с профессиональными навыками, требования работодателей к психологическим, имиджевым, поведенческим характеристикам претендента продиктованы спецификой корпоративной культуры компании, ее ценностными ориентациями, этическими ограничениями, особенностями национального менталитета.

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, соот-

ветствия его внутрифирменным стандартам в области коммуникации, сложившимся в фирме, зависит, сможет ли адаптироваться к этой 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.

Традиционно фирмы культивируют уважительное отношение не только к начальству, но и ко всем коллегам. Вот комментарий директора по персоналу “Пепси-Ко” М. Островской: “Мы учим сотрудников позитивному отношению к делу и людям. Отношения между людьми внутри компании строятся по принципу “чем я могу Вам помочь?”. Фразы типа “у меня много работы, отстаньте от меня” здесь никогда не произносятся. Мы все клиенты по отношению друг к другу внутри компании” [2].

Любопытны тенденции в сфере кадровой политики иностранных фирм наблюдаются на отечественном рынке. В большинстве иностранных компаний идет процесс замены иностранных сотрудников на казахстанцев, которые лучше знают местный рынок и обходятся вдвое дешевле (им не оплачивают некоторые статьи расходов, нет необходимости снимать жилье). Многие иностранные компании вкладывают деньги в обучение казахстанского персонала. Например, в “Джонсон и Джонсон” заработная плата ниже, чем у конкурентов, но сотрудники проходят 4-5 серьезных обучающих тренингов в год, а также имеют возможность за счет фирмы получить образование по системе МВА. Такую же политику проводят в отношении талантливых студентов “Проктэр энд Гэмбл” и “Эрнст и Янг”: обучают их и всячески поощряют карьерный рост [3].

Таким образом, корпоративная политика является базисным компонентом для корпоративной культуры государств Европы и Америки. Однако она должен быть “одухотворена”, “оживлена” корпоративной культурой, стать частью эмоционального мира всех сотрудников компании. Только когда и служащие, и руководители четко представляют себе не случайность, полезность того или иного положения кадровой политики, только тогда мы можем сказать, что превратили кадровую политику в часть корпоративной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова С.Г., Костенчук И.А. О понятии “корпоративная культура”. - М., 2009.
2. Албастова Л.Н. Технология эффективного менеджмента. - М., 2008.
3. Бизнесмены играют в хоккей, пропагандируя здоровый образ жизни // Деловой Петербург, №24, 2007
4. Богданова М. Моральный кодекс бизнесменов // Япония сегодня. – М., №7, 2007.
5. Бэйкер С., Юдин П. Учиться, учиться и учиться... // Капитал. – М., №82, 2006.
6. Ваганов А. Четырехлетка изобретательства // Независимая газета. – М., №138 (1463), 2007.
7. Власова Н. Корпоративная культура // Дела, люди XXI, 2001, №10, 2013.
8. Воскресенский Г. Обольщать надо профессионально. Как создать привлекательный образ банка // Век. – М., №35, 2007.
9. Выживает тот, кто меняется вместе с рынком // Капитал (Москва), №13, 2007.
10. Германович А. Фирмы следуют девизу пролетариев всех стран // Капитал. – М., №7, 2007.

УДК 159.992

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, ЗАНИМАЮЩИХСЯ БИЗНЕСОМ

Мухамадиева М. М., Вдовина Е.Н.

Все более настойчиво и активно пробивают себе дорогу в нашей стране социальные и экономические процессы, порождающие новый слой людей - тех, кто занимается малым предпринимательством. Основным двигателем развития и обновления экономической жизни общества являются инициатива и творчество частного предпринимателя.

Казахстанское общество все более осознает, что предпринимательство является одним из важнейших факторов формирования и развития экономики с рыночным механизмом хозяйствования. Этот факт подтверждается государственной политикой в области поддержки предпринимательства и, в частности, принятием закона РК «О государственной поддержке малого предпринимательства». Не подлежит сомнению, что в современной рыночной экономике фигуре предпринимателя отводится одно из центральных мест, так как подавляющая часть деловых фирм составляют единоличные предприятия, товарищества (партнерства), корпорации.

Мировой опыт в психологии предпринимательства, накопленный на протяжении продолжительного времени, играет весьма важную роль в целенаправленном изучении и формировании личности современного предпринимателя. Заметный вклад в разработку этих вопросов внесли, в частности, такие ученые, как Д. Кейнс, М. Вудкок, Р. Уотермен и др., которые отмечали наличие в их характере творческого подхода к решению производственных задач, новаторство, энергичность, независимость и повышенную склонность к риску.

В советский период истории, как в России, так и в Казахстане проблеме предпринимательства практически не уделялось внимания ни в теории, ни в практике. Сейчас положение начинает исправляться. Появились труды на эту тему российских исследователей (В.Н. Дружинин, А.Л. Журавлев, К.С. Рощин и др.), в которых отмечается формирование у современного человека личности нового типа, что позволяет ему быть более жизнеспособным в реальных рыночных условиях

Актуальность данного исследования подчеркивается конкретно-историческим моментом развития предпринимательства в Казахстане, которое осуществляется через единоличное предприятие и отличается тем, что за одним лицом закрепляются все функции, связанные с деятельностью фирмы: предприниматель - и собственник, и управляющий, и исполнитель.

В настоящее время в современных казахстанских условиях можно отметить сформированность определенного слоя профессионалов – предпринимателей, т.е. тех, кто занимается бизнесом на протяжении более 3-х лет. Возрастает и степень осознания предпринимателями значимости психологических факторов эффективности организации производства.

Профессионализм предпринимателя во многом определяется психологическими свойствами личности, обеспечивающими успешность в бизнесе. Таким образом, изучение индивидуально-психологических особенностей данной категории предпринимателей может являться хорошей методологической основой для построения курса обучающих программ и повышения квалификации начинающих предпринимателей. Предприятия частного бизнеса составляют значительную часть современного рынка. Не имея возможности (и необходимости) содержать в штате сотрудников практического психолога, руководитель частного предприятия (фирмы) зачастую все же испытывает необходимость в профессиональной консультации специалиста - психолога.

Актуальность данного исследования заключается также и в попытке содержательного исследования индивидуально-психологических особенностей женщин, занимающихся бизнесом.

Женщина-предприниматель - явление одновременно традиционное и новое.

Женщина в бизнесе уже больше не вызывает такого удивления, как несколько лет назад. И конечно, существуют некоторые особенности, которые отличают женщину - предпринимателя от предпринимателя - мужчины.

Наиболее важными психологическими характеристиками для женщин - предпринимателей являются: высокая коммуникабельность и смелость в установлении социальных контактов; «нежесткое» лидерство, ориентация на мнение референтной группы; эмоциональная устойчивость; практическая направленность мышления; умеренный радикализм, позволяющий сочетать традиции с инновациями, высокая склонность к риску и потребность в достижении, организаторские склонности.

Цель исследования: изучить индивидуально-психологические особенности женщин, занимающихся бизнесом.

Объект исследования: женщины, занимающиеся бизнесом.

Предмет исследования: индивидуально-психологические особенности женщин, занимающихся бизнесом.

Гипотеза: мы предполагаем, что индивидуально-психологические особенности женщин различной национальности и с различным стажем предпринимательской деятельности, будут различны.

Методы исследования:

1) теоретические методы анализа психологической литературы по вопросам индивидуально-психологических особенностей женщин, занимающихся бизнесом;

2) эмпирические методы:

- «Опросник формально - динамических свойств индивидуальности» (тест темперамента В.М. Русалова);

- Тест - опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда предназначен для диагностики типа акцентуаций характера и темперамента;

- Фрайбургский личностный опросник (FPI).

В российской психологии индивидуальные особенности понимаются как биологически и социально обусловленные свойства и качества человека, одни из которых приобретаются им в течение жизни, другие заложены с рождения, большую роль в формировании которых, согласно В.Д. Небылицыну, играют общие свойства нервной системы.

Келли и Роджерс фокусируют внимание на том, как индивидуум воспринимает себя и других людей, то есть на уникальности его способа восприятия окружающего мира. Только поняв особенности восприятия человека, мы сможем объяснить, почему человек поступает так, а не иначе, то есть особенности поведения человека.

Согласно зарубежным психологическим теориям Дж. Келли, К. Роджерса, Р. Кеттелла, Г. Айзенка и других, поведение человека можно объяснить с помощью определенных черт поведения, присущих каждому человеку, также с помощью изучения нервной системы человека, ее особенностей и различий. Согласно теориям Роджерса и Келли, поведение человека можно понять, только поняв его способ восприятия окружающего мира.

Индивидуальность – это своеобразное сочетание индивидных свойств человека, отличающего от других людей. Индивид – отдельно взятый человек в совокупности всех присущих ему качеств: биологических, физических, социальных, психологических и др.

В понятие «индивидуальные особенности» входят не только психологические, но и соматические («сома» - по-латыни «тело») особенности человека: цвет глаз и волос, рост и фигура, развитие скелета и мышц и т.д.

Индивидуальность человека характеризуется со стороны своих социально значимых отличий от других людей и проявляется в своеобразии психики и личности индивида, ее неповторимости, а также в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, качеств перцептивных процессов (восприятие) и интеллекта, потребностей и способностей индивида.

Индивидуально-психологические особенности отличают одного человека от другого.

Наиболее общей динамической структурой личности является обобщение всех ее возможных индивидуально - психологических особенностей в четыре группы, образующие четыре основные стороны личности. Это отображено нами на рис. 1.

Рис. 1. Группы индивидуально-психологических особенностей

Далеко не все индивидуально - психологические особенности этих сторон личности будут чертами характера. Но все черты характера являются особенностями личности.

Характер - это стержневое психическое свойство человека, накладывающее отпечаток на все его действия и поступки, свойство, от которого, прежде всего, зависит деятельность человека в различных жизненных ситуациях [10].

Иными словами, давая определение характеру, можно сказать, что это совокупность свойств личности, определяющая типичные способы ее реагирования на жизненные обстоятельства.

Под характером следует понимать не любые индивидуально-психологические особенности человека, а только совокупность наиболее выраженных и относительно устойчивых черт личности, типичных для данного человека и систематически проявляющихся в его действиях и поступках.

По мнению Б.Г. Ананьева, характер «выражает основную жизненную направленность и проявляется в своеобразном для данной личности образе действий». Слово «характер» в переводе с греческого означает «признак», «особенность» [11, с. 74].

В характере можно выделить ряд подсистем или свойств (черт), как раз и выражающих различное отношение личности к отдельным сторонам действительности (таблица 1).

Таблица 1. Черты личности, отраженные в свойствах характера

№	Подсистемы	Свойства
1	черты, проявляющиеся в деятельности	инициативность, работоспособность, трудолюбие, или же, наоборот, безынициативность, ленивость и т. д.
2	черты личности, проявляющиеся в отношениях человека с другими людьми, в общении	тактичность-бестактность, вежливость - грубость, чуткость-черствость и т. д.
3	черты, которые проявляются в отношении человека к самому себе	самокритичность-завышенное самомнение, скромность-наглость и т. д.
4	совокупность отношений человека к вещам	аккуратность-безалаберность, щедрость-скупость и др.

Возможна и другая классификация черт характера (Таблица 2).

Таблица 2. Классификация свойств и черт характера

№	Свойства характера	Черты характера
1	свойства, определяющие поступки человека в выборе целей деятельности и общения	расчетливость, рациональность и т. д., или альтернативные им черты
2	свойства, относящиеся к действиям, направленным на достижение поставленных целей	настойчивость, целеустремленность, последовательность и др., а также противоположные им качества
3	свойства, имеющие чисто инструментальное значение, непосредственно связанные с темпераментом	интроверсия-экстраверсия, спокойствие - тревожность, сдержанность - импульсивность, пластичность-ригидность и т. д.

Прежде, чем рассмотреть типологию характеров, хотелось бы отметить, что большое влияние на характерологические черты оказывают особенности темперамента. Темперамент – это характеристика индивида со стороны динамической особенностей его психической деятельности, то есть темпа, ритма, интенсивности отдельных психических процессов и состояний [12].

Исследователи темперамента выделяют такие его свойства, теснейшим образом связанные между собой и с качествами характера:

- сензитивность - особенность человека, проявляющаяся в возникновении чувствительности (психической реакции) на внешний раздражитель наименьшей силы;

- реактивность - особенность человека, связанная с силой эмоциональной реакции на внешние и внутренние раздражители;

- активность - способность человека, заключающаяся в преодолении внешних и внутренних ограничений в производстве, в общественно-значимых преобразованиях, в присвоении богатств, усвоении духовной культуры;

- темп реакций - особенность человека, заключающаяся в скорости протекания психических процессов, а в определенной мере и психических состояний;

- пластичность - ригидность - особенности человека гибко и легко приспосабливаться к новым условиям, либо инертно, нечувствительно вести себя в изменившихся условиях;

- экстраверсия-интроверсия - особенности человека, выражающиеся в преимущественной направленности активности личности либо вовне (на мир внешних объектов: окружающих людей, событий, предметов), либо внутрь (на явления собственного субъективного мира, на свои переживания и мысли) [10].

Темперамент, будучи врожденным, является базой большинства свойств личности. Но он определяет лишь динамику их проявления (впечатлительность, эмоциональность, импульсивность, тревожность).

Впечатлительность - свойство человека, характеризующее степень воздействия различных раздражителей, время сохранения их в памяти и силу ответной реакции на это воздействие.

Эмоциональность - свойство, выраженное в скорости, содержании, качестве, глубине, динамике эмоциональных процессов и состояний.

Импульсивность - свойство, заключающееся в склонности человека действовать по первому побуждению, спонтанно под влиянием внешних воздействий или внезапно нахлынувших эмоций.

Тревожность - повышенная склонность человека испытывать беспокойство в любых ситуациях жизни, в том числе и не располагающих к этому. Понятие тревожности близко к понятию невротизма [10].

Из этого следует, что характер не только испытывает влияние темперамента, но и сам оказывает воздействие на свойства темперамента, а именно:

- под влиянием характера человек направленно учится регулировать проявление отдельных свойств темперамента (в течение длительного времени работы над ними эти свойства могут частично изменяться);

- маскирует свойства темперамента

(динамика поведения в некоторых типичных ситуациях начинает зависеть не от темперамента, а от мотивов и отношений личности).

В мировой психологической науке нет единой типологии характеров, но подавляющее большинство психологов исходили из следующих основных общих идей:

а) довольно рано сформировавшись, характер человека проявляет себя в период дальнейшей жизни как более или менее устойчивое психическое образование;

б) входящие в характер сочетания черт не являются случайными. Они в совокупности представляют системы, четко различимые по типам, что и позволяет строить типологию характеров;

в) в соответствии с типологией характеров большинство людей может быть разделено на определенные группы.

Наиболее известны следующие типологии характера (рис. 2).

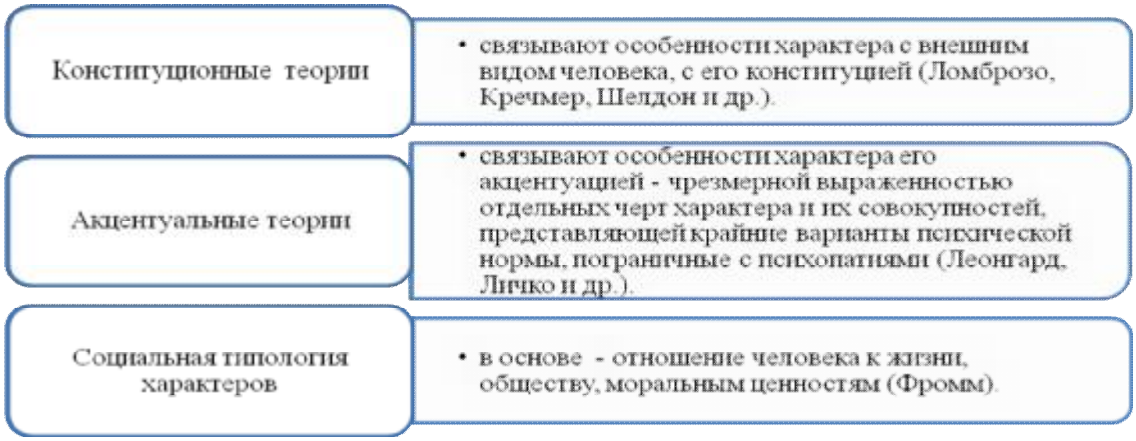


Рис. 2. Типологии характеров

Люди различаются между собой не только характером, акцентуированными чертами и темпераментом. Даже не проявляя, черт, выделяющих личность на фоне среднего уровня, люди все же несходны между собой. Имеются в виду те особенности, которые придают человеку как таковому индивидуальные черты.

Темперамент - динамическая характеристика психических процессов и поведения человека, проявляющаяся в их скорости, изменчивости, интенсивности и других характеристиках.

Темперамент характеризует динамичность личности, но не характеризует ее убеждений, взглядов, интересов, не является показателем ценности или малоценности личности, не определяет ее возможности (не следует смешивать свойства темперамента со свойствами характера или способностями). Можно выделить следующие основные компоненты, определяющие темперамент [13, с. 79-84].

Общая активность психической деятельности и поведения человека выражается в различной степени стремления активно действовать, осваивать и преобразовывать окружающую действительность, проявлять себя в разнообразной деятельности. Выражение общей активности у различных людей различно: с одной стороны, вялость, инертность, пассивность, а с другой - большая энергия, активность, страстность и стремительность в деятельности. Между этими двумя полюсами располагаются представители различных темпераментов.

О темпераменте можно судить по внешним проявлениям:

- по эмоциональной возбудимости (проявлению радости, гнева),
- по силе эмоций (поверхностные или глубокие чувства),
- по проявлению тревожности,
- по способности концентрации внимания,
- по непроизвольным движениям,
- по пластичности (быстрая приспособляемость к новому),
- по ригидности (поступать по привычным образцам поведения),
- по резистентности (сопротивляемости) в поведении: легко сливаются с ситуа-

цией (К. Левин «полевое поведение») или нет (не позволяют собой манипулировать), что является показателем жизненной силы,

- по темпу речи,

- по эмоциональному предпочтению (например, стремление к смене обстановки или предпочтение неизменной среда, покою) [10, с. 99].

В итоге можно отметить, как говорил известный психолог С.Л. Рубинштейн: «… темперамент - динамическая характеристика личности во всех ее действительных проявлениях и чувственная основа характера» [14, с. 246].

Характер – предполагаемая умственная и психическая организация личности, соотносимая со стабильными и последовательными схемами поведения в различных ситуациях.

Акцентуация характера - термин, введенный К. Леонгардом и означающий экспрессию отдельных черт характера и их сочетаемость [15].

Не всегда легко провести четкую грань между чертами, формирующими акцентуированную личность, и темпераментом, определяющим вариации индивидуальности человека. Колебания здесь наблюдаются в двух направлениях. Прежде всего, особенности акцентуированной личности могут быть выражены в человеке столь незначительно, что акцентуация как таковая не имеет места, можно лишь констатировать отклонение от некоего «трафаретного» образца. Особенно ярко это выражено при определении тех или иных свойств темперамента, представляющих все промежуточные ступени его видов вплоть до почти нейтральной. Акцентуация всегда, предполагает усиление степени определенной черты. Эта черта личности, таким образом, становится акцентуированной.

Многие черты невозможно строго дифференцировать, т.е. трудно установить, относятся они к ряду акцентуаций или лишь к индивидуальным вариациям личности. Акцентуированные черты далеко не так многочисленны, как варьирующие индивидуальные. Акцентуация — это, в сущности, те же индивидуальные черты, но обладающие тенденцией к переходу в патологическое состояние [15]. Ананкастические, паранойяльные и истерические черты могут быть присущи в какой-то мере, собственно, любому человеку, но проявления их так ничтожны, что они ускользают от наблюдения. При большей выраженности они накладывают отпечаток наличность как таковую и, наконец, могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности.

Личности, обозначаемые нами как акцентуированные, не являются патологическими. В акцентуированных личностях потенциально заложены как возможности социально положительных достижений, так и социально отрицательный заряд. Некоторые акцентуированные личности предстают перед в отрицательном свете, так как жизненные обстоятельства им не благоприятствовали, но вполне возможно, что под влиянием других обстоятельств они стали бы незаурядными людьми.

Индивидуальные особенности – это различия в психических процессах, свойствах и в социально обусловленных качествах человека, на формирование которых оказывает влияние центральная нервная система, а именно общие ее свойства.

Индивидуальные особенности определяют все поведение человека и влияют на его деятельность. Индивидуальные особенности определяют и формы взаимодействия, взаимоотношений человека с другими людьми в процессе деятельности.

В широком смысле предпринимательство представляет собой сложное социально - психологическое явление, специфика которого определяется историческими и экономическими особенностями развития предпринимательской среды и своеобразием психологии человека как основного источника преобразовательной активности.

В качестве механизма побуждения к предпринимательской деятельности, к выбору целей и средств достижения предпринимательского успеха выделяются: сложившаяся система мотивов и целей организации личного дела, иерархия устойчивых и динамических жизненных ценностей, этические нормы бизнеса. Ценностные ориентации и мотивы играют ключевую роль на всех этапах предпринимательской деятельности, включая поиски бизнес -

идеи и коррекцию результатов. Предпринимательская деятельность полимотивирована. Мотивационная роль денег далеко не однозначна. Различают три мотива денег: «деньги ради денег», «деньги для выживания» и «деньги ради дела». Каждый мотив преобладает у предпринимателей с определенным психологическим складом. Предприниматели отличаются в основном умеренной или высокой эмоциональной устойчивостью, уверенностью в себе, склонностью к преодолению барьеров на пути к достижению цели. Им свойственны реалистичность суждений, практически ориентированный интеллект

Индивидуальные особенности формируются в течение всей жизни человека и проявляются в деятельности и во взаимоотношениях человека с другими людьми и определяют все поведение человека. Первыми теориями, пытавшимися объяснить индивидуальные особенности, являются теории темперамента, связывающие различия в темпераменте с внутренними процессами организма, а также с конституцией человека. В российской психологии существуют различные взгляды на индивидуальные различия. Под индивидуальными особенностями понимаются особенности психических процессов, состояний, свойств (память, восприятие, темперамент и др.), а также социально обусловленные качества человека (различия мотивационной, эмоциональной сфере, формально - динамических особенностях), которые взаимосвязаны между собой и определяют поведение человека.

Индивидуальные особенности обусловлены общими свойствами нервной системы и зависят от биологической организации человека. С точки зрения зарубежных авторов, индивидуальные особенности поведения человека зависят от присущих ему черт, а также от способа восприятия человеком окружающего его мира. Согласно биологическому подходу данные особенности обусловлены различиями в нервных системах людей, и именно они определяют, как человек поступит в той или иной ситуации.

Деятельность бизнесменов рассмотрена как деятельность в условиях повышенного эмоционального напряжения из-за большого количества стрессовых ситуаций (особенно в связи с нестабильностью экономического и политического положения), ведения сложных переговоров, возможности частого возникновения конфликтов, из-за страха потери капитала, возможных неудач и провалов крупных сделок, что ведет к возникновению психического напряжения, зарождению депрессивных тенденций, а в дальнейшем в ряде случаев - к развитию депрессивных и других психосоматических заболеваний.

К индивидуально-психологическим особенностям современных предпринимателей, в первую очередь, следует отнести активностные особенности темперамента, которые проявляются преимущественно в интеллектуальной и коммуникативной сферах в сочетании с такими личностными характеристиками, как стремление к независимости и сотрудничеству с работниками своего предприятия.

Женщина-предприниматель - явление одновременно традиционное и новое. Социальный успех, длительность активности женщины в бизнесе зависят от мотива. Спектр мотивов предпринимательства у женщин достаточно широк. Мотивы отражают стремление женщин реализовать свою социальную позицию как по отношению к предпринимательству, так и по отношению к себе как к личности, как к предпринимателю, как к женщине и как к матери. Ведущее место в иерархии мотивов занимает стремление к личной свободе. Наиболее важные психологические характеристики, общие для мужчин и женщин предпринимателей, - это высокая коммуникабельность и смелость в установлении социальных контактов; «нежесткое» лидерство, ориентация на мнение референтной группы; эмоциональная устойчивость; практическая направленность мышления; умеренный радикализм, позволяющий сочетать традиции с инновациями.

Наиболее важными психологическими характеристиками, для женщин предпринимателей являются: высокая коммуникабельность и смелость в установлении социальных контактов; «нежесткое» лидерство, ориентация на мнение референтной группы; эмоциональная устойчивость; практическая направленность мышления;

умеренный радикализм, позволяющий сочетать традиции с инновациями, высокая склонность к риску и потребность в достижении, организаторские склонности.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы.

1. В целом, женщин, занимающихся бизнесом в первую очередь характеризует повышенная речевая активность, легкость вступления в коммуникативные контакты, широкий набор коммуникативных программ. Кроме этого, около половины испытуемых обладают высокими интеллектуальными способностями и высокой скоростью выполнения действий в различных видах деятельности. Они также обладают спокойствие и уверенностью в себе как в процессе коммуникативных контактов, так и в процессе умственной деятельности, эмоции мало как мешают процессу интеллектуальной деятельности.

У женщин-предпринимателей выраженными оказываются следующие акцентуаций - гипертимическая, циклотимная, возбудимая, демонстративная.

Женщины, занимающиеся бизнесом характеризуются высокими показателями маскулинизма и общительности, открытостью и экстраверсией, реактивной агрессивностью, депрессивностью, раздражительностью, невротичностью и эмоциональной лабильностью.

2. По параметру национальность мы обнаружили следующие особенности. Женщин русской национальности, занимающихся бизнесом в первую очередь характеризует низкая эмоциональная интеллектуальность, высокая коммуникативная пластичность и скорость.

Женщины русской национальности, занимающиеся бизнесом более общительны, социально активны, преобладает выраженная потребность в общении и постоянная готовность удовлетворять эту потребность. У них преобладают маскулинные черты в поведении и в характере, более волевые, менее застенчивые, однако, в то же время, более раздражительные и с преобладанием реактивной агрессивности, что может проявлять в агрессивном отношении к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию. Они могут быть неустойчивыми в эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию.

Для женщин-предпринимателей русской национальности более свойственна легкая плавная речь, быстрая вербализация, высокая скорость речевой активности. Данная группа легко вступает в новые контакты, стремится к постоянному общению с другими. Их отличает легкость в установлении новых социальных связей, стремление к лидерству, высокая потребность в общении с людьми

Для женщин казахской национальности, занимающихся бизнесом, характерно высокая психомоторная эмоциональность и скорость, а также низкие показатели коммуникативной эмоциональности.

Женщины данной выборки экстравертированы и открыты, но с большей выраженностью депрессивных тенденций, что может проявляться в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде.

Как для женщин русской, так и казахской национальности, занимающихся бизнесом характерными акцентуациями являются гипертимическая, циклотимная, возбудимая и демонстративная. Они активны, с высоким жизненным тонусом, не терпят стеснения свободы, плохо переносят жесткую дисциплину и строго регламентированный режим, критику в свой адрес. В то же время для них характерна упрямство, обидчивость, проявляют властность, повышенную требовательность к окружающим, часто не желают считаться с их мнением. Важной оказывается потребность признания, стремятся быть в центре внимания. Для женщин в бизнесе, независимо от типа акцентуации характерна частая смена настроения, периоды эмоционального подъема и спада.

3. Таким образом, женщины, занимающиеся бизнесом с небольшим стажем предпринимательской деятельности, в первую очередь характеризуются повышенной общительностью и феминными чертами характера, повышенной раздражительностью, тогда как женщины, находящиеся в бизнесе более 5 лет более уравновешены, эмоционально лабильны и обладают маскулинными чертами характера.

С увеличением стажа предпринимательской деятельности происходит снижение тревожности, ощущение неблагополучия и внутренней напряженности возможно сказывается стабилизация бизнеса, что не ведет к тревожному ожиданию каких-либо неприятностей. В то же время, активность и энергичность у женщин, занимающихся бизнесом свыше 5 лет повышается. Они умеют адекватно приспосабливаться к трудностям, неудачи не выбивают их из колеи.

Таким образом, поставленная в начале исследования гипотеза о том, что индивидуально-психологические особенности женщин различной национальности и с различным стажем предпринимательской деятельности, будут различны, в целом подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий: от темперамента – к характеру и типологии личности. - М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
2. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова. - М.: Педагогика, 2003. - 384 с.
3. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х томах. – М.: Педагогика, 2005. - 363 с.
4. Небылицын В.Д. Проблемы психологии индивидуальности. - М.: ИПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2000. - 688 с.
5. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. - М.: Наука, 2009. – 354 с.
6. Русалов В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психологический журнал. – 1986. - том 7. - № 4. - С. 44-56.
7. Капрара Д., Сервон Д. Психология личности. - СПб.: Питер, 2003.- 640 с.
8. Айзенк Г. Структура личности. - СПб.: Ювента; М.: КСП+, 2009. - 464 с.
9. Базылевич Т.Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности. - М.: ИП РАН, 2008.-248 с.
10. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – М., 2009. - 223 с.
11. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб.: Питер, 2002. - 288 с.
12. Ратанова Т.А. Психофизиологические особенности индивидуальности. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2009. - 128 с.
13. Купер К. Индивидуальные различия. Пер. с англ. Т.М. Марютиной. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 527 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М. Эксмо, 2010. – 452 с.
15. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Р/на-Дону: Феникс, 2007. – 412 с.

УДК 331.23 : 159.9

РАЗРАБОТКА МЕРОПРИЯТИЙ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ТРУДА В ТОО «КПА ИНЖИНИРИНГ»

Мехнин Д.Г., Искендерова Ф.В.

При разработке заработной политики менеджер по персоналу не должен следовать мифу о выгодности дешевого труда. Так называемый дешевый труд дорого обходится как предприятию, так и обществу. Он малопроизводителен, воспроизводит неразвитого работника, невосприимчивого к возможности больше зарабатывать путем увеличения производительности труда, убивает инициативу, консервирует низкий уровень организации и условий труда. Дешевый работник опасен для окружающих. Дешевый труд, обусловливающий низкий уровень жизни, приводит работника к потере ответственности не только перед предприятием, обществом, но и перед самим собой. Такому человеку нечего терять [1, с. 57].

Профессиональная миссия менеджера по персоналу заключается, в частности, и в том, чтобы за счет создания эффективной системы мотивации и стимулирования труда преодолевать феномен отчужденности труда и пассивности трудового созна-

ния, трудовой мотивации и этики. Система компенсаций предприятия должна ориентироваться на высокий уровень вознаграждения за интенсивный и эффективный труд.

Осуществляя моделирование (конструирование) платежного пакета менеджер по персоналу должен следовать следующим общим правилам:

1) Система оплаты труда должна ориентировать работника на достижение нужного предприятию результата, поэтому заработная плата связывается с показателями эффективности работы организации (оборот компании, прибыль, объем продаж, выполнение плана, улучшение качества и т.д.), рабочей группы, самого работника [2, с. 321];

2) Система оплаты труда должна сочетать в себе жесткость правил определения денежного вознаграждения и гибкость в реагировании на изменения внутренней и внешней ситуации в организации, т.е. компенсации должны выступать не только мотиватором трудовой деятельности, но и средством управления, рычагом для руководителя. Руководство организации должно иметь возможности как поощрения, так и наказания в системе компенсации;

3) Новая система оплаты труда, с одной стороны не должна ухудшать положение сотрудников в материальном плане, наоборот, при разработке и внедрении новой системы у работника должна быть возможность увеличивать свое денежное вознаграждение по сравнению со старой системой, но с другой стороны, система компенсаций не должна предъявлять чрезмерных требований к предприятию, не должна подрывать экономическую состоятельность предприятия и его конкурентоспособность;

4) Внедрение системы оплаты труда должно сопровождаться продуманным механизмом информирования работников о новых правилах денежного вознаграждения, постоянным мониторингом эффективности компенсационного пакета.

В условиях оплаты труда по тарифам и окладам достаточно сложно избавиться от уравниловки, преодолеть противоречие между интересами отдельного работника и всего коллектива. Так, на ТОО «КПА Инжиниринг» в 2015 г. в качестве варианта совершенствования стимулирования труда будет введена бестарифная система оплаты труда. По данной системе заработная плата всех работников предприятия от директора до рабочего представляет собой долю работника в фонде оплаты труда (ФОТ) или всего предприятия или отдельного подразделения. В этих условиях фактическая величина заработной платы каждого работника зависит от ряда факторов: квалификационного уровня работника; коэффициента трудового участия (КТУ, Кi); фактически отработанного времени [3, с. 331].

Квалификационный уровень работника предприятия устанавливается всем членам трудового коллектива и определяется как частное от деления фактической заработной платы работника, за прошедший период, на сложившийся на предприятии минимальный уровень заработной платы за тот же период. Затем все работники предприятия распределяются по десяти квалификационным группам, исходя их квалификационных требований к работникам различных профессий.

Для каждой из групп устанавливается свой квалификационный уровень (табл. 1).

Система материального стимулирования создает большие возможности для материального стимулирования более квалифицированного труда, чем система тарифных разрядов, при которой рабочий, имеющий 5-й, 6-й разряды, уже не имеет перспективы дальнейшего своего роста, а следовательно, и заработной платы. Квалификационный уровень работника может повышаться в течение всей его трудовой деятельности. Вопрос о включении специалистов или рабочего в соответствующую квалификационную группу решает совет трудового коллектива с учетом индивидуальных характеристик работника.

Заработная плата каждого работника рассчитывается по формуле (1):

$$ЗПi = (Ki * ФОТ)/(Kср * n) = (Ki/\sum Ki) * ФОТ \qquad (1)$$

где ЗПі – размер заработной платы і-го работника, тенге.;

Кі – коэффициент, показывающий, во сколько раз оплата труда данного і-го работника выше минимальной;

ФОТ – объем средств, предназначенных для оплаты труда, тенге.;

n – численность рабочих;

Кср – средний коэффициент соотношений в оплате труда на предприятии;

∑Кі – сумма значений Кі по всем работникам.

Таблица 1 – Квалификационные группы работников ТОО «КПА Инжиниринг»

Должность	Квалификационная группа
Руководитель предприятия, заместители	VII
Ведущие специалисты	VI
Инженера	V
Наладчики	IV
Водители со сроком вождения менее 5 лет	III
Специалисты и рабочие	II
Неквалифицированные рабочие	I

Формула показывает, какую долю ФОТ должен получить конкретный работник, согласно квалификационному уровню и качеству труда. Причем, соотношения в оплате труда работников различных категорий (Кі) не являются “точечными”, а установлены в виде “вилок” с достаточно широким диапазоном, что позволяет более активно стимулировать творческий и эффективный труд, ответственное отношение работников к своим обязанностям на производстве.

Такая система меняет пропорции распределения ФОТ при одном и том же уровне квалификации, разряде. Заработок одних работающих может увеличиваться, а других – уменьшаться. В результате обеспечивается большая социальная справедливость в распределении заработка между работниками, чего нельзя достигнуть при тарифной системе [4, с. 55].

Конкретные размеры соотношений в заданном интервале определяются и утверждаются советом трудового коллектива, который сам решает периодичность определения и состав показателей для расчета Кі. Значения определяются с учетом вклада работников в конечные результаты работы предприятия. Тем самым “вилки” соотношений создают условия для того, чтобы в системе оплаты труда учитывать не только квалификационный уровень работников, их потенциальные возможности, но и реальный трудовой вклад.

При построении сетки соотношений разрыв между крайними соотношениями в оплате труда должен быть достаточным для стимулирования труда различной сложности и в то же время не допустить необоснованно высокой дифференциации в оплате труда.

Разработка сетки соотношений в оплате труда включает в себя решение таких вопросов: выделение наиболее обобщающих и характерных для конкретного предприятия категорий работников; определения числа квалификационных групп работников и размеров соответствующих им «вилок» соотношений в оплате труда разного качества; обоснование критериев, требований, условий для отнесения конкретных категорий работников к соответствующим квалификационным группам и размерам «вилок» соотношений в оплате труда разного качества.

При решении вышеперечисленных задач учитываются особенности данного предприятия, а также могут использоваться нормативные документы тарифной системы: тарифно-квалификационные справочники, тарифные сетки, схемы должностных окладов и др.

Разработка сетки соотношений в оплате труда разного качества является самым ответственным моментом работы при переходе на новую модель оплаты труда, так как от качества ее разработки зависит эффективность внедряемой модели, восприимчивость ее к количеству, качеству и результатам труда работника, а значит, и

способность заинтересовать работников трудиться высокопроизводительно, полностью реализовать на рабочем месте имеющиеся интеллектуальный и физический потенциал. Разработка механизма определения фактического трудового вклада каждого работника в общие результаты работы предприятия в условиях использования бестарифной системы оплаты труда (БСОТ) является не менее важной проблемой, чем разработка сетки соотношений в оплате труда разного качества. Ее решение сводится к нахождению “точки” в диапазоне установленной «вилки» соотношений. При определении конкретной величины Кі в пределах «вилки» целесообразно использовать только те критерии, показатели и условия, которые непосредственно отражают фактический вклад работника в качество результата работы коллектива для каждой группы работников разрабатываются свои критерии. Каждый работник должен знать, за какие достижения или упущения в работе и в какой мере значения его соотношений в оплате труда Кі могут увеличиваться или уменьшаться. Применять Кі к среднему или максимальному уровню диапазона «вилок» для оценки работы работника не эффективно, потому что в этом случае не полностью используется заложенный в модель стимулирующий потенциал, способный усиливать заинтересованность работника в высокопроизводительном труде.

При разработке механизма определения Кі необходимо учитывать отрицательный опыт установления величины КТУ, когда в расчет берутся не только трудовой вклад работника, но и его активность в общественной жизни, культурно-массовых мероприятиях и т.д. Увеличение или уменьшение значений Кі производится от средней величины диапазона «вилок» [5, с. 185].

Мы рассмотрели методику, по которой в ТОО «КПА Инжиниринг» возможно мотивировать персонал с помощью заработной платы. Можно отметить, что использование бестарифной системы оплаты труда на анализируемом предприятии вполне оправдано и ожидается значительный положительный эффект от ее внедрения.

В формирование нормального психологического климата в коллективе, на наш взгляд, необходимо включить и управление конфликтами в организации. Управленческому персоналу ТОО «КПА Инжиниринг» при развитии системы управления конфликтами особенно важно ориентироваться на то, что, несмотря на неизбежность конфликтов, необходимо стремиться избегать деструктивных конфликтов. Деструктивный конфликт приводит к снижению личной удовлетворенности членов трудового коллектива, уменьшению группового сотрудничества и эффективности организации. В случае возникновения деструктивного конфликта для выхода из него необходимо решить конфликт по существу (найти причину и по возможности ликвидировать ее, достичь определенного компромисса), стараясь при этом сгладить дисфункциональные последствия конфликта. Для этого нами рекомендуется использовать следующие методы [6, с. 231]:

- ограничение взаимодействия конфликтующих сторон, применение координационных механизмов (например, разграничение полномочий между подчиненными), приводящих к ликвидации основных причин конфликта и объединяющих коллектив;

- методы, объединяющие конфликтующие стороны, задающие им общие цели. Например, установление общеорганизационных комплексных, совместных целей;

- методы, стимулирующие сотрудников к самостоятельному выходу из конфликта либо способствующие его разрешению: создание системы вознаграждений и стимулирования бесконфликтного поведения, способствующей улаживанию имеющегося конфликта и т.д.

Основные методы формирования и поддержания организационной культуры, которые должны быть использованы в ТОО «КПА Инжиниринг:

- Поведение руководителя. Безусловно, руководителю следует начать с себя. Давно доказано, что люди лучше всего усваивают новые для себя образцы поведения через подражание. Руководитель должен стать примером, ролевой моделью, показывая пример такого отношения к делу, тако-

го поведения, которые предполагается закрепить и развить у подчиненных.

- Заявления, призывы, декларации руководства. Нельзя забывать, что для закрепления желательных трудовых ценностей и образцов поведения большое значение имеет обращение не только к разуму, но и к эмоциям, к лучшим чувствам работников: "Мы должны стать первыми!"; "Высочайшее качество - это залог нашей победы над конкурентами!"; "Этот год станет переломным для нашей организации".

- Обучение персонала. Обучение и повышение квалификации персонала призвано не только передавать работникам необходимые знания и развивать у них профессиональные навыки, но обучение является важнейшим инструментом пропаганды и закрепления желательного отношения к делу, к организации и разъяснения того, какое поведение организация ожидает от своих работников, какое поведение будет поощряться, подкрепляться, приветствоваться.

- Развитие системы мотивации в соответствии с потребностями работников. Принципы построения системы мотивации и ее основная направленность должны поддерживать именно то поведение, именно то отношение к делу, те нормы поведения и рабочие результаты, в которых находят наиболее полное выражение содержание и основная направленность работы, культивируемой и поддерживаемой руководством.

- Критерии отбора в организацию. Каких работников мы хотим видеть в организации: профессионалов, обладающих необходимыми знаниями и опытом, или же для нас не меньшее значение имеет способность нового работника принять ценности и нормы поведения, уже сложившиеся в ядро ее организационной культуры. Поддержание оргкультуры в процессе реализации основных управленческих функций. Значительное влияние на оргкультуру оказывает то, какое поведение персонала поддерживается, а какое угнетается при сложившейся практике управления. Очень важно, чтобы руководство поощряло самостоятельность и инициативу со стороны подчиненных.

- Организационные традиции и порядки. Организационная культура закрепляется и транслируется в традициях и порядках, действующих в организации. При этом на оргкультуру могут повлиять даже разовые отступления от установленного (или декларируемого) порядка. К примеру, если вдруг по каким-то причинам руководство один-другой раз не смогло провести ежемесячное подведение итогов работы с поздравлением и награждением лучших работников, это не только нарушает установленные правила, но и показывает неготовность руководства разделять декларируемые ценности, что, естественно, снижает энтузиазм и желание персонала "выкладываться" на работе.

Для многих сильным мотиватором становится принадлежность к команде. Часто этот фактор не только удерживает сотрудников от поиска новой работы, но и формирует его стремление повысить эффективность.

Еще одним методом совершенствования мотивации в ТОО «КПА Инжиниринг» мы считаем внедрение социального пакета, представляющего собой льготы, которые предоставляются работодателем помимо закрепленных законодательством прав сотрудника.

В предлагаемый нами социальный пакет должны входить следующие моменты:

- медицинское обслуживание (бесплатные лекарства при амбулаторном лечении);
- получение денежных кредитов;
- льготные путевки для сотрудников или их детей, а также бесплатные путевки на лечение в санаторий;
- повышение квалификации за счет компании;
- бесплатное питание в офисе;
- оплачиваемая мобильная связь и проезд в транспорте, предоставление абонемента в фитнес-центры и т.п.

Использование в полной мере хотя бы трех первых пунктов, перечисленных выше, оказало бы существенное влияние на ощущение социальной защищенности работников в ТОО «КПА Инжиниринг». Остальные пункты принесут удовлетворение от самого трудового процесса, а также подтолкнут к достижению высоких результа-

тов.

Большой популярностью пользуются сегодня банки отпусков, которые объединяют оплаченные дни отпусков, больничные дни и т.п. Когда работнику требуется дополнительно взять какой-либо день (или несколько дней) для своих нужд, он может пользоваться запасом дней из банка отпусков, "выкупить" какое-то их число в счет будущих отпускных или взять в обмен на другие льготы [7, с. 151].

Льготы и выплаты социального плана не фигурируют непосредственно в платежных ведомостях, но существенно влияют на уровень доходов работников. Они не только служат социальной защитой трудящихся, но и позволяют фирмам привлекать и закреплять квалифицированных работников, способствуют развитию духа лояльности к фирме.

В заключение стоит отметить, что мероприятия по нематериальной мотивации носят более краткосрочный характер, нежели мероприятия по материальной мотивации. Поэтому, проверяя эффективность программы нематериального стимулирования, анализируя отзывы сотрудников о ней, необходимо периодически обновлять либо заменять некоторые ее части. Также, выбирая и распределяя мотивирующие стимулы, нужно учитывать возрастные особенности сотрудников. Признание заслуг более важно для старшего поколения, а разнообразное проведение досуга – для молодежи. Дополнительным дням отдыха будут рады те, у кого молодая семья, а путевкам – холостые сотрудники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шекшня, С.В. Управление персоналом современной организации. - М., 2000.
2. Мотивация трудовой деятельности: Материальное стимулирование // Экономика и учет труда. – 2007. – № 3. – С. 3-13.
3. Кибанов А.Я., Ивановская Л.В, Е.А. Митрофанова. Управление персоналом: Учебник/ Под ред. А.Я. Кибанова. - М., 2008
4. Самоукина Н.В. Нематериальная мотивация персонала в условиях кризиса // Мотивация и оплата труда, 2009. № 1.
5. Рэйтер Г. Люди впереди стратегии, или дифференциация вознаграждения за труд. - М., 2011.
6. Веснин В.Р. Основы менеджмента. - М.: Триада-ЛТД, 2012. - 384 с.
7. Алехина О.Е. Стимулирование развития работников организации. // Управление персоналом. - 2008. - № 1.

УДК 159.9 : 37

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Иванова Р.С., Ситникова Е.С.

Организационная культура – новое понятие в функционировании дошкольного обучения. Необходимо достаточное количество времени, чтобы полностью понять данный феномен и увидеть его возможности. Однако нельзя говорить, что если организационную культуру до сих пор почти никто не отмечал как важную основу деятельности дошкольного обучения, то она не имела своего влияния. Поэтому можно говорить о том, что организационная культура в дошкольных учреждениях существовала всегда, но мало кто осознавал и выделял данный феномен.

Взаимодействие людей внутри организации называется организационным поведением. В современных условиях экономики рыночного типа ключевое место в структуре характеристик организации занимает такое явление, как организационная культура. Принимается, что ее интегральный характер имеет значительное влияние на успешность и эффективность деятельности компании. Таким образом, организационная культура рассматривается как образование, обладающее сложной, многоуров-

невой и неоднородной структурой. Организационная культура воспринимается, оценивается и усваивается членами коллектива и явно или не явно влияет на их организационное поведение.

По мнению американских ученых, организационная культура реализуется в ценностных аспектах организационной реальности, а именно: какой стиль лидерства находится в приоритете, какие язык и символы, процедуры и повседневные нормы являются ценными и поддерживаются всем сотрудниками, а также какими являются критерии успеха. Данные характеристики показывают уникальность компании.

Можно выделить два подхода к пониманию понятия организационной культуры. Первый подход рассматривает организационную культуру как элемент системы организации, как подсистему, которая существует наравне с административной, производственной и другими подсистемами. В данном случае организационная культура реализуется путем адаптации организации к окружающей среде и идентификации ее сотрудников. Данный подход понимает организационную культуру как свойство персонала как группы людей, которое выражается в совокупности поведений, символов, ритуалов и мифов, которые соответствуют ценностям организации. Придерживаясь этой концепции, можно говорить о различных типах организационной культуры.

С точки зрения второго подхода, организационная культура рассматривается как то, чем организация является. Здесь учитываются не экономические и материальные характеристики организации, а символические аспекты.

Управление организационной культурой оптимизирует функционирование дошкольного обучения. Управление может осуществляться как элементами организационной культуры, так и ею в целостности, как типом.

Организационная культура в организации является одной из главных целей. С помощью нее предполагается, что человек будет работать более эффективно и получать удовлетворение от своей деятельности. Если организационная культура на предприятии не устраивает человека или же ему не знакома, то работоспособность данного сотрудника будет ниже, так как он будет чувствовать себя неуютно и скованно.

При правильно построенной организационной культуре, предприятие будет иметь слаженный коллектив и более высокий процент прибыли. Организационная культура помогает более усовершенствовать управление ресурсами человека и воспитать в нем лояльное отношение к руководству и к решениям, принимаемым им. Также воспитать в работниках бережное отношение к предприятию и привить им нормы поведения, которые в дальнейшем будут помогать решать любые проблемы без каких либо конфликтов.

Моделирование организационной культуры и внедрение теоретических моделей при исследовании предоставленного общественного парадокса на практике - единый метод реализации ресурсного потенциала организационной культуры и переведении теоретических познаний в общественные технологии. Структурное и активное моделирование дают возможность воплотить в жизнь технологии общественной диагностики, динамические и каузальные модели - технологии общественного прогнозирования и корректировки. Внедрение данных технологических систем увеличивают эффективность исследования и управления организационной культуры.

Теперь необходимо рассмотреть имеющиеся модели организационной культуры, разработанные для образовательных учреждений. Модель состоит из трех элементов: коллективные представления педагогов о социальной функции образовательного учреждения, выраженные в интегральном образе выпускника; уровень общительности педагогов; оценка воспитателя организационной культуры. Организационная культура образовательного учреждения обладает двумя уровнями – низким и высоким. Низкий уровень представляет собой отсутствие образа выпускника и низкая оценка организационной культуры своего учреждения. Высокий уровень организационной культуры реализуется при наличии образа выпускника, который характеризуется целостностью и интегральностью, а педагоги высоко оценивают культуру уч-

реждения.

В управлении организационной культурой дошкольного обучения также находит место трехуровневая модель организации.

1 уровень – «поверхностный, или артефакты» - это все, что легко распознается в организации извне: логотип, флаг, гимн учреждения, дизайн помещений, одежда сотрудников и т.д.

2 уровень – «подповерхностный» - это осознаваемые ценности и верования, выражающиеся в моральных взглядах, этических правилах, нормах взаимоотношений.

3 уровень – «базовый, или глубинный» - это базовые представления, скрытые и принимаемые на веру предположения. Управление организационной культурой предполагает возможность через манипулирование атрибутами поверхностного уровня влиять на подповерхностный уровень вплоть до изменения базовых предположений.

Необходимо рассмотреть специфику организационной культуры в функционировании дошкольного обучения:

- основа организационной культуры создается родоначальниками организации и базируется на их мировоззрении;

- организационная культура является естественной средой для людей, работающих в дошкольной организации;

- каждая организация в процессе своей деятельности приобретает опыт, который способствует развитию организационной культуры;

- организационная культура складывается в процессе совместного преодоления трудностей и совместной деятельности;

- модификация организационной культуры всегда требует времени.

Различают следующие типы организационных структур: линейная, линейно-функциональная, дивизиональная, проектная, матричная.

В зависимости от того, как распределены полномочия принятия решений, различают централизованные и децентрализованные структуры управления.

Централизованные – это концентрация права принятия решений, сосредоточенных полномочий на верхнем уровне управления.

Децентрализованная передача (делегирование) ответственности за принятие ряда решений – значит и делегирование соответствующих этой ответственности нижним уровням управления.

Необходимо проанализировать также модель повышения квалификации педагогических кадров по вопросам развития организационной культуры дошкольного обучения. Данная модель содержит пять структурных блоков (целевой, методологический, содержательный, организационный, результативный), характеризующихся наличием взаимосвязи. Модель предполагает решение двух основных задач: первой - по обучению педагогических кадров всему комплексу теоретических и практических вопросов развития организационной культуры общеобразовательного учреждения, и второй - по реализации процесса развития организационной культуры школы, что будет способствовать в целом усилению организационной культуры, направленной на повышение результативности деятельности общеобразовательного учреждения.

Технология организации процесса профессиональной подготовки педагогических кадров к развитию организационной культуры общеобразовательного учреждения содержит внеорганизационный и внутриорганизационный уровни, то есть повышение квалификации педагогических кадров осуществляется комплексно на базе учреждения дополнительного профессионального образования и общеобразовательного учреждения. Внеорганизационный уровень направлен на разработку теоретико-методических основ содержания профессиональной подготовки, реализацию программы специального курса и включает поисковый, содержательный и практический этапы. Внутриорганизационный уровень направлен на развитие организационной культуры общеобразовательного учреждения и включает подготовительно-диагностический, стратегический, теоретический, учебно-информационный, развивающий, результативный этапы. Технология ориентирована на комплексную реализацию двух форм профессионального обучения слушателей и комплекса методов,

направленных на повышение их мотивации к развитию организационной культуры общеобразовательного учреждения.

Результативность процессов повышения квалификации и развития организационной культуры обеспечивается совокупностью следующих условий: структура и содержание профессиональной подготовки педагогических кадров к развитию организационной культуры будут определяться вариативно на основе результатов диагностического исследования состояния сложившейся организационной культуры общеобразовательного учреждения и отражать особенности ее развития в условиях общеобразовательного учреждения; процесс повышения квалификации педагогических кадров будет обеспечивать развитие организационной культуры общеобразовательного учреждения и содержать две взаимодополняющие формы повышения квалификации: внеорганизационное и внутриорганизационное обучение; внутриорганизационное обучение будет обеспечивать включение педагогического коллектива в процесс развития организационной культуры дошкольного учреждения.

Осуществляя процесс профессиональной подготовки педагогических кадров к развитию организационной культуры, целесообразно использовать комплекс средств, при реализации которых повышение квалификации педагогических кадров становится фактором развития организационной культуры общеобразовательного учреждения: комплекс методов, направленных на повышение мотивации педагогических кадров к развитию организационной культуры общеобразовательного учреждения; учебный практикум с заданиями различного характера и разной степени сложности, ориентированный на овладение слушателями практическими умениями по развитию организационной культуры общеобразовательного учреждения; диагностический комплекс, позволяющий отслеживать исходное состояние и развитие организационной культуры общеобразовательного учреждения.

Понятие «организационная культура», пришедшее в сферу образования сравнительно недавно из практики современного промышленного менеджмента, нашло отражение в отечественной педагогике. В последние годы к этому феномену проявляется все больший интерес со стороны образовательных учреждений (от дошкольных до вузов), причем не только в теоретическом плане, но и в практическом - осуществляются пробные шаги по реализации различных элементов организационной культуры, в том числе и в общеобразовательных учреждениях. Изучение и обобщение опыта формирования и развития организационной культуры образовательных учреждений показало, что за небольшой десятилетний период методы изучения организационной культуры прошли значительный путь развития от метода «проб и ошибок» до проведения экспериментов с привлечением научных специалистов и разработкой концепции изменений. Отмеченное внимание руководителей общеобразовательных учреждений к организационной культуре объясняется тем, что это действительно важный ресурс повышения показателей деятельности школы, который желательно задействовать, однако профессиональная неподготовленность педагогических кадров по данной проблеме и недостаточная разработанность теоретико-методической базы развития организационной культуры общеобразовательного учреждения существенно тормозит этот процесс.

Для успешной работы в этом направлении необходимо знать особенности развития организационной культуры, обусловленные спецификой общеобразовательного учреждения и выявленные на основе сравнительной характеристики основных параметров функционирования промышленного предприятия и дошкольного учреждения:

1) организационно-культурные изменения зависят от объективных требований модернизации системы дошкольного образования;

2) носителями культуры являются не только педагогические кадры (руководители, воспитатели), но и обучающиеся, родители, которые включены в образовательную деятельность, при этом наблюдается высокая естественная ротация коллектива обучающихся;

3) поверхностный уровень организа-

ционной культуры общеобразовательного учреждения (нормы, правила, символы, традиции и др.) обусловлен спецификой образовательной деятельности;

4) профессиональные педагогические ценности кадров определяют в основном степень развитости организационной культуры общеобразовательного учреждения и влияют на процесс и результат воспитания обучающихся. Кроме этого, систему подготовки педагогических кадров необходимо выстроить таким образом, чтобы в содержании программы обучения были отражены особенности развития организационной культуры общеобразовательного учреждения.

Оказывая большое влияние на деятельность организации или учреждения, организационная культура выполняет различные функции:

- интегрирующую (объединяющую),
- нормативно-регулирующую,
- смыслообразующую,
- мотивирующую,
- адаптационную (социализирующую),
- охранную (стабилизирующую, поддерживающую),
- инновационную.

Организационная культура в дошкольном образовательном учреждении нами рассматривается как фактор, обеспечивающий условие общепринятого, согласованного восприятия реальности и согласованного группового поведения педагогов и сотрудников. В научных публикациях отмечается развитие нового подхода, преодолевающего крайности чрезмерно оптимистических воззрений рационально - прагматической концепции и скептических взглядов феноменологического направления на возможности управления организационной культурой.

Мы предполагаем, что в функциональном отношении управление развитием организационной культуры педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения позволяет решить ряд следующих задач, которые направлены на то, чтобы мотивировать деятельность сотрудников в нужном направлении и ритме путем демонстрации им прогрессивных тенденций ее развития, скоординировать профессиональную деятельность педагогов, профилировать их деятельность и избежать профессиональных иллюзий.

Организационная культура в дошкольном образовательном учреждении нами рассматривается как фактор, обеспечивающий условие общепринятого, согласованного восприятия реальности и согласованного группового поведения педагогов и сотрудников.

Мы предполагаем, что в функциональном отношении управление развитием организационной культуры педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения позволяет решить ряд следующих задач, которые направлены на то, чтобы мотивировать деятельность сотрудников в нужном направлении и ритме путем демонстрации им прогрессивных тенденций ее развития, скоординировать профессиональную деятельность педагогов, профилировать их деятельность и избежать профессиональных иллюзий.

Качество и эффективность образовательного процесса и воплощающей его педагогической системы обеспечивается управлением, его совокупностью принципов, методов, организационных форм и технологических приемов. В условиях экономики рыночного типа понятие «управление» трансформируется в «менеджмент». Спецификой менеджмента является ориентация на потребности рынка, непрерывное повышение качества производства, свободу в сфере принятия решений, приоритет стратегических целей и программ. Корректировка всей системы жизнедеятельности организации происходит под влиянием запросов потребителя. Таким образом, дошкольное образование сегодня носит коммерческий «оттенок». Эта новая стратегия деятельности дошкольного обучения несет в себе как перспективы, так и риски. Новые социально-экономические условия ставят образовательное учреждение перед множеством проблем, к решению которых многие руководители не достаточно подготовлены. Смена видения образа дошкольного обучения с «государственного учреждения» на «конкурентоспособную организацию» принесет новые возможности в управленческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Радугин А.А. Радугин К.А. Введение в менеджмент: социология организаций и управления. - Воронеж, 2005.
2. Самарцева О.К. Организационная культура предприятия http://ipmconsult.ru/ conferences/ doclad_personal.php
3. Сащенкова Н. Организационная культура и ее влияние на эффективность организации. - Обнинск, 2001.
4. Свистунов С. Лидеры производства электронных игрушек не сумели заключить альянс // Финансовые Известия, Москва, №43 (394), 17.6.1997.
5. Сергеев В. “Сэзон-групп”: союз бизнеса и культуры. // Япония сегодня, Москва, №3, 15.3.2005.
6. Собчик Е. Корпоративная культура. Царское ли это дело? Из опыта работы с крупными коммерческими организациями. http://www.ug.m/ ug_pril/ ol/97/ 39/t4_l.htm

УДК 378 : 159.9

КӘСІБИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІ ЖАҢАРТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Нәбиев Е.А.

Мамандардың кәсіби дайындығы көбінесе жоғары мектеп оқытушыларының біліктілігіне байланысты. Жоғары педагогикалық кеңістікте білім беру ролінің өсуі осы маманның дайындығын жүзеге асырады. Кез келген ұлттық білім беру жүйесінің дамуы жоғары мектептің жұмыс істеу сапасына байланысты, әсіресе осы саладағы ғылыми іздеулер және білім беру мамандарын жоғары мектепте дайындау есебінен, ол барлық басқа білім беру бөлімдерінің ерекше «тірегі» болып қызмет жасайды.

Дүниежүзілік қауымдастықтың заманауи әлеуметтік-экономикалық жағдайының дамуы кәсіби білім беру саласындағы ғылыми зерттеулердің өзекті тақырыптарын негіздеу факторын анықтайды. Осындай факторларға, ең алдымен, келесіні атап кету орынды:

- білімнің жаңа рөлін еліміздің экономикалық даму қозғалтқыштарының бірі ретінде түсінуі;
- «шексіз білім беру» шартында кәсіби білім беру саласында жаңа өндіріс қызметтерінің пайда болуы;
- ақпараттық технологиялардың даму нәтижесінде оқудың ұйымдастыру үлгісінің өзгеруі;
- жоғары дамыған адами капиталдың ғаламдық нарықта пайда болуы және нарықтық механизмдердің маңыздылығының артуы;
- оқу мекемелерінің үлгілерін және олардың жеке меншік нысандарын әр тараптандыр.

Осы жағдайда қазақстандық білім беру жүйесінде кәсіби білімнің жаңа мазмұны мен оның нормативтік-құқықтық реттеушілер (МЖМБС, ҰБТ, мамандардың әртүрлі сатыдағы үздіксіз білімнің сапасын бағалау, біліктілікті мойындау жүйесі және т.б.) міндеттерін әзірлеу белсенді шешілуде.

Сонымен бірге педагогикалық ғылымның «өзін-өзі тану» мәселесі өзекті болып табылады. «Кәсіби білім берудің әдістемесі мен теориясы» 13.00.00 кешенді педагогикалық ғылымның тәуелсіз ғылыми мамандығы болып танылды. Осы мамандық өзінің зерттеушілік келелі мәселелерінің жиынтығы, өзінің нысаны мен зерттеу пәні бар, кәсіби білім берудің теориялық және әдістемелік аспектілерді талдау бойынша зерттеу жұмыстарын күшейтуге бағытталған. Осы мамандықты енгізу «XX ғасырдың 90-шы жылдарының ортасына дейін жалпы білім беру мәселесіне қарағанда, жоғары кәсіби білім беру бойынша диссертациялар шамамен 20 есеге кем қорғалды» (Загузов Н.И.) байланысты болды.

Қазіргі уақытта осы ғылыми мамандық өзінің даму және қалыптасу жолында тұр. Кәсіби білім берудің әдістемесі мен теориясы кезінде бастапқы кәсіби білім саласында едәуір терең талданғанын ғылыми-педагогикалық әдебиеттің сараптамасы дәлелдейді (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Е.А. Климов, А.П. Сейтешев және басқалар).

Бүгін кәсіби білім беру туралы ғылым тек бастапқы сатыда кәсіби білім беруді зерделеумен шектеле алмайды. Уақыт талабы «білім бүкіл өмір бойы» тезисінде айтылғандай, дипломнан кейінгі және қосымша кәсіби білім, жоғары, техникалық және кәсіби білім беру (ТжКБ) саласында зерттеулер өзектілігін анықтайды, олар соңғы жылдары ғалымдардың да және істәжірибе - мамандарының да әртүрлі пәндер саласына көп көңіл бөлінуде.

Бұдан басқа, түрлі мамандардың кәсіби даму барысын болжам жасауын қажет етуі, олардың болашақ кәсіби қызметінің объектісін саралауына себепші болу. Кәсіби қызметі объектісінің мәнін зерттеу үздіксіз жүруде, ғылыми-педагогикалық білімді үнемі терең жаңартуды талап етеді.

Негізгі қайшылық, педагогикалық ғылымның жаңа саласында шешімі табылуы мүмкін, білім іс-тәжірибесінде педагогикалық идеялардың зор арсеналы білім істәжірибесінде жиналған, қорытындысында

олар кәсіби білім берудің теориялық негізін (базисін) анықтай алар еді,бірақ тәжірибенің теориялық мәнін түсіну барысы төтенше баяу өтуде. Ол кәсіби білім беру педагогикасының теориялық негізін жасауын, қайшылықтарды, тенденцияларды, заңдылықтарды және қалыптасу принциптерін табуды және бәсекелесуге қабілетті мамандарды дамытуды, кәсіби білім беру педагогикасының санатын анықтауын және дәлелдеуін талап етеді.

Педагогикалық білім берудің жетілдіру мәселесі, біздің ойымызша, бүкіл ұлттық білім жүйесінің негізгі компоненті болып келетіндіктен, педагогикалық білім беру «білім барлығының негізін қалаушы» және де «жауапты». Мамандардың жоғары педагогикалық білім беру туралы сұрақтары басты назарда болуы тиіс, олар жоғары оқу орындарында студенттердің әртүрлі мамандықтары бойынша кәсіби дайындықтарын жүзеге асыруға шақырылған.

Жоғары кәсіби педагогикалық білім берудің әдістемесі мен теориясы негізгі этаптар мен тәсілдемелер анықтауын болжайды, қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуын, білімнің, ғылымның өзара байланысы мінездемесінің мәнін анықтауға көмектеседі, олар маманды сапалы дайындауға талаптар анықтайды.

Дұрысын айтқанда, жоғары кәсіби педагогикалық білім берудің әдістемесі мен теориясы тенденцияларды, заңдылықтарды, принциптер мен бәсекелесуге қабілетті мамандардың кәсіби - тұлға болып қалыптасу үлгілері, олар өз кезектерінде, түрлі білім беру мекемелерінде кәсіби білім берудің сапасымен басқару мазмұнын анықтайды.

Жоғары кәсіби педагогикалық білім берудің әдістемесі мен теориясы тәжірибелік бағыты және қайта құру функциясы әдістемемен анықталады, ол маманның әртүрлі сатыдағы үздіксіз білімінің кәсіби қалыптасуының білім беру технологияларының мұрагерлік жиынтығы болып ұсынылуы мүмкін. .

Жоғары кәсіби педагогикалық білім берудің әдістемесі мен теориясының болжамы 13.00.08. ғылыми мамандықтың формуласын құрайтын, нақты - пән зерттеу саласын дәлелдеуден тұрады. Бұл кәсіби білім берудің әдістемесі мен теориясы саласында іргелі және қолданбалы зерттеулер, мыналар:

- *кәсіби және жоғары педагогикалық білім берудің тұжырымдамасы* (А.П. Беляева, В.А. Болотов, Г.А. Бордовский, В.В. Егоров, В.А. Козырев, В.Л. Матросов, Г.К. Нургалиева, А.Н. Орлов, Н.Ф. Радионова, Г.Н. Сериков, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева);

- үздіксіз *педагогикалық білім жүйесінде болашақ маманның кәсіби-тұлға ретінде даму тұжырымдамасы* (Е.В. Бондаревская, А:А. Вербицкий, А:А. Воронцова, Е.О. Галицких, А.Г. Гогоберидзе, И.Ф. Исаев, М.А. Кудайкулов, А.И. Савостьянов, А.П. Сейтешев, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Н.Н. Суртаева, Н.Н. Хан, Н.Д. Хмель);

- *педагогикалық ғылымның даму заңдылығы* (В.И. Гинецинский, Н.И. Загузов, Е.С. Заир-Бек, Г.С. Ильин, В.В. Краевский, В.С. Леднев, А.С. Роботова, В.А. Сластенин, Н.Д. Хмель);

- *білім беру мәселесінің пәнаралық зерттеулері* М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, В.А. Козырев, Г.Б. Корнетов, И.А. Колесникова, А.П. Литвинова, В.В. Розов, В.П. Зинченко, А.П. Тряпицына).

Осыған орай, кәсіби білім берудің жетілдіру жүйесі үдерісінің сапасы кәсіби дайындық үдерісінде тұлғаның кәсіби қалыптасу мен даму заңдылығын талдау деңгейімен анықталады, кәсіби білім берудің теориясының заманауи даму кезеңі негізгі сипаттамасы ретінде есептеледі.

Жоғары кәсіби педагогикалық білім беру теориясының педагогикалық ғылымның саласы ретінде қалыптасуы тарихи, әлеуметтік мәдениетті және экономикалық алғышарттардың қамтамасыз етуінде. Кәсіби білім берудің заманауи даму кезеңі бастауыш, орта және жоғары (900 астам) деңгейдегі мамандықтардың кең тізілімімен сипатталады.

Кәсіби педагогикалық білім беру жүйесінде мамандарды дайындаудың жаңа сапасы ғылымның, іс-тәжірибенің және қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуының диалектикалық өзара байланысымен қамтамасыз етуінде. Мамандарды кәсіби дайындаудың заманауи талаптарын іске асыру мақсатында жоғары кәсіби педагогикалық білім беру ерекше маңызды орын-

ға ие болуда. Бакалавр мен магистр деңгейінде педагогикалық компоненттің мағынасын саралауы жаңа тәсілді сипаттайды. .

Жоғары кәсіби педагогикалық білім берудің даму негізінің іргетасы «13.00.08. - кәсіби білім берудің әдістемесі мен теориясы» ғылыми-педагогикалық мамандығы болып табылады. Педагогикалық ғылымның жаңа даму айналымы әртараптандыру, ізгілендіру, ғаламдану, мұрагерлік қағидалар негізінде кәсіби білім берудің педагогикалық компоненттің мағынасын анықтаумен байланысты.

Педагогикалық компоненттің мағынасын жүзеге асыру технологиясы кәсіби білім берудің ақпараттық - байланыс технологияларын қолданумен тұлғаға бағытталған, құзіретті, ақпаратты және маркетинг тәсілдерді жүзеге асыруды қамтамасыз етеді.

Кәсіби білім берудің әдістемесі мен теориясы саласындағы зерттеу болашағы кәсіби қызметтің заты мен нысаны есебінен мамандықтардың заманауи тізілімі негізінде педагогикалық компоненттің мағынасын талдап тексеру және теориялық ережелерді терең талдаумен байланысты. Қазақстан Республикасының жоғары кәсіби педагогикалық білім беру теориясы мен іс-тәжірибесін жетілдіру келесі болашақтағы бағытты одан арғы талдаумен байланысты:

I. Педагогтардың кәсіби дайындықтарының ұйымдастыруын жоғары сатыға көтеру:

- педагогикалық білім берудің сапасы мен қол жетімділікті қамтамасыз ету мақсатында аймақтарда жеке меншік түрлері және әртүрлі деңгейдегі оқу мекемелері мен білім беру басқармалары органдарының өзара байланыс жүйесін жасау;

- үздіксіз педагогикалық білім беру жүйесінің барлық сатылары мен деңгейлерінде білім беру сапасын бақылауда аймақтық, республикалық орталықтарды құру және енгізу;

- жоғары оқу орындарының түлектерін жұмысқа орналастыруын реттеу және педагогтық кадрларының қажеттілігін болжау жүйесін құру;

- жоғары педагогикалық білім беру жүйесінің мониторингін жасау;

II. Педагогтық кадрларды дайындау түрі мен мазмұнын жаңарту:

- педагогтарды дайындау мағынасын жоғары сатыға көтеру:

- заманауи оқу әдістемелерінің классификациялауын құру;

- жоғары оқу орындарындағы білім беру түрлерін жаңарту;

- оқудың модульді, жобалы, қашықтық әдістемелерін және тағы басқа оқу түрлерін жасау;

- педагогтарды ақпараттық – байланыс технологияларын білім беруде қолдануын үйрету бойынша біліктілігін көтеру (арттыру) жүйесін жасау;

- кәсіби білім берудің қосымша заманауи түрлерін жасау және іске асыру.

III. Педагогикалық білім беруді ғылыми және оқу-әдістемелік жаңартулармен қамтамасыз ету;

- орта және жоғары кәсіби педагогикалық білім беруде мемлекеттік білім беру стандартын жаңарту оның іс-тәжірибе бағытын күшейту және білім беру сатысы мен деңгейлердің мұрагерлігін қамтамасыз ету мақсатында;

- жоғары кәсіби білім берудің мамандықтары мен дайындықтары бағыттарының тізімін арттыру, білім беру мамандықтарының топтастырушысын, соның ішінде педагогикалық білім берудің, мемлекет және қоғам, білім беру жүйелерінің қажеттілік есебінен;

- біліктілік талаптарын, кәсіби қызметінің үлгілерін жасау, жоғары кәсіби білім берудің мамандықтары мен дайындықтарының бағыттарын жаңарту есебінен мамандарды даярлау;

- педагогтардың кәсіби шеберліктерінің жұмысын арттыру, оларға зерттеушілік іс-әрекеттеріне қабілеттілігін қалыптастыру.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Нәбиев Е.А. Оқушыларды техникалық тәрбиелеудің теориялық - әдіснамалық негіздері. – Алматы: Ғылым, 1996. - 256 б.
2. Нәбиев Е.А. Жоғары кәсіби педагогикалық білім берудің дамуы және қалыптасуы. - Алматы: Просвещение – Казахстан, 2003. - 170 б.
3. Нәбиев Е.А., Кусаинов Г.М. Кәсіби және жалпы білім беретін мектепті реформалаудың тұжырымдамалық үлгісі. // Рес-

публикалық ғылыми-практикалық конференцияның материалдары: «Қазақстанның жоғары білім беру жүйесінің реформасы: тұжырымдамалар, стандарттау, гуманитарлау». - Алматы: Ғылым, 1995.- 309 - 312 б.

УДК 378 : 159.9

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ БАҒАЛАУ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ДАМЫТУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ МӘНІ

Бақытбекқызы Б., Дюсенбаева А.Т.

Қазақстан Республикасының Президенті Н. Назарбаев «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту - Қазақстан дамуының басты бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауында «Білім беру жүйесін жаңғырту барысында біз үшін келесі іс-шараларды жүзеге асырудың маңызы зор. Біріншіден, оқыту үдерісіне қазіргі заманғы әдістемелер мен технологияларды енгізу. Екіншіден, педагогтар құрамының сапасын арттырудың маңызы зор», - деп атап көрсеткеніндей, жаңа дәуірдегі жаһандану үдерісіне төтеп бере алатын болашақтың зиялы ұрпақтарын тәрбиелеу өркениетке бағыт алған әрбір мемлекеттің өзекті мұраты.

Бүгінгі нарықтық экономиканың талабына сай бәсекеге қабілетті құзыретті тұлғаны тәрбиелеу қоғамымыздың өзекті мәселесі. Елбасымыз қоғамымыздың жаңаруында жастарымызға үлкен үміт артады. Қоғам дамуының қарқынды өзгерістеріне бейімделіп қана қоймай, осы процестерге белсенді әсер ете алатын тұлғаны қалыптастыру қажеттілігімен сипатталатын қоғам сұранысын және тұлғаның өзін-өзі анықтау, өзін-өзі іске асыру сұраныстарын қанағаттандыру өзін-өзі дамытуға бейім, өз өмірлік іс-әрекетінің мақсатын анықтай алатын және оған жете білетін, мәселелерді дербес шеше алатын тұлға тәрбиелеу қажеттілігін туғызып отыр. Сөйтіп, бір жағынан қоғамның, екінші жағынан тұлғаның өзінің сұраныстары және өзіне-өзі менеджмент негізінде өз өмірінің және қоғамдық өмірдің өзіне сенімді, белсенді басқару субъектісі бола алатын тұлға тәрбиелеу маңыздылығын негіздейді. Білім беру үрдісінде студенттердің бойында жобаланған құзыреттерді қалыптастыру мен дамытуда оқу нәтижелерін бағалау үрдісінің алатын орны ерекше. Себебі, бағалау оқыту үрдісінің барысында, оның өн бойында жүретін үрдіс және оның негізгі қызметі білім нәтижелеріне жету дәрежесін анықтау ғана емес, сол жобаланған нәтижелерге қол жеткізу үшін студенттерге педагогикалық психологиялық қолдау көрсету де жатады. Бүгінгі мектеп тәжірибесінде қалыптасқан сабақтың қорытындылау кезеңі ретіндегі бағалаудың мәні өзгергендігін осыдан-ақ көруге болады. Бағалауды жүзеге асыруда оқушының қызметінің маңызы артып отыр және мұғалімнің педагогикалық қолдауының да рөлі ерекше орынға ие болады. Оқыту үрдісі барысында дұрыс ұйымдастыралық ыту үрдісі барысында дұрыс ұйымдастырылған бағалау білім берудің тиімділігін арттырады, оқушылардың оқу нәтижелерінің жоғарылауына ықпал етеді.

Бұл оқу-әдістемелік құралдың негізгі шешетін міндеті – мұғалімдерге оқыту үрдісінде бағалауды тиімді ұйымдастыруға қажетті ұсыныстарды жасау. Оқу-әдістемелік құралдың құндылығы сонда, оның мазмұны білім саласында көшбасшы болып табылатын Сингапур, Ұлыбритания елдерінің бағалау және оқу нәтижелерінің сапалы мониторингісі салаларындағы үздік тәжірибесін жалпылау негізінде жасалған. Шетелдік тәжірибені саралау негізінде отандық мектептің оқыту мен оқу тәжірибесін жетілдіруге жағымды ықпал ететін тиімді жақтары анықталып, оны ендірудің нақты ұсыныстары берілген. Бұл шетелдік озат тәжірибе өңделіп, отандық мектептерде тарату мақсатында балауды ұйымдастырудың педагогикалық жағдайлары, қағидалары мен нақты ұсыныстары ретінде дайындалған. Ұсынылған оқу-әдістемелік құ-

ралдағы теориялық материалды игеру мұғалімдерге бағалаудың оқу үрдісіндегі маңызы мен кең ауқымды қызметтерін жаңаша тұрғыдан түсінуге көмектеседі. Бағалауды жүзеге асыру бойынша нақты нұсқаулар мұғалімдердің бағалау саласындағы құзыреттерін арттыруға ықпал жасайды. Бұл оқу-әдістемелік құралды мектеп басшылары, мектептің басшыларының оқу-тәрбие ісі жөніндегі орынбасарлары, пән бірлестіктерінің жетекшілері, пәні мұғалімдері пайдалана алады.

Бағалау - оқу үдерісі мен оның нәтижесі туралы ауқымды түсініктен тұратын педагогикалық үдерістің маңызды элементі. Білім алушылардың оқу бағдарламасы бойынша алған білім, білік сапасын немесе олардың шығармашылық бағыттағы тұлғалық даму деңгейін анықтауға, арттыруға және түзетуге көмектесетін тәсіл. Кез келген бағалау оқу үдерісі барысында өзара әрекеттестік қаншалықты тиімді болғаны жайлы ақпарат алу қажеттілігінен туындайды. Білім беру үдерісіне қатысушыларды білім сапасы туралы ақпараттандыру, оқу жетістіктерін өлшеу және диагностикалау жұмыстары педагог қызметін дамытуға мүмкіндік береді.

Бағалау студенттердің оқу жетістіктерін әр түрлі сапалық және сандық бағалау түрлері, құралдары, әдістері мен формаларынан тұратын жүйе ретінде іске асырылады. Ол тек оқудың соңғы оқу нәтижесін қорытындылауда ғана емес, сонымен бірге оқу және оқыту үдерісімен толықтай және үздіксіз бірге жүріп отырады.

Бағалау үдерісі оқу үдерісін жақсартуға ықпал етеді. Бұл екі үдеріс бірбірімен тығыз байланысты. Бағалау үдерісі оқыту әдістемесін өзгертіп жаңартуға, оқу және оқыту тәжірибесін жетілдіруге көмектеседі. Студенттердің оқудың негізгі тұжырымдарын, логикасын және үдерісті дұрыс түсінуі басты назарға алынады. Тұжырымдап айтқанда, бағалау – оқу үдерісінің ажырамас бөлігі. Сондықтан бағалау оқу бағдарламасы, мақсаты, оқу мазмұны және әдістемелерімен тығыз байланысты болуы керек.

Ұлттық және мектеп деңгейінде білім сапасын бағалау білім беру жүйесінде маңызды роль атқарады. Осы ретте білім сапасын, оқыту мен оқу нәтижелерін бағалау жүйесі Сингапур, Англия елдерінің мектептерінде кеңінен тараған «теңестірілген бағалау» ұғымы арқылы қарастырылады. Шетелдік мектептер тәжірибесі бағалаудың екі түрін, оқыту үшін бағалау және оқуды бағалаудың кірік тірілуін басты назарға алады.

Бағалау үдерісі оқудың жоғары нәтижелеріне жету үшін:

- түзетушілік, ынталандырушылық, жүйелілік сияқты қызметтерді іске асыруды;
- «нені» және «қалай» бағалау арқылы оқу мақсаттарын айқындауды;
- оқушының дамуы мен жетістігі жайлы сандық және сапалық деректерді үздіксіз жинақтауды;
- жинақталған мәліметтер оқыту мен оқу үдерісі туралы білуге және оларды келешекте қалай жақсартуға болатынын түсінуге бағытталуын көздейді.

Бағалау оқыту үдерісінің мақсатымен тікелей байланысты болған жағдайда күтілетін нәтиже нақты болады. Себебі бағалау негізінде жиналған ақпараттар қойылған мақсатқа жету үшін және келешектегі жұмысқа бағыттау үшін қолданылады.

Дәстүрлі педагогикада баға түсінігі оқу үдерісінің сапалық көрсеткіші ретінде бір жақты қарастырылады. И.П. Подласыйдың пікірінше, баға – нақты меңгерілген білім, білік пен меңгеруге ұсынылған білім мен біліктің ара-қатынасы болып табылады (Подласый И.П., 1996).

Дегенмен, бүгінгі таңда педагогтар бағалаудың мәнін бір жақты емес, тереңірек түсіну үшін бағалау қызметін жетілдіруге қатысты зерттеулер жүргізілуде. Еліміздегі педагог қызметкерлерге арналған жаңа форматтағы біліктілік арттыру курстарының деңгейлік бағдарлама аясында да мектеп тәжірибесіндегі бағалау «Оқыту үшін бағалау және оқуды бағалау» модулі ретінде қарастырылады. Қазақстандық педагог - тәжірибешілер аталмыш модульді өз тәжірибелеріне қарқынды енгізуде. Шығармашыл мұғалімдердің бағалау туралы тұжырымдары, пікірлері, кері байланыстары және оқушыға оң ықпалын күшейтуге, бағалау жүйесін жақсартуға бағытталған идеялары кәсіби қауымдастықтарда,

желіде, БАҚ-да жариялануда.

Студенттердің бағалау құзіреттілігін дамыту қоғамның дербес, өзіне сенімді, өзін-өзі іске асыра алатын, қоғам дамуының қарқынды жағдайларына тек бейімделіп қана қоймай, осы процесті дамытуға өз үлесін қоса алатындай тұлғаға айналуына жағымды әсер етеді. Аталған мәселелер, студенттердің бағалау құзіреттілігін дамыту мәселесінің өзектілігін дәлелдей отырып, оны зерттеу қажеттілігін негіздейді. Бітірушінің құзыреттік үлгісінің шеңберінде білім беру оқытуды студентке бағытталған көзқарасқа қайта бағдарлауды талап етеді, өз кезегінде басымдылықты оқытушыдан білім алушыға қарай; не берілетінінен не оқытылатынына қарай; оқытушы не бергісі келетінінен және нені бере алатынынан болашақ мамандықтың қажеттілігіне қарай аударуды болжайды. «Оқыту нәтижесі» («learning outcomes») ұғымын 2005 жылы Еуропалық біліктілік құрылымын жасау бойынша Болон үдерісінің жұмыс тобы енгізген. Анықтама бойынша, оқыту нәтижесі – «оқу кезеңі аяқталғаннан кейін білім алушы не білетіні, түсінетіні немесе/ және көрсете алатыны туралы күтілетіні тұжырымдар».

Оқытудың болжамды нәтижелері (intended learning outcomes) – оқу үдерісі (бағдарлама, пән, модуль) аяқталғаннан кейін білімін, түсінігін, дағдысын анықтау, яғни оқыту нәтижелері құзіреттілік деңгейді көрсететін құрал және оқу аяқталғаннан кейін студент не білетіні, түсінетіні және оны көрсете алатыны туралы күтілетін тұжырымдама болып табылады. Олар жеке пәнге (модульге) немесе оқыту кезеңіне қатысты болуы мүмкін және кредитті тағайындау үшін қажетті шарттарын анықтайды. Оқытудың болжамды нәтижелерін оқытушы анықтайды.

Оқытудың нақты нәтижелері (actual learning outcomes) – бағдарлама (пән, модуль) аяқталғаннан кейін бағалаудан өткен студенттің көрсетілген білімдері мен құзіреттіліктері.

Оқытудың күтілетін нәтижелері (expected learning outcomes) – біліктілік деңгейін анықтау үшін қажетті оқыту нәтижелерінің үлгілік көрінісі. Біліктіліктің ұлттық шеңберіне негіз болатын күтілетін нәтижелерді жұмыс берушілер кәсіби стандарттарға сәйкес анықтайды.

Білім, түсінік, білік және дағдының динамикалық комбинациясы болып табылатын құзіреттіліктер әртүрлі пәндерді оқыту нәтижесінде қалыптасып, түрлі кезеңдерде бағалануы мүмкін. Құзіреттіліктерді студенттер игеріп қалыптастырады және оларды дамыту оқу бағдарламаларының мақсаты болып табылады. Яғни, кәсіби білім беру бағдарламасының нәтижелері ретінде білім мен біліктіліктің белгілі бір деңгейіне сәйкес жалпы және кәсіби құзіреттіліктер болады.

Құзіреттіліктерді жазған кезде етістіктің мына түрлерін пайдалану қажет: түсіну, ғылыми түсінігі болу, меңгеру, білу, қабілетіне ие болу, дайын болу, ескеру, негіздеу, жетілдіруге тырысу, көзқарасын білдіру және т.б. Сонымен қатар, мақсатқа қарай құзіреттіліктерді зат есімдер арқылы қысқаша сөйлемдер түрінде қабілеттілігі, дағдысы, білімі, дайындығы, түсінігі, ұстамдылығы және т.б. тұжырымдауға болады.

Бітірушінің құзыреттік үлгісінде кәсіби білім беру бағдарламасының ең маңызды құраушысы бітірушінің мамандық бойынша құзіреттіліктерді меңгеру деңгейін бағалау болып табылады.

Оқыту нәтижелерін, яғни құзіреттіліктерді меңгеру деңгейін нақты және шынайы бағалау үшін пән (модуль) оқу нәтижелері төмендегі қағидалар бойынша анықталуы тиіс:

- оқыту нәтижелерін анықтауды белсенді етістіктерден бастау қажет (түсіндіру, есептеу, салыстыру, жүйелеу, таңдау және т.б.);
- айқын емес терминдерді қолданбау (түсіну, білу және т.б.);
- 10-нан аспайтын оқу нәтижелерін беру;
- болашақ кәсіби қызметі үшін ең маңыздыларын ескеру;
- жұмыс берушілермен келісу;
- қолда бар қор мен оқыту мерзіміне қол жетімділікті ескеру;
- талапты бір мағынада түсінуге көз жеткізу;
- оқыту нәтижелерінің өлшенетініне көз жеткізу.

Оқыту нәтижелерін бақылау – қол жеткізген оқыту нәтижелері мен берілген

оқыту нәтижелерін салыстыру үдерісі.

Оқыту нәтижелерін бағалау – кәсіби білім берудегі білім алушылар мен бітірушілердің жеке оқу жетістіктерін оқыту қызметінің тұтынушыларының талаптарына сәйкестігін анықтау.

Оқытудың кредиттік технологиясына сай осындай бағалауды төрт кезеңмен өткізуге болады:

- сабақтарда бағалау (ағымдық және аралық бақылау);
- жеке пәндік және инструменталды кәсіби құзіреттіліктерді қамтамасыз ететін пән бойынша емтихандар;
- белгілі бір нақты ғылыми мәселені (міндетті) шешудегі құзіреттіліктерді меңгеру деңгейін көрсететін қорытынды мемлекеттік аттестация (диплом жұмысын (жобаны) қорғау);
- кез келген кәсіби салада маманның құзіреттілігін бағалауға мүмкіндік беретін бітірушілерді Жұмыс берушілер ассоциациялары арқылы сертификаттау.

Емтихан бақылау түрі ретінде оқыту нәтижелерін дәл бағалауға ықпал етуі керек. Сондықтан бітірушінің құзіреттілік үлгісі шеңберіндегі пән бойынша емтихан сұрақтары төмендегі талаптарға сай болу керек:

- курстың мақсаты, міндеттері және тақырыптық мазмұнына сәйкестігі;
- ұсынылған құзіреттіліктерге сәйкестігі;
- оқыту нәтижелерін нақты, дәл бағалау мүмкіндігі.

Сурет 1. Бағалауды дамыту циклі (Эдихуб үлгісі)

Эдихуб үлгісіндегі бағалауды дамыту циклі жоспарлау, дамыту, қолдану кезеңдерінен тұрады.

1) Жоспарлау. Бағалауды *жоспарлау кезеңінде* бағалау нәтижелерін кім және қалай қолданатындығын анықтау маңызды, бұл қолданылатын бағалау түрлерін қарастыруға мүмкіндік береді. Жоспарлауда оқу мақсаты айқындалады, дұрыс бағалау әдістері таңдалады. Сонымен бірге, бағаланатын топтың ауқымын ескеру маңызды. Мысалға,мұғалім онлайн бағалауды таңдады, бағаланатын оқушылар саны 2000, бұл жағдайда оларға онлайн бағалау түрін қолдану тиімді ме?

2) Дамыту. Циклдің *дамыту кезеңінде*, пән бойынша бағалауды жүргізу үшін жаттығулар, тапсырмалар, сұрақтарды таңдау және дамыту іске асырылады. Бағалауға дейін бағалау үдерісін қаншалықты сапалы қамтамасыз ететіндігіне талдау жасалады. Осылайша, мұғалім пайдаланатын бағалау түрінің нақтылығына және сенімді екендігіне көз жеткізу керек.

3) Қолдану. Бағалауды *қолдану деңгейінде*, мұғалім бағалауды қалай жүргізгеніне қорытынды жасайды. Бағалау үдерісіне баға береді. Таңдалған әдістер бағалау барысында тиімді болды ма? Бағалау үдерісі тиімді болмаған жағдайда,«қалай жетілдіруге болады?» немесе «басқаша қалай іске асыруға болады?» деген сұрақ-

тар аясында рефлексия жасайды.

Қазақстандағы жоғарғы оқу орындарының барлығы кәсіби білім берудің әр түрлі мамандықтары бойынша көп деңгейлік білім беру бағдарламаларын өңдеп, оны жүзеге асыруда. Бұл бағдарламаларды жүзеге асыру мақсатында оқушыларды әлеуметтік қорғау мен түлектердің мобильділігін жоғарылату контекстінде республикамыздың білім беру жүйесіндегі стандарттау әдістері мен принциптерін сақтау қажет.

Қазіргі қоғамдық өзгерістердің қарқындылығы жаңа сипатқа ие болды, яғни бұл өзгерістер жаңа сипаттағы мамандарды қажет етеді. Ал бұл мәселені шешу – жоғарғы оқу орындарындағы оқытушы-профессорлардың басты міндеті болып саналады. Қазіргі жағдайда қоғамның білім деңгейі мен интеллектуалдық әлеуеті ұлттық байлықты құрайтын маңызды сипатқа ие. Жоғарғы оқу орындарындағы студенттердің білімділігі, кәсіби икемділігі, шығармашылыққа талпынысы, әр түрлі жағдайдағы проблеманы анықтау, оның жауапты шешімін табу және қолайсыз жағдайларда әрекет ете білуі еліміздің дамуына, қоғамымыздың тұрақтылығына және оның қауіпсіздігіне негіз бола алады.

Студент – өз болашағын жасаушы, күнделікті дәріс және практикалық сабақтарда алған білімдерін, іскерлік пен дағдысын, ерік-жігері мен шығармашылық белсенділігін іс-әрекеттің белгілі бір түрін меңгеруге жұмылдырып, өмір ағысына икемделе білген, болашағына сеніммен қарайтын жеке тұлға. Оның алдында тұрған басты мақсат – әлемдегі бәсекеге қабілетті елу елдің қатарына қосылу жөніндегі нақты қадамдарға өз үлесін қосу, қоғамымызда жаңадан қалыптасып келе жатқан жаңа сапалық қарым-қатынастарды бойына сіңіре отырып, нарықтық қатынастар жүйесіне бейімделу. Сонымен қатар өзінің бойындағы дарын мен қабілетті қазіргі заман талабына сай қалыптастыру, оны жан-жақты дамыту, оқу барысында алған білімін, кәсіби шеберлігі мен біліктілігін үздіксіз көтеріп отыруға дағдылану қажет. Егеменді елімізде қалыптасып келе жатқан нарықтық қатынастар жағдайында жемісті қызмет ету үшін, мінез-құлық мәдениеті мен адамгершілік қадір-қасиеттері бар, өмірге деген жеке дүниетанымдық көзқарасы бар, рухани дүниесі бай, жалпы білімі мен кәсіби біліктілігі жоғары, әрі жан-жақты жетілген, кәсіби жағынан білімдар және құзіретті мамандарды даярлау – жоғарғы оқу орындарының басты міндеттерінің бірі.

Жоғарыдағы міндетті шешу мақсатында Елбасымыз Н.Ә. Назарбаевтың «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» деп аталатын Қазақстан халқына Жолдауында көрсеткен жаңа кезеңнің негізгі міндеттерін атап көрсеткен болатын: «Осы заманғы білім беру мен кәсіптік қайта даярлау, «парасатты экономиканың» негіздерін қалыптастыру, жаңа технологияларды, идеялар мен көзқарастарды пайдалану, инновациялық экономиканы дамыту».

«Білім беру реформасы табысының басты өлшемі – тиісті білім мен білік алған еліміздің кез-келген азаматы әлемнің кез-келген елінде қажетке жарайтын маман болатындай деңгейге көтерілу болып табылады. Біз бүкіл елімізде әлемдік стандарттар деңгейінде сапалы білім беру қызметіне қол жеткізуге тиіспіз. Бізге халықаралық стандарттар деңгейінде тіркеу мен аттестациялаудың пәрменді жүйесін жасау керек. Жоғары білім беру саласында дәл және инженерлік ғылымдарды басымдықпен дамыту – бұл дамуымыздың жаңа кезеңінің міндетті шарты. Біз жоғары технологияларды енгізу мен инновацияларды қолдауға бағытталған бірыңғай мемлекеттік стратегия жүргізетін боламыз. Әлемдік шаруашылық байланыстарына белсене кіріккен барлық осы заманғы бай қуатты мемлекеттер «парасатты экономикаға» сүйенген болатын. Ал ондай экономика жасақтау үшін, ең алдымен, өз қарауымыздағы адами капиталымызды дамытқан жөн».

Қоғамымыздың қазіргі даму кезеңінде болып жатқан экономикалық, әлеуметтік, саяси және жаңа технологиялық өзгерістерге байланысты жас ұрпақты тәрбиелеуде білім мен тәрбие беру жүйелерінің ісін жаңа сатыға көтеру мәселесі туындап отыр. Бұл жұмыс Қазақстан Республикасында білім беруді 2005-2010 жылдарға дейін дамытудың мемлекеттік бағдарламасына сәйкес жалпы орта білім беруді 12 жылдық білім беру жүйесіне, ал жоғарғы оқу орындарына кредиттік оқыту жүйесіне көшу енгізілді. Бұл жүйелердің жүзеге асырылуын жоспарлауда білім беру

жүйелерінде құзіреттілік тұрғыда білім беруді ұйымдастыру мәселесі қарастырылады және ол жаңаша көзқарас ретінде қарастырылуда.

Осыған байланысты жас ұрпаққа жоғары деңгейде сапалы білім беру, жаңа технологиялармен, инновациялармен таныстыру, сонымен бірге тәрбиенің озық - өнегелі дәстүрлерімен тереңірек таныстыру, ал солардың негізінде жеке тұлғаны қалыптастыру, оның шығармашылық және рухани мүмкіндіктерін дамытуға барлық жағдайлар жасалуда. Себебі, егеменді еліміздің болашағы, оның материалдық және рухани дамуы, экономикалық, әлеуметтік және саяси жағынан өркендеп өсуі жас ұрпақтың қолында, сонымен қатар олардың оқу орындарында алған білімі мен тәрбиесінің деңгейіне байланысты.

Нарықтық қатынастар жағдайында білім беру мен кәсіптік даярлау бағытындағы еліміздің жетекші жоғарғы оқу орындарының басты міндеті – әлемдік стандарттар деңгейінде білім беру, сонымен бірге түлектердің алған дипломдары барлық әлемге танылуы тиіс. Бұл міндеттерді шешу үшін болашақ мамандарды даярлауда қазіргі қоғам үрдісіне сай инновациялық технологияларды қолдана отырып, білім беру қажеттігі туындайды. Республикамызда бәсекеге қабілетті, өз ісін жетік меңгерген, сауатты, білімдар, шығармашылықпен жұмыс істей алатын, жанжақты дамыған құзіретті мамандарға сұраныстар көбеюде.

Осы тұрғыда «құзіретті маман» ұғымының мәнін ашып қарастырған жөн, ал бұл ұғымның мәнін ашу үшін «құзірет» (компетенция), «құзіреттілік» (компетентность) түсініктерін анықтау керек. Басқаша айтқанда, бәсекеге қабілетті және құзіретті мамандарды даярлауды жүзеге асырудағы басты мәселе – жаңа оқу жоспарлары мен бағдарламалары әлемдік жетік технологиямен қаруланған, жоғары дәрежелі деңгейдегі мамандар туралы сөз болып отыр.

Жоғарғы оқу орындарындағы студенттердің құзіреттілігін әлемдік деңгейге сәйкес қалыптастыру күрделі мәселелердің бірі болып саналады. Бұл ұғым философияда, педагогикада, психологияда, әлеуметтануда, кәсіби білім беру теориясы мен әдістемесінде, еңбек психологиясында және т.б. гуманитарлық пәндерде әр қырынан қарастырылуда. Алайда, осы аталған ғылымдарда «құзіреттілік» ұғымының кешенді түрде зерттелуі оның маңызын, мәнін ашуға, мазмұны мен құрылымын, қалыптасуы мен дамуын, педагогикалық және психологиялық тұрғыдан тұтас сипатын ашуға мүмкіндіктер береді. Сонымен бірге, әр сала бойынша зерттелуіне байланысты оның нәтижелерін пайдалануға болады.

Б.Т. Кенжебеков әдебиеттерді теориялық тұрғыдан талдау барысында «құзіреттілік» ұғымының мәніне әр түрлі анықтама беріліп, әр қилы көрініс тапқандығын анықтады. Бірақ соған қарамастан, бұл терминнің антикалық заманда туғанын көруге болады. Мысалы, Платонның оқытудың жоғары деңгейін анықтауы, Аристотельдің жалпы кең білім беру мен кәсіп үйретуді байланыстыру негізінде жоғары білімнің реалистік принципін дамытуы, XYIII-XIX ғасырларда зиялы кәсіби мектептерді жоғары оқу орындары етіп қайта құруы, қазіргі көп сатылы жоғары білім берудің қалыптасуы – осы аталған ғылыми ілгерілемелі өзгерістер жоғары оқу орындарының кәсіби құзіретті, бәсекеге қабілетті маман даярлау жолындағы ізденістердің дәлелі екендігін көрсетті.

Сонымен, қазіргі уақытта «құзірет», «құзіреттілік» қалай түсіндіріледі және оның сипаты қандай?

«Құзырет» түсінігін кейбіреулер адамның білуі тиіс немесе сол жұмыс бойынша практикалық тәжірибесі бар болатын белгілі бір білім, іскерлік пен білік жиынтығы десе; ал басқа ғалымдардың айтуынша, ол оқушының жеке және қоғам талаптарын қанағаттандыру мақсатындағы табысты іс-әрекетіне қажетті білім дайындығына әлеуметтік сұраныс.

Құзыреттілік – сәйкес құзыретке ие болуда және белгілі бір аумақта табысты әрекетке жету негізінде іс-әрекетті жүзеге асыру қабілетінде байқалатын, жеке тұлғаны сипаттайтын тұлғалық қасиеттер жиынтығы (басқаша айтқанда, тұлғаның өзара байланысқан қасиеттер жиынтығы). *Құзыреттілік* – кәсіби қызметі үшін, өзінің адамдық әлеуетін жүзеге асыратын адамның (немесе маманның) қабілеттерін си-

паттайды.

Педагогика ғылымдарының докторы, профессор Ш.Т. Таубаеваның пайымдауынша, *құзыреттілік* – бұл:

- өзінің әлеуетін жүзеге асыру қабілеті мен оған талпынысы;

- табысты шығармашылық әрекет үшін өзінің білімін, іскерлігін, біліктілігі мен тәжірибесін іс жүзінде көрсете білу қабілеті;

- өз әрекетінің нәтижелеріне жеке жауапкершілікпен қарау және оның әлеуметтік мәнін түсіну, оны әр уақытта жетілдіру қажеттілігі.

Сонымен, жоғарыда аталғандарды қорыта келе *«құзіреттілік»* түсінігі әлеуметтенді мен оқыту үрдісі барысында қалыптасқан білім мен тәжірибеге негізделген, жалпы қабілеттер мен белгілі бір іс-әрекетке деген дайындығында көрінетін, сонымен бірге қызметте өзіндік және табысты әрекет етуге бағдарланған жеке тұлғаның интегралдық қасиеті деп түсіндіріледі. Қазіргі көптеген әдебиеттерде, сөздіктерде құзіреттілік – дербес және жауаптылықпен әрекет етуге белгілі бір жұмысты орындауға қабілеттілік пен икемділікті игеруге жол ашатын психологиялық ахуал, психикалық сапалардың қосылымы ретінде белгіленуде. Құзіреттілікті адамның білімдарлығымен жапсарласты руға және адамның белгілі бір мәселені шешу қабілетімен де шатастыруға болмайды. Себебі, адам өз саласында кәсіпқой және білімдар болуы мүмкін, ал бірақ кәсіби мәселелердің бәрін шешуге құзіреті жетпейді.

Жас ұрпақты оқыту мен тәрбиелеудегі мемлекеттің, сонымен бірге білім беру мекемелерінің басты мәселелерінің бірі – Қазақстан халқының мүддесін өз мақсат-мүддесінен жоғары қоятын білімді, саналы, кәсіпқой мамандарды тәрбиелеу. Ал оның ішінде бәсекеге қабілетті, құзіретті болашақ мамандарды (студенттерді) даярлау – жоғарғы оқу орнындағы міндеттердің бірі. Осыған байланысты мемлекетімізде қоғамдық өміріміздің барлық салаларында кәсіби деңгейі жоғары болашақ мамандарды даярлау басты мақсат ретінде алынып отыр. Ал бұл бағыттағы мәселе білім беру саласына тікелей қатысты, себебі білім – жеке тұлғаның саяси-әлеуметтік көзқарасын дамытатын, дүниетанымдық аясын кеңейтетін маңызды фактордың бірі болып саналады. Сондықтан еліміздің жоғарғы оқу орындарына, оның материалдық-техникалық базасына жаңаша талаптар қойылып, студенттерге білім беруде және тәрбиелеуде ерекше мән беріп, құзіретті тұрғыда білім беруді жетілдіру қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан – 2030: стратегиялық бағдарламасы. – Алматы: «Білім», 1998. – 96 б.
2. Назарбаев Н.Ә. Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан: Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы // Егемен Қазақстан. – 2007. – 1 наурыз.
3. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқының әл-ауқатын арттыру – мемлекеттік саясаттың басты мақсаты: Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы // Егемен Қазақстан. – 2008. – 6 ақпан.
4. Назарбаев Н.Ә. Дағдарыстан жаңару мен дамуға: Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы // Егемен Қазақстан. – 2009. – 6 наурыз.
5. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. –2005. -№4. –С. 30-33.
6. Кульневич В.С. Парадигмально-компетентностный подход к разработке содержания педагогической деятельности. – М., 2005. - 98 с.
7. Селевко Г. Компетентность и их классификация // Народное образование. – 2004. - №4. – С. 138-141.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989. – 138 с.
9. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя// Педагогика. – 2006. - №9. – С. 55.-61
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - 2003. - № 2. – С. 40-47.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера

производственного обучения. - М., 1990 – 198 с.
12. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 194 с.
13. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. - №8. – С. 32-34.
14. Менлибекова Г.Ж. Социальная компетентность: сущность, структура, содержание // Высшая школа Казахстана. – 2001. - №4. – С. 153-159.
15. Кенжебеков Б.Т. Сущность и структура профессиональной компетентности специалиста // Высшая школа Казахстана. – 2002. - №2. – С. 81-84.
16. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. – 126 с.
17. Ферхо С.И. Формирование профессиональной компетентности учителей по использованию электронных учебных изданий в процессе обучения: автореф. ... канд. пед.наук. – Караганда, 2005. – 26 с.
18. www.kaznu.kz/ content/

УДК 159.922

ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СЕЛЬСКОЙ И ГОРОДСКОЙ ШКОЛ

Бандурка Т.Н., Титова И.А.

Происходящие в современном обществе социально-экономические изменения предъявляют такие требования к личности, как умение перестраиваться в соответствии с вызовами времени и запросами новой экономической модели, работать в команде. Для личности в современном обществе необходима также и психологическая готовность к межкультурной коммуникации, к работе в поликультурной среде. Говоря коротко, для того, чтобы личность могла соответствовать требованиям социума в новых условиях, ей необходимо развитие и способность к саморазвитию. Саморазвитие личности изучается в возрастной, педагогической психологии, в психологии развития. Для исследования уровней саморазвития в отечественной психологии сложились методы психодиагностик и психодиагностики.

Изучение литературы по межкультурной компетентности, сравнение ее с саморазвитием личности имеют свою значимость на сегодняшний день, потому что в результате расширения международных контактов во многие этнические культуры проникают иные культурные ценности; в этих культурах начинает формироваться – новое сознание. При этом расширение межкультурных контактов является сложным и противоречивым процессом, поскольку влечет кризисы, трансформации мировоззрения, инновационные поиски в каждой культуре. В данных условиях все более важными становятся вопросы формирования и развития знаний, умений и навыков межкультурной коммуникации, толерантности, межкультурной компетентности. И для эффективного протекания межкультурного процесса человек должен саморазвиваться.

Значение психодиагностики, как отрасли психологии, разрабатывающей теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально - психологических особенностей личности, в настоящее время очень важно, так как без научно обоснованных диагностических методов нельзя определить уровень саморазвития детей, а также психодиагностика важна при оптимизации процесса обучения и воспитания.

Актуальность данного исследования обусловлена глубокими преобразованиями, происходящими во всех сфера нашего общества, а также состоит в необходимости более полного представления о саморазвитии школьников, также выявлении особенностей саморазвитии школьников сельской и городской школ. Радикальные изменения, происходящие в современном обществе, его высокий динамизм развития предпола-

гают возрастание роли личностной организации, его активности, индивидуального видения, способности самостоятельно добывать информацию, анализировать и синтезировать ее, принимать творческие решения в различных ситуациях. Идея саморазвития в образовании сегодня приобретает важнейшее значение и находит свое отражение в статьях Закона РФ Об образовании, Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Концепции модернизации российского образования до 2020 года, Национальной образовательной инициативе Наша новая школа и в других концептуальных документах. Саморазвитие играет главенствующую роль в становлении будущего профессионала. В настоящее время разрабатываются пути к выявлению сущности саморазвития, определяются средства повышения эффективности личностного саморазвития учащихся (И.Г. Григорьева, И.Г. Егорова, Л.Н. Куликова, Г.В. Морозова, С.Д. Поляков, А.И. Резник). Однако, несмотря на большое количество научных работ, посвященных данной теме, мы решили рассмотреть уровни саморазвития учащихся, чтобы определить насколько актуальна идея саморазвития в образовании.

Отечественные психологи (Л. С. Выготский, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. А. Цукерман) работали над проблемой саморазвития личности, раскрывая её сущность и структуру.

По определению Виктора Ивановича Слободчикова, Евгения Ивановича Исаева: «Саморазвитие - это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [4, с. 159]. Саморазвитие также понимается как процесс самостоятельной, ценностно – ориентированной деятельности личности по непрерывному самоизменению как обогащению индивидуального опыта и духовно-нравственных сил соответственно внутреннему образу "Я" и актуальным социальным ожиданиям [4, с. 112]. По мнению Ники Дэвис, «межкультурная компетентность есть способность изменять свои знания, отношение и поведение таким образом, чтобы быть открытым и «гибким» к другой культуре» [2, с. 16].

Целью исследования явилось выявление уровня саморазвития школьников сельской и городской школ.

Объектом исследования – саморазвитие школьников.

Предметом исследования – уровень саморазвития у школьников сельской и городской школ.

На основе изучения литературы по проблеме исследования, поставленной цели, выделенного объекта и предмета мной были сформулированы следующие гипотезы:

H_0: Уровень саморазвития у учащихся старших классов городской и сельской школ не будет различаться.

H_1: Уровень саморазвития у учащихся старших классов городской и сельской школ будет различаться.

H_2: Характеристики уровней саморазвития и компонентов межкультурной компетентности будут схожи своими определениями.

В соответствии с предметом, целью и гипотезами исследования были поставлены следующие задачи:

• Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме саморазвития школьников;

• Изучить, сравнить и проанализировать психолого – педагогическую литературу межкультурной компетентности и саморазвития личности;

• Провести констатирующий эксперимент «Исследование саморазвития школьников сельской и городской школ».

Данное исследование было выполнено в рамках субъектно – деятельностного подхода, где саморазвитие рассматривается как осознанное самоизменение личности.

Анализ исследований, осуществляющихся в субъектно – деятельностной парадигме, раскрывает разное содержательное наполнение понятия «саморазвитие». Ксения Александровна Абульханова – Славская рассматривает саморазвитие как жизненную стратегию, «в которой человеком осуществляется поиск более адекватных своим возможностям путей их реализации, воплощения в жизни». Стратегия саморазвития обеспечивает качественное

преобразование отношений человека с действительностью, давая по существу новое решение проблемы, «выход» за пределы ситуации, задавая для индивида организацию «нового “пространства”, нового измерения жизни и, соответственно, новых возможностей, которые выводят индивида на качественно новый уровень жизнедеятельности – творческий, преобразующий общественную сущность».

Саморазвитие в трудах Людмилы Ивановны Анцыферовой рассматривается как атрибут высшего уровня развития личности, что определяется степенью индивидуальности и личностной свободой – свободой выявлять, переживать и собственными действиями разрешать назревшие противоречия, изменяя уровень организации личности как системы, менять режим ее функционирования. Индивид, по ее мнению, достигая уровня субъекта, становится способным «быть инициирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, с обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности». По мере становления категории субъекта за ним все больше закрепляется инициирующее, авторское начало, что находит отражение в появлении таких понятий, как «субъектность», которое понимается как «целостная характеристика человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении человека», «особые личностные качества, связанные с активно-преобразующими свойствами и способностями», и «субъектная активность» (А.К. Осницкий, В.О. Татенко и др.) как активность «по созданию и развитию собственной психики», «развиваемая самим субъектом, им организуемая и контролируемая».

Логику субъектного подхода выделяют Виктор Иванович Слободчиков и Евгений Иванович Исаев. Рассматривая развитие человека, его субъектности, наряду с естественным развитием, которое разворачивается по сущности природы и отражается в последовательности ступеней, периодов, стадий, и искусственным развитием, которое разворачивается по сущности социума и задано структурой деятельности, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию, ученными вводится особое, третье представление «о развитии вообще» – о саморазвитии. Саморазвитие ими понимается как овладение и развитие самим человеком своей собственной самости. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают: «В психологии должна идти речь о развитии по сущности человека – о саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это означает, что в развитие человека включается еще одна детерминанта – ценностно – смысловая. Развитие для человека – это и цель, ценность, а иногда – и смысл его жизни» [4, с. 147].

В своем исследовании Мария Алексеевна Щукина показывает самостоятельный онтологический статус понятия «саморазвитие», выделяя его специфические черты, такие как позитивная направленность изменений, целенаправленный характер саморазвития, субъектный характер изменений (совмещение объекта и субъекта в акте развития), осознанность, опосредованность. Автор заключает, что «саморазвитие проявляется в осознанном самоизменении», «именно в процессе саморазвития человек максимально реализуется как творец своего Я и своего жизненного пути» [7, с. 112]. При этом автор устанавливает связь между двумя понятиями – «саморазвитие» и «субъект развития», указывая на то, что саморазвитие в такой его трактовке становится доступно человеку по мере становления его субъектом развития, когда происходит переход от развития при помощи внешних посредников к саморазвитию как самостоятельному осознанному процессу самоизменения.

Для решения исследовательских задач мы применили психодиагностическую методику Т.И. Шамовой «Определение уровня саморазвития» [6], с целью выявления уровня саморазвития у учащихся старших классов. Методика представляет из себя набор из 15 утверждений, к каждому из которых предполагается 5 вариантов ответа, которые респондент примеривает для себя и решает, в какой степени каждое утверждение ему подходит.

Процедура исследования. Каждому

респонденту был выдан бланк, на котором слева были напечатаны 15 утверждений, а справа варианты ответов, «шапочка» бланка состояла из фамилии, имени и отечества респондента, класс, возраст и наименование школы.

В своей методике Татьяна Ивановна Шамова выделяет три уровня: активное, эпизодическое и остановившееся саморазвитие.

Активное саморазвитие характеризуется активной позицией в самостоятельном добывании знаний, высокой внутренней мотивацией получения теоретического материала и практических навыков.

Эпизодическое саморазвитие определяется ситуативным включением в получение знаний, а также убежденностью в значимости процесса, но не пониманием путей его достижения.

Остановившееся саморазвитие обусловлено отсутствием поиска недостающей информации, активности и самостоятельности в получении новых знаний.

В межкультурной компетентности В.Б. Гудикунст [1] выявил три составляющих ее компонента. Первый компонент – мотивация (потребность в предсказуемости, потребность избежать чувства тревожности, потребность поддерживать представления о самом себе, тенденции приближения-избегания) Второй компонент составляют знания (знание о том, как собрать информацию, знание групповых различий, знание личностных сходств, знание альтернативных интерпретаций). Третий компонент касается умений (способность быть внимательным, способность переносить неопределённость, способность управлять чувством тревожности, способность к эмпатии, способность адаптировать свою коммуникацию, способность делать верные предсказания и давать верные объяснения). Исследователи считают, что уровень межкультурной компетентности можно дифференцировать на низкий, средний и высокий, и в основе данной дифференциации лежат выше перечисленные компоненты.

Сравнив и проанализировав характеристику уровней саморазвития и компоненты межкультурной компетентности можно предположить, что если человек активно саморазвивается, то и уровень межкультурной компетентности будет высокий, поскольку данные характеристики похожи своими определениями.

Исследование проходило на базе МКУ Атагайской СОШ (сельская школа) и лицея-интерната № 1 г. Иркутска (городская школа). В исследовании участвовали учащиеся двух школ, всего 92 старшеклассника, из них 49 юношей и 43 девушки. Их возраст варьируется от 15 до 18. Выборка городской школы состояла из 27 респондентов-девушек и 32 респондентов-юношей, всего 62 участника. Выборка сельской школы состояла из 16 респондентов-девушек и 14 респондентов-юношей, всего 30 участников.

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Активное саморазвитие у респондентов городской школы отличается от респондентов сельской школы на 16%. Мы предположили, что данный факт объясняется тем, что учащиеся городской школы занимаются по системе обучения повышенного уровня.

2. В эпизодическое саморазвитие у респондентов сельской школы и городской школы имеются различия в 14%, в пользу сельской школы; это связано с тем, что в сельской школе обучение проходит по общеобразовательным стандартам.

3. Несмотря на то, что в городской школе обучаются одаренные дети, среди них есть респондент с остановившимся саморазвитием. В сельской школе также имеется один респондент с остановившимся саморазвитием. Это можно объяснить тем, что в большинстве учебных групп всегда найдется человек, который находится за гранью стандартного показателя этой группы.

Хочется отметить, что результаты исследования не выявили низких или высоких показателей. Это связано с тем, что каждый ученик занимается саморазвитием в каком – либо направлении своей деятельности и каждому есть к чему стремится.

Исследование доказало гипотезу H_1 и H_2. H_1: Уровень саморазвития у учащихся старших классов городской и сельской школ различен. Так как у старшеклассников лицея-интерната №1 обучение прохо-

дит на повышенном уровне образовательной подготовки. А старшеклассники МКУ Атагайской СОШ обучаются по стандартному курсу общего образования.

Актуальность саморазвития в образовании имеет важное значение, так как уровень образования детей тоже влияет на их саморазвитие.

Дальнейшей перспективой данного исследования является применение метода психодиагностики для выявления уровня межкультурной компетентности у учащихся сельской и городской школ и сравнение уровней саморазвития и межкультурной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудикунст В. Б.. Преодоление различий: Эффективное общение. Интергруппы. - Лондон: Мудрец, 2004.
2. Дэвис Н., Флетчер Дж. Пазлы практики: Инициация совместных исследований культуры. Канберра, Австралия: 2009. Австралийская ассоциация по исследованиям в области образования Международной научно-практической конференции по образованию, 29 Ноября - 3 декабря 2009.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособ. / Для студ. ср. пед. уч. заведений. – 2- е изд., – М.: Академия, 2004.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М., 2000.
5. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М., 1995.
6. Шамова Т. И. Определение уровня саморазвития. http: // vsetesti.ru/807//
7. Щукина об онтологическом статусе саморазвития личности //вопросы психологии № 4. – М., 2007.

УДК 159.9 : 378 : 004

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБОРУДОВАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Коваленко О.В., Привалова О.В.

Развитие общества, науки и техники ставит систему образования перед необходимостью использовать новые средства обучения. К таким средствам обучения относятся информационные технологии и развивающее оборудование. Новые информационные технологии превращают обучение в увлекательный процесс с элементами игры, способствуют развитию исследовательских навыков учащихся. Технология проведения уроков с использованием современных технических средств и новых информационных технологий тренирует и активизирует память, наблюдательность, сообразительность, концентрирует внимание учащихся, заставляет их по-другому оценить предлагаемую информацию. Компьютер на уроке значительно расширяет возможности представления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации и среды. Это позволяет усилить мотивацию учащихся к учебе. Информационные технологии в образовании – одна из наиболее актуальных тем на сегодняшний день. Педагог имеет возможность не только сделать изучение материала более наглядным, интересным, проблемным, но и, что не менее важно – показать связь между отдельными предметными областями.

В каждом обществе и культуре существует специально созданное образовательное пространство, которое включает в себя традиции и научно обоснованные подходы к обучению детей разных возрастов в условиях семьи и образовательных учреждений. Нарушения в развитии ребенка приводят к «выпадению» его из этого социально и культурно обусловленного образовательного пространства. По отношению к детям с особыми образовательными потребностями перестают действовать или оказываются недостаточно со-

стоятельными принятые способы решения традиционно развивающих и образовательных задач на каждом возрастном этапе.

Основная идея компьютерных технологий при обучении детей с нарушением интеллекта состоит в том, чтобы компенсировать за счет компьютера и возможностей развивающего оборудования имеющийся недостаток развития ребенка, и таким образом облегчить или открыть ему возможность интеграции в общество и доступ к образованию.

Использование компьютера в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, становится все более распространенным явлением. Приоритетная задача применения компьютерных технологий в специальной педагогике и психологии состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании их среды обитания; создании новых научно обоснованных средств развития активной - творческой деятельности. В специальном (коррекционном) образовании компьютерные технологии все чаще применяются как наиболее адаптируемое к индивидуальным особенностям детей средство обучения.

За последние десятилетия, в специальном образовании накоплен значительный теоретический и практический опыт в области применения компьютерных технологий и развивающего оборудования. Исследования в области применения компьютерных технологий в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья проводили А.В. Аграновский, И.В. Больших, Н.Н. Глазкова, Е.Л. Гончарова, З.М. Кордун, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, О.Н. Лизунов, Л.Р. Лизунова, Т.В. Пелымская, З.А. Репина, Ю.И. Сакулина, Н.Д. Шматко и др.

Разработан, обоснован и экспериментально проверен подход к использованию компьютерных технологий при решении собственно развивающих и коррекционных задач различных предметных областей специального образования. Компьютерные технологии внедряются не только в работу специальных (коррекционных) школ, но и используются в специальных (коррекционных) дошкольных учреждениях. Использование компьютера в игровой и учебной деятельности школьников с ограниченными возможностями здоровья рассматривается под углом зрения разработки новых обучающих программ и развивающих методик.

Получили освещение психолого-педагогические аспекты применения компьютерных технологий и развивающего оборудования в процессе коррекции недостатков произносительной стороны речи, формирования элементарных математических представлений, развития самостоятельной письменной речи, формирования представлений о внутреннем мире человека, развития коммуникативных умений у детей с нарушением интеллектуального развития. Первые шаги, направленные на внедрение компьютерных технологий в систему специального дошкольного образования говорят об эффективности данных технологий в совершенствовании учебного процесса и доступности овладения ими многими детьми с интеллектуальной недостаточностью. Однако ни по количеству научных исследований с использованием современных компьютерных технологий, ни по направленности их использования в учебном процессе специальных (коррекционных) учреждений они не могут удовлетворить существующие в настоящее время потребности.

В данной статье мы постараемся описать опыт работы по использованию компьютерных технологий и развивающего оборудования на уроках математики при обучении детей с нарушением интеллекта.

Исследования В.С. Азбукиной, Л.Б. Баряевой, Н.Ю. Боряковой, Г.В. Брыжинской, З.М. Дунаевой, С.Г. Ералиевой, Г.М. Капустиной, Н.Ф. Кузьминой - Сыромятниковой, Л.В. Макоедовой, М.Н. Перовой, Е.А. Стребелевой, И.В. Чумаковой, В.В. Эк и др. подтверждают идею о том, что ребенок с легкой умственной отсталостью может овладеть математическими представлениями при наличии адекватной и своевременной коррекционно-развивающей помощи. Анализ существующих программных продуктов и методических пособий в области использования компьютерных технологий для обучения и воспитания детей с особыми образовательными по-

требностями показал, что дефектологическая наука располагает очень незначительными исследованиями в области применения компьютерных технологий для формирования математических знаний у данной категории детей.

В этой связи нам представляется принципиально важным описать имеющийся опыт коррекционно-педагогической работы с использованием уникальных возможностей компьютера и развивающего оборудования.

Главная особенность математики как учебного предмета заключается в том, что уже на элементарных уровнях она оперирует процессами далеко идущего абстрагирования и с идеальными объектами, представляющими результаты такого абстрагирования. Она формирует и исследует структуры, строящиеся из таких объектов, и потому математическая деятельность, как научная, так и учебная уже на элементарных её уровнях пронизывается комбинаторной деятельностью, состоящей из комбинаторных процедур: конструирование одних совокупностей из других; одних фигур или схем из других; разбиения множества на подмножества и т.д. Такая деятельность рождает активное функционирование целого ряда психологических механизмов, участвующих в математической деятельности, ведёт к их взаимодействиям, к развитию их координации.

Особенности учебной математической деятельности, учитывающей особенности мышления школьников, должны проявляться в особенностях взаимодействий участвующих в ней психологических механизмов. Так, синтез в этой деятельности должен преобладать над анализом, а в соответствии с этим схватывание целого должно преобладать над процедурами упорядочения. Такому характеру взаимодействий благоприятствуют допонятийные формы мышления, являющиеся носителями эвристического потенциала. Без использования этих форм мышления не может развиваться поисково-исследовательская деятельность ребёнка, сопровождаемая комбинаторной деятельностью, не может развиваться понятийное мышление, а значит, не будет происходить умственное развитие ребенка.

Развивающее обучение математике, в каком бы естественном смысле мы его ни понимали, невозможно без развития механизмов понимания, а значит, без активного использования и развития игры, фантазии, интуиции, воображения, без активного использования и развития допонятийных форм мышления. Развитие допонятийных форм мышления, происходящее не в последнюю очередь благодаря использованию на уроках компьютерных технологий и развивающего оборудования, приводит к формированию начал понятийного мышления, несущих преобразование самой учебной деятельности.

Таким образом, особую роль играют современные технические средства, которые, будучи и средствами организации самой учебной математической деятельности, ведут к развитию произвольности в осуществлении умственных действий. Первичное приобщение к ним, развитие способности к их использованию должно быть важнейшим компонентом математического развития детей с нарушениями интеллекта.

По мнению М.Н. Перовой, математические понятия выражают сложные отношения и формы действенного мира: количественные, пространственные, временные представления, представления о форме и величине.

Абстрактность объектов математики, с одной стороны, конкретность наглядно-действенного и наглядно-образного характера мышления школьников с нарушением интеллекта, с другой стороны, создают объективные трудности в отборе содержания знаний, методов и способов их представления для обучения.

Исходя из положения Л.С. Выготского об общих закономерностях развития нормального и аномального ребенка, в качестве цели обучения следует поставить максимально возможное приближение аномального развития к нормальному. При этом нельзя забывать о качественных особенностях и своеобразии восприятия у ребенка с нарушением интеллекта.

Узость восприятия мешает умственно отсталому ребенку замечать связи и отношения между объектами. Дети данной категории не распознают различия, затрудняются в ситуациях специфического узна-

вания. Наиболее выраженной особенностью является инактивность восприятия. Это значительно затрудняет процесс формирования математических знаний.

Но, несмотря на это, обучение математике должно решать образовательные, воспитательные и практические задачи. Овладение даже элементарными математическими понятиями требует от ребенка достаточно высокого уровня развития таких процессов логического мышления, как анализ, синтез, обобщение, сравнение. Обучение должно обеспечить овладение учащимися осознанными знаниями и на достаточно высоком уровне обобщения. При обучении математике должны закладываться зачатки материалистического мировоззрения учащихся. Школьник должен утвердиться в том, что математика имеет своим объектом пространственные формы и количественные отношения действительного мира. Поэтому очень важно правильно реализовать связь обучения математике с жизнью.

Обучение математике в начальных классах должно обеспечить надежную основу как в отношении знаний и умений учащихся, так и в отношении их развития, для дальнейшего изучения математики.

Детям с выраженными нарушениями интеллекта свойственна полная неспособность к отвлечению от конкретной ситуации. Их суждения бедны и большая их часть без переработки заимствованы у окружающих. Логические процессы на очень низком уровне. Возможно обучение таких детей порядковому счету, механическое заучивание таблицы умножения, отвлеченный счет недоступен. Словарный запас мал, ограничен названиями отдельных предметов. Речь маловыразительна, фразы короткие, аграмматичные.

Дети с умственной ограниченностью:

- не могут долго продолжать одну и ту же деятельность;

- не обладают способностью понимать простейшие сообщения;

- не могут усвоить социальные нормы поведения;

Отношение к учебе определяется способностью воспринимать, усваивать, а также воспроизводить полученные знания учеником.

Этому могут препятствовать:

- отсутствие познавательного интереса;

- стереотипность в усвоении знаний, мешающая восприятию нового материала;

- затруднение в способности высказаться;

- неспособность понимать задание и неправильное расчленение задания (понимание его частями);

- непредсказуемая реакция на ощущения при обучении с использованием ручного труда;

- отсутствие возможности обучения из-за быстрой утомляемости;

- плохая память;

- неспособность к коммуникативному поведению, вследствие ограниченности в высказываниях.

Трудности при обучении математике вызываются также несовершенством зрительного восприятия и моторики учащихся. Несовершенство моторики детей с нарушениями интеллекта создает значительные трудности в пересчете предметов: ученик называет один предмет, а берет или отодвигает сразу несколько предметов, то есть называние чисел опережает показ или, наоборот, показ опережает называние чисел.

Причина слабой дифференциации математических знаний кроется в том, что происходит отрыв математической терминологии от конкретных представлений, непонимание конкретной ситуации задачи, математических зависимостей и отношений между данными, а также между данными и искомыми. Отмечается «застревание» на принятом способе решения примеров, задач. Бедность словаря, непонимание значений слов и выражений создают значительные трудности в обучении математике.

Трудности в обучении математике детей с умственной отсталостью усугубляются слабостью регулирующей функции мышления. Таким детям свойственна некритичность мышления, слабость самоконтроля.

Опыт работы по использованию компьютерных технологий на уроках математики при обучении детей с нарушением интеллекта, позволяет сделать предположение о том, что наиболее распространенная форма внедрения информационных

технологий в сферу специального образования – создание презентаций. Использование электронных презентаций, основанных на графически-иллюстративных возможностях компьютера, создание "рисуночных" изображений, включение фотографий, анимированных картинок, изображений со звуковым сопровождением, движущихся картинок, призовых изображений, позволяет существенно повысить уровень произвольного внимания на уроке у детей с особыми познавательными возможностями.

Нами была разработана серия электронных презентаций по математическому образованию умственно отсталых детей по основным разделам программы. Цель создания электронных презентаций: повышение уровня сформированности элементарных математических представлений у умственно отсталых школьников средствами компьютера, формирование мотивационной и' интеллектуальной готовности. Средствами электронных презентаций осуществлялось ознакомление, расширение и углубление содержания математического образования умственно отсталых школьников, которое было связано с использованием компьютера в качестве средства формирования и закрепления математических представлений. Непрерывная продолжительность презентаций, нахождения ребенка у экрана компьютера не превышала 10 - 15 минут, что соответствует требованиям санитарных правил и норм. Включение презентаций может проходить на любом этапе урока: на этапе повторения и актуализации знаний, на этапе ознакомления с новой темой, на этапе закрепления и коррекции полученных знаний. Обязательным условием является проведение зрительно-двигательной гимнастики по окончании работы с компьютером. Это обеспечивает физическую разрядку, в нее входят общеразвивающие упражнения и упражнения для снятия напряжения глаз.

Использование компьютера в обучении позволило существенно усилить мотивацию школьников и сделать выполнение заданий доступными для умственно отсталых детей. Одним из главных условий, способствующих, развитию школьника в ходе работы на компьютере, явилась ее новизна, стимулирующая интерес, порождающая активную деятельность ребенка. Это вело к мобилизации психофизиологических функций, и на этом фоне лучше происходило усвоение новых и закрепление ранее полученных знаний, формирование навыков. Возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, оперативное поощрение правильных решений позитивно сказывалось на мотивации ребенка.

При реализации информационных технологий мы исключили всякое принуждение и подавление желаний ребенка, обеспечили положительное впечатление от взаимодействия с компьютером.

Приводим пример урока с использованием электронной презентации и развивающего оборудования.

Тема урока: Сложение и вычитание в пределах 10.

Цели урока: закреплять умение выполнять действия сложения и вычитания в пределах 10; совершенствовать устные вычислительные навыки и знание числового ряда; повторить сравнение чисел в пределах 10. Развивать тактильное восприятие, через раздаточный материал и работу с оборудованием сенсорной комнаты. Корригировать устную речь учащихся, через полные ответы ребят и комментирование своих действий. Воспитывать культуру поведения на уроке, дисциплинированность и аккуратность при работе.

Ход урока:

1. Орг. момент. Объявление темы урока и целей.

2. Устный счёт: *прямой, обратный и через один счёт;

* счёт предметов с компьютера (презентация)

- Учитель спрашивает: сколько предметов?

(1 слайд – 5 смайликов, 2 слайд – 3 сердечка, 3 слайд – 8 солнышек, 4 слайд – 6 треугольников, 5 слайд – 2 звёздочки, 6 слайд – 4 кубика, 7 слайд – 5 кругов) Дети называют количество предметов и их цвет.

3+2=*	2+5=*	6-4=*
4-3=*	3+4=*	8-3=*

*решение примеров с табличек
(ответ дети сигналят карточкой с цифрой)

3. Повторение изученного:

*повторение геометрического материала (счёт фигур с плаката, называние фигур и цвета)

* работа в тетради (запись числа, классной работы и минутки чистописания

△○

* сравнение чисел в пределах 10 (работа на оборудовании сенсорной комнаты – световой стол для рисования песком)

- Назвать наименьшее число и записать его на световом столе песком один ученик остальные стоят вокруг стола с песком и проверяют запись, так каждый ребёнок записывает свою цифру. (4 и 7; 9 и 8; 3 и 5; 6 и 0; 2 и 7; 6 и 9; 8 и 7)

* работа в тетради. Запись под диктовку примеров в два столбика и решение их.

* Работа над простой арифметической задачей на нахождение остатка.

* Построение отрезка длиной 4 см.

4. Итог урока. Устная оценка деятельности ребят на уроке. Д/З.

Работа с развивающим оборудованием планируется учителем, также, на различных этапах уроках. Возможно проведение урока в сенсорной комнате, или переход во время урока (вместо физической минутки). Данное развивающее оборудование предназначено для игровой терапии и развития творческих способностей ребенка. Для этого не потребуется дополнительных приспособлений, достаточно применить фантазию и перед ним возникнут картины, нарисованные пальцами. Подсветка стола сделает эти картины более эффектными и выразительными. Стол с песком можно использовать и в учебе –писать цифры, буквы или свое имя и т.д.. Не стоит бояться, что песок высыпается наружу - высокие бортики не позволят этому произойти. Благодаря регулируемым по высоте ножкам, стол могут с комфортом использовать дети разных возрастов. Переключение подсветки стола осуществляется при помощи кнопок, вмонтированных в корпус стола.

Говорить о преимуществах уроков математики с использованием информационных технологий и развивающего оборудования можно бесконечно долго. Но отметим и некоторые недостатки: при неправильной организации работы – естественно наличествует риск нанесения ущерба здоровью, поэтому такие уроки должны готовиться заранее с расчетом не на одного учащегося, а на команду, работа которой распараллелена, где каждый выполняет свои функции, чтобы дать возможность более тщательно и разносторонне предста-

вить материал.

Организация общеклассной работы всегда сближает учащихся, так как они понимают значимость своего труда, повышает их общий уровень развития, расширяет кругозор, в особенности, если планируется интегрированный урок.

Показ уроков с использованием информационных технологий – всегда яркое зрелище, зрелище, которого ждут не только ученики, но и учителя, особенно, если удается его представить в нужном свете, если продуманы все детали, подобраны интересные, оригинальные материалы, задействованы умственные и творческие возможности учащихся с нарушением интеллекта специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Компьютеры и развивающие оборудование вообще – удобный инструмент, который при разумном использовании способен привнести в школьный урок элемент новизны, повысить интерес учащихся к приобретению знаний, облегчить учителю задачу подготовки к занятиям. Применение компьютера на разных этапах обучения позволяет довести время активной работы учеников на уроке до 75-80% времени урока, вместо обычных 15-20%. Это особенно актуально при обучении детей с особыми образовательными потребностями, в частности, с нарушением интеллекта. Познавательная деятельность данной категории детей характеризуется низким интересом к получению новых знаний, отсутствию положительной мотивации к учению.

Применение компьютерных технологий позволяет сделать урок по настоящему продуктивным, процесс учебы интересным, осуществляет дифференцированный подход к обучению, позволяет объективно и своевременно проводить контроль и подведение итогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. – М.: «Школа-Пресс», 2002.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е.С. Полат. - М.: «Академия», 2000.
3. Азбукина В.С. Особенности элементарных математических представлений у умственно отсталых детей дошкольного возраста // Коррекционно - воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях / Под ред. Н. Г. Морозовой. — М.: Изд-во АПН СССР, 1979. — С. 28.
4. Баряева Л.Б. Формирования элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии). - СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2002.
6. Забрамная С.Д. Психолого - педагогическая диагностика умственного развития детей. - М.: «Просвещение», 1995. - С. 12-45.
7. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. НПО, Образование, 1995. - С. 23-40.
8. Захарова КГ. Информационные технологии в образовании. - М.: «Академия», 2005. - С. 23-56.
9. Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей среде/ Под ред. Л.Б. Баряевой. - СПб.: «Каро», 2006. - С. 179-187.
10. Кукушкина О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Поиски. Подходы // Дефектология. 1994. - №5. - С. 23.

УДК 159.96

ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ, НАХОДЯЩИХСЯ В КРИЗИСНОМ СОСТОЯНИИ

Трофимова Ю.В.

В современных гуманитарных науках - психологии, философии, социологии и др. - понятие кризиса стало самостоятельным предметом исследования. Кризисные состояния возникают в социальных системах разного уровня. Это кризисы и в глобаль-

ных общественных системах (все чаще слышим о политическом, идеологическом, морально-этическом, национальном кризисе), и в малых социальных группах (семье, профессиональных сообществах, трудовых коллективах, школьных и студенческих группах и др.). Внимание психологов все чаще обращено на кризис личности. Психологи пытаются найти ответы на вопросы: что такое кризис в жизни человека, каковы его причины, последствия, как избежать разрушающих последствий кризиса, помочь человеку преодолеть кризисную ситуацию наращивая потенциал жизнестойкости, какие психологические факторы, особенности обеспечивают негативные последствия кризиса.

Актуальность изучения кризисных состояний связана с тем, что они являются одним из основных и непосредственных условий суицидогенеза, одной из причин алкоголизации личности, а также могут приводить деструктивному поведению: агрессии, нарушению правил норм и правил поведения, противоправным действиям и т.д. Поэтому одной из значимых задач образовательного учреждения является профилактика, ранее выявление кризисных состояний. Выявление признаков, указывающих на переживание обучающимися кризисных состояний, будет способствовать оказанию своевременной профессиональной помощи в переживании трудной жизненной ситуации. Однако сложность в выявлении подобных состояний заключается в том, что педагоги, осуществляющие учебно-профессиональную деятельность, не всегда могут эти состояния опознать и квалифицировать их как признаки кризисных состояний. В этой связи возникает необходимость не только указать на признаки кризисных состояний, но и обобщить формы и методы, осуществление которых в рамках учебной, служебной, воспитательной деятельностей могли бы помочь распознать кризисные состояния.

Кризис в широком понимании определяется в психологии как тяжелое состояние, вызванное какой-либо причиной или как резкое изменение статусов персональной жизни [6]. Однако в психологии отсутствует общепсихологический подход к пониманию содержания кризиса. Основные черты понимания содержания кризиса, его внутренней логики, на наш взгляд, заложены в культурно-исторической теории, в раскрытии возрастного развития. Именно Л.С. Выготский, раскрывая структуру возраста и динамику возрастного развития, оперируя понятиями «социальная ситуация развития», «новообразования», «кризис», закладывает понимание кризиса, которое, на наш взгляд, может быть использовано при рассмотрении более широкого круга кризисных явлений, выходящих за пределы понимания возрастных кризисов [8].

В самом общем виде можно выделить следующую логику развития: на каждом возрастном этапе складывается единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, которое выступает в качестве основного источника развития, приводя к появлению новообразований. Сами же новообразования в рамках культурно-исторической теории принято рассматривать как новые возросшие возможности ребенка. Содержание возрастного кризиса Л.С. Выготским и его последователям понимается в изменение социальной ситуации развития, условием которого выступают именно возросшие возможности ребенка (новообразования), детерминируя распад старой и зарождение новой социальной ситуации развития, максимально соответствующей новым возможностям ребенка, и внутренней логике дальнейшего развития. Схожее понимание кризиса можно встретить и у Л.И. Божович, которая, придерживаясь идей культурно–исторической теории, формулирует положение, согласно которому своеобразие социальной ситуации развития, применительно к детям, находящимся в кризисном периоде, состоит в том, что внутренне они созрели для того, чтобы включиться в новые формы жизни, а внешне обстоятельства препятствуют этому, удерживая ребенка в системе прежних взаимоотношений [1]. Оставаясь в той же научной методологии, К.Н. Поливанова отмечает, что к концу возрастного этапа ребенок начинает «видеть» новую, пока только лишь потенциально возможную систему связей с миром, - стремиться к ней [6].

Анализ идей психологов, привер-

женцев культурно–исторической теории, позволяет сделать вывод, что кризисы возникают как следствие разрыва между новыми возможностями и старой социальной ситуацией развития, которая не дает проявить эти новые возможности, а содержание кризиса можно рассматривать как разрешение указного противоречия, как вызревание новых условий для реализации этих новых возможностей. Результатом разрешение кризиса является новая система отношений «человек – социальная действительность».

Логика анализа возрастного кризиса во многом поясняет и уточняет сложившиеся взгляды в отношении разнообразных кризисных состояний, переживаемых человеком, которые можно обозначить как резкое рассогласование между возможностями человека и его жизненной ситуацией. Причем, источником рассогласования могут быть и новые возможности человека (в случае возрастного кризиса, экзистенциального кризиса), так и новые аспекты жизненной ситуации (болезнь, потеря работы и др.). Выготский Л.С. отмечает, что существенным для кризиса является то, «что внутренние изменения происходят в гораздо большем размере, чем изменения внешней обстановки, и поэтому всегда производят впечатления внутреннего кризиса» [2, с. 210]. Осипова А.А. отмечает, что кризис обусловливается наличием некоторого затруднения, проблемы. Затруднения, возникшие в той или иной ситуации, указывают на необходимость применения человеком моральных, психологических, материальных и других затрат, направленных на их разрешение. В свою очередь, проблема рассматривается как осознание невозможности разрешать имеющиеся трудности и противоречия теми средствами, которые накоплены и имеются у человека к данному моменту. Таким образом, кризис маркирует собой невозможность использовать имеющиеся у человека способы действия и решить ситуацию в короткое время и привычными способами [6]. Что, в свою очередь, приводит к поиску новых способов решения, с привлечением внутренних и внешних ресурсов.

Данное понимание содержания кризиса становится особо понятным, если мы рассматриваем человека с позиций «системной антропологической психологии» (В.Е. Клочко), как вариант постнелассической парадигмы. Системная антропологическая психология развивает представление о человеке, как самоорганизующейся психологической системе [3]. Человек как психологическая система представляет собой и самого действующего человека, и ту часть мира, которая соответствует актуальным потребностям и возможностям этого действующего человека. Через активное взаимодействие в системе «человек-мир» обретаются ценностно-смысловые характеристики жизненного мира человека, которые определяет и становление определенного образа жизни (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева). Образ жизни понимается как совокупность деятельностей, в которые человек включен (В.Е. Клочко), как «форма и способ жизнедеятельности» (Б.А. Классов), проявляясь в индивидуальных особенностях поведения, в стиле жизни. Изменения, происходящие в системе ценностно-смысловых составляющих жизненного мира человека, обуславливают появляющиеся противоречия между образом мира и образом жизни, тем самым, давая возможность человеку и изменить свой образ жизни [3]. В свою очередь, изменения образа жизни, возникающие вследствие непредвиденных или прогнозируемых обстоятельств (смена работы, эмиграция, болезнь и т.п.), определяют необходимость изменения образа мира и его ценностно-смысловых характеристик [4]. Становится понятным, что жизнедеятельность человека характеризуется регулярно возникающим противоречием между взаимосвязанными и взаимообусловленными компонентами жизненного мира человека: образом мира и образа жизни, что и отражает источник возникновение кризиса. Рассматривая содержание кризиса, можно отметить, что в их основе лежат два вида изменений. Условно один их них можно обозначить как кризис, связанный с резким изменением «образа жизни» – болезнь, потеря работы, развод – когда происходит резкий перелом сложившегося, устоявшегося, привычного образа жизни. Другой вид изменений – это изменения, связанные с резким изменением «образа мира» – возрастной кризис, экзистенциаль-

ный кризис – на первый план выходят значительные изменения сознания человека: его отношение к себе, среде, и окружающим людям. Если в первом случае – требуется изменение образа мира, то второй вариант запускает необходимость изменений образа жизни.

И.О. Логиновой [5] выделяются три варианта дефицитарности, которые лежат в основе возникшего противоречия между образом мира и образом жизни.

Первый вариант – противоречия между образом мира и образом жизни не значительны. В этом случае область противоречия может быть хорошо осознаваема человеком, он понимает собственные «дефициты», готов к их восполнению путем целеполагания и рефлексии, которые позволяю обнаружить дефицитарные области и устранить противоречие. Второй вариант, о котором пишет И.О. Логинова – это когда противоречия между образом мира и образом жизни настолько велико, что у человека нет возможности оформить в виде определенной цели, на постижение которой можно работать, преодолевая возникший дисбаланс. Такой разрыв между образом мира и образом жизни может стать как основанием для деструкций, так и для серьезного прорыва в собственном становлении. Третий вариант, выделяемый автором, «смешанная альтернатива», проявляющаяся в том, что изначально противоречия между образом мира и образом жизни не велик, и даже осознаваем, однако, действия, совершаемые человеком приводят к увеличивающему разрыву, разбалансировке между образом мира и образом жизни [5].

Содержание кризиса связывается с необходимостью в сознательных действиях человека, направленных на разрешение возникшего противоречия, что и приводит либо к динамике ценностно-смысловых составляющих жизненного мира, либо к изменению привычного образа жизни.

Важно понимать, что кризисное состояние личности имеет системный характер и включает различные уровни существования человека: соматический, нервно-психический, психологический и социально-психологический [6].

Кризисные состояния проявляются через систему признаков:

• физиологических: повышение артериального давления, сухость во рту, внезапные приступы тремора всего тела и пр. усиленное потоотделение, приступы жара и озноба, затрудненное дыхание, ощущение кома в горле и иголок в конечностях, частичное онемение в конечностях и пр.;

• эмоциональных: депрессивная реакция, проявляющаяся в таких чувствах как апатия, равнодушие разочарование, усталость, тоска, подавленность, безразличие; деструктивные чувствам, к которым относятся: раздражительность, злость, обида, агрессия, ненависть, досада, упрямство, придирчивость, мнительность, зависть; одиночество, выражающиеся в таких переживаниях, как чувство ненужности, непонимания, тупика, безнадежности, пустоты рядом;

• поведенческих: высокий процент травматизма, развитие зависимого поведения самых различных видов (наркомании, алкоголизм, азартные игроки и др.), пренебрежение элементарными гигиеническими нормами, эмоциональные срывы, нарушения пищевого поведения, нарушения сна, нарушения речи, импульсивное поведение, резкое сужение (расширение) круга общения;

• когнитивных: неспособность принимать решения, снижение прежде устойчивого интереса к чему-либо, неспособность сосредоточиться, выраженное ухудшение памяти, чрезмерная чувствительность к критике, умственная заторможенность и др.

Каждая конкретная критическая ситуация не является каким-то застывшим образованием, она имеет сложную внутреннюю динамику, в которой различные типы ситуаций влияют друг на друга через внутренне состояние, внешнее поведение человека и его последствия. Важным является распознание поведенческих проявлений, и своевременная помощь нуждающемуся человеку в кризисной ситуации. Для личности, переживающей кризис, преодоление этого тяжелого состояния является наиболее важной задачей данного жизненного периода. Зачастую бывает так, что после жизненных потрясений человек становится сильнее, смотрит на мир новыми глазами, переосмысливает жизненные цен-

ности и установки, т.е. наблюдается явление духовного роста (Р. Мэй), «позитивная дезинтеграция» (В.В. Козлов). Кризисные состояния представляют опасность для человека, если он «застревает» в них, оказывается не в состоянии принять ситуацию кризиса и найти в ней возможности роста, изменений. В таких обстоятельствах, безусловно, необходима помощь психолога. Человек, переживающий кризис, не всегда сам осознает необходимость обращения за профессиональной помощью, именно поэтому необходимо, чтобы знакомые, близкие, а в условиях вуза педагоги смогли распознавать признаки кризисного состояния и оказать своевременную помощь.

Для решения задачи выявления обучающихся, находящихся в кризисном состоянии, педагог может использовать разные формы и методы сбора информации.

По возможности осуществления наиболее доступным является метод беседы с обучающимися, которая может быть, как индивидуальной, так и групповой. Предмет беседы может быть достаточно широк: о самочувствии, об обстоятельствах жизни, о достижениях в учебной (внеучебной) деятельности, об отношениях, складывающихся в коллективе, в семье (родительской, собственной), об отношениях с педагогическим коллективом (или отдельным педагогом).

Достаточно информативным с точки зрения учета системы всех признаков (кроме физиологических) является метод анализа продуктов деятельности: сочинения, рефлексия занятий или курса, результаты проверочных и контрольных работ, результатов экзаменов. Причем, некоторые показатели, например, неравномерность успеваемости в изучения конкретного курса, может выступать достаточно объективным показателем, отражающим нахождение обучающегося в кризисном состоянии. Анализ продуктов деятельности может быть ориентирован на анализ результатов учебной деятельности, анализ результатов внеучебной деятельности, анализ динамики отношения к учебной и служебной деятельности, анализ отношений внутри учебного коллектива, анализ отношений с педагогическим коллективом.

Возможным методом выявления кризисных состояний является посещение обучающегося по месту жительства, что позволит выявить возможное пренебрежение элементарными гигиеническими нормами, нарушения пищевого поведения, нарушения сна, резкое сужение (расширение) круга общения и т.д.

Анкетирование, опрос (устный или письменный), наблюдение (поисковое и целенаправленное), беседа с друзьями, знакомыми, родственниками обучающегося направленные на анализ разных аспектов жизнедеятельности обучающихся (например, характер отношений с одногруппниками и педагогами, эмоциональный статус, вовлеченность в учебную и внеучебную деятельность и др.) может позволить педагогу выделить эмоциональные, поведенческие, когнитивные признаки, маркирующие кризисное состояние обучающегося.

В условиях высшего образовательного учреждения посредником между обучающимся, находящимся в кризисном состоянии и психологом, оказывающего квалифицированную психологическую помощь, может выступить педагог. Педагог не обладает специальными психологическими знаниями, но он обладает важным ресурсом, которым не всегда владеет психолог, а именно: длительным временем совместного взаимодействия с обучающимся. Поэтому педагог, находясь в активном взаимодействии с обучающимися, может решать важную задачу распознания признаков, указывающих на переживание обучающимися кризисных состояний. Опознавая признаки кризисного состояния, педагог может решать задачу через формулирование запроса к психологу, либо же при доверительных отношениях с обучающимся через его мотивирование к самостоятельному обращению к психологу. Обе обозначенные стратегии будут способствовать оказанию своевременной профессиональной помощи в переживании трудной жизненной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности.— М, 1997.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1999.
3. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Само-

реализация личности: системный взгляд. – Томск, 1999.
4. Краснорядцева О.М., Ходжабагиянц Т.Г. Особенности динамических характеристик ментального пространства иммигрантов // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25.
5. Логинова И.О. Психология жизненного самоосуществления. – М., 2009.
6. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. – Ростов н/Дону, 2006.
7. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М, 2000.
8. Трофимова Ю.В. Кризис как условие развития жизненного мира человека // Профессионально-личностный потенциал успешности психолога в условиях модернизации образования: материалы международной научно-практической конференции, Барнаул, 26 – 27 ноября 2009 г. – Барнаул: АлтГПА, 2010.

УДК 159.9 : 378

СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСТАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Жайлаубек Н.Д., Игибаева А.К.

Студент тек толығынан беріліп еңбектеніп қоймай, оқу әрекетін іске асыруда өзінің даралық мәнін түсінеді. Оқытушы мен студенттің бірлесе жұмыс істеуі студенттің білім деңгейінің жоғарылап, дара тұлға ретінде қалыптасуына мүмкіндік берері сөзсіз. Студент пен оқытушының ынтымақтастықта жұмыс істеуі негізінде кері байланыс орнап, белгілі бір оқу әрекеті белсенді түрде орындалып, орындалған әрекеттер бақылау мен өзіндік бақылау арқылы бекітіледі.

Кредиттік оқыту технологиясы жағдайында субъект-субъект қатынасы жүзеге асып, оқытушы мен студент арасындағы кері байланыс күшейе түседі. Оқытудың репродуктивті сипаты қарқынды, шығармашыл сипатқа ие болады.

Мазмұндық компонент педагогиканы тереңдетіп оқытуда өзіндік жұмысты ұйымдастыру мазмұнын анықтайды. Студенттердің кредиттік оқыту жүйесі жағдайында өзіндік жұмыстарын ұйымдастырудың әдістемелік жүйесін құру үлгінің негізгі мақсаты болады. Мазмұндық компонент өзіндік жұмыс негізінде студенттің дара тұлға ретінде өсуіне мүмкіндік береді. Студенттерге педагогикадан терең білім беру процесін нәтижелі ұйымдастыру пәннің әдістемелік қамтылуын қандай дәрежеде әзірлегенге байланысты болады. Пәннің әдістемелік қамтылуына оқу бағдарламасын, оқу жұмыс бағдарламасын, студенттің оқу-әдістемелік кешенін құру жатады. Аталған оқу-әдістемелік кешендер Қазақстан Республикасы білім беру стандартына, Қазақстан Республикасы жоғары білімін дамыту бағдарламасына, типтік бағдарламаға сүйеніп құрылады. Мазмұндық компонент пәнді оқыту құралдары толық болып, оқытудың ұтымды әдіс-тәсілдері қолданылуын керек етеді. Студенттерді әр түрлі оқыту формаларын (дәріс, семинар, зертханалық жұмыс, сарамандақ сабақ), СӨЖ және СОӨЖ-ын дұрыс ұйымдастырудың да маңыздылығы кем емес.

Мазмұндық компонентте ең алдымен студенттердің өзіндік жұмысының жоспары құрылып, орындалу кестесі іске қосылады. Өзіндік жұмыс кестесі студенттерге арналған оқу-әдістемелік кешен силабуста беріледі. Өзіндік жұмыс жоспары мен кестесі оқытушы тарапынан өткізілетін кеңестер кестесімен толықтырылады. Студенттің қолында осындай оқу-әдістемелік кешеннің болуы студенттің өзіндік ұйымдасуын тездетіп, уақытын үнемді пайдалануына жағдай туғызады.

Процессуальды - әрекеттік компонент оқытушының оқыту іс-әрекеті мен студенттің танымдық әрекетінің бірлесуінен тұрады. Оқытушының педагогикалық іс-әрекеті жоғары оқу орнының педагогикалық процесінде оқытуға, студент-

тің дара тұлға ретінде қалыптасуына, шығармашылықпен дамуына тиімді жағдай туғызуға бағытталады. Педагогикалық әрекеттің негізгі функциялары:

– оқытушылық, білім беру мазмұнын жүзеге асыруда көрінеді;

– тәрбиешілік, жалпы адамзаттық және кәсіби мәдениетті таратушы ретінде;

– ұйымдастырушылық, оқу – танымдық процесті ұйымдастырып, жобалап, жоғары білім беру мақсаты мен мазмұнына сәйкес оқытудың әдіс, құрал және формасын таңдаушы ретінде;

– зерттеушілік, кәсіби іс-әрекеті мәселесінің теориялық және іс жүзіндегі мәселелерін зерттеуші, оларды шешудің тиімді жолдарын іздестіруші ретінде көрінеді.

Оқытушы мен студенттің іс-әрекеті оқу жұмысының әр түрін іске асыруға бағытталады. Жоғары оқу орындарында оқу жұмысын ұйымдастыру формаларына дәріс, сарамандық сабақ, зертханалық жұмыс, семинар, студенттің оқытушы қатысында өтетін өзіндік жұмысы жатады. Оларды дәрісханалық, дәрісханадан тыс деп жіктейміз. Сонымен бірге кез келген оқыту формасында өзіндік жұмыс түрін ұйымдастыру кредиттік оқыту жүйесінің негізгі құрам бөліктерінің бірі болып есептеледі.

Дұрыс құрылған дәріс сабағы басынан аяғына дейін студенттің белсенді ширыққан еңбегін қажет етеді. Дәріс сабақтарының деңгейі оқыту жүйесінің барлық дерлік ұйымдастыру әдістері мен формаларының тиімділігін анықтайды. Оқытушы студентті дәріс үстінде жұмыс істеу ерекшелігімен таныстыруға міндетті, студент негізгі ойды түйіндеп, қысқаша, рет-ретімен жазуға, материалды өңдеп, толықтыруға үйренеді.

Сарамандық сабақтар. Өзіндік жұмыстың сарамандық сабақта ұйымдастырылуы дәріспен байланысты және сарамандық икемділіктерді толықтыруы керек. Олар оқытушы мен студенттердің бірлескен әрекеті арқылы іске асырылады. Мұнда студенттің дербестік деңгейі жоғары болғандықтан, оның үлесіне тиетін жұмыс көлемі айтарлықтай деңгейде болады.

Студенттердің сарамандық сабақ үстінде өзіндік жұмыс орындауын келесідей нақты мысалмен көрсетуге болады. Бірінші курста студенттер «Атом құрылысы. Атом ядросы протонды-нейтронды жүйе. Радиоактивтілік» тақырыбын өтеді. Осы тақырып көлемінде студенттер келесідей өзіндік тапсырмаларды орындайды:

– атом деген түсініктің анықтамасы, мәні, мектеп бағдарламасы бойынша атом құрылымы студенттерге өзіндік жұмыс ретінде беріледі;

– изотоптар, изобарлар, изохорлар туралы түсінікті өз беттерімен талдау;

– мектеп бағдарламасы бойынша физика курсында өткен сутек атомының спектрін естеріне түсіріп, түсіндіре білу;

– атомның Томсон, Резерфорд моделі бойынша тақырыпты өз беттерімен оқып, алгоритмдеу.

Оқытушы қалған сұрақтарды, яғни Мозли заңын, Бор теориясын, Шредингер теңдеуін, радиоактивтілік құбылысты дәрісте оқытудың белсенді формалары арқылы береді.

Бірінші курста студенттердің жинақтаған білім қоры екінші курста «Бейорганикалық педагогикадан қиындатылған есептер шығару әдістемесі» пәнінде бастапқы білім көзі болып саналады. Яғни де Бройль теңдеуі, Гейзенбергтің анықталғыштық теориясы, Шредингер теңдеуі, Бор постулаттары, Бор-Зоммерфельд теориясы, радиоактивтілік тақырыптары аталған арнайы курста өзіндік жұмыс ретінде алынады. Студенттердің осы аталған тақырыптар бойынша білім негізін жетілдіріп, бекіту үшін әр деңгейлі тапсырмалар ұсынамыз.

Өзіндік жұмыстың меңгерілу дәрежесі бақылау тапсырмалары арқылы анықталады. Студенттің өзіндік жұмысын тексеруге берілген тапсырмалар қиындығы бойынша сараланып беріледі. Тапсырмалардың деңгей бойынша сараланып берілуі де гуманистік сипатта оқытудың негізгі құрам бөліктерінің бірі болып табылады. Осы жағдайды ескере келіп оқытушы тапсырмаларды екі деңгейге жіктеп береді. Деңгей бойынша сараланған тапсырмалар қосымшада берілген. Арнайы курста деңгеймен берілген тапсырмаларды орындау нәтижесін талдау да жоғарыда айтылғандарға сәйкес келді. Аталған жұмыстарды орындау барысында студенттердің жоғары рейтингтік көрсеткішке ұмтыла-

тынын байқадық.

Зертханалық жұмыстар. Зертханалық жұмыстар саламандық сабақтар мен дәріс сабақтардың логикалық жалғасы болып табылады. Өзіндік жұмыс негізінде студенттер стандартты емес жағдайда, іс жүзінде өзіндік жұмыстың белгілі тәсілдерін меңгеріп, белгілі дағдыларды қабылдайды. Осының барлығы тек студенттердің күшімен және әрекетімен іске асырылады.

Зертханалық сабақтардың мақсаты курстың теориялық негізін іс жүзінде қолдана білу икемділігін қалыптастыру. Зертханалық жұмыстың орындалуы студенттердің өз бетімен істеледі. Оқытушы мен оқу мастері бақылап, арасында түзету енгізіп отырады. Зертханалық жұмыс соңында студенттерге 5-10 минутке арналған тест тапсырмасын орындау тапсырылады.

Семинар сабақтар. Семинар сабақ негізінен студенттердің белсенділік деңгейі айқын білінетін сабақ түріне жатады. Студенттер өз бетімен дайындалып келген оқу материалын семинар сабақта ашып көрсете білуі керек. Сондықтан негізгі теориялық сұрақтарды талқылау, жаттығу орындау, есеп шығару семинар сабақтарында іске асырылады. Студент В және А бағаларының бірін иеленеді. Баға саясатының осылай құрылуы студентті жеке бағыттаушы өзіндік жұмыс жағдайында үнемі тек алға ұмтылуға итермелейді.

«Бейорганикалық педагогиканың таңдаулы тараулары» пәні бойынша жүргізілген семинар сабаққа қысқаша тоқталайық. Семинар тақырыбы: «Комплексті қосылыстарды кристалдық өріс теориясы әдісімен сипаттау». Алдымен студенттер өзіндік жұмыс тапсырмасы ретінде берілген комплексті қосылыстарды валенттік байланыс әдісімен сипаттауды еске түсіреді. Валенттік байланыс әдісімен комплексті қосылыстың гибридтелу типі, кеңістік конфигурациясы анықталады. Осы айтылған деңгейін анықтау үшін минибақылау тапсырмасы беріледі. Студенттер тақтада жаттығулар орындайды. Мысалы, калийдің гексацианорутенатын, мырыштың тетраамин хлоридін, мыс сульфатының кристаллогидратын, кобальттың гексаамин хлоридін валенттік байланыс әдісімен сипаттау. Студенттерге дайын формула емес комплексті қосылыстардың аты беріледі. Студент комплексті қосылыстың бірінші курста өткен номенклатурасын есіне түсіреді. Тапсырмалар деңгей бойынша құрылған (қосымша). Осылайша студенттердің өзіндік жұмысын семинар сабақта белсендіруімізге болады.

Оқытушы қатысында жүргізілетін СӨЖ кредиттік жүйе жағдайында енгізілген оқыту формасы ретінде сабақ кестесіне қойылады. Сабақтың осы түрін де әр қилы белсенді әдістерді қолданып өткізген жақсы нәтиже береді. Сабақтың осы айтылған формаларын оқытудың белсенді әдістерін қолданып жүргізу әдістемесі 2.2 тарауында толық берілген.

Студенттің өзіндік жұмысын ұйымдастыру тиімділігін арттыру әр алуан әдістерді қолдануға тікелей байланысты. Кредиттік оқыту жүйесі жағдайында студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастыруда арнайы құрылған белсенді оқу материалдарын қолдану олардың пәнді терең меңгеруіне мүмкіндік береді.

Жоғары оқу орнында студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастыруда қолданылатын құралдарға оқу карталарын жатқызуға болады.

Оқу карталарын жоғары оқу орындарында қолдану оқу пәнін оқу процесі кезінде оқытушы тарапынан көмек мардымсыз, ал студент дербестігі жоғары болғанда білімді меңгеруге жағдай туғызады [7].

Өзіндік жұмысты ұйымдастыруда сын тұрғысынан оқыту элементтерін, «миға шабуыл», «пікір талас», «қарлы тоқпақ», «нақты жағдаят», «іскер ойын» сияқты интерактивті әдістер қолданылады.

Білімді бақылап, бағалаушы компонент. Кредиттік оқыту жүйесі жағдайында студенттердің өзіндік жұмысын орындаудың жеке траекториясы белгіленеді. Ол траекторияның жүзеге асуы блокты - рейтингті бақылау жүйесінің бағдарламалық қамтылуына, білімді бақылауға арналған тест тапсырмаларының жеткілікті мөлшерде жиынтығы болуына, электрондық оқытушы - тексеруші бағдарламалардың болуына және оқытушы тарапынан көмек пен бақылаудың ұйымдастырылуына тікелей байланысты.

Кредиттік оқыту технологиясы жағдайындағы білімді бақылау жүйелі, объек-

тивті, жариялы болғаны абзал. Бақылау, оқыту нәтижесін тексеру дидактикада педагогикалық диагностика деп белгіленген. Соңғы кезде «бақылау», «диагностика» деген түсініктердің орнына «мониторинг» деген түсінік жиі қолданылып жүр. «Педагог – білім алушы» жүйесінде мониторинг дегеніміз – үнемі бақылаушы диагностикалаушы шаралардың жиынтығы. Бұл шаралар оқыту процесі мақсатымен келісіліп, студенттің материалды меңгеру процесінің динамикасын және оның түзетілуін қамтиды. Мониторингтің үш түрлі формасын атап өтуімізге болады:

– старттық диагностика. Білім беру процесіне коррекция жүргізу үшін психологиялық қызмет көрсетуші мамандар арқылы іске асырылады.

– экспресс - диагностика. Оқу-тәрбие әрекетіне әрі қарай диагностика жүргізу үшін психологтар жүзеге асырады.

– мәрелік диагностика. Оқу орнын бітірушілердің білім, білік, іскерлік дағдысын анықтау мақсатында жүргізіледі [8].

Әрбір өзіндік жұмыстың бақылау тапсырмалары болады және оларды құру белгілі схемаға орай жүргізіледі. Алдымен алынған тақырыптың тексеруге жататын негізгі түсініктері мен фактілері, олардың қабылдау дәрежесі анықталады. Сонымен бірге тақырып бойынша меңгерілетін іскерлік пен дағдылар айқындалады. Ал бақылау мақсатын анықтау – бүкіл бақылаудың міндеті. Бақылау тапсырмалары тақырып оқылып біткенде студент нені біліп, нені игеру керектігін анықтауға мүмкіндік береді.

Рейтингтік жүйе - жинақтаушы типті бағалау жүйесі рейтингтік өлшеулерге негізделіп, студенттер үлгерімін, шығармашылық деңгейін анықтайды [9].

Рейтинг деген сөзді ағылшын тілінен аударғанда – баға, бағалау (немесе белгілі бір класқа, разрядқа бөлу) деген мағынаны білдіреді [10].

Рейтингті жүйе негізінде жатқан қағидалар жоғары оқу орнындағы оқытудың дәстүрлі принциптерін жоққа шығармайды (саналылық, бір ізділік, жүйелілік және т.б.). Сонымен бірге олардың кейбіреулері орнынан ығысып, басқалары енгізіліп, жүйе жаңартылады деуге болады. Сонда келесідей принциптерді көбірек маңызды дегендердің қатарына қосамыз:

– белсенділік – білім алушының белсенді жеке тұлға ретінде қалыптасуын көздеп, оның бойында шығармашылық ойлаумен зияттылық қабілеттердің дамуын қамтамасыз етеді;

– түсініктілігі – оқушылардың барлық контингентінің қызығушылығын қанағаттандыратындай әр деңгейлі тапсырмаларды құру. Міндетті және таңдап жауап беретін тапсырмалардың бірге кездесу мүмкіндігін болдыру;

– мадақтау – белгілі бәрі ұпайға сәйкес келетін студенттің орындаған тапсырмасын, оқу әрекетін бағалау. Жинаған ұпайына сәйкес студенттің басымдылық алуы немесе оны жоғалтуы арасындағы қатаң тәуелділік жағдайында жазалаудың болмауы;

– ақпаратталық – семестр басында рейтингтік баға шарттары туралы студенттің хабардар болуы және жинаған ұпайының мөлшері жайлы студенттің үнемі ақпарат алып отыруы.

Рейтингтің инварианттығы оның ерекшелігін айқындай отырып, келесідей мүмкіндіктерді туғызады:

– үздіксіз білім бақылау процедурасын қарапайымдауға жағдай туғызады;

– әлеуметтену процесін, студенттің кәсіби даралану процесін жеделдетпеуі;

– бүкіл оқыту кезеңінде маманды әзірлеу сапасын меңгеруге мүмкіндік туғызады;

– рейтингті жүйе әмбебап болғандықтан, кез келген пәнді оқытуда қолданылады;

– студенттердің оқудағы, қоғамдық өмірдегі белсенділігі, ұйымдастыру мүмкіндігі артады;

– мадақтау мен стимулдау кешенін оперативті түрде икемдеуге жағдай туады. Кейбір уақытша кезеңдердегі студенттердің білім деңгейін дәл болжауға мүмкіндік береді. Үздік студенттерді анықтап, лидерді айқындауға, студенттің білімді белсенді түрде қабылдауын мадақтауға, еңбегін стимулдауға жағдай туғызады;

– студент статусын бірге оқитын топтастыра, оқытушылар мен оқу орны басшылары арасында анықтауға жағдай туғызады;

– оқу процесінде компьютер жүйесін тиімді қолдануға, есептегіш және ұйымдас-

тырғыш техниканы қолдануға мүмкіндік береді;

– білім беру процесіне қатысушылардың еңбек өнімділігінің артуына себепші болады;

– тиімді әдістемелік оқытуды құруға қажетті ортаны ұйымдастыруға жағдай жасайды;

– студенттердің қабілеті мен қызығушылығын, білім деңгейіне орай дайындау бағытын таңдауға еркіндік береді (оқыту процесін демократияландыру).

Жоғарыда аталған компоненттердің барлығы студенттерді терең білімді дара тұлға ретінде қалыптастыруға жағдай туғызады.

Оқытушының студент білімін бақылауы тек оның жеткен жетістігін анықтап қоймай, оқу процесін тиімді меңгеруге де жағдай жасайды. Білім беру процесінің ағымдағы жағдайын талдау оқытудың мазмұны мен формаларын жетілдіруге мүмкіндік беріп, білімді бақылау процесін жекешелендіреді. Мысалы, төмендегі тапсырманы алайық.

$K_3[Fe(CN)_6]$ комплексті қосылысын ВБ әдісімен сипаттап, кеңістік конфигурациясын, гибридтелу типін анықтаңдар.

Осы тапсырманы орындау үшін орындалатын операциялар:

А) Педагогикалық байланысты түсіндіретін валенттік байланыс әдісінің теориясын білу керек.

Б) Теорияны іс жүзінде қолдануды және ВБ әдісімен комплексті қосылысты сипаттау үшін оны сипаттау ретін білу қажет (біліктілік, икемділік дағдылары).

В) Тапсырманы дұрыс орындап, нақты жауабын рет-ретімен беру.

Тапсырманы орындаудағы әрбір қадамның мәніне орай тапсырма салмағы анықталады: 1 балл + 0,75 балл + 0,25 балл = 2 балл. Яғни тапсырма салмағы екі балмен анықталады.

Студент осылайша әрбір орындаған жұмысының нәтижесі жайлы рейтингті білімді бағалау жүйесі негізінде хабардар болып отырады. Осыдан студент өз рейтингін көтеру үшін берілген тапсырмаларды уақытында, сапалы орындауға ұмтылады. Студенттерге бақылау тапсырмалары деңгейге бөлініп беріледі.

Алынған бақылау жұмыстарының нәтижесі студенттердің жоғарғы деңгей тапсырмасын орындауға көбірек ұмтылатынын көрсетеді.

Қорыта келгенде, кредиттік оқыту технологиясы жағдайында студенттің оқытушы қатысында өтетін өзіндік жұмысы мен өзіндік жұмысының ақтық нәтижелері оқытушының тікелей бақылауы арқылы шығарылады. Оқытушы студенттердің қалауы бойынша жоғарыда келтірілген соңғы нәтижені бақылау әдістерінің кез келгенін қолдана алады.

Сонымен, біз кредиттік оқыту технологиясы жағдайында педагогикадан СӨЖ және СОӨЖ-ын іске асыру үлгісін құрып, оны сипаттадық.

Оқытушының бақылауымен студент:

- Зерттеушілік іскерлігімен дағдысын қалыптастырады;

- Өткен материалдарды жалпылай алу және қайталау;

- Алған білімді қолдану, оларды толықтыру, кеңейту дағдысын қалыптастырады;

- Оқытушы студенттің психофизиологиялық және академиялық үлгерімін ескере отырып, өз бетімен жұмыс жасауға бағыт-бағдар беріп, олардың дербестігінің дамуына мүмкіндік жасайды.

- Студентпен бірлескен іс-әрекет барысында оқытушы – студенттің уақытын тиімді пайдалануға беретін түсіндірмелі-иллюстративті (схема, таблица, тезис, т.б.) материалдарды қолдануды үйрету, қажетті әдебиетті іздеу жолдарын көрсету;

- Өзіндік белсенділігін, дербестігін дамыту үшін проблемалық баяндау, шығармашылық ізденіс әдістерін қолданған дұрыс.

- Оқытушы студентке жеке тапсырма таңдауға (курстық жұмыс, реферат, ғылыми баяндама, үлгі сабақ жоспарын құруға) көмектеседі.

- Әдебиеттермен қамтамасыз болуға, олармен жұмыс жасай білуге;

- Тиімді әдіс-тәсілдер, тапсырма орындау жолдарын қолдана білуге үйретеді;

- Жеке не бірнеше студентке кеңес береді, студенттердің бір-бірімен жұмыс жасауын үйлестіреді.

Жоғары оқу орындарындағы студенттердің өздік жұмысы (СӨЖ) барлық оқу

бағдарламасының басым бөлігін құрағандықтан, оның тиімді болуы маманның кәсіби бағыттылығының талаптарына сай жасалған өздік жұмысты ұйымдастыру үлгісінің дұрыс құрылуына байланысты болады. Алайда студентке қойылатын негізгі талаптар төмендегідей жік телініп көрсетіледі:

- Студенттің шығармашылық потенциалын белсендіру: студент оқу тапсырмасын өз бетінше орындау барысында ғылыми әдебиеттермен, әдістемелерді талдаумен танысу және шығармашылық технологиясын меңгеруді жүзеге асырады.

- Өз бетінше білім алу және өзіндік дамуға ынтасын тәрбиелеу: шығармашылық белсенділігін қабілетін белсендіру, кәсіби даярлық қасиетін жоғарылату, кәсіби тапсырмаларды шешу барысында шығармашылық бағытын дамыту, жалпы және жеке дара зерттеу әдіс-тәсілдерін меңгеру т.б.

- Оқу іс-әрекетке деген мотивациясын жоғарылату: білім беру процесінде тұлғаның позициясын белсендіру, субъективті жаңа білімдердің негізгі қатынасы, яғни білімді өз бетінше алу функциясы, нақты студент үшін жаңа және тұлғалық маңыздылығы.

- Танымдық белсенділікті дамыту: өз бетінше ойлауға талпынысы, қандай да бір тапсырманы немесе мәселені шешуде өзіндік бағытты табу, өз бетінше білім алуға тырысуы, пікірлерді сыни тұрғыдан қалыптастыру, оқу процесіндегі оқу-танымдық процесс белсенділігінде студенттердің оқыту әдісінің белсенділігі жанама қызығушылығымен басымдылық танытып, жүзеге асады.

Студенттердің өзіндік жұмыс жасаудағы қабілеттерін қалыптастыру міндетін орындауда бүкіл педагогикалық ұжым үшін проблема туындайды. Ол осы жұмыс мазмұнына оқушыларды мақсатты түрде, әсіресе студенттерді оқытуда болып табылады. Мұндай оқыту оқу іс-әрекетінің өзінің модельдеу тәсілдерін қалыптастыруды, студенттердің ең қолайлы күн тәртібін анықтауларын, оқу материалымен жұмыс істеудің ұтымды тәсілдерін саналы аңғаруын және оны кейіннен өңдеуін, терең, сонымен бірге тез оқу амалдарын игеруді, түрлі әрекеттердің, конспектілердің, оқу - практикалық міндеттерді қою мен шешудің жоспарын құруды қамтиды. Осы тұрғыда А.К. Маркова ұсынған оқу жұмысының тәсілдері үлкен қызығушылық тудыруы мүмкін:

- «мәтінді мағыналық қайта өңдеу тәсілдері, оқу материалын үлкейту, оның ішінен бастапқы идеяларды, принциптерді, заңдарды бөліп көрсету, міндетті орындаудың жалпыланған тәсілдерін саналау, мектеп оқушыларының белгілі бір санаттағы міндеттер жүйесін өз бетінше құру;

- оқу мәдениетінің (мысалы, ірі синтагмалар мен «динамикалық оқу») және тыңдау мәдениетінің тәсілдері, қысқа және неғұрлым ұтымды жазу тәсілдері (жазып алу, жоспарлар, тезистер, конспект, аннотация, реферат, рецензия, кітаппен жұмыстың жалпы тәсілдері);

- есте сақтап қалудың жалпы тәсілдері (оқу материалын құрылымдау, бейнелі және есту естеріне сүйене отырып мнемотехниканың ерекше тәсілдерін қолдану);

- зейінді шоғырландыру тәсілдері, яғни мектеп оқушысының өзіндік қадағалаудың әр түрлерін пайдалануына, өз жұмысын сатылап тексеруге, тексеру тәртібін, «бірліктерін» бөлуге сүйенетін;

- қосымша ақпаратты іздеудің жалпы тәсілдері (библиографиялық материалдармен, анықтамалар, каталогтар, сөздіктер, энциклопедиялармен жұмыс) және оларды үйдегі кітапханада сақтау;

- емтиханға, сынаққа, семинарларға, зертханалық сабақтарға дайындалу тәсілдері; уақытты ұтымды ұйымдастыру, оны есептеу мен жұмсаудың, еңбек пен оқуды, ауызша және жазбаша қиын тапсырмаларды дұрыс кезектеп отыру, еңбек гигиенасының жалпы ережелерінің (режим, серуен, жұмыс орнындағы тәртіп, оның жарықтығы, т.б.) тәсілдері». Бұл жерде ақылой еңбегін ұйымдастырудың жалпы тәсілдері де, оқу жұмысының нақты тәсілдері де, мысалы, мәтінмен жұмыс істеу келтірілгені айқын.

Соңғылардың қалыптасқандығы студенттердің барлық оқу пәндері бойынша өзіндік жұмыстарының негізгі алғышарттарының бірі және де негізі болады.

Тағы атап өтейік, жалпы студенттердің өзіндік жұмысы - оқу іс-әрекеті тұрғысынан, сыныптық оқу іс-әрекетін дұрыс

ұйымдастыруға негізделеді. Соның ішінде бұл оқытушының сыртқы қадағалауынан студенттің өзін-өзі қадағалауына және де сыртқы бағалаудан оның өзін-өзі бағалауының қалыптасуына өтуі мен олардың байланысына қатысты және бұл, өз кезегінде, оқытушының бақылау мен бағалауды жетілдіруін ұйғарады.

Өздік жұмыстың тиімді ұйымдастырылуы тек өздік жұмыстың жүйесіне ғана емес, сонымен қатар педагогикалық шарттардың орындалуына да байланысты:

- Студенттің аудиториядағы және өздік жұмысының көлемінің дұрыс үйлесімі, студенттің оқу жүктемесінің тиімді болуы, сабақ кестесінің дұрыс құрылуы, оқытушының өздік жұмыстың күрделілігін анықтауда студенттің уақытын, орындау мүмкіндігін, оқу әдістемелік әдебиетпен қамтылуын ескеруі студенттің өздік жұмыс нәтижесіне үлкен әсер етеді.

- Әдістемелік тұрғыдан студенттің аудиториядағы және одан тыс өздік жұмысын дұрыс ұйымдастыру, өздік жұмысты орындауға оқу орынның материалдық-техникалық базасының, оның қызметкерлерінің лайықтылығы. Студенттердің өздік жұмысын ұйымдастыруға қатысушылардың өз қызметтерін дұрыс атқаруы.

- Студенттердің өздік жұмысының процесін шығармашылық процеске айналдыру мақсатында студентті қажетті әдістемелік материалдармен қамтамасыз ету. Оқу орынның кітапханаларында қажетті оқу әдебиеттерінің қорының, электрондық оқу құралдары мен электронды оқыту бағдарламасының және қазіргі таңдағы мықты ақпарат көздерінің бірі – интернеттің болуы. Оқу процесінің компьютерлеуі студенттің өздігінен білім алуына және ақпарат көздерімен жұмыс жасауына, өзіндік бақылау жасауына, уақытын үнемді пайдалануына жағдай туғызады. Сондықтан өздік жұмысты тиімді қолдануда мазмұнды динамикалық түрде өзгертуге және соңғы ғылыми жаңалықтармен жаңартуға болатын, әрі қолданысқа икемді электронды оқулықтардың маңызы зор.

- Студент пен оқытушы арасындағы қатынасты студент белсенділігімен оның өз бетімен білім алуға ұмтылуы бағытына өзгерту жұмыстарын ұйымдастыру, сондай-ақ соған сәйкес студенттің өздік жұмысын ұйымдастырудың тиімді әдістерін, формаларын, түрлерін, құралдарын дұрыс таңдау және қолдану студенттің өздік жұмыс нәтижесіне ықпал жасайды. Студенттердің өздік жұмысының тиімділігін және оны орындауға студенттің ынтасын арттыруда дидактикалық құралдары мен жаңа ақпараттық технологияларды қолданудың маңызы зор. Әр өздік жұмыстың мақсаты айқын, түсінікті, оның көлемі мен мазмұны оқу мақсатына сай, студентті орындауға ынталандыратындай жасалып, оны орындауға студенттің жағдайы мен мүмкіндігі болуы тиіс. Студенттің өздік жұмысының тапсырмалары алған білімді жаңа жағдаятта қолдануды, жаңадан өздігінен білім алуды қажет ететіндей, студенттің танымдық қабілеттерін арттыратындай болуы қажет.

- Студенттердің өздік жұмысын ұйымдастыруға, яғни оқу формасына (күндізгі, сырттай), білім деңгейіне, оқу курсына, мамандыққа, пәнге, орындалу орнына байланысты ерекшеліктерді ескеру.

- Студенттің өздік жұмыс мәселелерін шешуде білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ашуға, ой қабілеттерін дамытуға жағдайлар жасау. Мұның өзі студенттердің өздік жұмысын ұйымдастыру үлгісін жүзеге асырумен тікелей байланысты. Нәтижесінде өздігінен жұмыс жасау, өз бетінше білім алу, өз кәсіби әрекетінде ғылыми ізденіс жасау іскерлігі мен дағдысы, аналитикалық ойлауы қалыптасқан, өз әрекетін басқара алатын, өз жұмысының нәтижесінде өзіндік бақылау жасайтын студенттің шығармашылық тұлғасы қалыптасады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бурибаев Б., Дузбаева Р. Учебно-ме-тод. комплекс дисциплины в условиях КСО // ВШК, 2006. – №2. – С. 19-23.
2. Кузнецов Н.И. Методика подготовки и оформления. – Минск., 2000. – 544 с.
3. Смирнова И.Э. Модели обучения в системе высшего образования // Инновации в образовании, 2006. – №1. – С. 5.
4. Шкутина Л.А., Плотников В.М., Егоров В.В. Основы исследовательской работы в профессиональной педагогике. – Алматы: «Ғылым», 2000. – 192 с.

УДК 372. 8 : 614

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Крылова А.В.

На сегодняшний день, несмотря на различные реорганизации и замечания по поводу качества, авторитет высшего образования остается высоким. При этом повсеместно отмечается снижение уровня готовности выпускников школ к условиям и требованиям обучения в вузе, что при заинтересованности высших учебных заведений в сохранении контингента студентов требует особого внимания к учащейся молодежи со стороны психологических служб вузов.

Среди проблем, возникших перед психологическими службами вузов, актуальной является проблема профилактики и преодоления деструктивных психических состояний у студентов на начальном этапе обучения, которые препятствуют актуализации резервных возможностей, развитию профессионально значимых личностных качеств и формированию субъектности обучающихся.

Начальный этап обучения в вузе рассматривается как повышенный фактор риска возникновения деструктивных психических состояний в связи с тем, что, поступив в вуз, вчерашние школьники оказываются в иной культурно-образовательной среде: они лишаются привычного круга общения, сталкиваются с другими системами ценностей, иным уровнем материального благосостояния и культуры. Особое внимание в этом отношении требуют выпускники сельских и национальных сельских школ, ввиду того, что перечень выше обозначенных трудностей, в отношении данного контингента, усугубляется языковым барьером и процессом этнической идентичности.

Учитывая, что на сегодняшний день наметилась тенденция к сокращению выпускников сельских школ в вузах, что негативно отразилось на уровне образования в сельской местности и усилило миграционные процессы среди молодежи, проблема психологического сопровождения данной категории студентов приобретает особую значимость.

Наряду с такими деструктивными психическими состояниями, переживаемыми студентами в период вузовской адаптации, как дезадаптация, фрустрация, механизмы проявления и преодоления которых достаточно широко описаны в психолого-педагогических исследованиях, особое место занимает депривация, характеризующаяся переживанием безысходности, потерянности, ненужности, лишения.

Данное состояние особенно выражено проявляется в условиях экономического кризиса, в ситуациях значительных жизненных перемен, когда возникают трудности с удовлетворением разнообразных потребностей, в том числе и потребностей в самореализации и самоактуализации.

Первые научные исследования рассматриваемого психического состояния появились в 30-е гг. XX в. и были посвящены проблеме «материнской депривации». Впоследствии депривация стала изучаться более широко. Исследователями отмечался ее деструктивный характер, связь с фрустрацией, агрессией, депрессией и другими негативными психоэмоциональными проявлениями.

На сегодняшний день существует ряд различных определений понятия «депривация», в рамках которых данное состояние рассматривается в двух аспектах: 1) как психическое состояние, вызванное недостаточным удовлетворением значимых потребностей (Й. Лангмайер, З. Матейчик, М.Ю. Кондратьева, Е.А. Князев); 2) ситуация ограничения или лишения возможности удовлетворения потребностей субъекта (М.В. Беседина, Е.Ю. Кожевникова).

Авторами различных исследований также представлены разнообразные виды / формы этого психического состояния: стимульная (сенсорная) депривация, депривация значений (когнитивная), депривация эмоционального отношения (эмоциональная), депривация идентичности (Й. Лангмейер, З. Матейчек); социальная и социально-экономическая депривация личности

(Л.Н. Антилогова, А.С. Балабанов, Е.С. Балабанова, М.В. Беседина, З.И. Калугина, С.Е. Котляров, Е.Ю. Кожевникова и др.); сексуальная депривация (З. Фрейд, А. Маслоу).

Работы Ю.Е. Руденской посвящены социализационной депривации, которая, в отличие от социальной, не подразумевает лишения личности обществом возможности удовлетворения ее потребностей. Личность не переживает чувства социальной причастности и социальной поддержки в существующей системе социальных отношений, не удовлетворяется ее потребность в принятии, признании и контроле, что провоцирует человека на деструктивное поведение.

Наряду с перечисленными выше видами депривации, особый интерес представляет различение понятий «абсолютная» и «относительная депривация» (Р. Браун, Д. Майерс, С. Стауффер и др.). Абсолютная депривация – невозможность для индивида или социальной группы удовлетворять свои базовые потребности из-за отсутствия доступа к основным материальным благам и социальным ресурсам: продуктам питания, жилищу, медицине, образованию и т.д. Относительная депривация – восприятие своего положения как худшего по сравнению с положением других, субъективно воспринимаемое и болезненно переживаемое несовпадение«ценностных ожиданий» (блага и условия жизни, которые, как полагают люди, они справедливо заслуживают) и «ценностных возможностей» (блага и условия жизни, которые люди, как опять же им представляется, могут получить реально).

В последние годы отечественные исследователи особое внимание уделяют культурной и образовательной депривации: первая связывается с особенностями семейного уклада и миграционными процессами в мире, а вторая – с сокращением количества мест бесплатного обучения в средних специальных учебных заведениях и вузах, а также с ограничением возможности обучающегося в удовлетворении его потребностей в самоуважении, самовыражении, самоутверждении в образовательной деятельности (Е.Г. Алексеенкова, Л.Н. Бережнова, М.Н. Степанова и др.).

Исходя из рассмотренных подходов к понятию «депривация», мы определяем понятие «психическая депривация» у студентов, которое рассматривается как психическое состояние, возникающее в ситуации недовыполнения образовательным учреждением своих функций по обеспечению полноценного развития субъектов образовательного процесса, а также в ситуации ограниченной возможности в удовлетворении студентами разнообразных потребностей вследствие значительных изменений образа жизни и характера осуществляемой деятельности в связи со сменой культурно-образовательной среды. На личностном уровне депривация у студентов проявляется как сложное эмоционально - мотивационное состояние, выражающееся в дезадаптации, в дезорганизации поведения и деятельности обучающегося, возникающее вследствие объективных лишений, вступающих в противоречия с ценностями и притязаниями личности и воспринимаемыми как потеря возможности удовлетворять потребности разных уровней.

В этой связи перед психологической службой вуза стоит задача своевременного выявления депривированных студентов и проведения мероприятий, которые позволят преодолеть депривацию и успешно адаптироваться в вузе.

Однако если наличие диагностических методик позволяет реализовать задачу определения наличия и уровня депривации у студентов, то разработка мер по ее преодолению требует определения основных детерминант. С этой целью нами было проведено экспериментальное исследование посредством корреляционного анализа.

В ходе исследования нами использовались: модификация методики диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (Д.Я. Райгородский); методика исследования адаптированности студентов в вузе (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова); опросник для определения уровня учебной фрустрированности у студентов (Т.Д. Дубовицкая); тест SACS для определения стратегий преодоления (С. Хобфолл); методика «Защитное поведение» (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова); многофакторный факторный личностный опросник Р. Кеттелла.

В качестве испытуемых выступили студенты первого курса Стерлита-макского филиала Уфимского Государственного Авиационного Технического Университета, и студенты первого курса технолого-экономического факультета Стерлитамакского филиала Баш ГУ. Всего 290 человек, из них 154 человек – выпускники сельских школ (60 юноши и 76 девушки), 136 – выпускники городских школ (71 юноши 83 девушки).

В результате корреляционного анализа выявлено, что депривированность студентов имеет высокую положительную связь с учебной фрустрированностью (r_{xy} = 0,711; p<0,001), такими личностными качествами как I - «жесткость - чувствительность» (r_{xy}=0,512; p<0,01), M «практичность – мечтательность» (r_{xy} =0,612; p<0,001), O «спокойствие - тревожность» (r_{xy} =0,340; p<0,01). То есть, чем выше показатель депривации, тем выше показатель фрустрированности, тревожность, эмоциональная чувствительность и восприимчивость, склонность к уходу от реальности, а также чувство страха и неуверенности в себе.

Депривация отрицательно связана с адаптацией в вузе (r_{xy} =–0,827; p<0,001)с факторами C «эмоциональная нестабильность - эмоциональная стабильность» (r_{xy} = -0,543; p<0,001), H «робость - смелость»(r_{xy} = -0,6122; p<0,001), Q2 «конформизм - нонконформизм» (r_{xy} = -0,401; p<0,05). То есть, чем выше показатель депривации, тем выше уровень конформности, и более выражены эмоциональная нестабильность и робость.

Далее были выявлены корреляционные взаимосвязи депривации и других качеств личности у студентов выпускников сельских школ и студентов, выпускников городских школ.

И в первом, и во втором случае депривация прямо пропорционально коррелирует с такими личностными качествами, как I - «жесткость - чувствительность» (r_{xy} = 0,238; p<0,05, r_{xy} = 0,206; p<0,05), M «практичность - мечтательность» (r_{xy} = 0,317; p<0,01, r_{xy} = 0,211; p<0,05), O «спокойствие - тревожность» (r_{xy} = 0,390; p<0,001, r_{xy}= 0,318; p<0,01). То есть, чем выше депривированность, тем студенты более чувствительны и менее практичны, более склонны к уходу от реальности. Депривация отрицательно связана с адаптацией в вузе (r_{xy} = -0,502; p<0,001, r_{xy} = -0,431; p<0,001), факторами C «эмоциональная нестабильность - эмоциональная стабильность» (r_{xy} = -0,681; p<0,001, r_{xy} = -0,229; p<0,05), H «робость - смелость»(r_{xy} = -0,361; p<0,01, r_{xy} = -0,332; p<0,01), Q2 «конформизм - нонконформизм» (r_{xy} = -0,242; p<0,05, r_{xy} = -0,412; p<0,001).

То есть высокий показатель депривации препятствует успешной адаптации студентов в вузе, способствует снижению эмоциональной стабильности и социальной смелости, студентам с высоким уровнем депривации свойственна конформность.

Далее нами были выявлены взаимосвязи депривации, копинг-стратегий и эго-защитных механизмов.

Проведенное исследование показало, что депривация имеет выраженную положительную связь с асоциальной стратегией преодоления «асоциальные действия» (r_{xy} = 0,457; p<0,01), со стратегий «агрессивные действия» (r_{xy} = 0,726; p< 0,001), а так же положительно коррелирует со следующими эго-защитными механизмами: регрессией (r_{xy} = 0,616; p<0,001), вытеснением (r_{xy} = 0,292; p<0,05) и общей напряженностью защит. Депривация отрицательно связана со стратегией «ассертивные действия» (r_{xy} = 0,402; p<0,01). То есть, чем выше показатель депривации, тем больше склонность к выбору деструктивных / дезадаптивных копинг-стратегий, таких, как асоциальные действия и агрессивные действия. Также, чем выше показатель депривации, тем чаще используются в качестве эго-защитных механизмов регрессия и вытеснение, и тем выше уровень общей напряженности защит. В свою очередь, чем ниже депривированность, тем чаще используется стратегия «ассертивные действия», которая, в свою очередь, является конструктивной.

Далее, с помощью корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи депривации, копинг-стратегий и эго - защитных механизмов у студентов - выпускников сельских школ и студентов - выпускников городских школ.

Исследование показало, что у обеих групп студентов депривация имеет поло-

жительную связь с регрессией (r_{xy} = 0,23; $p<0,05$, r_{xy} = 0,377; $p<0,01$), вытеснением (r_{xy} = 0,252; $p<0,05$, r_{xy} = 0,22; $p<0,05$) стратегией «агрессивные действия» (r_{xy} = 0,271; $p<0,05$).

У студентов – выпускников сельских школ депривация отрицательно связана с непрямой стратегий преодоления «манипулятивные действия» (r_{xy} = -0,27; $p<0,05$), а также со стратегиями «ассертивные действия» (r_{xy} = -0,381; $p<0,001$) и «вступление в социальный контакт» (r_{xy} = -0,223; $p<0,05$). То есть, чем выше показатель депривации, тем реже используются манипулятивные стратегии, ассертивные действия и установление социальных связей.

У студентов – выпускников городских школ обнаружена положительная связь со стратегией «асоциальные действия» (r_{xy} = 0,249; $p<0,05$) и отрицательная связь с прямой стратегией «импульсивные действия» (r_{xy} = -0,265; $p<0,05$).

В ходе анализа корреляционных взаимосвязей между исследуемыми переменными установлено, что показатели депривации имеют 13 значимых корреляционных взаимосвязей, показатели адаптации студентов в вузе – 15 статистически значимых связей, показатели фрустрированности в учебной деятельности – 11 взаимосвязей. 8 из них являются общими для показателей депривации, адаптации, фрустрации. Это свидетельствует о том, что данные категории являются элементами одной системы. В свою очередь, полученные статистически достоверные корреляционные связи между показателями депривации, адаптации и фрустрации позволили предположить между ними наличие функциональных, причинно-следственных взаимоотношений и рассматривать снижение показателей психической депривации в условиях культурно-образовательной среды как механизм адаптации студентов в вузе. В свою очередь, к детерминантам депривации у студентов мы можем отнести: высокий уровень фрустрированности, тревожности, дезадаптации; конформность, эмоциональную неустойчивость, низкий уровень ассертивности; доминирование копинг-стратегий: асоциальные действия, агрессивные действия и защитных механизмов в форме регрессии и вытеснения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации: учеб. пособие. – СПб.: «Питер», 2009. - 96 с.
2. Бережнова Л. Н. Региональные проблемы образования: образовательная депривация // Правоведение, 1999. № 1. - С. 271–272.
3. Беседина М.В. Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков: дис... канд. психол. наук. – М., 2004. 170 с.
4. Гуманитарные технологии в полиэтнической образовательной среде: предупреждение культурной депривации: учеб. пособие / под ред. Л.Н. Бережновой, В.И. Богословского. – СПб.: Книж. Дом, 2007. - 240 с.
7. Князев Е. А. Педагогика и психология социальной депривации (исторический аспект). [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.hrportal.ru/ (дата обращения 6.03.2014).
8. Кожевникова Е.Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации: автореф… канд. психол. наук. – Краснодар, 2006. 16 с.
9. Котляров С.Е. Социальная депривация как механизм социально-экономического реформирования современного российского общества: дис... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2006. - 139 с.
10. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авиценнум, 334 с.
13. Руденская Ю.Е. Социальное качество личности студента в контексте компетентностной парадигмы. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http: // wall. sibupk.nsk.su/ confer/ 2009/ doklad 25 .doc (дата обращения 06.03.2014).
15. Степанова М.Н. Предупреждение образовательной депривациив процессе преподавания культурологических дисциплин в вузе // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2007. Т. 8. № 27. - С. 136–140.

УДК 37.06 : 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ С РЕБЕНКОМ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Сёмина М.В.

В настоящее время актуальна проблема развития, обучения и воспитания детей при условии сохранения их психологического здоровья. Наряду с развитием современных образовательных технологий, в тезаурус вводятся новые понятия, определяющие назначение и специфику методов научной и практической психолого-педагогической деятельности специалиста с детьми и их родителями. Современной формой психолого-педагогической работы с детьми и их родителями является психолого-педагогическое сопровождение семьи (8, с. 119). Интенсивное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения связано с расширением представлений о целях образования, в число которых включены приоритеты развития, воспитания, обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья детей и благополучия взрослых, выполняющих задачи их социализации (3, с. 217).

Анализ литературы показывает, что предпосылки научного осмысления психолого-педагогического аспекта сопровождения содержатся в трудах как зарубежных (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон), так и советских ученых (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович и др.).

Термин «сопровождение» впервые появился в 1993 году и связан с именами российских практических психологов Г. Бардиер, И. Рамазан, Т. Чередниковой, которые определяли его как концептуальный подход в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, в ходе которого осуществляется сопровождение естественного развития ребенка. Идея сопровождения состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать его проблемы вместо него, а создавать условия для совершения им осознанного, ответственного и самостоятельного выбора на его жизненном пути. На сегодняшний день проблема психологического и психолого-педагогического сопровождения находит отклик в работах современных российских специалистов-психологов В.С. Мухиной, М.Р. Битяновой, Р.В. Овчаровой, Э.Ф. Зеера, Г.В. Митиной, Е.И. Казаковой и многих других.

Наиболее интенсивно в России феномен сопровождения исследовался в 1999 – 2005 г.г. Так, по мнению Т.Г. Янчевой (1999), сопровождение представляет собой систему организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и учащихся, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды, дающей личности возможность самореализации.

Проведя анализ особенностей сопровождения в негосударственных образовательных учреждениях, Т.Л. Порошинская (1999) предлагает понимать процесс сопровождения как специфическую модель деятельности психологической службы. Психологическое содержание поддержки, оказываемой в рамках данной службы, основывается на диагностике и создании программы развития ребенка, которая является отправной точкой для моделирования и построения развивающего и коррекционного компонента образовательной среды.

Принципиальное различие моделей психологического сопровождения, по мнению Т.И. Чирковой (2000), лежит в области его средств и путей, интеграции приоритетов, мотивов доминирования, соотношения пропорций составляющих профессиональную деятельность психолога.

Как показывают исследования Е.А. Козыревой (2000), сама идея психолого-педагогического сопровождения продуктивна на многих уровнях, определив приоритеты такой деятельности, можно определить и особенности перспективного развития собственно образовательного учреждения. Автор понимает сопровождение как

«систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития». Автор особо отмечает активную роль психолога в данном процессе (5, с. 89).

Интересна точка зрения Н.С. Глуханюк (2001), в которой сопровождение выступает как общий метод работы психолога, как метод создания условий для оптимальных решений в ситуации жизненного выбора. Таким образом, акцент ставится на ответственности самого субъекта развития.

М.Р. Битянова в труде об организации психологической работы в школе определяет психологическое сопровождение как особую идеологию работы практического психолога образования. При этом сопровождение опирается на личностные достижения, которые у ребенка реально есть, означает создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и с собой. В идее сопровождения последовательно осуществляется принцип вторичности его форм и содержания по отношению к социальной среде. Целью сопровождения является создание в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его максимально возможного в данных условиях личностного развития (4, с. 141).

С точки зрения Р.В. Овчаровой (2000, 2005), сопровождение определяется как направление (ориентирование в проблеме) и технология (конкретные меры по оптимизации социально-психологических условий) деятельности психолога. Отличие сопровождения как технологии от других видов профессиональной деятельности психолога заключается в позициях субъектов сопровождения, способах взаимодействия, приоритетах в работе, а также в критериях эффективности деятельности психолога в отношении ребенка, педагогического коллектива и родителей. Таким образом, Р.В. Овчарова раскрывает психологическое сопровождение с точки зрения возможного поля профессиональной деятельности и его содержания, основным аспектом которого является феномен семьи и родительства (9, с. 126).

Исследования современных психологов (Казакова Е.И., Осухова Н.Г., Коновалова Н.Л.) свидетельствуют о том, что психолого-педагогическое сопровождение необходимо рассматривать в контексте процессов социального взаимодействия. Одним из авторов и методологов концепции сопровождения как новой образовательной технологии с позиций взаимодействия в России является Е.И. Казакова. Исходным положением ее научных изысканий стал системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора может порождать множество вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь клиенту в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам клиент. Таким образом, автор считает, что для осуществления права свободного выбора личностью различных вариантов развития необходимо научить человека разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения.

Е.И. Казакова в своем исследовании четко разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения - это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития - это средство реализации процесса сопровождения.

В теории сопровождения Е.И. Казаковой утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Таким образом, сопровождение ребенка должно осуществляться в контексте его социального взаимодействия. Автор считает, что сам процесс сопровождения развития ребенка осуществляется на основе ряда принципов. В частности, важны рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность со-

провождения и стремление к автономизации (6, с. 45).

Н.Г. Осухова (2001) определяет сопровождение как модель психологической помощи, специально организованный процесс, направленный на создание условий реализации индивидуально-личностного потенциала субъектов образования. В таком сопровождении на первый план выходит личностно-ориентированное взаимодействие, в котором изменяются позиции всех участников. Психолог здесь выступает в качестве партнера, создающего в процессе взаимодействия внутренние условия, которые помогают ребенку продуктивно пройти кризисный период жизни и выйти на новый уровень личностного развития. Исходя из этого, Н.Г. Осухова уточняет, что в каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями личности или семьи, которым оказывается психологическая помощь, и той ситуации, в которой осуществляется сопровождение (5, с. 34).

В исследованиях Н.Л. Коноваловой, процесс сопровождения понимается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем последнего, что также акцентирует взгляд на сопровождение как факт социального взаимодействия (7, с. 59).

Классически социальное взаимодействие рассматривается в рамках социальной психологии как процесс воздействия людей и групп людей друг на друга. С данной точки зрения, любой акт в процессе этого взаимодействия определяется основной целью, задачами и ожидаемым результатом совместного действия. Каждое взаимодействие предполагает наличие не менее двух участников - интерактантов (в нашем случае - ученики, родители учеников; члены педагогического коллектива, специалист-психолог, непосредственно осуществляющие процесс сопровождения, т.е. все субъекты образовательного процесса).

Действительно, социальное взаимодействие представляет собой разновидность действия, отличительной чертой которого является направленность на другого человека или группы людей. Важным признаком социального взаимодействия, как пишет Старчакова И.В., является цель действия (заранее запланированный результат деятельности, касающийся всех участников взаимодействия). В нашем случае, стороны взаимодействия (участники образовательного процесса и специалист-психолог, будирующий процесс сопровождения) формулируют общую цель. Вторым признаком социального взаимодействия является его эмпиричность (это взаимодействие внешне выражено и поддается наблюдению). Это проявляется в возможности не только наблюдать за всеми участниками взаимодействия, но и при необходимости проводить углубленную психолого-педагогическую диагностику. Третьим признаком социального взаимодействия можно считать деятельность и ситуативность, которые отражают деятельность субъектов взаимодействия (что непосредственно происходит в ходе психолого-педагогического сопровождения, при помощи каких конкретных мероприятий оно осуществляется). Четвертым признаком рассматриваемого понятия выступает коммуникативность, которая предполагает обмен мнениями, информацией между субъектами взаимодействия. Пятым признаком социального взаимодействия является наличие обратной связи или вероятной реакции от других участников. Шестым признаком социального взаимодействия является необходимость сопроводительных действий со стороны (в условиях психолого-педагогического сопровождения эти действия осуществляет специалист психолог).

Организация психолого - педагогического сопровождения семьи с ребенком школьного возраста осуществляется на основании «Профессионального стандарта специалиста в области педагогической психологии (деятельность по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся)» от 19.09.2013 (созданного по распоряжению Правительства Российской Федерации от 29.11.2012 №2204-р). Исходя из данного документа, основная цель специалиста в области педагогической психологии связана с оказанием психолого-педагогических услуг в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования. Основной функцией психолога выступает психолого-

педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ. Эта общая функция осуществляется путем исполнения частных функций психолога (1, с. 45).

В систему психологического сопровождения семьи в период обучения ребенка в школе включаются все субъекты образовательного процесса. В качестве частного объекта психологического сопровождении может выступать ученик, конкретный родитель, конкретная семья, либо группа семей.

На современном этапе работа психолога со школьником имеет достаточную теоретико-методологическую и эмпирическую базу для осуществления практической деятельности. Однако ребенок не находится в «социальном вакууме», невозможно рассматривать психолого-педагогическое сопровождение ребенка вне контекста его социального взаимодействия. Семья (как постоянное окружение ребенка) может являться как мощным фактором развития и эмоционально-психологической поддержки личности, так и источником психической травмы и связанных с ней разнообразными личностными расстройствами: неврозами, психозами, психосоматическими заболеваниями, сексуальными перверсиями и отклонениями в поведении (9, с. 232).

Работа с родителями до сих пор является одним из сложных и мало разработанных направлений деятельности школьного психолога. Причин этому немало, и одна из них, по мнению многих специалистов постсоветского периода, связана с закрытостью семьи как системной общности и сопротивлением при нарушении ее границ. Поэтому при организации психологической помощи семьям, в том числе и родителям, необходимо ориентироваться на конкретные ожидания родителей от процесса взаимодействия с психологом и их готовность к сотрудничеству.

К сожалению, в большинстве случаев практически каждый родитель видит перед собой образ психолога как волшебника, который пришёл в школу с целью скорого и легкого решения всех проблем воспитания и обучения, ликвидации возможных недостатков. Заметим, что правильное представление о профессиональной роли психолога в учебном заведении формируется у родителей не сразу. Постепенная подготовка родителей школьников к психологическому сотрудничеству способствует определению границ взаимодействия и выявлению адекватных ожиданий родителей от сотрудничества в диаде «родитель – психолог» (11, с. 56).

Существует два основных подхода к организации психолого-педагогического сопровождения семьи с ребенком младшего школьного возраста: проблемно - ориентированный и комплексный.

Проблемно-ориентированный подход представляет собой выделение какой-либо одной проблемы (или группы однородных проблем), с которой психолог работает, не затрагивая другие (менее выраженные) проблемные области. Часто определение проблемы, по которой необходимо психолого-педагогическое сопровождение, связано с запросом педагогического коллектива, реже с запросом родителей (2, с. 83).

Организация психолого - педагогического сопровождения семьи с ребенком школьного возраста в модели комплексного психологического сопровождения семьи направлена на превентивное создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка в ситуациях социально-педагогических взаимодействий, организуемых в рамках общеобразовательного учреждения (11, с. 33).

Комплексный подход психолого-педагогического сопровождения включает в себя процесс, состоящий из последовательной реализации четырех этапов (10, с. 227).

I. Информационно-методический этап включает в себя общие сведения о профессии психолога, значимости психологических знаний в формировании у родителей интереса к практической психологии и психологическим особенностям взросления их ребенка.

Реализация данного блока происходит через индивидуальные и групповые беседы, лекции, психолого-педагогические

конференции, мероприятия для родителей. Распространение новинок в области психологических знаний осуществляется через прямую раздачу материала родителям или оформление информационных стендов. Методическое обеспечение осуществляется по запросу родителей по различной психологической тематике. Формирование у родителей интереса к практической психологии осуществляется через беседы о практической психологии, имеющие увлекательный характер. Психолог может начать с любой тематики, которая будет интересна родителю независимо от основных задач. Важно давать родителям психологическую информацию как «материал» для возможностей по саморазвитию и самоизменению в доступной форме. Психолог должен стремиться к налаживанию психологического контакта с каждым родителем, тактичной демонстрации собственного профессионализма (там же, с. 231).

II. Диагностический этап включает в себя изучение особенностей семьи посредством различных исследовательских методов, интерпретации и анализа полученных данных. В процессе диагностики изучаются личностные параметры родителя, уровень психологического комфорта в семье, стиль семейного воспитания.

Процедура социально - психологического исследования семьи – весьма трудоёмкая, требующая соблюдения определённых этических требований. Рекомендуется проведение общей диагностики одним лицом с соблюдением корректности в проведении исследования и трактовки экспериментальных данных. Исследование проводится на добровольной основе. При этом, по мнению Л.В. Ситникова, необходимо довести до каждого родителя установку на то, что изучение не является самоцелью, а проводится в интересах семьи с целью последующей гармонизации внутрисемейных отношений, влияющих на личность взрослых и развитие их детей (11, с. 83).

III. Дальнейшее сотрудничество с родителями осуществляется через индивидуальное консультирование. Консультативный этап включает в себя оказание реальной консультативной помощи родителям в вопросах личного характера семейного воспитания. На этом этапе в работе психолога необходимы дифференциация и индивидуализация, ориентированные на помощь различным группам и отдельным родителям в решении проблем обучения и воспитания их детей. Формы консультаций могут быть индивидуальными и групповыми.

В процессе консультации с родителями обсуждаются проблемы следующего характера: во-первых, особенности познавательных процессов ребенка (плохая память, рассеянность внимания, малая усидчивость и т.п.); во-вторых, личностные особенности ребенка, особенности поведенческой и эмоционально-волевой сферы (несамостоятельность, агрессивность, повышенная возбудимость, робость, боязливость и т.д.), вопросы его жизненной перспективы и профориентация; в-третьих, сложности в системе отношений ребенка (со взрослыми – в семье, в школе; с братьями и сестрами, ровесниками и т.д.). Психологу важно показать родителю связь, существующую между дисгармоничными условиями семейного воспитания и возникшей у ребенка проблемой школьной дезадаптации.

IV. Практико-развивающий включает в себя помощь родителям в приобретении навыков родительского поведения: формировании адекватных родительских ожиданий, развитии навыков эффективного взаимодействия при конфликтных ситуациях, владения собой в проблемных жизненных ситуациях. Психолог, используя различные формы работы с родителями (психологические практикумы, семинары – практикумы, деловые игры, тренинги):

– знакомит родителей с особенностями и проблемами возраста;

– разъясняет психологические особенности личности ребенка;

– обучает навыкам конструктивного взаимодействия с детьми;

– способствует формированию адекватной социальной самооценки родителя;

– развитию личностного потенциала родителя;

– активизирует резервные возможности родителей для реализации ими «себя как личности»;

– формирует навыки самодиагностики родителями особенностей воспитания

(10, с. 257).

В результате реализации комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению семьи ребенка младшего школьного возраста создаются благоприятные условия для оптимизации взаимоотношений школьников в семье, гармоничного развития личности и раскрытия ее потенциала, сплочения семьи и повышения культуры воспитания через понимание особенностей личности каждого члена семьи и принятия ее как ценности.

В заключении отметим, что комплексное сопровождение семьи как форма социального взаимодействия, являясь перспективным направлением профессиональной деятельности педагога-психолога, имеет в своей основе следующую структурную основу: комплексное психолого - педагогическое образование родителей, подготовка к совместным и равноправным действиям между детьми и родителями, работа с ребенком и членами его семьи, информационно-консультативное сопровождение педагогов. Последовательная реализация этапов психолого-педагогического сопровождения семьи обеспечит процесс личностного, интеллектуального, духовного и нравственного развития детей школьного возраста, способствует повышению педагогической культуры их родителей и профессиональной компетенции специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональный стандарт специалиста в области педагогической психологии (деятельность по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся) от 19.09.2013 по распоряжению Правительства Российской Федерации от 29.11.2012 №2204-р/ под руководством ректора ГБОУВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» В.В. Рубцова. // М.: МГГПУ, 2013. – 27 с.
2. Амелькина А.И., Шалагинова К.С. Опыт разработки и осуществления психологического сопровождения семей агрессивных младших школьников // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2013. № 3 (7). С. 128–136.
3. Аслаева Р.Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2009. № 2. С. 2.
4. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
5. Глевицкая В.С. Сущность психолого - педагогического сопровождения. [Электронный ресурс] http: // www.superinf.ru (дата обращения 14.11.2014).
6. Казакова Е.И. Процесс психолого - педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 36– 46.
7. Луговская Т.В. Система психолого-педагогического сопровождения воспитанников детского дома // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009.№ 112. - С. 234– 240.
8. Мелентьева Е.В. Психологическое сопровождение детско-родительских взаимоотношений // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. 2011. № 1. - С. 226– 235.
9. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. –319 с.
10. Плешакова О.В. К вопросу о разработке комплексного психологического сопровождения семьи // Пензенский психологический вестник. 2013. № 1 (1). - С. 67–86.
11. Плешакова О.В. Системно-структурная модель комплексного психологического сопровождения семьи // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2010. № 20. - С. 188– 196.

УДК 378 : 159.9

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ

Чанова А. А., Искендерова Ф.В.

Менеджмент знаний (knowledge management) – достаточно молодая сфера научно-практической деятельности управления организацией, сформировавшаяся в 90-е гг. XX столетия, когда начинают публиковаться статьи и монографии, проводиться научные конференции. Первая кафедра по управлению знаниями была основана в 1997 г. в США. На предприятиях США в это же время начинают вводить соответствующую должность специалиста по управлению знаниями (Chief Knowledge Officer) [1].

Американская фирма KPMG Consulting в 2011 и 2013 гг. провела исследования состояния системы управления знаниями в различных организациях мира. В 2013 г. были исследованы 423 компании в Великобритании, Европе, США. По результатам исследований выявлено, что 81% организаций использует или создает программу управления знаниями. При этом компании ставили цели: повышение конкурентных преимуществ (79%), повышение эффективности маркетинговой деятельности в целом (75%), улучшение обслуживания клиентов (72%), развитие работников компании (57%), получение продуктовых инноваций (64%), рост доходов (63%), снижение затрат и увеличение прибыли (63%). Около 71% респондентов отметили, что они достигли поставленных целей. На вопрос о том, как осуществлялось создание системы управления знаниями организации, только 16% ответили, что система разрабатывалась специально, 69% – сформировалась постепенно, 13% – проявлялись оба подхода [2].

Однако, согласно итогам проведенных опросов, менеджеры и специалисты многих компаний разочарованы результатами осуществления мероприятий по управлению знаниями. Они оказались не столь эффективными, потому что применяемые в этих компаниях управленческие и технические решения по внедрению системы управления знаниями были слишком сложны; их внедрение зачастую не сопровождалось обучением сотрудников; люди не доверяли друг другу при обмене знаниями и не видели пользы для своей работы и развития. Можно сделать вывод, что западная система управления знаниями не является достаточно отработанной.

В управлении знаниями организации, как показывает анализ, выделяются основные задачи (функции):

1) формирование стратегии и политики управления знаниями;

2) приобретение, усвоение, передача знаний (обучение персонала);

3) получение или создание собственными силами новых знаний;

4) оценка (учет, мониторинг) знаний и процессов их производства;

5) включение новых знаний в состав объектов интеллектуальной собственности, нематериальных активов;

6) защита знаний (обеспечение информационной безопасности).

Управление знаниями вводится в систему стратегического менеджмента, поскольку знания рассматриваются как стратегические активы организации.

Для выполнения этих задач создается система управления знаниями. Процесс ее создания включает несколько этапов:

1. Осуществляются изменения структуры и системы управления организации, вводятся должности по управлению знаниями.

2. Внедряются информационные технологии.

3. Создаются новаторские команды для осуществления исследовательской и проектной деятельности.

4. Организуется взаимодействие с субъектами деловой среды – учебными заведениями, научными институтами, внедренческими и консалтинговыми фирмами.

Специалисты считают, что не существует идеальной модели управления, поскольку каждая фирма уникальна. Фирма должна искать свою собственную модель. К факторам, определяющим выбор управленческой модели, относятся:

- размер фирмы;
- характер продукции;
- характер внешней среды.

С точки зрения последнего фактора выделяют следующие модели управления:

- модель рационального внутрифирменного управления в спокойной внешней среде;
- модель управления в условиях достаточно динамичного и разнообразного рынка;
- модель в условиях динамичного научно-технического прогресса;
- модель приспособления к спонтанно, неожиданно возникающим под воздействием внешней среды, проблемам [3].

Фирмы находятся в процессе постоянного поиска своей модели управления. Это непрерывный процесс, так как постоянно изменяются и сама фирма, и внешняя среда. Большинство американских компаний осуществляют организационные изменения не реже раза в год, а крупные реорганизации проводят каждые 4-5 лет.

Современная система управления должна быть простой и гибкой. Ее главным критерием является обеспечение эффективности и конкурентоспособности. По мнению специалистов, она должна иметь следующие характеристики:

- небольшие подразделения, укомплектованные квалифицированными специалистами;
- небольшое число уровней управления;
- ориентация всей деятельности фирмы на потребителя.

Анализ западных подходов к управлению знаниями показывает, что существуют следующие основные направления системы управления знаниями в организации (на предприятии):

1. Научная организация труда рабочих.
2. Совершенствование непроизводственных процессов (бизнес-процессов) организации – инжиниринг и реинжиниринг бизнес-процессов.
3. Получение и обработка вычислительными и программными средствами оперативной и стратегической информации для принятия управленческих решений – система поддержки принятия решений.
4. Традиционная научно - исследовательская и опытно-констукторская деятельность (НИОКР), объектом которой являются технологические процессы изготовления изделия организации и его конструкция.
5. Создание «обучающейся организации».
6. Оценка интеллектуального капитала организации, включение интеллектуального капитала в экономический оборот [4].

Более подробно рассмотрим каждое направление.

Научная организация труда рабочих. В настоящее время научная организация труда рабочих становится не столь актуальной как в начале прошлого века в экономике индустриального типа. В большей степени она важна на малых или вновь зарождающихся предприятиях и там, где велика доля ручного труда. В экономике информационного типа актуальной становится научная организация и автоматизация труда работников, деятельность которых носит интеллектуальный характер. Они получили название «работники (рабочие) знаний» (knowledge workers).

Совершенствование непроизводственных процессов (бизнес-процессов) организации – инжиниринг и реинжиниринг бизнес-процессов. Упор на совершенствование бизнес-процессов организации связан с тенденцией их увеличения в общем объеме процессов предприятия. Анализ современного технико-производственного состояния западных предприятий показывает, что степень совершенства производственных технологических процессов во многом определяется не самим предприятием, а поставщиками средств производства, то есть технологические решения заложены в самом оборудовании, средствах технологического оснащения, и предприятие только в малой степени может повлиять на них. А вот качество и эффективность бизнес-процессов большей частью определяется качеством персонала предприятия, компетенцией каждого работника. Совершенствование бизнес-процессов организации можно по-другому назвать научной организацией труда специалистов и менеджеров, как работников знаний.

Получение оперативной и системати-

зированной информации для принятия управленческих и экономических решений – система поддержки принятия решений. Необходимо отметить то, что в западных фирмах этому направлению в управлении знаниями уделяется очень большое внимание. К современным средствам принятия решений относятся: хранилища данных (Data Warehouse), оперативная аналитическая обработка данных (OLAP), «раскопка» данных, т.е. обнаружение в сырых данных ранее неизвестных, полезных, доступных интерпретации знаний (Data Mining).

В настоящее время наиболее перспективно управление знаниями специалистов на основе создания экспертных систем, поскольку такой подход обеспечивает сочетание возможностей вычислительной техники в области хранения, обработки и представления информации с познавательной деятельностью самих работников. Посредником между «машиной» и «человеком» – специалистом-экспертом в определенной предметной области выступает аналитик. Но на данном уровне развития языков формализации личностных знаний наличие аналитика не является обязательным условием.

Научно-исследовательская и опытно-конструкторская деятельность (НИОКР).

В этой области наблюдаются следующие тенденции:

1. Управление знаниями осуществляется на уровне самой организации и на макроуровне экономики общества, что обуславливается усилением взаимодействия государства, научных организаций (научных институтов, федеральных лабораторий, университетов) и производственных предприятий в создании научно - технического прогресса по стратегическим приоритетным направлениям. При этом предприятия осуществляют не только прикладную, но и фундаментальную научную деятельность, что требует применения особых подходов к управлению.

2. Прикладная научно-техническая деятельность с радикальными результатами (инновациями) становится возможной не только на крупных, но и на средних и малых предприятиях. При этом создаются малые и сверхмалые (два – три человека) научно-исследовательских структуры и осуществляется ориентация на определенный сегмент рынка. Но эта тенденция характерна для научно-технических фирм, работающих в областях высоких технологий и программного обеспечения.

Создание «обучающейся организации». Необходимо отметить, что в западной экономике наблюдаются две базовых тенденции в управлении знаниями организации: первая основана на технократическом подходе с использованием средств вычислительной техники и Интернет, а вторая − на социальном подходе с ориентацией на обучение и развитие персонала организации, формировании штата «работников знаний», создании социально - экономической организационной системы, способной к непрерывным изменениям, совершенствованию и развитию – «обучающейся организации».

Оценка интеллектуального капитала организации, включение интеллектуального капитала в экономический оборот. На западных предприятиях большое внимание уделяется трансформации знаний организации в состав ее капитала.

Значительный вклад в понимание состава капитала и, самое главное, в его практическое использование сделала в 90-е гг. шведская компания Скандия (Scandia AFS). Она определила понятие «интеллектуальный капитал организации», разделила его на три вида (человеческий, организационный, потребительский), разработала методологию оценки использования интеллектуального капитала в экономической деятельности фирмы, впервые опубликовала официальные отчеты по этой теме [5].

При этом основной упор делается на формирование нематериальных активов организации (прежде всего, за счет популярной торговой марки и высокой деловой репутации) и повышение ее рыночной стоимости, что логически обуславливает повышение стоимости акций компании, возможность дополнительной эмиссии акций, «премиальные» надбавки к цене продукции.

В заключение следует указать, что западные подходы, методологии и технологии управления знаниями организации следует использовать казахстанским предприятиям как теоретическую и практиче-

скую основу построения системы управления знаниями конкретной организации. При этом необходимо учитывать следующие отдельные особенности российской экономики современного периода:

1. Старение кадров, особенно категорий основных рабочих и технических специалистов, обуславливает необходимость организации, наряду с традиционным наставничеством, исследовательско - аналитической деятельности по выявлению и формализации неявных личностных знаний опытных пожилых работников с целью их тиражирования внутри организации.

2. Физическое и материальное старение оборудования приводит к тому, что, в отличие от западных предприятий, на российских важна научная организация труда основных и вспомогательных рабочих, делающих значительный вклад в результат производственной деятельности по объему, стоимости и качеству.

3. Недостаточность на большинстве предприятий опыта использования информационных технологий требует организации научно-внедренческих, консалтинговых, инжиниринговых и обучающих центров для аккумулирования и передачи этого опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал / Пер. с англ. под ред. Л.Н. Ковалик. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
2. Knowledge Management Research Report 1998, 2000 – KPMG Management Consulting.
3. Горбатова И.Н. Модели менеджмента как залог устойчивости предприятия // Вопросы управления. – 2006. - № 3.
4. Бендиков М.А., Фролов И.Э. Рынки высокотехнологичной продукции: тенденции и перспективы развития // Маркетинг в России и за рубежом. 2001. № 2.
5. Дресвянников В.А. Построение системы управления знаниями на предприятии: учебное пособие. - М.: КНОРУС, 2006.

УДК 355.232

ОБУЧЕНИЕ ВОЕННО-СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ МАГИСТРОВ ВОЕННО-СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ: СУЩНОСТЬ И КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Олейник Л.В.

Современные требования к обучению военно-специальных дисциплин ставят задачи по значительным изменениям процесса подготовки профессиональных военных кадров с целью повышения уровня практической подготовленности профессиональной деятельности. Военно - профессиональное образование магистров основывается на единстве психологической, социальной и культурной сфер и определяется понятием ноосферы – состояния биосферы, при котором умственная деятельность человека становится фактором ее развития.

Процесс обучения в высших военных учебных заведениях, его содержание и организация объективно зависят от уровня развития военной науки, вооружения и техники, технологий их использования, организационной структуры соответствующих силовых ведомств, способов ведения вооруженной борьбы и защиты государственных интересов. Выпускник высшего военного учебного заведения должен быть всесторонне подготовленным к выполнению своих функциональных обязанностей в любых условиях. Эту зависимость выражает диалектический принцип соответствия содержания обучения в высшем военном учебном заведении (далее - ввуз) потребностям профессиональной деятельности магистра военно-социального управления в условиях мирного и военного времени.

Магистр военно-социального управления, офицер военного управления оперативно-тактического уровня – опытный профессионал военного дела, который способен организовать морально - психологи-

ческое обеспечение боя (операции), совершать планирование и выполнения мероприятий морально-психологического обеспечения в воинской части (4, с. 167).

Методические основы обучения военно-специальным дисциплинам магистров военно-социального управления были результатами научных исследований О.В. Бойка (1), Є. Ю. Литвиновського (2), В.В. Стасюка (3) и других.

Содержательная сторона обучения определяется характером воинского труда и отражается в учебных дисциплинах, которые включены в программы обучения конкретного ввуза, закрепляется приказами, наставлениями, инструкциями, учебным планом и расписанием занятий. В содержании обучения военнослужащих учитывается специфика военных специальностей и специализаций, по которым организована их подготовка.

Группа дисциплин, определяющих специальность “Военно-социальное управление”, включает системокомплекс военно-специальных дисциплин по направлению “Морально-психологическое обеспечения деятельности войск”.

Усвоение проблем морально - психологического обеспечения (далее - МПО) является, по сути, познавательным процессом и осуществляется на основе общих закономерностей теории познания. По своей природе закономерности повседневной служебной, учебной и боевой деятельности войск имеют общественный характер, в их основе лежат наиболее общие законы развития и деятельности общества, человеческого сознания. Вместе с тем, в них отражаются устойчивые, повторяющиеся, существенные связи, характерные для организации повседневной служебной, учебной и боевой деятельности войск, и требует их учета.

Методика преподавания МПО, как система научно обоснованных методов, правил и приемов, должна дать четкие и ясные ответы на вопрос: как и какие принципы, законы (закономерности), категории и задачи лежат в основе МПО, как вида обеспечения, а также формы (методы), которые целесообразно использовать для высокого качества обучения военно - специальным дисциплинам магистров военно-социального управления. В основе содержания преподавания должны быть положены компетентностный подход и всестороннее исследование (уяснение) особенностей функционирования такой сложной организационной системы, как система МПО войск.

Усвоение общеметодологических подходов к МПО, подкрепленное практикой его организации и проведения, добавляет учебному процессу фундаментальности, обеспечивает его творческий, целеустремленный характер. Методика преподавания МПО должна обеспечивать также активизацию познавательной деятельности слушателей, представлять собой целенаправленный, планомерный процесс. Характер этого процесса определяет не только применения тех или иных организационных форм занятий, но и выбором его теоретических основ. Установка на запоминание новой информации о содержании, формах, методах, средствах МПО должна базироваться, как правило, на выборе и активном использовании различных объяснительно-иллюстративных методов. Дальнейшее развитие познания у слушателей способностей творчески подходить к решению задач МПО, безусловно, связаны с применением проблемно-поисковых методов. Следует отметить, что организация собственного познавательного процесса в области МПО в разной степени важна для магистров военно-социального управления. Познавательный процесс слушателей начинается, как правило, по незнанию или недостаточному знанию предмета и, таким образом, направлен на овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями. Качество познавательного процесса в решающей степени зависит от эрудиции и профессионализма преподавателя, эрудиции и подготовки слушателя и производительности использования ими учебного времени и часов самостоятельной работы. Крайне важным есть внимательное и заинтересованное отношение слушателей к учебному материалу в ходе проведения лекций и других форм занятий; глубокое изучение ими источников и литературы, рекомендованных по той или иной теме МПО; самостоятельная проверка теоретических положений в ходе практических,

групповых занятий, войсковой стажировки и самостоятельной работы, участие в научных исследованиях по проблемам МПО. Но этот процесс, в обязательном порядке, должен быть системно организованный при участии преподавателей, кураторов, выпускающей кафедры, руководства университета (академии).

Особенностью специальных дисциплин является обязательность проведения практических и групповых занятий (упражнений), выполнения аттестационных работ, в ходе которых слушатели должны приобрести реальные навыки применения современных средств МПО войск.

Публикации последних лет свидетельствуют о растущем осознании научно-педагогической общественностью необходимости коррекции традиционной дифференцированно-дисциплинарной дидактической модели обучения, обладающей ограниченными возможностями развития взаимосвязанных систем знаний у магистров военно-социального управления. Эта проблема актуальна в особенности для военного образования, в связи с выраженным интегративно-междисциплинарным характером военно-социальной деятельности.

Разумным вариантом обучения военно-специальным дисциплинам магистров военно-социального управления может служить интеграция элементов содержания обучения, предпосылками которой в ввузе являются постоянный рост объема и разнообразия транслируемых знаний, а также эволюция стиля военно-служебной деятельности и мышления.

Интеграция содержания обучения военно-специальным дисциплинам магистров военно-специального управления имеет трехуровневую организацию целей. Целями первого уровня является совершенствования содержания обучения, его структуре и организация. Указанные цели достигаются непосредственно в результате осуществления самой процедуры интеграции. Цель второго уровня – развитие обучаемых в когнитивной, интеллектуально-креативной, нравственно-этической сферах развития военно-специальной компетентности магистров военно-социального управления. Цель третьего уровня – становление военного специалиста как личности и профессионала.

Для целенаправленного формирования у выпускников ввуза целостных интегрирующих знаний, а также военно - специальной компетентности проектирование содержания специальной подготовки в ввузе должно происходить с использованием принципов междисциплинарности и квалиметрической обоснованности на основе компетентносного подхода, который заключается в системном структурировании и интеграции содержания родственных учебных дисциплин специального цикла, обладающих сходством объекта, предмета, целей преподавания и понятийно - терминологического аппарата.

Содержательной стороной обучения по специальным дисциплинам является компетентностный подход как единая методологическая основа преподавания всех без исключения дисциплин – общенаучного, общетехнического и специального профиля. Все это связано с овладением новой методологией обучения, с переходом от репродуктивного характера усвоения знаний и умений, нацеленного на запоминание и воспроизведение этих знаний слушателями, на продуктивно-творческий характер обучения, в основе которого лежит деятельность самого слушателя по усвоению, добыче, применению знаний. Следует отметить, что творчески-продуктивные методы и формы обучения должны охватывать не отдельные виды занятий и даже не отдельные курсы, а циклы курсов и всю подготовку специалистов в целом.

Модульный принцип обучения является составляющей инвариантной модели обучения военно-специальных дисциплин магистров военно-социального управления. Он базируется на всемерной реализации в учебной практике системы инвариантов, так как ее претворение наилучшим образом обеспечивается только в том случае, когда эта система охватывает все дисциплины как по горизонтали в пределах одного курса обучения, так и по вертикали от курса к курсу, обеспечивая при этом гибкие межпредметные связи. Модули должны обеспечивать формирование специалиста по уровням, объединенным блоками учебных дисциплин, позволяющих решать комплексные задачи. При этом технология

должна предусматривать по мере перехода от модуля к модулю (по вертикали) возрастание объема и сложности комплексных задач. Модули как совокупность дисциплин целевым образом ориентируются на формирование определенной деятельности специалиста, заданной моделью специалиста в соответствии с образовательными стандартами.

Таким образом, в качестве основных ориентиров совершенствования подготовки будущих военных специалистов по специальным дисциплинам в современных условиях целесообразно выделить цели и содержание военного образования. Цели подготовки и результат профессионального обучения могут обеспечить готовность военного специалиста к деятельности определенного уровня. Деятельность в данном случае выступает в качестве своеобразного эталона. Структура и содержание военной деятельности определяют само содержание военного образования по блоку специальных дисциплин, а обученность в области профессиональной деятельности характеризует степень развитости военно-специальной компетентности магистра военно-социального управления.

Систематизируя теоретические и практические исследования, мы определяем, что под военно-специальной компетентностью магистра военно-социального управления подразумевается его способность использовать профессиональный потенциал (систему знаний, учений и навыков МПО деятельности войск) для построения авторской технологии профессиональной деятельности в направлении формирования достаточного для выполнения заданий за назначением, морально-психологического состояния личного состава и создания условий для его самоусовершенствования и самореализации в процессе учебно-воспитательной деятельности

Исходя из этого, представляется целесообразным для выделения критериев провести анализ следующих направлений деятельности слушателя: степень развития потребности в учебной деятельности и способы ее удовлетворения; удовлетворенность и отношение к выполняемой деятельности; проявление самодеятельности, самоорганизации и самовоспитания в учебной и служебной деятельности; целостное обеспечение профессиональной готовности слушателя средствами учебно - познавательной деятельности; содержание преобладающей мотивации в деятельности и ее направленность; системность, глубину и прочность усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для понимания сущности природных и социальных процессов функционирования специальной деятельности выпускника ввуза, их творческое применение при выполнении функциональных обязанностей; творческий уровень выполнения профессиональной деятельности, обусловленный наличием соответствующей подготовленности.

Ввиду того, что процесс обучения военно-специальных дисциплин является сложным, противоречивым и многогранным, то оценить качественные и количественные параметры его динамики довольно сложно. Поэтому, на основании интегральной модели специальной профессионально-ориентированной обучающей среды, необходимо определить критерии развитости военно-специальной компетентности магистра военно-социального управления, под которыми понимается совокупность объективных и субъективных показателей, дающих качественную характеристику ее состояния, опираясь на которые, можно выявить ее существенные свойства и меру проявления в деятельности.

Военно-специальная компетентность магистра военно-социального управления предусматривает мотивационно - ценностный, когнитивный, операционно - деятельностный и личностный компоненты. Они взаимосвязаны между собой и составляют интегрированную оценку военно - специальной компетентности магистра военно-социального управления.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется профессионально-значимыми потребностями карьерного роста, желанием повышения квалификации, своего статуса, престижа в осуществлении управленческих функций военно - гуманитарной деятельности; мотивами управленческой деятельности магистров военно-социального управления по МПО деятельности войсковых частей (соединений); развитием социальных установок и ценност-

ных ориентаций управленческой деятельности; проявлением интереса к деятельности в структурах по работе с личным составом.

Когнитивный компонент включает знания и объективные преставления об особенностях военно-профессиональной деятельности в процессе воспитания и требование к личности магистра военно-социального управления. Необходимую совокупность знаний можно разделить по направлениям системокомплекса знаний по МПО деятельности войск.

Операционно-деятельностный компонент характеризуется владением способами, приемами, умениями с анализа, синтеза, обобщение и сопоставления полученной информации; владением военно-специальными умениями и навыками организации МПО деятельности войсковых подразделений (частей); обеспечением выполнения решений командира (начальника) по воспитанию военнослужащих; управлением воспитательной деятельностью подчиненного личного состава; планированием и организацией мероприятий по работе с личным составом, МПО по видам учебно-боевой деятельности; применением оптимального стиля управления воспитательной деятельности военных специалистов в резко изменяющихся ситуациях; постоянным изучением и применением передовых форм и методов воспитания подчиненных в воинском подразделении.

Личностный компонент является обобщением предыдущих компонентов. Он включает самоконтроль, гибкость, уравновешенность, стойкость, терпение, надежность, твердость в реализации управленческих функций по воспитательной деятельности магистра военно-социального управления в воинском подразделении (части); предусматривает поддерживание моральных принципов при согласовании решений по проведению процесса воспитания военнослужащих; умение управлять действиями по выполнению своих функций и обязанностей своих подчиненных при любых условиях обстановки; способность коррекции эмоциональных состояний, которые возникают при исполнении управленческой деятельности.

Соотношение компонентов, критериев и показателей развитости военно-специальной компетентности магистров военно-социального управления определены в таблице 1.

Для объективного проведения экспериментального исследования, а также с учетом необходимости качественной оценки, необходимо выделить четыре уровня развитости военно-специальной компетентности магистра военно-социального управления: творческий, высокий, достаточный и низкий, содержание требований по которым приведено ниже.

Соотношение компонентов, критериев и показателей развитости военно-специальной компетентности магистров военно-социального управления

Компонент	Критерий	Показатель
Мотивационно - ценностный	Наличие мотивации и ценностных ориентаций к изучению военно - специальных дисциплин	Интерес к приобретению военно-специальной компетентности в процессе изучения системокомплекса военно-специальных дисциплин “Морально-психологическое обеспечение операций (боевых действий)”
Когнитивный	Субъективная и объектная оценка военно - специальных знаний	Самооценка знаний “Морально - психологического обеспечения операций (боевых действий)” Комплекс знаний с организацией МПО, необходимых для магистра военно-социального управления Успешность овладения дисциплины “Морально-психологическое обеспечение операций (боевых действий)”
Операционно -	Умения МПО дея-	Планировать, организовывать и проводить

деятельностный	тельности войск	МПО подготовки и применения отдельной механизированной бригады, частей и соединений Воздушных Сил и Военно-Морских Сил в разных видах боя и миротворческих операциях, качественного исполнения заданий боевой и мобилизационной готовности войсковых частей (соединений)
Личностный	Морально-этические качества. Индивидуально-психологические качества. Профессионально-важные качества	Соблюдение этических норм; честность; принципиальность; соблюдение воинских традиций. Творческое мышление; лидерские качества; самоконтроль; работоспособность и выносливость.

Творческий уровень характеризуется способностью обеспечить максимальную продуктивность деятельности и проявлением устойчивости, согласованности и единства мыслей, чувств и действий, гармонией в субъективных характеристиках. Слушателям этого уровня присуща основательность знаний, формирующих такое оперативное мышление, в структуре которого они системно упорядочены и актуализированы, позволяют ставить и решать творческие задачи при выполнении профессиональной деятельности. Слушатели отличаются проявлением инициативы, активностью в учебно-познавательной деятельности, безупречно владеют приемами по МПО деятельности войск. Слушатели проявляют активный интерес к приобретению военно-специальной компетентности в процессе изучения военно-специальных дисциплин. Слушатели выражают активно-побудительные отношение к анализу и решению проблемных ситуаций, профессионально-мотивированное отношение к профессиональному становлению.

Высокий уровень характеризуется способностью обеспечить относительно высокую продуктивность деятельности. Для слушателей характерны соответствующие убеждения, необходимые знания, практические умения и навыки, позволяющие грамотно выполнять разнообразную учебную и служебную деятельности под контролем и при консультативной помощи преподавателей и опытных товарищей. Этот уровень отличается согласованностью в проявлениях мыслей, чувств, поведения как единства; однако эта согласованность достаточно негармонична. В этом проявляется недостаточная развитость самостоятельности (субъективности). Познавательная активность проявляется в освоении научно-популярной литературы и информационных технологий. Большинство слушателей включено в частичное самовоспитание, руководствуясь личными и профессиональными мотивами. Немаловажное значение для них имеет возможность эмоционального общения и самовыражения в процессе занятий. Активность слушатели в общественной деятельности проявляют, главным образом, при побуждении извне.

Слушатели проявляют интерес к приобретению военно-специальной компетентности в процессе изучения военно-специальных дисциплин. Самооценка военно-специальной компетентности высокая. Высокий уровень подразумевает активно-деятельностный подход к анализу и решению воспитательных ситуаций и МПО деятельности войск. Характеризуется проявлением поисковой активности, которая направлена на смену ситуации.

Достаточный уровень характеризуется способностью обеспечить частичную продуктивность деятельности. Это реализуется, главным образом, на уровне мотивационно-потребительской сферы. Слушатели имеют ситуативные профессиональные знания, которые не приобрели силу мотива, ограничены, бессистемны, допускают серьезные ошибки или недостаточно быстро выполняют приемы по МПО деятельности войск, практические умения ог-

раничены, проявляют ситуативную зависимость поведения от внешних обстоятельств. Самооценка военно-специальной компетентности средняя. Слушатели характеризуются ситуативно-поисковой активностью, доминированием традиционных подходов к решению проблемных ситуаций.

Низкий уровень характеризуется слабой способностью обеспечить продуктивность деятельности. Отсутствует познавательная активность в сфере профессиональной деятельности, знания отрывочны и проявляются на уровне знакомства с учебным материалом, умения работы по МПО войск развиты слабо, отсутствует понимание сложившейся ситуации, имеет место эмоционально-нравственная неразвитость. На занятиях слушатели пассивны, нет мотивов положительного поведения, характерна подверженность влиянию конкретной ситуации.

Слушатель не считает военно-специальные дисциплины такими, которые имеют для него интерес. Академическая успешность военно-специальных дисциплин низкая. Пассивное отношение с эпизодической заинтересованности к анализу и решению ситуаций с организации МПО деятельности войск.

Таким образом, о развитости военно-специальной компетентности магистра военно-социального управления можно судить на основании того, как и в какой конкретной форме реализуется на практике система МПО деятельности войск.

Резюмируя сказанное выше, делается вывод о том, что обучение военно - специальным дисциплинам магистров военно-социального управления в современных условиях подчинено достижению конкретной цели – гарантированному выполнению государственного заказа в соответствии с образовательными стандартами на подготовку офицеров оперативно - тактического уровня с заранее заданным квалификационным уровнем военно - специальной компетентности. Развитие специальных качеств осуществляется при изучении военно-специальных дисциплин на основе нормативно-функционального моделирования деятельности магистра военно-социального управления. В связи с этим и ввиду сложности и многоплановости вытекающих задач назрел переход от общих описаний и рекомендаций по обучению военно - специальным дисциплинам магистров военно-социального управления к конкретной практической реализации наработанных положений. Одним из перспективных путей решения этого, по нашему мнению, является компетентностный подход как средство развития военно-специальной компетентности магистров военно - социального управления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Бойко Олег Володимирович. – К., 2005. – 476 с.
2. Литвиновський Є. Ю. Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України вмінь проектування виховного процесу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Литвиновський Євгеній Юрійович. – К, 2003. – 208 с.
3. Морально-психологічне забезпечення у Збройних Силах України: [підручник] / В.М. Вилко, В.М. Грицюк, В.Г. Дикун, Л.В. Олійник та ін. за заг. ред. В.В. Стасюка. – К.: НУОУ, 2012. – 464 с.
4. Олійник Л.В. Проблеми професійної освіти майбутніх магістрів військово-соціального управління та напрями вирішення їх в контексті Болонського процесу / Л.В. Олійник // Збірник наукових праць: Військова освіта – Вип. 2 (25). – 2012. – С. 167–174.

УДК 159.9

ӘР ТҮРЛІ ҰЛТ ӨКІЛДЕРІНДЕ ПСИХОФИЗИКАЛЫҚ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРҒА ДЕГЕН АТА-АНА ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аликанова Э.А.

Қазіргі уақытта психологияда жанұя мен жанұялық қатынастарды зерттеуге арналған маңызды тәжірибелер жүйелі түрде әсіресе әлеуметтік-психологиялық фактордың әсерінен жинақталып келеді. Көріп отырғанымыздай, қазіргі кезде әлеуметтік-психологиялық фактордың негізін салушылар Одақтастық мемлекеттегі полимәдени кеңістіктегі бірлестік болып саналады. Полимәдени кеңістіктегі бірлестік бір мемлекеттегі түрлі халықтардың мінез-құлқын, құндылықтары мен жалпы көзқарастарын қалыптастырады. Бірақ та, ТМД елдеріндегі мәдени және тілдік байланыста бірінші орында, ұлттық-психологиялық айырмашылық, когнитивті, мінез-құлықтық және эмоционалды әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктер орын алады [1, б. 131].

Әсіресе қазіргі жанұялар үшін өзекті мәселелердің бірі бала-ата-ана қатынасы болып отыр. Бала-ата-ана қатынасының аймағындағы зерттеулердің санының көптігіне қарамастан, қазіргі уақытта бұл мәселе жан-жақты толығымен зерттелуде. Көптеген зерттеулер, бала-ата-ана қатынасының өзара әрекеттесу жағдайын талдауға байланысты болып келеді. Сонымен қатар, қазіргі кезде ата-аналардың әлеуметтік-психологиялық мәдениеті төмен деңгейде диагносталып, жеткіншектік жастағы девиантты мінез-құлықтың өсуіне, ата-аналармен қақтығысуға, баланың үйден кетуіне, балалардың суицидтік жағдайының өсуіне, қатыгездік пен агрессивті мінез-құлықтың белең алуына, жанұялық қатынастар жүйесінің және бала тұлғасының дамуындағы бұзылыстарға негіз болып отыр. Бұл жағдай ата-аналармен әлеуметтік-психологиялық жұмысты жоспарлы және арнайы жүргізуді талап етіп отыр [2, б. 7].

Аталған мәселе бойынша көптеген зерттеулер жүргізілуде, әсіресе ұлттардың арасында бала-ата-ана қатынасы зерттеу нысанына айналып отырғандығы айқындалды. Ұлттық психологияның ерекшеліктерін ескеретін болсақ, жанұя дамуының өзектілігі үшін қазір әлеуметтік психологтар, зерттеушілер мен халықаралық деңгейдегі практиктер бұл мәселемен айналысып жатыр. Әсіресе бұл ТМД елдері үшін, соның ішінде Қазақстан Республикасы үшін маңызды болып отыр [3, б. 77].

Бұл мәселе тұрғысынан қазақстандық ғалымдар С.М. Джакупов, М.П. Кабакова, Н.А. Ладзина, И.К. Мацкевич, Л.С. Назырова, З.Ж. Жаназарова, М. Елюбаева және тағы басқа ғалымдар өз зерттеулерін жүргізді.

Атап айтатын болсақ, С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан Мемлекеттік Университетінің «Психология және коррекциялық педагогика» кафедрасының аға оқытушысы Е.Г. Грищенко өзінің кандидаттық диссертациясын бала-ата-ана қатынасына (қазақ және орыс ұлт өкілдерінің жанұяларына) арнап, өз зерттеулерін жүргізді. Және оның жетекшілігімен осы тақырыпта бірнеше бітіру жұмыстары да зерттелді.

Қазақстан Республикасында ұлттық айырмашылықтар институционалды және тұрмыстық деңгейде айқын байқалды. Жанұялық қатынаста ішкі және сыртқы мотивация, ұлттық дәстүрдегі мінез-құлық критерийлердің ерекшеліктері көрінді. Қазіргі уақытта жанұя мен бала-ата-ана қатынасының екі аспектісі бөліп көрсетілген. Оған ұлттық-психологиялық ерекшеліктер мен ТМД елдеріндегі полимәдени кеңістіктегі бала-ата-ана қатынасының әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктері болып табылады. Жүргізілген зерттеулер, қазіргі жанұяда және бала-ата-ана қатынасын теориялық тұрғыда анықтауда, этнофактор мен полимәдени кеңістіктің бірегейлік факторы болып отыр [4, б. 239].

Жалпы алғанда, Қазақстан Республикасында бала-ата-ана қатынасының ерекшеліктерін ұлттық айырмашылықтар тұрғысынан зерттеу өте аз. Сондықтан да біздің зерттеу жұмысымыз ұлттық психологияның зерттеу саласына айналып, әр түрлі

ұлт өкілдерінің балаға деген ата-ана қатынасының ерекшеліктерін зерттеудің негізі болып отыр. Аталған мәселені зерттеу барысында біз, әрбір ұлттың яғни қазақ және орыс ұлт өкілдерінің ата-ана қатынасы мен бала тәрбиесіне тоқталуды жөн көрдік. Бұл мәселе бойынша, әрбір ұлттың бала тәрбиесінде ұстанатын қағидалары бар. Дүниеге келген сәби өзінің ертеңгі болашағы екенін түсінетін кез келген адам тәрбие жолында әрбір құбылысты қалт жібермесе керек. Өйткені, кім де болса баласының жақсы болып ержеткенін қалайтыны сөзсіз. Осы ретте өзге ұлттардың бала тәрбиесінде ұстанатын қағидалары мен ерекшеліктеріне тоқталуды жөн көрдік [5, б. 31].

Сол себепті қазақ және орыс ұлт өкілдерінің әдет-ғұрыптары мен салт-дәстүрлерін, ұлттық менталитеттерін негіздейтін жанұяға және балаға қатысты мақалмәтелдерді контентін талдау арқылы олардың балаға деген қатынастарын зерттедік.

Кесте 1. Қазақ және орыс ұлт өкілдерінің жанұяға және балаға деген қатынасына қатысты мақал-мәтелдер жиынтығы

Қазақ ұлт өкілдерінің матал - мәтелдері	Орыс ұлт өкілдерінің матал - мәтелдері
1) Жалғыз баласы атқа шапса, Атасы ауылда тұрып, Тақымын қысады.	1) Не та мать, что родила, а та, что выходила.
2) Ана жақсылығын, Ауырсаң білерсің. Қайын жақсылығын, Қыдырсаң білерсің.	2) Не тот отец, мать, кто родил, а тот, кто вспоил, вскормил, да добру научил.
3) Ананың ойы ұяда, Баланың ойы қияда.	3) Добро по миру не рекой течет, а семьей живет.
4) Өз балаң, Өзекке тепсең де кетпейді, Кісі баласы, Кісендесең де тұрмайды.	4) Добрая семья прибавит разума-ума.
5) Қарға баласын «аппағым» дейді, Кірпі баласын «жұмсағым» дейді.	5) При солнышке тепло, при матушке добро.
6) Бала өз несібесін ала туады.	6) Семья сильна, когда над ней крыша одна
7) Бір бала, атаға жете туады, Бір бала, атадан өте туады, Бір бала, кейін қарай кете туады.	7) Вся семья вместе, так и душа на месте
8) Ананың сүйген жері: Отқа күймейді, Оқ та тимейді.	8) Родительское благословение в воде не тонет в огне не горит
9) Баласыз ана — гүлсіз алма.	9) Где любовь и совет, там и горя нет
10) Анаңа ауыр сөз айтпа Атыңа ауыр жүк артпа	10) В семье, где нет согласия, добра не бывает
11) Өлетін бала молаға қашады	11) Когда нет семьи, так и дома нет
12) Көргенсіз бала — көкірек, Өнерсіз бала — өкірек.	12) Каков привет, таков ответ

Енді қазақ халқының тәрбиесіне келсек. Біздің қазақ халқы да баланы тәрбиелеуде ешкімнен кем түспейді. Жұртта бар дәстүр, әдет-ғұрып бізде де бар. Кішкентайынан баланы бесікке салып, тұсауын кесіп, сүндетке отырғызу. Қазақ халқының бұлжымас салты, заңы десе де болады. Ал қазақ халқы осы қағидалар мен салт дәстүрлерді ұстану арқылы келесідей тәрбиелеу стильдерін және бала деген қатынасты жүзеге асырады

В.С. Мухина ұсынған тәрбиелеу стильдерінің үш типі де қазақ халқының кез келген жанұясында кездеседі. Демек қазақ отбасыларындағы ата-аналар либералды, демократиялық және авторитарлы стилдерді ұстанады. Бұл дегеніміз қазақ отбасыларындағы ата-аналардың кейбірі либералды стильді қолдану арқылы балалармен қатынаста барлығына рұқсат береді. Осыдан барып балалары тәртіпсіз және жауапкершілігі жоқ болып өседі. Ал кейбір ата-аналар демократиялық стилді ұстану арқылы балаларына бостандық бе-

реді. Яғни ата-аналары балаларының пікірімен санасады. Балалардың өзіндік пікірлерін дамыту арқылы, позицияларын силап, өздерінің істері мен талаптарын жүзеге асырады. Нәтижесінде қазақ балалары ата-аналарын жақсы түсінеді, тіл алғыш, бастамашыл, тәрбиелі, өзіндік қасиеті дамыған болып өседі. Қазақ отбасыларындағы ата-аналар бұл стилді ұстануда басымдылық көрсетеді. Сонымен қатар авторитарлық стиль де қазақ отбасыларындағы ата-аналар үшін де маңызды болып келеді. Демек кейбір ата-аналар бұл стильді ұстану арқылы балаға қатаңдық танытады. Тіпті жазалау шараларында қолданады. Авторитарлық стилді ұстанған ата-аналардың балалары өздеріне сенімсіз болып келеді. Жоғарыда аталған үш тәрбиелеу стилдері арқылы біз қазақ отбасыларының ата-ананың балаларына деген қатынасын көре аламыз.

Сонымен қатар қазақ отбасыларында көбінесе ата-ана тарапынан аса қолдау ерекшеліктері де басымырақ болады. Аса қолдау кезінде балада өз беттілік және өзіне деген сенімсіздік байқалады.

Келесі кезекте орыс ұлт өкілдерінің ата-ана қатынасына сипаттама беретін болсақ, оларда демократиялық стиль маңызды болып келеді. Орыс ұлт өкілдерінің ата-аналары мен балалары арасында әріптестік қатынас маңызды болады. Олар өз балаларының пікірлерімен санасады. Орыс ұлт өкілдерінің балалары өзіндік талдау мен тәуелсіздікке құқылы болады. Ата-аналары балаларын 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 орыс ұлт өкілдерінің балалары өз пікірінің бағалы екенін сезінеді. Және де ата-аналары балаларын толыққанды әріптес ретінде санайды. Осы кезде балада сенімділік және жалпы мақсатқа жету инициативасы байқалады. Қорытындылайтын болсақ, орыс ұлт өкілдерінің ата-аналары бұл стилді ұстану арқылы балаларының өзіндік бағалау критерийін қалыптастырады.

Жалпы алғанда орыс ұлт өкілдерінің ата-аналарының балаларына деген қатынасы әріптестік позицияда болады. Олар өздерінің балаларын сәбилік кезден-ақ өздерімен тең дәреже ұстайды. Және де балаға ешқандай тиім салмайды. Сол себепті де орыс ұлт өкілдерінің балалары өздеріне сенімді және өз беттілік қасиеттері басымырақ болады. Ал қазақ отбасыларында тәрбиеленген балаларда аса қолдау басым болады. Осыдан барып, қазақ балалары өздеріне сенімсіз, үнемі үлкендердің қолдауын қажет етеді.

Сонымен жалпы қорытындылайтын болсақ, қазақ және орыс ұлт өкілдерінде ата-ананың балаға деген қатынасы ұлттық менталитетке және әдеп-ғұрып пен салт-дәстүрлерге байланысты түрліше формада жүзеге асады. Және де түрлі сипатта көрініс береді

Демек осы жағдайларды ескере келе, әр түрлі ұлт өкілдерінің психофизикалық бұзылыстары бар балаларға деген ата-ана қатынасының ерекшеліктерін қарастыратын болсақ, бұл ұлттық тұрғыда өте маңызды мәселе болып отыр. Осы мәселе төңірегінде әсіресе қазақ және орыс ұлт өкілдеріне қатысты мағлұматтардың жоқтың қасы. Ал біз осы мәселені қарастыру барысында олардың ұлттық менталитеттеріне, әдеп-ғұрпына, салт-дәстүрлеріне байланысты психологиялық ерекшеліктерін талдаймыз. Жалпы алатын қазақ отбасыларында психофизикалық бұзылысы бар бала дүниеге келген жағдайда, ата-аналары баланы Алланың сыйы деп қабылдап, оны отбасы жағдайында тәрбиелеуге бел бутындардың саны басым. Ерекше қажеттілігі бар бала туу нәтижесінде осы уақытқа дейін аялап келген асыл армандары мен үміті, барлық жоспары бір күнде күл-талқан болғанына қарамастан, шындыққа тура қарап, алдағы қиындықтарға мойымастан баланы өздері тәрбиелеуге бел буған ата-аналар шын мәнінде «ерекше» екені даусыз. Әрине, психофизикалық бұзылыстары бар балаларды тәрбиелеу өте қиын. Бірақ бұл дегеніміз әрқашан қиындықтарға тап болу дегенді білдірмейді. Бүгінде қиын деп отырған мәселелер ертең жеңіл немесе кем дегенде үйреншікті болып кетуі мүмкін. Қазақ отбасыларындағы ата-аналар ерекше баланы тәрбиелеу арқылы одан үміт те күтеді. Және олар өз балаларын өмірінің соңына дейін бағып қағуға бел буады. Бірақ айта кететін жайт, кейбір қазақ отба-

сыларындағы ата-аналар психофизикалық бұзылыстары бар балаларын арнайы мекемелерге де тапсырып жататындар кездеседі. Алайда мұндай жағдайлар өте аз болады.

Ал орыс ұлт өкілдерінің ата-аналарының алдында психофизикалық бұзылыстары бар бала дүниеге келгенде оны арнайы мекемеге беру керек пе, әлде үй жағдайында қарау керек пе деген таңдау шығады. Осы таңдауды жасауда орыс ұлт өкілдерінің ата-аналары психофизикалық бұзылыстары бар балаларын арнайы мекемелерге тапсырып жататындары да кездеседі. Бұл мәлімет статистикалық тұрғыда тексерілген.

Сонымен қорыта келе, әдебиеттерді талдау нәтижесінде және контенттік талдау барысында әр түрлі ұлт өкілдеріндегі психофизикалық бұзылыстары бар балаларға деген ата-ана қатынасының ерекшеліктері талданып өтілді.

Ендігі кезекте, әр түрлі ұлт өкілдеріндегі психофизикалық бұзылыстары бар балаларға деген ата-ана қатынасының ерекшеліктеріне эксперименталды зерттеу жүргізіп, А.В. Варга мен В.В. Столинның «Ата-ананың балаға деген қатынасы» сұрақтамасы; И.Л. Соломиннің «Түстік метафоралар» әдістемесі; «Аяқталмаған сөйлем» әдістемесін қолдану арқылы зерттеу нәтижелерін алдық.

Бұл мәселе төңірегінде өз көзқарасымызды білдіріп, эксперименталды зерттеу нәтижесін ұсындық.

Жүргізілген бірінші әдістеме А.В. Варга мен В.В. Столинның «Ата-ананың балаға деген қатынасы» сұрақтамасы бойынша алынған нәтиже қорытындылары төмендегідей сипатта болды.

Қабылдау–қабылдамау шкаласы бойынша бірінші топтың ата–аналарына қарағанда, екінші топтың ата–аналарында өз балаларын қабылдау жоғары дәрежеде болды. Яғни екінші топтың ата–аталары өз балаларын олар қандай солай етіп қабылдайды. Сонымен қатар баласына көмек беруге тырысады. Ал бірінші топтың ата–аналарында қабылдау шкаласы төмен болып шықты. Аталған топтың ата–аналары өз балаларын қабылдауға дайын емес. Кооперация шкаласы бойынша бірінші топтың ата-аналары үшін балаларымен қатынасқа түсу орташа дәреже болды. Ал екінші топтың ата-аналарында жоғары пайыздық қатынас орын алды. Екі топ үшін де бұл шкала маңыздылығын жоғалтпады. Симбиоз шкаласы бойынша бірінші топтың ата-аналарында пайыздық қатынас төмен болса, ал екінші топтың ата-аналарында орташа және жоғары деңгейдегі қатынас орын алды. Демек екінші топтың ата-аналарында балаларына деген психологиялық жақындық байқалады. Балаларының барлық талап тілектерін орындауға тырысады. Ал бірінші топтың ата-аналарында бұл көрсеткіш аса жоғары пайызды бермеді. Бақылау шкаласы бойынша бірінші топтың ата-аналары төмен пайыздық қатынасты берді. Бұл дегеніміз аталған топтың ата-аналары шектен тыс бақылау жасамайды. Балаға бостандық береді. Ал екінші топтың ата-аналарында бұл көрсеткіш түрлі деңгейде орын алды. Демек бұл топтың ата-аналары бақылау формасын кей кездерде ғана жүзеге асырады. Балаға аса қысым көрсетпейді. Баланың тәрбиесі мен болашағы олар үшін аса маңызды. Бала үнемі бақылау, қадағалау, қысым көрсетуге төзе алмайды. Сол себепті бала тәрбиесінде бақылаудың шегі болу керек деген ойдамыз. Алайда ең соңғы шкала баланың сәтсіздіктеріне деген қатынас шкаласы бойынша бірінші топтың ата-аналары жоғары пайызды берді. Олар балаларына сәтсіз адам ретінде қарайды. Десек те екінші топтың ата-аналарында бұл көрсеткіштер төмен болды. Бұл дегеніміз ата-аналардың көбісі өз балаларының сәтсіздіктеріне көз жұма қарайды. Баланың сәтсіз орындалған әрекеттеріне қысымшылық жасамауынан көрінеді. Балаларына сенеді және қолдау көрсетеді.

Сонымен зерттеу жұмысында қолданылған екінші әдістеме И.Л. Соломиннің «Түстік метафоралар» әдістемесі болды. Аталған әдістеме зерттеуге қатысқан екі топқа жүргізіліп, зерттеу нәтижелері алынды. Оларға жеке-жеке талдау жасалып, сипаттама берілді. Алынған нәтиже көрсеткіштері бойынша бірінші топтың ата-аналары балаларының психофизикалық бұзылыстарын сәтсіздік деп көрсетті. Және де үміттері әлі де болса үзілмеген. Бірақ та өз балаларына қызмет көрсетіп, оларды қабылдауға, қарым-қатынаста жұмсақтық таныта қоймайды. Ал екінші топтың ата-

аналарында балаларының бақыты үшін қорқыныш сезімдері туындаған. Олар балаларына қызмет көрсетіп, қарым-қатынаста жұмсақтық танытады. Сонымен қатар балалары қандай болса,солай етіп қабылдауға мүмкіндік береді. Жалпы алғанда зерттеуге қатысқан екі топтың ата-аналары арасында айырмашылықтар байқалды.

Соңғы әдістеме «Аяқталмаған сөйлем» әдістемесіне қорытынды жасайтын болсақ, зерттеуге қатысқан екі топтың арасында айырмашылықтар байқалды. Яғни дамуында ауытқуы бар бала толыққанды дамымайды, түсінушілік пен сенімділікті қалайды, дені сау қоғамда өмір сүруі керек деп бірінші топтың ата-аналары аталған жауап нұсқаларын орташа деңгейде берсе, ал екінші топтың ата-аналары дамуында ауытқушылығы бар бала түсінушілік пен сенімділікті қалайды деген. Бірінші топтың ата-аналары дамуында ауытқуы бар баламен қарым-қатынас жасау өте қиын деген жауап нұсқасын таңдаған. Екінші топтың ата-аналары дамуында ауытқуы бар баламен қарым-қатынас жасауда шыдамдылық таныту керек деген. Сонымен қатар балаларының қаншалықты қиындық туғызатындығынан қарамастан, бұл жағдай қиындық туғызбайды дейді. Бірінші топтың ата-аналары үлкен қамқорлықты талап ететіндігін төмен пайыздық қатынаста көрсетті. Дамуы ақырын, толымсыздық сезімі басымырақ, ерекше күтім қажет ететіндігін орташа деңгейде берді. Екінші топтың ата-аналары толымсыздық сезімдері болатындығын төмен дәрежеде көрсетіп, ал қалған үлкен қамқорлықты талап ететіндігін, дамуы ақырын, ерекше күтімді орташа дәрежеде берді. Бірінші топтың ата-аналары әрбір дамуында ауытқуы бар бала өзін толыққанды адам ретінде санамайды деген жауап нұсқасына жоғары пайыздық қатынасты көрсетсе, керісінше екінші топтың ата-аналары әрбір дамуында ауытқуы бар бала өзін қажет екендігін сезіну керек деген жауапты жазған. Бірінші топтың ата-аналарының ойынша, бұзылысы бар бала қалыпты дамудағы балалар сияқты өмір сүру керек деген. Екінші топтың ата-аналары үшін бұзылысы бар бала жай ғана өмір сүріп қоймай жетістікке де жету керек. Екі топтың да ата-аналары дамудағы бұзылыстың нәтижесі экологияның әсері деп қарастырған. Бірінші топтың ата-аналары дамуында ауытқуы бар бала көбінесе дарынды болып келеді деп ойлайды. Екінші топтың ата-аналары дамуында ауытқуы бар бала өзінің жетістіктерімен де көзге түседі дейді. Екінші топтың ата-аналары дамуында ауытқуы бар балада қалыпты бала сияқты өзінің құқықтары бар және өмірдің құндылығын түсіне алады деп көрсеткен.

Сонымен қорыта келе біз мынадай қорытындыға келдік. Дамуында психофизикалық бұзылыстары бар балаларға деген ата - ананың қатынасы қазақ және орыс ұлт өкілдерінің мәдени-тарихи өмір сүру жағдайына, ұлттық-психологиялық ерекшеліктеріне, салт-дәстүр мен әдеп-ғұрыптарына байланысты болады.

Жалпы алғанда мұндай зерттеулер қазіргі қоғамда Қазақстан үшін әлеуметтік маңызды және өзекті мәселелер қатарына еніп отыр. Әсіресе дамуында психофизикалық бұзылыстары бар балалардың қатары өсіп келеді. Бұл жағдай өте күрделі мәселелердің біріне айналып отыр. Психофизикалық бұзылыстары бар балаларға деген ата-ана қатынасының ерекшеліктерін анықтау біздің зерттеу жұмысымыздың басты мақсаты болды. Алдымызға қойылған барлық міндеттерді орындалды. Практикалық тұрғыда психология және дефектология ғылымы үшін өте қажет. Және де осы салада жүргізіліп жатқан зерттеу жұмыстарын толықтыра түсетін бастамалардың бірі. Аталған зерттеу жұмысын ары қарай толықтырып, жаңа көкжиектерден көріне беретіндеріңізге сенім білдіреміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: уч. пособие для вузов. - М., 2005. – 131 с.
2. Варга А.Я. Системная семейной психотерапия // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. - № 2. – 7 с.
3. Ибраимова Л. Қазақ халқының отбасылық тәрбиесі. - Алматы, 1998. – 77 б.
4. Проблемы детско-родительских отношений в семьях с детьми-инвалидами – М.: НИИ семьи и воспитания, 2004. – 239 с.
5. Жүнісова-Елшібаева Қ.Ғ. Қазақ отбасы мәселелерінің психологиялық аспектілері. – Алматы, 2010. – 31 б.

УДК 159.973:616.899-053

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОМА РЕБЕНКА

Цыплякова О.А.

Как известно, причиной эмоциональной депривации является ранний отрыв от матери, отсутствие того эмоционального и телесного контакта, который необходим в младенческом возрасте. Под эмоциональной депривацией понимается длительное отсутствие ласки, заботы, человеческого тепла и понимания, т.е. всякую продолжительную эмоциональную депривацию.

Выделяются показатели, которые свидетельствуют о наличии или отсутствии эмоциональной депривации:

1) эмоциональная привязанность детей (к родственникам, к сотрудникам Дома Ребенка, к сверстникам);

2) контакт (насколько дети идут или не идут на контакт с посторонним человеком);

3) проявление чувствительности, сострадания (через просмотр мультфильмов, прочтения художественной литературы);

4) речь (наблюдается ли активный словарь ребенка, и соответствует ли его возрастным требованиям) [1], [2], [3].

Одна из причин, с которой столкнулись в Доме Ребенка - это то, что группы были сформированы в конце октября 2011 года. Многие дети были переведены из других групп и в очередной раз оторваны от значимых для них лиц (сотрудники и дети той группы, в которой они находились). Наблюдение показало, что дети, воспитывающиеся в Доме Ребенка, показывают высокую степень подверженности эмоциональной депривации, что, естественно, обусловливает социальная ситуация развития. Так как депривация чаще всего возникает на основе недостаточного удовлетворения эмоциональных потребностей ребенка в имеющейся среде, то ему необходимо предоставить, прежде всего, возможность коррекции его чувственного опыта, а именно, предоставить ему значительные эмоциональные переживания, которых он до сих пор был лишен. В целях корректировки данного факта была составлена и апробирована коррекционная программа по профилактике эмоциональной депривации у детей дома ребенка.

Основная цель коррекционной программы заключалась в работе с симптомами эмоциональной депривации. Задачами выступили:

1) Установление контакта и доверительного отношения ребенка к взрослому;

2) Формирование навыков общения со сверстниками;

3) Развитие у детей навыков совместной деятельности, формирование внимательного, доброжелательного отношения к друг другу;

4) Закрепление форм общения в совместных играх, создание доброй атмосферы, позволяющей ребенку чувствовать себя уверенно и спокойно;

5) Снятие эмоционального напряжения, агрессии, развитие эмпатии, тактильного восприятия, создание положительного эмоционального климата в группе;

6) Развитие и совершенствование активного словаря у детей;

7) Формирование вербальных способов регуляции поведения ребенка и его эмоционального состояния.

Коррекционная работа проводилась в течение трех месяцев, с января по апрель 2012 года. Наблюдение за детьми проводится по настоящее время.

На первой ступени коррекционной работы были подобраны игры для установления контакта и доверительного отношения ребенка к взрослому. Были использованы такие игры, как "Ладушки", "Иди ко мне", "Спокойной ночи..." и т.д. Такая игра, как "Ладушки", проводилась и раньше воспитателями данной группы, но на "расстоянии", т.е. воспитатель показывал действия своими руками, а дети - своими. Здесь же был предложен телесный контакт воспитателя с детьми. Воспитатель показывал действия руками ребенка. Поначалу руки детей были напряжены, все внимание

было сосредоточено на действии, которое совершал воспитатель с его руками, текст "Ладушки" не проговаривался. После проведения этой игры в течение нескольких дней дети начинали смотреть в лицо воспитателя, полностью доверялись его действиям и самостоятельно читали "Ладушки".

Проводилась игра "Спокойной ночи...". Суть этой игры заключается в том, что ребенка пеленают, как маленького, берут на руки и начинают укачивать, при этом напевая колыбельную песню. После того, как колыбельная заканчивается, воспитатель, поглаживая ладонью голову ребенка, приговаривает: "Сашенька, солнышко, просыпайся, пора вставать". Игра сразу же была принята детьми, были случаи, когда дети не хотели «просыпаться», и приходилось несколько раз петь колыбельную. Позже было замечено, что многие дети пели колыбельную и укачивали свои игрушки. Но все же им больше всего нравилось находиться в роли спящего.

Изучая феномен эмоциональной депривации во время наблюдения за детьми, было отмечено, что дети редко обращаются друг к другу по имени, в крайнем случае по фамилии. Это можно объяснить и возрастными особенностями раннего возраста, и тем, что большинство взрослых обращаются к детям по фамилии. Если ребенку что-то нужно от другого ребенка, то он просто забирает. Говоря о ком-то, дети произносили: "А он забрал у меня игрушку", "Он не хочет со мной играть" и т.д. Поэтому были предложены такие игры, где дети учились называть своих сверстников по имени, да и самим откликаться на свое. Это игры "Позови по имени", "С добрым утром...", "Найди свою пару" и т.д. С самого начала эти игры вызывали у детей трудности, так как они не привыкли к обращениям по имени. Так, в игре "С добрым утром..." детям предлагалось сесть на ковер в круг, воспитатель начинал здороваться с ребенком, сидящим по правую сторону от него, тот, в свою очередь, делает так же. И так по кругу, пока последний ребенок не поздоровается с воспитателем. После этого начинают здороваться с левой стороны. При этом ребенок должен назвать соседа ласково по имени, с улыбкой - "С добрым утром, Анечка" и т.д. В самом начале многие дети называли друг друга по фамилии. Постепенно проигрывая эту игру каждое утро, дети все чаще обращались друг к другу по имени. Если же кто-то забывался и называл по фамилии, то его тут же останавливали дети и делали замечание, что он неправильно поздоровался. По лицам детей было видно, что им очень нравится, когда их ласково называют по имени.

В процессе коррекционной работы использовались подвижные игры на занятиях по физкультуре, на прогулке и в повседневное время. Подвижные игры (ранее также проводились с детьми) были подобраны такие, в которых отрабатывались коммуникативные навыки детей (игра "Липучки" и т.д.), которые создавали положительную обстановку, формировали умения согласовывать свои движения с движениями других детей, ритмом музыки и текста (игры "Карусели", "Кенгуру" и т.п.), развивали слуховое внимание и прививали звуковую культуру речи (игры "Черепаха", "Мишки и мышки", и т.п.). Проведение этих игр никаких затруднений не вызывало, но было отмечено, что сами дети затруднялись выбирать игру, в которую они хотели бы поиграть, поэтому инициативу в первое время проявлял педагог.

Например, игра ***«Липучки»***

Цель. Отработка коммуникативных навыков детей, умения слушать инструкцию.

Ход игры. Все дети под весёлую музыку бегают по комнате. Двое детей, держась за руки, пытаются поймать сверстников. При этом они припевают: «Я липучка – приставучка, я хочу тебя поймать». Каждого пойманного ребёнка «липучки» берут за руку, присоединяя его к своей «липучей» компании. Затем они вместе ловят других детей.

Когда в группе все дети станут «липучками», они начинают все вместе танцевать и напевать: «Мы липучки – приставучки. Будем вместе мы плясать».

При наблюдении было отмечено отставание от нормы в речевом развитии детей. Речь как средство общения и интеллектуального развития сформировалось лишь у 30% детей, но и у них она находит-

ся на низком уровне. Большинство из них не могут говорить полными предложениями, высказывать свое желание, в голосе чувствуется неуверенность. Поэтому во многих играх присутствует цель развития речи, активизации словаря, формирования уверенности в своих высказываниях. Очень хорошо эта цель прослеживается в играх с кричалочками, физминутках, где дети проговаривают текст вместе, что способствует формированию уверенности в себе. После того, когда дети хорошо заучивали текст, выбирался ребенок, который проводил за воспитателя физминутку. На первых моментах ребенок терялся, забывал текст от волнения (хотя вместе со всеми читал хорошо), но к нему приходили на помощь дети, начинали подсказывать. Это придавало ребенку смелости и уверенности в себе.

Например, физкультминутка ***«Медвежата»***

Медвежата в чаще жили,
Головой своей кружили.
Вот так, вот так
Головой своей кружили.
Медвежата мёд искали,
Дружно дерево качали.
Вперевалочку ходили,
И из речки воду пили.
А потом они плясали,
Выше лапы поднимали,
Вот так, выше лапы поднимали.

(Круговые движения головой поочерёдно в разные стороны. Ходьба по-медвежьи, наклоны вперёд).

Для развития речи использовались пальчиковые игры, которые развивают не только речь, но и моторику. Что касается моторики, то движения являются компонентом любого эмоционального акта, любого ощущения, что ведет к развитию адекватного эмоционального реагирования. При проведении этих игр затруднений не было, дети с удовольствием играли со своими пальчиками. Они были очень довольны, когда у них получались различные фигуры, что вызывало бурю эмоций.

Например, пальчиковая игра ***«Вышли пальчики гулять»***

Раз, два, три, четыре, пять –
Вышли пальчики гулять.
Раз, два, три, четыре, пять –
В домик спрятались опять.

На первые строчки – поочерёдно сгибание пальчиков из кулачков, начиная с большого пальца. На следующие строчки – поочерёдно сгибание пальчиков в кулачки, начиная с мизинца.

В коррекционной работе была использована психогимнастика, которая состояла их этюдов, направленных на развитие и коррекцию эмоционально-личностной сферы детей. Эти этюды были использованы на музыкальном занятии, что позволяло проводить их под живую музыку. На этих занятиях дети учились не бояться показывать свои переживания, распознавать настроение музыки. С самого начала дети с удовольствием слушали веселую музыку и охотно отвечали. Им нравилось, что под нее можно танцевать, прыгать и смеяться. При музыке противоположного настроения дети замыкались, не могли высказать настроения, некоторые закрывали уши. Поэтому с детьми проводились беседы, на которых объяснили, что не всегда бывает весело. Бывают моменты, когда человеку грустно и хочется плакать, и в этом нет ничего страшного. При этом использовались этюды "У моря", "Игра с камушками", "Осень", "Колыбельная" и т.п.

В повседневное время использовались этюды на тренировку расслабления отдельных групп мышц тела - "Каждый спит", "Сосулька", "Качели" и т.п. Проведение этих этюдов вызывало сначала затруднения, дети не могли полностью расслабиться, были напряжены, постоянно смотрели друг на друга, боялись сделать что-то не так. Только после продолжительной работы проведения этих этюдов на втором месяце коррекционной работы были заметны качественные изменения у детей. Как показало наблюдение, у детей слабо проявлялось сочувствие, сопереживание, практически не высказывалось свое отношение к событиям, происходящих на экране. У многих детей срабатывала защитная реакция: они переставали смотреть на экран, закрывали лицо руками. Это говорит о том, что у детей Дома Ребенка недостаточный опыт совместных эмоцио-

нальных переживаний. Для преодоления этого недостатка использовалась психогимнастика и такие игры, как "Автобус", "Улиточка", "Кулачки и ладошки" и др. Также использовался совместный просмотр мультфильмов, прослушивание сказок, что создало условия для развития эмоциональной сферы и способности делиться своими переживаниями с другими, возможности взаимопонимания и сопереживания. С самого начала проведения этой работы дети не могли подобрать нужные слова, искали помощи у взрослого, ждали от него одобрения, подтверждения правильности своих оценок.

Если подвести итог проведения коррекционной работы, то можно отметить, что с самого начала каждый этап игры переживался ребенком очень напряженно, их эмоциональная включенность в игру была значительно низкая. Были моменты, когда кто-то из детей не хотел играть и наблюдал со стороны за теми, кто играл. На втором месяце проведения коррекционной работы детей, которые не хотели играть, уже не было.

После проведения коррекционной работы был организован круглый стол с педагогами данной группы. Они отметили качественные изменения в поведении и развитии детей, игры, которые хотели бы дальше применять в работе с детьми . Отмечено также, что многое зависит и от личностных качеств педагога, с каким настроем он подходит к работе с детьми.

Для подтверждения эффективности проведения коррекционной работы по снижению эмоциональной депривации был проведен второй срез наблюдения. Мы доказали статистически значимую связь между эффективностью коррекционной работы и снижением признаков эмоциональной депривации. Действительно, коррекционная работа, которая включает в себя упражнения, направленные на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка, экспериментирование со звуками, словами, принятие на себя определенных ролей, формирование навыков сотрудничества и соблюдение правил, дает видимые результаты. В процессе работы четко прослеживалась эмоциональная удовлетворенность процессом взаимодействия. Следовательно, если в учреждениях интернатного типа больше использовать тактильность, положительные эмоциональные проявления при взаимодействии, особенно с детьми раннего возраста, то это способствует меньшему риску возникновения эмоциональной депривации, которая отрицательно влияет на развитие личности в целом. Кроме того, коррекционная работа подразумевает решение поставленных нами задач в начале исследования не на отдельных занятиях, но и в повседневной жизни детей Дома Ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мувтеева А.М. Психологические особенности воспитанников социального приюта / Человек. Общество. Культура. Социализация: материалы Всероссийской научно-практической студенческой конференции. - Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. - 440 с.
2. Шпиц Р. А. Поведение депривированных детей / Хрестоматия в 2 т. / Под редакцией В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. Т. П. - М.: ЧеРо: Высш. Шк.: Изд-во МГУ, 2002. - 744 с.
3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей - 2-е изд. - М.: «Академический Проект», 2005. - 232 с.
4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка: Книга для воспитателя детского сада./ А.И. Захаров. – М.: «Просвещение», 1986. – 128 с.
5. Барабанова Е.И. Основы психодиагностики и психокоррекции / Е.И. Барабанова. Е.В. Дергачева. – Учебно – методическое пособие. Усть – Каменогорск, 2004. – 105с.
6. Цыплякова О.А. Модель коррекционной программы по снижению эмоциональной депривации у детей раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка. Из опыта работы КГП ПХВ «Специализированный Дом Ребенка города Усть-Каменогорска» Управления Здравоохранения Восточно-Казахстанской области. – Усть-Каменогорск, 2015. – 34 с.

УДК 159.983

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СУПРУГОВ О ПОВЕДЕНИИ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ НАРУШЕНИЯХ

Казначеева Я.А.

Семейные отношения принято считать одной из самых популярных тем на сегодняшний день. В повседневной жизни достаточно часто бывает, что в диаде любящие друг друга муж и жена не могут найти главного – понимания - понимания поведения друг друга, отношения и поступков друг к другу. Именно отсюда в семье разгорается большинство конфликтов.

«Семья – ячейка (малая социальная группа) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т. е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство». Семья играет огромную роль в жизни, как отдельной личности, так и всего общества [1].

Семья – это естественная группа, в которой со временем возникают стереотипы взаимодействий. Эти стереотипы создают структуру семьи, определяющую функционирование ее членов, очерчивающую диапазон их поведения и облегчающую межличностные контакты между ними. Та или иная жизнеспособная структура семьи довольно значима как для полноценного выполнения главных ее функций, так и для решения личностно значимых задач – поддерживать индивидуальность, создавая в то же время ощущение принадлежности к целому [2].

У супругов конфликтные ситуации возникают при нарушении функций, структуры и динамики семьи, так как эти параметры являются важными характеристиками семьи.

Функции семьи. Жизнедеятельность семьи, непосредственно связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов, называется функцией семьи. «Функций семьи столько, сколько видов потребностей в устойчивой, повторяющейся форме она удовлетворяет». Выполнение семьей ее функций имеет значение не только для ее членов, но и для общества в целом [1].

Воспитательная функция семьи состоит в том, что удовлетворяются индивидуальные потребности в отцовстве и материнстве; в контактах с детьми и их воспитании; в том, что родители могут «реализоваться» в детях. В ходе выполнения воспитательной функции семья обеспечивает социализацию подрастающего поколения, подготовку новых членов общества.

Хозяйственно-бытовая функция семьи заключается в удовлетворении материальных потребностей членов семьи (в пище, крове и т.д.), содействует сохранению их здоровья: в ходе выполнения семьей этой функции обеспечивается восстановление затраченных в труде физических сил.

Эмоциональная функция семьи – удовлетворение ее членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Данная функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, активно содействует сохранению их психического здоровья.

Функция духовного (культурного) общения – удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении, она играет значительную роль в духовном развитии членов общества.

Функция первичного социального контроля – обеспечение выполнения социальных норм членами семьи, в особенности теми, кто в силу различных обстоятельств (возраст, заболевание и т.п.) не обладает в достаточной степени способностью самостоятельно строить свое поведение в полном соответствии с социальными нормами.

Сексуально-эротическая функция – удовлетворение сексуально-эротических потребностей членов семьи. С точки зрения общества важно, что семья при этом осуществляет регулирование сексуально-эротического поведения ее членов, обеспечивая биологическое воспроизводство общества.

С течением времени происходят изменения в функциях семьи: одни утрачиваются, другие появляются в соответствии с новыми социальными условиями. Качественно изменилась функция первичного социального контроля. Повысился уровень терпимости к нарушениям норм поведения в сфере брачно-семейных отношений (рождениям внебрачных детей, супружеским изменам и т.п.). Развод перестал рассматриваться как наказание за недостойное поведение в семье.

Нарушения функций семьи – это такие особенности ее жизнедеятельности, которые затрудняют или препятствуют выполнению семьей ее функций. Способствовать нарушениям может весьма широкий круг факторов: особенности личностей ее членов и взаимоотношений между ними, определенные условия жизни семьи. Например, причиной нарушений воспитательной функции семьи может стать и отсутствие у родителей соответствующих знаний и навыков, и нарушения в их отношениях (конфликты по вопросам воспитания, вмешательство других членов семьи и т. д.).

Структура семьи – состав семьи и число ее членов, а также совокупность их взаимоотношений. Анализ структуры семьи дает возможность ответить на вопрос, каким образом реализуется функция семьи: кто в семье осуществляет руководство и кто является исполнителем, как распределены между членами семьи права и обязанности. С точки зрения структуры можно выделить семьи, где руководство сосредоточено в руках одного члена семьи, и семьи, где явно выражено равное участие всех членов в управлении. В первом случае говорят об авторитарной системе отношений, во втором – о демократической. Различной может быть структура семьи в зависимости от того, как в ней распределены основные обязанности: равномерно или же большая их часть сосредоточена в руках одного члена семьи.

Наиболее распространенная структура семьи в нашем обществе – это семья, включающая взрослых (мужа и жену, нередко кого-то из родителей) и детей, причем в нашей стране для семьи наиболее типично наличие одного-двух детей. В большинстве случаев семьи ориентированы на равномерное распределение обязанностей, а также равноправное участие в решении всех семейных проблем. В ходе социологических опросов на предпочтительность такой структуры взаимоотношений указывает большая часть опрошенных [1].

Нарушения структуры семьи – это такие особенности, которые затрудняют или препятствуют выполнению семьей ее функций. Например, неравномерность распределения хозяйственно-бытовых обязанностей между супругами является нарушением структуры взаимоотношений в семье, поскольку препятствует удовлетворению ряда потребностей того супруга, который взял на себя основную нагрузку (потребностей в восстановлении физических сил, в культурном, духовном обогащении) [1].

Вопрос о том, что в семье является нормой, а что нарушением – один из наиболее трудных вопросов в современной науке о семье. Часть семейных психотерапевтов имеют определенное представление, какой должна быть семья, – например, какими могут и должны быть отношения между супругами и каких отношений не должно быть между родителями и детьми. Другие четче определяют требования, предъявляемые к семье, – например, необходимость создавать условия для развития личностей членов семьи – «опытная» семейная психотерапия. Третьи точнее знают, какой не должна быть семья, – учение о «семейных треугольниках» и о «двойной связи». Наконец, четвертые верят пациенту и помогают ему избавиться от того, что ему мешает, – такова тактика бихевиоризма [4].

Динамика семьи. Функции и структура семьи могут изменяться в зависимости от этапов ее жизнедеятельности. Существуют различные системы выделения основных этапов жизненного цикла [3].

Наиболее известна система «стадий», где в качестве основного признака разграничения стадий использовался факт наличия или отсутствия детей в семье и их возраст.

Помимо ситуативных стрессов выделяют и те, которые предусмотрены коллизиями развития личности/организма, семьи и других социальных групп, – «нормативные стрессы и стрессоры» и кризисы раз-

вития. Они могут быть описаны как критические точки прохождения семьи от фазы к фазе в жизненном цикле семьи. Именно в этих точках прежние способы достижения целей, применявшиеся в семье ранее, не способствуют достижению новых потребностей, появившихся у членов семьи [5].

Семейные системные психотерапевты Варнхилл и Лонго для объяснения того, что происходит с семьей при переходе от фазы к фазе, заимствовали психоаналитические идеи о фиксации и регрессии: во время нормативного стрессора дисфункциональные семьи, вместо того чтобы продвигаться вперед, регрессируют на более ранние фазы развития семьи либо останавливаются в своем развитии, т. е. фиксируются на определенной фазе. Для того чтобы избежать этого, они предлагают семьям проработать проблему переходов: «Как вы это делали, с помощью каких средств, что вы еще не делали?»

Дюваль выделил следующие фазы в жизненном цикле семьи.

1. Вовлечение. Встреча супругов, их эмоциональное притяжение друг к другу.

2. Принятие и развитие новых родительских ролей.

3. Принятие в семью новой личности. Переход от диадных отношений супругов к отношениям в треугольнике.

4. Введение детей во внесемейные институты.

5. Принятие подростковости.

6. Экспериментирование с независимостью.

7. Подготовка к уходу детей из семьи.

8. Уход детей из семьи, принятие их ухода, жизнь супругов «глаза в глаза».

9. Принятие факта ухода на пенсию и старости [5].

Нарушения жизнедеятельности семьи. На протяжении всего жизненного цикла семья постоянно сталкивается с самыми различными трудностями и неблагоприятными условиями – болезни, жилищно-бытовые неудобства, конфликты с социальным окружением, последствия широких социальных процессов (война, социальные кризисы и т. п.). В связи с этим перед семьей часто возникают непростые проблемы, которые могут отрицательно сказаться на ее жизни [6].

Неудивительно, что и сами трудности, с которыми сталкивается семья, и их последствия вызывают значительный интерес социологов, психологов, психиатров. Исследования в этой области идут в основном в двух направлениях. Первое – исследование семьи в условиях трудностей, возникших в силу неблагоприятного воздействия социальных процессов: войн, экономических кризисов, стихийных бедствий и т.п. Это направление наиболее широко представлено в предвоенных и послевоенных работах американских исследователей. Второе – изучение «нормативных стрессоров» – трудностей, встречающихся в обычных условиях, связанных с прохождением семьи через основные этапы жизненного цикла, а также возникающих, когда что-то нарушает жизнь семьи: длительная разлука, развод, смерть одного из членов семьи, тяжелое заболевание и т.д. Все эти обстоятельства приводят к многочисленным сложным последствиям – к проявлениям нарушений в жизни семьи. Это, с одной стороны, нарастание конфликтности взаимоотношений, снижение удовлетворенности семейной жизнью, ослабление сплоченности семьи, с другой – умножение усилий членов семьи, направленных на ее сохранение, и возрастание сопротивления трудностям. Исследователями определены сложно опосредованные связи между истинными источниками трудностей и их осмыслением членами семьи; выявилось относительно независимое воздействие на жизнь семьи как объективных трудностей и связанных с ними нарушений, так и субъективного представления о них. Среди видов субъективного осознания членами семьи нарушений в ее жизнедеятельности в настоящее время наиболее изучены мотивы семейных конфликтов и разводов, проблемы и поводы обращения в семейную консультацию. В целом семейное нарушение представляет собой сложное образование, включающее факторы, его обусловливающие (трудность, с которой столкнулась семья), неблагоприятные последствия для семьи и ее реакцию (в частности, осмысление нарушения членами семьи) [6].

Также рассмотрим еще такие моменты, участвующие в возникновении и про-

явлении семейного нарушения, как особенности внешней социальной среды, условий жизни семьи, изменений в личности ее членов, которые затрудняют функционирование семьи или ставят ее перед необходимостью противостоять неблагоприятным изменениям.

Многочисленные трудности, с которыми сталкивается семья и которые угрожают ее жизнедеятельности, можно разделить, прежде всего, по силе и длительности их действия. Особое значение имеют при этом две группы семейных трудностей: острые (в том числе и сверхсильные) и хронические раздражители. Примером первых может служить смерть одного из членов семьи, известие о супружеской измене, внезапное изменение в судьбе и социальном статусе (например, арест одного из членов семьи), внезапное и сильное заболевание. К хроническим трудностям относятся чрезмерная физическая и психическая нагрузка в быту и на производстве, сложности при решении жилищной проблемы, длительный и устойчивый конфликт между членами семьи. Можно выделить также следующие группы трудностей, с которыми сталкивается семья: связанные с резкой сменой образа жизни семьи (жизненного стереотипа) и с суммированием трудностей, их «наложением» друг на друга. Пример первых – психологические трудности, возникающие при переходе от одного этапа жизненного цикла к другому (заключение брака и начало совместной жизни, появление ребенка, прекращение семьей воспитательной деятельности). Такие переходы, как правило, сопровождаются довольно резким изменением образа жизни семьи. Пример вторых – необходимость практически одновременного решения ряда проблем в начале второго этапа (сразу после появления в семье первого ребенка) – завершение образования и освоение профессии, решение жилищной проблемы, первичное обзаведение имуществом, уход за ребенком. По источнику возникновения семейные трудности можно разделить на связанные с этапами жизненного цикла семьи (например, сближение идеологий родительских семей у молодоженов); обусловленные неблагоприятными вариантами жизненного цикла (если молодожены произошли из семей с полярно противоположными идеологиями); ситуационные воздействия на семью (землетрясение, война, перестройка). Через все этапы жизненного цикла проходят «нормативные стрессоры» – обычные трудности, которые в более или менее острой форме переживают все семьи: на первом этапе жизни – сложности взаимного психологического приспособления; конфликты, возникающие при формировании взаимоотношений с родственниками при решении жилищной проблемы; на втором – задачи воспитания и ухода за ребенком, ведения трудоемкого домашнего хозяйства. Сочетание перечисленных трудностей в определенные моменты жизненного цикла семьи приводит к семейным кризисам и конфликтам, которые проявляются в поведении [7].

Поведение - целеориентированная активность животного организма, служащая для осуществления контакта с окружающим миром. В основе поведения лежат потребности животного организма, над которыми надстраиваются исполнительные действия, служащие их удовлетворению. Генезис форм поведения обусловлен усложнением условий среды обитания, в частности переходом из гомогенной в предметную, а затем социальную среду [8].

В конфликте поведение диады способно проявляться как две качественно разные основы. Одна - из одинаковых параметров, другая - из отличительных показателей, которые выражают неповторимую индивидуальность сравниваемых форм или процессов. То есть понятие соразмерности обязательно выделяет все индивидуальные качества сравниваемых единиц, поведение - реальное и поведение - идеальное, и обособляет их, сохраняя уникальность [9].

В моделях личности основополагающей концептуальной единицей выступает: поведение - реальное, поведение – идеальное.

Поведение - идеальное – представление о своем поведении как об идеале, о таком, как бы человеку хотелось вести себя в результате возникновения конфликта. Поведение - реальное - мотивирует текущую активность, детерминирует выбор ближайших целей, обусловливает выбор ближайших целей, предопределяет уровень

притязаний, определяет способ взаимодействия в конфликте, задает направление выбора стратегии адаптации и жизненных стратегий. Поведение - идеальное необходимо для сохранения самоуважения, мотивирует деятельность человека, определяет выбор социальных статусов и ролей, определяет долгосрочные цели и средства их достижения. То есть к поведению - идеальному пытается приблизиться поведение - реальное. Уровень различий между поведением - реальным и поведением - идеальным характеризует уровень рассогласованности личности.

Согласно Карлу Роджерсу, каждый индивид наделен стремлением заботиться о своей жизни, чтобы сохранять ее и улучшать. На основе разнообразного опыта общения с другими людьми и их поведения, у человека формируется система представлений о своем реальном поведении. То, как человеку хотелось бы себя вести в результате реализации своих возможностей, что и образует идеальное поведение. К нему и стремится приблизиться реальное поведение.

Карл Роджерс, говорил о том, что когда человек стремится уйти от своего реального поведения к идеальному, то, этот процесс является процессом личностного роста, то есть развитием. Основываясь на данной теории, Дружинин В.Н., считает, что поведение - реальное и поведение – идеальное, как понятия не имеют четко определенных лексических и практических рамок в научном смысле. Внеся новое положения в теорию, Дружинин В.Н. утверждает, что параметры определения их совпадения / не совпадения могут существовать в анализе самооценке индивида. Высокие показатели совпадения - подтверждают наличие достаточной гармонии поведения - реального и поведения - идеального (самооценка в пределах нормы). При высокой степени рассогласованности (самооценка ниже пределов нормы) выявляется высокий уровень тревожности, а так же наличие неврозов [10].

Также неврозы и тревожность возникают на фоне непонимания диады друг друга. Поведение каждого, отвечающее его индивидуальным представлениям о своей семейной роли, будет рассматриваться им как единственно правильное, а поведение другого партнера, не отвечающее этим представлениям, как неверное и даже злонамеренное. С этими ожиданиями и представлениями переплетаются потребности, которые супруги хотели бы удовлетворить в браке. Если представления не совпадают, то и потребности находятся во взаимном рассогласовании.

Известно, что семейно-брачные потребности мужчин и женщин сильно различаются. Обнаружены также возрастные различия семейно-брачных потребностей: если в молодом возрасте (20-30 лет) для женщин наиболее важна эмоциональная, сексуальная, душевная сторона отношений (искренность и открытость в общении), то на отрезке 30-40 и 40-50 лет, наряду с коммуникативной стороной, все более значимой становится посвященность мужа семье (выполнение мужчиной отцовских обязанностей по отношению к детям), а после 50 лет – финансовая поддержка со стороны мужа и помощь по дому [11].

На конфликты в семье влияют также неадекватные и противоречивые семейно-брачные представления и ожидания. В психологической литературе выделяются три основные причины несовпадения семейно-брачных представлений молодежи. Первая из них связана с тем, что наши представления о браке и семье, чем дальше, тем больше уточняются, насыщаются подробностями, поскольку семья все меньше соответствует сложившейся в веках схеме функционирования.

Вторая причина заключается в том, что семейно-брачные представления в настоящее время весьма далеки от идеала. Исследования, проведенные в Вильнюсе, показали, что эти представления часто ограничены какой-либо одной стороной жизни, преимущественно хозяйственно - бытовой или сексуальной. Оказалось, что в большинстве случаев более подробно обсуждались обязанности не того пола, к которому принадлежал опрашиваемый, а противоположного. Наибольшее расхождение между молодыми мужчинами и женщинами выявилось в представлениях о том, каким образом можно поддерживать хорошие отношения в семье. Представители сильного пола свою основную задачу виде-

ли в ее материальном обеспечении, забывая о моральной и эмоциональной поддержке, которую муж обязан оказывать жене. В отличие от них, представительницы слабого пола подчеркивали значение этой поддержки и детально ее обсуждали.

Третья причина состоит в том, что конфликт представлений молодых супругов может обостряться и усугубляться из-за очень слабого знания представлений друг друга. Это происходит, во-первых, потому, что в период предбрачного ухаживания они предпочитают обсуждать любые темы, кроме тех, которые непосредственно относятся к семейным отношениям. Во-вторых, выяснить представления друг друга им мешает весьма короткая продолжительность этого предбрачного ухаживания.

При опросе 266 американских семейных консультантов выяснилось, что в 9 из 10 обращающихся за помощью семейных пар обнаруживаются сложности в общении. Проблемы расположились следующим образом:

- трудности коммуникации – 86,6%;
- проблемы, связанные с детьми и их воспитанием – 45,7%;
- сексуальные проблемы – 43,7%;
- финансовые проблемы – 37,2%;
- досуг – 37,6%;
- отношения с родителями – 28,4%;
- супружеская неверность – 26,6%;
- домашнее хозяйство – 16,7%;
- физические оскорбления – 15,7%;
- другие проблемы – 8,0%.

Следовательно, в супружеских взаимоотношениях очень велика роль супружеских коммуникаций, навыков и культуры общения. С самых первых шагов супружеской жизни следует помнить, что разный подход к решению жизненных проблем – это не повод для создания конфликтных ситуаций. Если же конфликт все-таки назрел, необходимо, не усугубляя конфликт, без лишних эмоций, разрешить его конструктивно.

Таким образом, знание о том, что такое семья, её функции, структура, динамика, стадии и фазы жизненного цикла семьи, дает возможность успешного взаимодействия супругов в семье. Это знание коренным образом меняет стиль семейных и супружеских отношений, что помогает избежать возникновение многих конфликтов, которые возникают из-за выше перечисленных нарушений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. - М.: «Медицина», 1990.
2. Целуйко В.М. Психология современной семьи. - М.: Гуманитарный издательский центр Москва, 2004.
3. Кондаков И.М. Психологический словарь 2000. Интернет ресурс// http:// vocabulary. ru/ dictionary /478 /symbol/ 207/page/3
4. Секлитова А.А., Стрельникова Л.Л. Философия Абсолюта. - СПб.: «Амрита-Русь», 2004. – 115 с.
5. Дружинин В.Н. Психология: учеб. для гуман. вузов. - СПб: «Питер», 2009. - 652 с.

УДК 88.52 : 159.9

ИДЕЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Котова И.Б., НедбаеваС.В., Аванесова Ф.Н., Недбаев Д.Н.

Личность, целостная, гармоничная, всесторонне развитая, была идеалом наших соотечественников. Она мнилась им той силой, которая способна вывести страну из тупикового состояния, в котором она пребывала слишком долго. Их знания, добытые о личности, были, в основном, плодом умозрительных рассуждений, но они подготовили почву для более точных, конкретных и опытных изысканий. Идея развития личности не была болезнью русской философии и психологии. Она не сирота без роду и племени. Ее гипотетические конструкции были очень российскими, органичными ее народному духу, ее менталитету, теоретическим и идейным исканиям [5; 10].

Идея развития личности более двух столетий будоражит и бодрит российское образование, его теоретиков и практиков, продолжая претерпевать множественные преобразования. Именно Россия, более чем любая другая страна, была одержима идеей развития целостной личности, которая мигрировала из литературы и искусства в науку, в частности, в философию, социологию, психологию, педагогику. Это привело к постановке задач комплексного, многостороннего изучения и развития личности (Н.А. Бердяев, С. Булгаков, Н.Я. Грот, К.Д. Кавелин, Л.П. Карсавин, А.Ф. Лосев, Н.К. Михайловский, Л.И. Петражицкий, Д. Роберти, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, П.А. Сорокин, М.М. Троицкий, О.П. Флоренский, С.Л. Франк, П.Я. Чаадаев, Г.И. Челпанов, Л.А. Шестов, Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили и др.). Этот список можно длить и множить, но это наиболее маститые и авторитетные ученые, которые отразили идею личности в своих учениях, зачастую усложненных теологическим тезаурусом и велеречивостью стиля, свойственного российским мыслителям.

Идея развития личности содержит глубинный теоретический генофонд, не оцененный в должной мере до настоящего времени. Тем не менее, она обнаруживает явную тенденцию прорастания в современных психологических концепциях и теориях личности не только в России, но и мира в целом. Генез концепций личности имеет своеобразные истоки, обусловленные особенностями исторического развития России.

Идея личности и ее развития глубинно вписана в философско-психологический тезаурус и в философско-психологическую проблематику и имеет в своей основе ряд постулатов христианства. Именно христианство стало основой европейской персоналистической традиции, в которой личность трактуется как своеобразная святыня, как абсолют, заключающий в себе подобие «создателя».

Христианство воспринимало мир не с позиции созерцающего, объективного наблюдателя, а позиций субъекта, причем субъекта «воления». В конце XIX – начале XX вв. европейская культура делает первые трудные шаги на пути к идее оригинальности и суверенности индивида [1; 10].

Российские ученые, определив свое отношение к человеку и к жизни, создали свое самобытное понимание личностной проблематики. В развитии идеи личности можно выделить, по меньшей мере, пять оснований: духовно-философское, естественнонаучное, социологическое, художественно-эстетическое, собственно психологическое. Влияние каждого из них было специфическим и разнонаправленным. Их трудно проранжировать по вкладу в теорию личности и четко атрибутировать меру заслуг перед ней. Нельзя также назвать одну из этих моделей наиболее правильной или наиболее ценной. По всей вероятности, нужным оказался каждый пласт [3]. Так, духовно-философское и художественно-эстетическое основания ставили задачу восхождения к целостной личности, а естественнонаучное и социологическое основания призывали к изучению и отражению деталей, частей, отдельных факторов, что также было достаточно значимым. Системно-антропологический пласт создал особый образ, особую модель человека. Названные

основания определили многообразие и контуры тех концептуальных схем и противоречий, которые развертывались российскими психологами на протяжении всего XX столетия. От них тянуться к нашему времени идеи самостроительства, самосовершенствования, духовности, необходимого восхождения к самому себе, к развитию высших нравственных качеств: альтруизма, милосердия, прощения, доброты, к самодеятельности личности и др.

Обращает на себя внимание факт, что еще со времен К.Д. Ушинского, идея развития личности была подменена идеей ее формирования. При этом не сразу был осознан факт потери ею момента спонтанности и самодвижения. Развитие личности стало постепенно интерпретироваться как процесс, обусловленный извне социальными нормами и воспитательными воздействиями. При этом статус самой идеи личности претерпевал широкий диапазон изменений: от «знакового» и принятого, до полузабытого, а затем вновь признанного и прикрепленного на знамя «инноватиков образования» [6; 7]. Позже была разработана «школьная доктрина» развития личности, сводимая к процессу усвоения моральных норм, знаний, мнений и навыков, которые, якобы, необходимы растущему человеку в будущем.

Девальвация идеи развития личности в ряде последних десятилетий XX века была остановлена ее трактовкой как «феномена субъектности», как особой формы целостности, включающей в себя ее следующие проявления: как субъекта жизненного отношения к миру, как субъекта предметного отношения, как субъекта общения и как субъекта самосознания. При этом обращалось внимание на то, что, развиваясь как личность, человек формирует и развивает свою собственную природу, присваивает и созидает предметы культуры, обретает круг «значимых других», проявляет себя перед самим собой [7].

Субъектный и объектный тип рассмотрения личности был создан философско-социологическими и естественнонаучными предпосылками, следствием которых явились плохо совмещаемые друг с другом представления о различных сторонах и свойствах конкретного бытия личности, ее онтологии. Это постепенно привело к потере целостности личности, которая приобрела характер смысловой декларативной установки, безоговорочно принимаемый и провозглашаемой представителями обоих направлений, но не реализованной в реальных исследованиях. Это стало причиной того, что отдельные аспекты личностного бытия превратились в независимые абстракции [2].

В психологии личности распространилось разделение на «объектное» и «субъектное» описание человека. Постепенно социальным детерминантам личности были отданы предпочтения, по сравнению с природными (организменными) детерминантами. Концепции, базирующиеся на схеме «организм-среда», стали на длительное время более предпочитаемыми, а в ряде случаев – даже единственными.

Субъект-объектное членение реальности стало одной из самых фундаментальных оппозиций, укоренившейся в массовом сознании и в мышлении профессиональных психологов. Под ее влиянием начался поиск отнесения феноменов личности к «Я» или «не-Я», к вычленению субъектного и объектного в личности. Однако, граница, отделяющая субъекта от объекта, оказалась более сложной и динамичной, чем ожидалось.

В течение всех лет советского периода тщательно разрабатывалась идея «нового человека», идея его исключительности и образцовости. Это не случайно, так как везде, где торжествовал тоталитаризм, идея абсолютной образцовости, нормированного превосходства занимала ведущее место в системе провозглашавшихся ценностей. Л.А. Радзиховский язвительно заметил, что в соответствии с этой идеей человеку «меняли кожу, закаляли его как сталь, поднимали как целину, т.е. перековывали, переплавляли, перевоспитывали». Это было сущностью и назначением «тоталитарной психологии», которая имела своей целью перевоспитание личности. С этой целью использовались различные психологические механизмы. Прежде всего, это установление контроля над замкнутым социальным и физическим пространством, сужение поля сознания, установление полного контроля в сочетании с депривацией и

страхом, который являлся гипнотическим индуктором и способствовал возникновению транса. Человек предельно унижался путем безграничного физического и морального насилия [1;10].

Реальная личность почти не исследовалась и потому была надолго «лишена» своих психологических коррелятов. Вместо работы над категориальным осмыслением личности использовались определения, которые представляли собой некую смесь этики, социологии, психологии. В них преобладало понятие «долженствование». Определение личности в течение длительного времени оставалось достаточно нечетким и абстрактным. Только при таком понимании создавалась возможность формирования «несгибаемых борцов» за советскую власть со всеми ее атрибутами.

Основной целью было стремление добиться, чтобы человек понимал замысел и итог своей собственной жизни как службу, в которой он может что-то заслужить, но для этого следовало выполнять чужую и твердую волю чиновничьего аппарата. Реализация себя, своей личности, собственных способностей и возможностей замещалась иными идеями.

К концу 60-х годов XX века многие достижения отечественных ученых в области психологии личности были кардинально трансформированы и напрочь потеряны. Эта мысль была подтверждена Б.Г. Ананьевым, который считал, что область психологии личности в ее современном состоянии представляет весьма туманное образование в структуре психологической науки [2].

Психологи 70-х годов XX века, вслед за С.Л. Рубинштейном, начали поиск субъектных характеристик личности. «Субъектное» в личности вновь стало желанным, тем, что следует учитывать, взращивать и лелеять. Ответить на вопрос, как это делать реально, решались лишь наиболее авторитетные лидеры этого периода (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский и др.).

На смену этим идеям пришла новая модель личности – «человека-деятеля». Она как бы задавалась другой моделью – «потребностной», создавая образ «человека нуждающегося». Обе модели были положены в основу идеального образа советского человека – «нуждающегося деятеля», который сохранялся приоритетным на протяжении ряда десятилетий, вплоть до начала XXI столетия [3; 6; 7].

Постепенно начал накапливаться некоторый опыт феноменологического исследования субъекта. Так, А.Ш. Тхостов попытался выявить топологические свойства субъекта, которые являются устойчивыми и не изменяются при любых деформациях. Стало понятно, что оппозиция «Я» и «не-Я», «субъекта-объекта» только на первый взгляд кажется ясной и легко определяемой. Наиболее сложным оказался вопрос о критериях их различения и поиске границ.Было высказано предположение, что граница «Я» и «не-Я» зависит от границы автономности или предсказуемости. Это значит, что в субъект-объектной диссоциации признают наличие факта подвижности границ субъекта. Свое существование субъект обнаруживает лишь при столкновении с «иным». Граница этой независимости есть граница субъект-объектного членения [9].

Попав в новые условия жизни и быта, столкнувшись с резкими переменами жизни и деятельности, человек испытывает специфический шок и обнаруживает забытую «плотность бытия». В таких условиях размерность субъектности сокращается. В мире объектов появляются давно исчезнувшие вещи, детали. При этом создается ощущение враждебного, непослушного, чужого пространства. Наиболее четким критерием освоенности, сворачивания в устойчивый конструкт, служит само исчезновение феномена, которым человек начинает пользоваться, не испытывая никаких затруднений. Само существование человека становится неявным (А.Ш. Тхостов).

С понятием субъекта тесно связано чувство самоидентичности. Прототипом и ключом всех форм своего и чужого является собственное тело. Внутри ощущения «моего тела» содержится универсальный принцип порождения феномена субъективности, реальность которого обнаруживается лишь в точке сопротивления при соприкосновении с «иным».

Осваивая собственное тело, ребенок осваивает свое «Я», замечая при этом, что он является автором собственных телесных

движений. Он постепенно присоединяет к себе как к субъекту «нехватки» (жажду, голод, страх) и чувства субъекта-автора. Ребенок начинает замечать, что его движения тела, рук, ног, предметов определяет он сам. Из этого следует, что развивающееся «чувство автора» является центром самоидентичности, что динамика субъект-объектных отношений становится одной из основных детерминант преобразования личности.

Акты взаимодействия человека с миром не просто информируют субъекта, но и трансформируют его. В этих случаях сворачивается не телесная конструкция, а вынесенная вовне когнитивная активность. Внутреннее тело имеет свою топологию, свою специфическую конфигурацию, которая погружена внутрь анатомического тела человека. Специфические особенности человеческого бытия, его включенность в мир внешних вещей, в человеческую среду навязывают ему свои законы и запреты.

Кроме внутреннего тела у человека, согласно А.Ш. Тхостову, возникает конфигурация «культурного тела», имеющего свой особый контур, который также не совпадает с границами «Я», очерченными его природными преградами. Культурная функция не равна натуральной, на почве которой она формируется. Общество определяет «ландшафт» культурного тела. Социальное «Я» человека не свободно, а его поступки определяются не рациональностью, а более или менее четким, предписанным каноном сохранения общественных ценностей и общественного бытия. Это приводит к эффективному эксплуатированию важных свойств, редуцированных к реализации набора аксиом, которые выдают за вечные истины [1;5; 9].

Развитие личности традиционно связывают с образовательным процессом, так как оно становится возможным при наличии «других», взаимодействующих с личностью субъектов, осуществляющих деятельность «развивания» (В.И. Слободчиков). Постепенно пришло осознание, что развитие личности невозможно не только без «значимого другого», но и без «значимого себя для других». Поиски ответа на вопрос о развитии личности привели к открытию той формы активности, которая получила название «устремление», т.е. направленность человека на продуцирование таких действий, которые связаны с расширением возможностей и сферы действований.

Ценность устремлений обусловливается тем, что в них заключена возможность самовоспроизводства. В.А. Петровский считает, что при определенной организации среды «устремления» приобретают качество трансфинитности, т.е. самоценности и неограниченной воспроизводимости. Введение данного понятия позволило преодолеть разрыв между мотивационными и инструментальными компонентами личности. Было доказано, что устремление как самоценная форма активности определяет способы их синтеза. В этом случае образовательный процесс выступает как условие развития интенций в сфере познания, переживания, действия.

Актуальным становится вопрос о превращении названных интенций в средства выращивания личностных устремлений. Было установлено, что для этого требуется изменение форм и содержания общения, а также способов взаимодействия субъектов. Такая постановка вопроса привела к новому взгляду на одну из центральных фигур образовательного процесса – педагога (воспитателя, учителя). В связи с этим и ученик стал рассматриваться не как фон, а как субъект образовательного процесса, который содержит в себе тенденции к саморазвитию и самоактуализации [8;9].

В работах В.А. Петровского начал формироваться новый образ человека – преодолевающего барьеры своей природной и социальной ограниченности. Он отказывается от господствующего и устоявшегося в психологии взгляда на человека как существо адаптивное, наделенное целью и устремленное к ней. Это заявление было сделано, несмотря на то, что адаптивная парадигма была единственно принятой и даже аксиоматичной. Казалось бы, уже ничто не провоцирует на поиск. Это же касалось и активности, которая прочно вошла в психологическую характеристику личности и стала одной из составляющих ряда концепций, разработанных в российской психологии (В.М. Мясищев, Б.Г. Ананьев,

В.С. Мерлин, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский и др.).

Предложенная В.А. Петровским идея неадаптивной активности и отраженной субъектности дала возможность существенно переосмыслить феномен развития личности и выразить его в терминах самодвижения. Личность предстала в качестве саморазвивающейся системы, включающей в орбиту своего движения других людей как носителей их идеальной представленности и продолженности. Он доказал самопротиворечивость тех концепций, которые базировались на «постулате сообразности», наиболее принятом и используемом почти во всех концепциях личности. «Постулату сообразности» он противопоставил альтернативный образ человека неадаптивного, выходящего за границу заданного. Неадаптивность рассматривается им как универсальная характеристика человека. Сопоставление адаптивной и неадаптивной активности привело к новому пониманию индивида как causasui (причиной себя субъекта) [8].

В концептуальной модели становления субъектности человека были объединены моменты его активной неадаптивности и отраженности в людях. Удалось показать, что порождение и воспроизводство человеком себя как субъекта образует единый цикл самоценной активности. В переходах виртуальной, отраженной и возвращенной субъектности человек выступает как личность, свободная, целостная и развивающаяся.

Полагая себя как субъект, человек отражается в других людях. Именно в них он идеально представлен и продолжен. Таким образом, столь долго декларируемая целостность личности, наконец, получила свое психологическое объяснение и обрела свое психологическое пространство. Смысл порождения себя как субъекта В.А. Петровский видит в том, чтобы существовать в этом качестве впредь, возвращаться к себе, выходя за пределы себя, т.е. становление индивида как личности рассматривается им как самостановление.

Но актом порождения себя как субъекта он не ограничивает онтологию и феноменологию личности. Заметно стремление ответить на вопрос о характере существования субъекта. С этой целью В.А. Петровский выдвигает идею воспроизводства субъектности и вычленяет феноменологию идеальной представленности человека в человеке, т.е. область особых феноменов, когда имеют место незапланированные влияния (это группа феноменов «межличностного восприятия», «действенности идеального образа» и др. Этот пласт феноменов был ранее неизвестен [8; 9].

Возможен и, вероятно, допустим способ классификации концепций личности, в основе которой лежат выполняемые ими функции. В связи с этим можно выделить следующие виды концепций: объяснительные, описательные, прогностические, информативные, прагматические и др. Наверное, ко многим из концепций личности можно отнести не одну, а ряд названных характеристик.

Не противопоставляя сложившиеся концепции психологии развития личности, можно выделить тот круг проблем, который был и остается дискуссионным. Прежде всего, это касается определения дисциплинарного статуса психологии личности, поиска признаков общепсихологической теории личности, решения вопроса о детерминантах и показателях личностного развития.

Для объяснения процессов взаимовлияния используется понятие «отраженная субъектность». В нем воплощено представление о личностном аспекте бытия человека в мире, об объективной представленности его в жизни других людей, о «продолженности человека в человеке», т.е. в понятии «отраженной субъектности» заключено «бытие кого-либо в другом» [8]. Этот феномен выступает также источником преобразований складывающейся ситуации в значимом для «другого» направлении. Это значит, что, отражаясь в других, личность выступает как деятельное начало, которое меняет систему их взглядов, формирует новые побуждения, ставит новые цели.

Внедряемые в настоящее время личностно развивающие педагогические технологии основаны на субъектной позиции участников образовательного процесса в равной степени. Личностно - деятельност-

ный подход составляет основу личностно-развивающего образования, которое характеризуется следующими особенностями: отношением к учащемуся как к субъекту собственного развития; ориентацией на развитие и саморазвитие его личности; созданием условий для самореализации и самоопределения личности; установлением субъект-субъектных отношений в системе «учитель- ученик».

Сущностью межличностного взаимодействия является непосредственное или опосредованное влияние субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь. Оно выступает как интегрирующий фактор образовательного процесса, способствующий появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса. Взаимодействующие субъекты выступают как детерминанты происходящих в них преобразований. Основными характеристиками педагогического взаимодействия являются: предметная направленность, подразумевающая общую для участников этого процесса цель; эксплицированность или внешняя проявленность, позволяющая фиксировать действия друг друга; рефлексивная многозначность, дающая возможность по-разному интерпретировать как субъективные намерения, так и реальные действия.

Важнейшей стороной педагогического взаимодействия является возможность транслирования субъектных параметров его участниками, каждый из которых производит реальные преобразования не только в перцептивной, познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сферах друг друга. Эти преобразования могут быть как преднамеренными, так и непреднамеренными, осознаваемыми и неосознаваемыми, специфическими и неспецифическими. В процессе взаимодействия рождаются и развиваются основные личностные феномены: персонализация, событийная общность, референтность, субъективность, личностные смыслы, самосознание, модели жизнедеятельности, концепция «Я», авторитет, идеальная представленность преподавателя в сознании студента и т.д.

Названные феномены являются показателями социализации и становления личности. Они не могут возникнуть иначе как в процессе межличностного взаимодействия, совместного бытия, совместной деятельности и общения. Эти феномены могут иметь конструктивный (развивающий) и деструктивный (разрушающий) характер. Первые задают содержание и пространство образования, созидают как развивающуюся личность, так и группы (диадные и более многочисленные), изменяют уровни развития, формируют установки, характеры, ценностные ориентации, субъективные формы проявления и существования, образцы и эталоны. Вся группа конструктивных, задающих, строящихся феноменов является личностно-порождающей. Под влиянием деструктивных феноменов возникают личностные деформации.

Одностороннее воздействие, ранее принятое в авторитарной педагогике, постепенно замещается взаимодействием, основанном на совместной деятельности, параметрами которого являются взаимоотношение, взаимопринятие, поддержка, доверие, синтонность и др.

Построение себя как личности, ее самосовершенствование и самодвижение не возникают спонтанно. Эти личностные особенности являются результатом разворачивающихся актов межличностного взаимодействия. К настоящему времени доказано, что особое значение в личностном развитии субъектов образования имеет психологическая и педагогическая поддержка, которая несет в себе не только функции помощи и защиты от неуверенности, тревожности, агрессивности, фрустрации, но и помогает развитию личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). – М.; Воронеж, 1999.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. Т–. 1. – 230 с.; – Т. 2. – 287 с.
3. Анциферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. – 1992. – № 5.
4. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.:

Изд-во МГУ, 1984. – 105 с.
5. Котова И.Б. Реализация ресурсного подхода в контексте идей субъектности личности/ И.Б. Котова, О.Г. Власова // Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа. – Краснодар, 2005.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 303 с.
7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: «Политиздат», 1982. – 254 с.
8. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. – М.: РОУ, 1992.
9. Петровский В.А. Человек над ситуацией. –М.: «Смысл», 2010. – 559 с.
10. Ярошевский М.Г. Переживание и драма развития личности // Вопросы философии. – 1993. – № 3.

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ОДИНОЧЕСТВА В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Манько Т.В.

Одной из серьезнейших проблем человечества является проблема одиночества, когда взаимоотношения почему-то не складываются, не порождая ни дружбы, ни любви, ни вражды, оставляя людей равнодушными по отношению друг к другу.

Одиночество – социально - психологическое явление, эмоциональное состояние человека, связанное с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и / или со страхом их потери в результате вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции. В рамках этого понятия различают два различных феномена - позитивное (уединённость) и негативное (изоляция) одиночество, однако чаще всего понятие одиночества имеет негативные коннотации Н.Е. Покровский [1].

Одиночество - сложный объект для исследования, ставящий и теоретические, и методические проблемы. Согласно точке зрения психологов, одинокий человек - тот, который чувствует себя одиноким, и это почти не зависит от количества и качества его общения; одиночество - реакция на несоответствие желаемого и достигнутого уровней социального контакта.

Одиночество как психическое состояние, имеющее ярко выраженную негативную окраску, известно человечеству, по крайней мере, с античных времен. Платон и Аристотель определяли одиночество как зло, избавление от которого они видели в наслаждении благом дружбы и любви. В истории философско-психологической мысли осмысление и объяснение проблемы одиночества достаточно многообразно: от преклонения перед ним на Древнем Востоке до неприятия в Древней Греции, от осознания необходимости одиночества для самопознания человека, его творческого развития до понимания его как проклятья человечества [5].

Актуальность вопроса проблемы одиночества заключается в том, что оно представляет реальную, теоретически интересную и практически важную сферу исследования.

Проблема одиночества занимает не только умы простых людей. На протяжении столетий ее изучением занимались (и продолжают заниматься) философы, психологи, ученые и писатели. Несмотря на относительно небольшой срок существования психологии как обособленной науки, почти в каждом из ее направлений можно найти связанные с одиночеством концепции, теории и исследования, рассматривающие проблему одиночества со своих позиций.

Наибольшую известность среди психологических получили подходы к пониманию одиночества зарубежных авторов: психодинамический (З. Фрейд, Дж. Зилбург, Х. Салливан, Э. Фромм, Ф. Фромм-Рейхман); интеракционистский (Р. Вейс); «интимный» (В. Дж. Дерлега, С.Т. Маргу-

лис); когнитивный (Л.Э. Пепло, Д. Перлман); феноменологический (К. Роджерс); экзистенциальный (Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Мустакас, В. Франкл, И. Ялом).

Одиночество является сложным и противоречивым феноменом развития личности. Оно, подчас, связано с деформацией различных отношений личности и, в этом случае сопровождается осознанием или ощущением не просто чуждости мира, но и невозможности занять в нем более или менее устойчивое положение. То есть, одиночество затрудняет процесс успешного вхождения личности в широкий контекст социальных отношений, а дефицит чувства общности ведет к недоразвитию конструктивных отношений с миром. Кроме того, одиночество нарушает развитие мотивационной сферы личности (потребностей, стремлений, чувств) и, в целом, препятствует полноценному развитию психики и личности.

Известно, однако, что одиночество – это и феномен, позволяющий погрузиться в личностную рефлексию, в размышления о важнейших смысложизненных проблемах, оно несет в себе возможность глубокого духовного развития личности.

По мнению французского писателя Андре Мальро, только активность духовная может актуализировать те образующие пространство культуры вневременные ценности, приобщение к которым способно компенсировать утрату истинных смыслов и, как следствие, одиночество, разобщенность, индивидуализм современного человека [6].

Если разделить процесс возникновения одиночества на 3 этапа и схематически представить его, то получится следующая картина.

1) Общество влияет на человека, вынуждая его вести себя в соответствии с социально оправданными, ограничивающими свободу действия образцами.

2) Из-за этого возникают противоречия между внутренним истинным «Я» индивида и проявлениями его «Я» в отношениях с другими людьми, что приводит к потере смысла существования.

3) Индивид становится одиноким, когда, устранив охранительные барьеры на пути к собственному «Я», он, тем не менее, думает, что ему будет отказано в контакте со стороны других. И здесь получается замкнутый круг: человек, веря в то, что его истинное «Я» отвергнуто другими, замыкается в своем одиночестве и, чтобы не отвергнутым, продолжает придерживаться своих социальных «фасадов», что приводит к опустошенности.

Существует ряд психологических факторов, которые способствуют одиночеству. Например, это может быть низкая самооценка, которая приводит к избеганию контактов с другими людьми из-за страха подвергнуться критике, что, в свою очередь, создаёт порочный круг- в результате отсутствия контактов самооценка ещё больше падает. Слабые навыки общения также способствуют возникновению одиночества. Люди с плохо развитыми навыками межличностного общения, низкой социализацией из-за страха потерпеть неудачу в отношениях или попасть в психологическую зависимость также нередко стремятся к одиночеству, особенно если у них уже есть неудачный опыт общения с другими людьми. Одиночество как состояние нередко выражается в музыке, кино, литературе и поэзии.

Немаловажную роль играет восприятие одиночества самим человеком. Его можно использовать для работы над собой. Человеку со здоровыми психикой и рассудком свободное одиночество должно служить для изменения себя в лучшую сторону, самосовершенствования.

Далее рассмотрим особенности периода ранней взрослости.

Период взрослости представляет собой значительный по времени отрезок жизни человека, с этим связаны многие проблемы исследования данного периода. Взрослость является предметом исследования специальной отрасли возрастной психологии - акмеологии, внутри которой уже существует несколько взглядов на данный период, в том числе и взгляд на взрослость, как возрастное понятие, не связанное с понятием «зрелость».

Границы периодов взрослости не имеют четко очерченных рамок, так, например, период ранней взрослости рассматривается: от 21 года до 25 лет - (Бромлей Д., 1966); от 20 до 25 лет (Эриксон Э.,

1963); от 20 до 40 лет (Крайг., 2006) [2].

Таким образом, видно, что существуют заметные расхождения во взглядах на установление границ периодов. А.А. Реан отмечает, что данная ситуация обусловлена тем, что субъективное самоощущение и объективные показатели расцвета сил человека определяются не столько хронологическим возрастом, сколько различными факторами: социоэкономический статус, образовательный уровень, специфика профессиональной деятельности. В этой связи можно сказать, что в современной психологии развития всё в большей степени утверждается точка зрения Г. Крайг, что точно указать границы стадий развития взрослых людей довольно трудно, поскольку главная особенность развития во взрослости - минимальная зависимость его от хронологического возраста. В гораздо большей степени изменения мышления, поведения и личности взрослого человека определяются обстоятельствами жизни человека - его целями, установками, опытом, родом занятий [3].

В данной работе мы будем рассматривать период ранней взрослости от 20 до 25 лет по мнению Э. Эриксона.

К. Юнг характеризовал раннюю взрослость как период жизни, когда человек овладевает профессией, женится, заводит детей, обретает общественное положение [4].

Р. Хейвигхерст говорил, что ранняя взрослость это начало семейной жизни и карьеры. Также он выделил задачи ранней взрослости:

1) выбор супруга;

2) научиться жить с партнером по браку;

3) начать семейную жизнь;

4) воспитать детей

5) вести домашнее хозяйство;

6) начать профессиональную деятельность;

7) принять гражданскую ответственность;

8) найти близкую по духу социальную группу [4].

Г.С. Абрамова рассматривает основные задачи периода ранней взрослости через призму интимных отношений - создание семьи, достижение интимности, данная точка зрения поддерживается экзистенциальными психологами и представителями гуманистического направления в психологии.

Согласно концепции Э. Эриксона, результатом развития в период ранней взрослости личности, при нормальной линии развития, является достижение близости: душевная теплота, понимание, доверие, способность делиться с окружающими. По мнению Б.Г. Ананьева, в период взрослости развитие человека как субъекта практической (трудовой) деятельности результируется в достижении им трудовой и умственной зрелости.

Профессиональная деятельность позволяет личности наиболее полно раскрыть свой потенциал. Под профессиональным становлением понимается индивидуальный личностный процесс, основным элементом которого является личный выбор. Очень важна самостоятельность выбора и сознательное составление личного профессионального плана.

А. Адлер считал, что выбор профессии основан на стремлении человека к гиперкомпенсации неудовлетворенных свойств своей личности, таким образом, человек выбирает именно ту профессию, которая наименее соответствует его индивидуальным особенностям, но может помочь утвердить себя в его собственных глазах.

Ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с возможностью творчества. В границах деятельности выстраиваются в иерархию ценности, выражающие неповторимость личности, актуальный жизненный мир. Полагаясь на свой опыт, разум и чувства, взрослая личность формулирует для себя крупномасштабные цели. Не уходя от ответственности за последствия, она не боится для их достижения пойти по непроторенным путям, проявляя одержимость при осуществлении захватившего её замысла, концентрируют свои физические и душевные силы на его выполнении, реализуя свой творческий потенциал.

В этот период познавательные психические процессы развиваются неравномерно. Интеллектуальное развитие челове-

ка, достигшего ранней взрослости, проходит во взаимодействии с формированием или трансформацией его личности. И хоть развитие психофизической функции на рубеже 25 лет прекращается, интеллектуальное развитие продолжается еще многие годы.

Взрослый человек может самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития и добиваться больших результатов, связанных с трудом или творчеством. Успешность человека зависит от степени его одаренности, уровня образованности и правильно выбранного рода деятельности. Этот факт свидетельствует о том, что развитие когнитивной сферы человека имеет индивидуально обусловленный характер.

Главными проблемами в эмоциональной сфере, требующими обязательного разрешения именно в период ранней взрослости, являются достижение идентичности и близости.

Эмоциональная близость в человеческих отношениях выступает как основа любви. Чувство любви имеет глубоко интимный характер и сопровождается ситуативно возникающими и изменяющимися эмоциями нежности, восторга, ревности, которая зачастую выражается в виде гнева, печали, злости, обиды, разочарования и других эмоций. Любовь охватывает достаточно широкий круг эмоциональных явлений, различающихся глубиной, силой и другими характеристиками: от сравнительно слабо выраженных отношений (симпатии) до целиком захватывающих человека переживаний, достигающих силы страсти.

В ранней взрослости происходит развитие комплекса эмоций, таких, как эмоция родительских отношений, включающих в себя радость от общения с ребенком, чувство привязанности и доверия, особая чувствительность к потребностям ребенка, чувство интереса к ребенку, восхищения и гордости за него.

В основном, эмоциональная сфера человека в этом возрасте уже сформирована и стабильна.

Роль мотивационной сферы очень велика, потому что в этот жизненный период человек вступает во взрослую жизнь, и ему предстоит решить многие проблемы, среди которых создание семьи, рождение детей, выбор профессии.

Создание семьи – очень важный шаг в жизни любого человека, который обусловливается следующими мотивами: любовь, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие и моральные соображения. От того, на какие ценности ориентируется человек при создании семьи, будет зависеть его будущее.

Еще одним важным шагом, которым человек определяет свое будущее, является выбор профессии. Человек, делая данный выбор, руководствуется практическими соображениями, родительскими установками, желанием реализовать свои способности, интересом к профессии и ориентацией на сложившуюся систему ценностей, которая может изменяться с возрастом.

Замечено, что ближе к 30 годам на смену романтически окрашенным ценностям приходят более практичные. Главными становятся внешние факторы мотивации труда: заработная плата и материальное поощрение. Человек уже реально оценивает свои возможности, корректирует жизненные ценности и уровень притязаний.

На самосознание, самооценку, «Я-концепцию» оказывают влияние следующие факторы: самоопределение личности в качестве сексуального партнера, супруга, родителя, профессионала и гражданина.

В соответствии с осознанием своих физических особенностей, осознанием психологического возраста, профессиональной ориентации и основными личными и социальными установками в целостную «Я-концепцию» включаются новообразования, которые отражают зрелость личности.

Период ранней взрослости характеризуется освоением профессиональной деятельности, самосовершенствованием, созданием семьи, воспитанием детей, особенностями организации свободного времени (досуга), которая позволяет воплотить в жизнь нереализованный потенциал личности.

Таким образом, одиночество - это социально-психологическое явление, эмоциональное состояние человека, связанное с отсутствием близких, положительных

эмоциональных связей с людьми и / или со страхом их потери в результате вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции. В рамках этого понятия различают два различных феномена - позитивное (уединённость) и негативное (изоляция) одиночество, однако чаще всего понятие одиночества имеет негативные коннотации, считает Н.Е. Покровский [1].

Каждая сфера человеческой активности характеризуется специфическим характером деятельности и общения: труд – общественно-полезной деятельностью, семья – концентрацией и разнообразием межличностных отношений, досуг – реализацией личностного потенциала.

Ведущим фактором развития в данный период является трудовая деятельность, а главными задачами ранней взрослости становятся самоопределение и создание семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Покровский Н.Е. Лабиринты одиночества / Пер. с англ.; составление, общая редакция и предисловие. - М.: Прогресс, 1989. - 624 с.
2. Реана А. Психология человека от рождения до смерти. - М.: «Олма-пресс», 2002. – 54 с.
3. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: «Питер», 2008.
4. http://old.docme.ru/ doc/487052/ rannyaya-vzroslost.
5. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учеб. пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2008.
6. Иванченко Г.В., Покровский Н.Е. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. - М.: Университетская книга, Логос, 2008. - 624 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МУЖЧИН РАЗНОГО СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА И НАЦИОНАЛЬНОСТИ

Арымгужова А. Ж., Вдовина Е.Н.

Поведение, как считают психологи, является совместной функцией отдельной личности и её окружения. То есть поведение индивида в обществе определяется воздействием ситуации, в которой он оказывается, а также теми качествами, которые в ней проявляются.

Агрессивное поведение – это внешние проявления агрессии, агрессивности, направленные на другого человека или самого себя.

С точки зрения психологии интересным представляется взаимосвязь агрессивного поведения с некоторыми социальными факторами, в частности с полом, социальным статусом и этнической принадлежностью индивида.

В настоящее время изучение проблемы агрессивного поведения человека стало одним из самых актуальных направлений исследовательской деятельности многих ученых. И конечно, речь идет не о научной моде, а о специфической реакции психологического сообщества на беспрецедентный рост агрессии и насилия в «цивилизованном» двадцать первом веке. Тему агрессии называют сегодня «интригующей», а сам двадцать первый век «веком беспокойства и насилия».

Значимость этнической составляющей личности в настоящее время возрастает, так как в условиях постоянно меняющегося и пресыщенного информацией социума человек стремится найти ориентиры стабильности, основной же психологической функцией этноса является психологическая защита.

Ощущение этнической принадлежности дает человеку возможность почувствовать себя частью целого, причем, этим целым выступает группа, связь с которой предполагается не только и не столько на социальном уровне, сколько на уровне глубинно-психологическом и даже биологическом. С одной стороны, это способствует возрождению национальных культур, раз-

витию патриотизма и этнического самосознания народов. С другой стороны, повышение значимости этнического в структуре личностных ценностей может повлечь за собой обострение межнациональной напряженности, ксенофобию и конфликты, так как усиление чувства принадлежности к этнической группе не может не привести к противопоставлению «мы» - «они», подчеркиванию различий между народами.

Так как национально - психологические особенности являются наиболее устойчивыми характеристиками личности и определяют ее отношение к окружающему миру, взаимоотношения с окружающими людьми и различные формы поведения (одной из таких форм поведения и является агрессия), учитывая национально - психологические особенности в проявлении агрессивности у представителей различных национальностей, можно предотвратить многие этнические конфликты и столкновения.

Согласно психологическому словарю, агрессивное поведение – это специфическая форма действий человека, характерная демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому лицу или группе лиц, коим субъект стремится причинить ущерб [1].

В словаре социальной психологии под агрессивным поведением понимается форма социального поведения, включающая злонамеренное прямое или опосредованное взаимодействие между людьми, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим [2].

Таким образом, агрессивное поведение – это поведение людей и животных, проявляющееся в демонстрации агрессии. Для более подробного понимания обратимся к понятию агрессия.

Под агрессией обычно понимают осознанные действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному [3].

Л. Берковиц [4, с. 16] определяет агрессию как любую форму поведения, которая нацелена на то, чтобы причинить кому-то физический или психологический ущерб. Хотя все больше и больше исследователей используют такое определение, оно не является общепринятым, и сегодня термин агрессия имеет много различных значений как в научных трудах, так и в обыденной речи. В результате мы не всегда можем быть уверены в том что же имеется в виду, когда индивид характеризуется как «агрессивный» или действие определяется как «насильственное».

Р. Бэрон утверждает, что «не существует четкой границы между формами агрессии, о которых приходится сожалеть, и такими которые необходимы для самосохранения» [5, с. 74].

Выделяя виды агрессии, можно заметить, что агрессия может быть рассмотрена в виде дихотомий, имеющих различное основания: физическая - вербальная, активная - пассивная, прямая - косвенная, доброкачественная - злокачественная.

Важным вариантом дихотомического представления агрессии является выделение агрессии враждебной и инструментальной.

О враждебной агрессии говорят в том случае, когда главной целью субъекта является причинение вреда страданий жертве. Инструментальная агрессия описывает те случаи, когда индивид, нападая на других людей, преследует иные цели, нежели причинение вреда и страданий жертве. Агрессия в данном случае является не самоцелью, а средством достижения неких других целей, реализации различных желаний и потребностью личности.

Таким образом, агрессивность человека неоднородна, варьирует от слабой до крайней степени, различна по своей модальности и назначению. Можно выделить параметры агрессивности различной модальности, отличающиеся:

1) интенсивностью агрессии, ее жестокостью;

2) направленностью на конкретное лицо либо вообще на всех людей;

3) ситуативностью или устойчивостью агрессивных тенденций личности [6, с. 18].

Условно можно выделить следующие разновидности поведения с точки зрения агрессивности:

1) антиагрессивность – негативное отношение к любым агрессивным проявлениям человека, который всегда старается примириться с людьми, считает для себя

невозможным бить слабого, женщину, детей, калеку; в случае конфликта считает, что лучше уйти, стерпеть или обратиться в милицию, обороняется лишь при явном физическом нападении;

2) интринсивная агрессия, мотивированная удовлетворением, получаемом от выполнения условно-агрессивной деятельности (игры, борьбы соревнования), не имеющая цели причинения вреда. Таким образом, спорт является социально приемлемой формой проявления агрессивных тенденций человека, своеобразной разрядкой агрессии, а также формой самоутверждения, повышения социального статуса и получения материальных благ (для профессиональных спортсменов);

3) агрессивность недифференцированная – несильное проявление агрессии, выражающееся в раздражительности и скандалах по любому поводу и с самыми различными людьми, во вспыльчивости, резкости, грубости. Но эти люди могут дойти до физической агрессии и даже преступления на семейно-бытовой почве;

4) агрессивность локальная, или импульсивная, – агрессия проявляется как непосредственная реакция на ситуацию конфликта, человек может словесно оскорбить противника (вербальная агрессия), но допускает и физические средства агрессии, может ударить, избить и т.п. Степень общего раздражения выражена меньше, чем в предыдущем подтипе;

5) условная, инструментальная агрессия, связанная с самоутверждением, например в мальчишеской возне;

6) агрессивность враждебная – устойчивые эмоции злости, ненависти, зависти, человек свою враждебность проявляет открыто, но не стремится к столкновению сторон, реальная физическая агрессия может быть и не очень выраженной. Ненависть может быть направлена на конкретное лицо, посторонние незнакомые люди могут вызывать у такого человека раздражение и злобу без всякого повода. Возникает желание унизить другого человека, чувствуя к нему презрение и ненависть, но этим добиться уважения окружающих. В драках хладнокровен, в случае победы вспоминает драку с удовольствием. Свою агрессию, может вначале сдерживать, а потом мстит (разными способами: клеветой, интригами, физической агрессией). В случае перевеса сил и вероятности безнаказанности может дойти до убийства. В целом к людям относится враждебно;

7) инструментальная агрессия – для достижения какой-либо значимой цели;

8) жестокая агрессия – насилие и агрессия как самоцель, агрессивные действия всегда превышают действия противника, отличаются излишней жестокостью и особой злостностью: минимальный повод и максимальная жестокость. Такие люди совершают особо жестокие преступления;

9) психопатическая агрессия – жестокая и часто бессмысленная агрессия, повторяющиеся акты агрессии (агрессивный психопат, «маньяк-убийца»);

10) агрессия по мотиву групповой солидарности – агрессия или даже убийство совершается вследствие стремления следовать групповым традициям, утвердить себя в глазах своей группы, желание получить одобрение своей группы, показать свою силу, решительность, бесстрашие. Этот вид агрессии часто проявляется в группах подростков. Военная агрессия (действия военнослужащих в боевых условиях, убийство врага) является социально признанной и одобряемой формой агрессии по мотиву групповой (или национальной) солидарности, реализуются социальные традиции «защиты отечества», «защиты определенных идей», например, защиты демократии, защиты правопорядка и т.п.;

11) сексуальная агрессия различной степени – от сексуальной грубости до изнасилования или сексуального издевательства и убийства. Фрейд писал, что сексуальность большинства мужчин содержит в себе примесь агрессии, желания подчинять, так что садизм – просто обособление и гипертрофия агрессивного компонента, свойственного нормальной сексуальности [7, с. 204].

Социальный статус позволяет его носителю чувствовать общность себя с представителями своего уровня, и чувство превосходства или чувство ущербности по отношению к представителям иного уровня. Данная дифференциация однозначно влияет на взаимоотношения людей, на проявление чувства враждебности, неприязни, за-

висти, презрения по отношении к лицам не своего статуса. Что связывает для нас социальный статус и агрессивное поведение.

Также следует отметить, что социальный статус накладывает отпечаток на уклад, стиль жизни, доминирующие ценности и особенности взаимоотношений с людьми, следовательно, можно предположить, что социальный статус влияет на формы и иные особенности проявления агрессивного поведения.

Таким образом, понятие социального статуса человека, будучи социологическим в своей основе, получает в современном комплексе наук о человеке многоплановое освещение. Выделяются социально-экономический, социометрический, ролевой, дистанционный, нормативный, этнокультурный, динамический и типологический подходы к изучению социального статуса. Все планы социального статуса находят отражение в речевом поведении человека (8).

Теоретический анализ показал, что агрессия и агрессивность являются историческими атрибутами мужской гендерной роли – мужчины чаще демонстрируют агрессию и имеют более выраженные агрессивные черты личности.

Теории агрессии и агрессивного поведения выдвинули как биологическое обоснование агрессии как врожденного механизма приспособления и выживания, так и социальные факторы агрессивности – научение, агрессивные действия на уровне подражания.

Исследования агрессивного поведения мужчин разной национальности и разного статуса лучше понимается в русле фрустрационной концепции агрессивности, согласно которой агрессия демонстрируется в ответ на невозможность или препятствие к пути удовлетворения цели.

Социальный статус – это признак отнесенности человека к определенной социальной страте населения, в определенном смысле позволяющей больше или меньше удовлетворять свои потребности.

Существует несколько вариантов социальной стратификации, в нашем исследовании за основу выделения социального статуса мужчин разной национальности были использованы:

- статус образования (высшее и среднее образование);
- статус дохода (высокий, средний и низкий достаток);
- статус социального слоя (рабочие и предприниматели);
- статус должности (руководители и подчиненные);
- удовлетворенность занимаемым статусом.

В заключении теоретического исследования мы выдвинули предположение, что существуют различия в агрессивном поведении мужчин разного социального статуса и национальностей:

- русские мужчины более склонны к демонстрации агрессивного поведения, чем мужчины - казахи, мужчины - казахи имеют больше личностной агрессивности, чем мужчины - русские;
- мужчины, имеющие более высокий статус, более агрессивны, чем мужчины с низким статусом, при этом им более свойственна позитивная агрессивность;
- мужчины, имеющие низкий статус, больше склонны к негативной агрессивности;
- казахи, имеющие высокий социальный статус, чаще используют вербальную агрессию, склонны к подозрительности; казахи, имеющие низкий социальный статус, более мстительны;
- русские, имеющие высокий социальный статус, чаще склонны к вербальной агрессии, склонны к аутоагрессивному поведению, склонны к провокации агрессии; русские, имеющие низкий социальный статус, более конфликтны.

Эмпирическое исследование позволило получить следующие результаты.

Мужчинам, в целом, по данным методики Басса-Дарки, не свойственна агрессивность, они не склонны к проявлению агрессивности, с точки зрения нормативных показателей.

Выявленный завышенный уровень враждебности говорит о том, что мужчинам обеих национальностей свойственно превышение чувств обиды и подозрительности, то есть они склонны к болезненному переживанию негативного отношения к ним со стороны окружающих, что проявляется в виде зависти и ненависти к окру-

жающим за действительные и вымышленные действия, недоверия к окружающим.

Получается, что мужчины изначально очень насторожены по отношению к окружающим, но не склонны к разжиганию конфликта.

У казахов уровень образования повышает агрессивность, у русских мужчин, наоборот, чем выше уровень образования, тем менее агрессивным является мужчина.

Статус дохода в казахской национальности делает более агрессивными тех, у кого больше денег – богатых и мужчин со средним достатком, а в русской подгруппе более агрессивными являются богатые и бедные (различия средних баллов незначительные).

Статус социального слоя сказывается на агрессивности следующим образом – не имеет значения статус и национальность в предпочтение типа агрессивности – все предпочитают выразить агрессивность через слова и ругательства, но при этом русские предприниматели более агрессивны, по сравнению со всеми другими, для казахов же тоже характерно, что более высокий статус повышает агрессивность.

Таким образом, выявлена разница в уровне враждебности и агрессивности в зависимости от статуса и национальности – русские более агрессивны и враждебны и чем выше статус, тем выше агрессивность. Казахи менее агрессивны и враждебны, но также, чем выше должность, тем ярче агрессивные тенденции.

Различий в предпочитаемых типах агрессивной направленности не выявлено.

То есть, мы установили, что чем выше уровень образования, должность, статус и уровень дохода, тем выше агрессивность, вне зависимости от национальности. И даже удовлетворенность занимаемым статусом не снижает агрессивности, что говорит о том, что мужчины действительно при повышении своего статуса закрепляли агрессивные формы поведения.

Национальные особенности проявляются в большей демонстрации агрессивности русскими мужчинами, чем мужчинами казахами.

Но казахи с высшим образованием более подозрительны, чем русские с высшим образованием.

Итак, по методике Басса-Дарки, были установлены значимые различия в подгруппах мужчин разной национальности в зависимости от их социального статуса. Было установлено, что русские мужчины чаще агрессивны, чем казахи вне зависимости от статуса, кроме казахов со средним достатком - это наиболее агрессивная подгруппа казахов.

Также было установлено, что мужчины вне зависимости от национальности и статуса демонстрируют чаще вербальную агрессию, подозрительность и раздражительность, больше враждебны, чем агрессивны.

Данные методики агрессивности и конфликтности могут объяснить данные методики Басса-Дарки – русские мужчины как личности менее агрессивны, но чаще демонстрируют агрессивность, это объясняется стилем воспитания русского мальчика и связано с понятием смелости. Казахи же более агрессивны внутри, но реже выставляют это напоказ в связи с тем же воспитанием – восточные мужчины более сдержаны в открытом проявлении эмоций.

Казахи со средним образованием характеризуются самым высоким уровнем мстительности по сравнению со всеми другими испытуемыми.

Конфликтность является самой яркой чертой у богатых казахов и русских.

Таким образом, мы видим, что чем выше уровень дохода, тем более настойчивы и напористы мужчины обеих национальностей, чем беднее – тем мстительнее и обидчивее.

По суммарному показатели позитивной агрессивности доминируют руководители казахи, негативной агрессивности – подчиненные казахи конфликтности – руководители казахи.

То есть в целом, казахи обоих статусов более агрессивны чем русские, но руководители имеют больше агрессивных качеств, чем подчиненные.

Таким образом, по данным методики «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев), мы видим, что внутренние качества, связанные с агрессивностью и конфликтностью, проявляются следующим образом в зависимости от статуса и национальности: казахи явля-

ются более агрессивными по своим внутренним качествам, но русские более конфликтны, что перекликается с данными методики Басса-Дарки.

Чем выше статус мужчины, тем более у него выражены такие качества агрессивности, которые вызывают успешность в деятельности – настойчивость, наступательность, чем ниже статус – тем более выражены негативные агрессивные качества, более связанные с конфликтностью и негативным влиянием агрессии на поведение.

Что говорит о том, что в процессе повышения своего статуса мужчины закрепляют позитивные формы агрессивности как необходимые для достижения поставленных целей.

Также по методике диагностики «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) мы можем утверждать, что русские мужчины имеют более выраженную такую личностную характеристику как подозрительность.

Чем выше статус у казаха, тем чаще у него имеются агрессивные черты личности, а у русского наоборот – чем ниже статус, тем чаще диагностируется высокий уровень агрессивности.

Чем выше статус, тем более выражены такие качества как напористость и настойчивость – данные качества, видимо, позволяют достичь более высокого статуса вне зависимости от национальности.

При сопоставлении данных двух методик, можно отметить, что как черты личности агрессивность чаще выражена у казахов, но в поведении она больше проявляется у русских. Возможно, это связано с воспитанием и представлениями о достойном мужском поведении. Русские мужчины более конфликтны, а казахи более мстительны.

Методика определения интегральных форм коммуникативной агрессивности (В.В. Бойко) показала, что существуют минимальные различия в показателях коммуникативной агрессивности у мужчин разной национальности, однако у русских более высокий уровень агрессивности по сравнению с казахами.

И опять – чем выше социальный статус, тем выше показатели агрессивности.

Таким образом, можно объяснить склонность не проявлять агрессивность у казахов – им свойственно осознание акта агрессии как причины своих последующих бед, следовательно, чтобы не раскаиваться в содеянном, казахи стремятся не конфликтовать, сдерживать внутреннюю агрессивность.

Таким образом, данная методика показала, что показатели коммуникативной агрессивности выше у русских мужчин, а также в подгруппах с высоким уровнем социального статуса.

При этом мужчинам казахам свойственно переживание расплаты за агрессию, что, возможно, тормозит проявления их внутренней личностной агрессивности, склонность к использованию агрессии как ритуала управления собой и другими.

У русских же выявлена склонность к аутоагрессии, спонтанной агрессии и провокации агрессии у окружающих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агрессивное поведение. Словарная статья // электронный ресурс: http: // www.insai.ru/slovar/po
2. Социальная психология. Словарь. / Под ред. М.Ю. Кондратьева // Электронный ресурс: vedenie-agressivnoe-
3. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал.- 1996.- №5. - С. 13-18.
4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. - СПб.: «Прайм Еврознак, 2002. - 512 с.
5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 336с.
6. Фурманов И. А. Детская агрессивность.- М.: Педагогика, 1996. – 192 с.
7. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Ин-т языкознания РАН, 1992. – 330 с.
8. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер, 2006. - 528 с.

УДК 159.9

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЮБВИ

Федорова И.А. Хасанзянова В. М.

Любые изменения в развитии государства и социума, несомненно, влекут за собой изменения, как в обществе в целом, так и в системе ценностей личности. Изменение - это процесс перехода от одного состояния в другое. Эти изменения имеют личные, психологические и социологические последствия. В связи с рыночными отношениями и урбанизацией формируется новый подход к личностным отношениям.

Поэтому возник интерес к исследованиям возрастных особенностей представлений о любви - какое представление преобладает в отдельных возрастных группах: во взрослости как тех, кто застал еще некоторые представления ценностей прошлого, юношества как тех, кто несет в своем мировоззрении новые ценности и подросткового возраста, тех, кто впитывает и формирует комплекс новых ценностей.

Представления о любви трансформируются и переопределяются в процессе развития человека и общества.

Они начинают складываться в архаической культуре. В это время детерминирует понимание любви как воздействие души мужчины на душу женщины. К культуре Древнего Египта приписывается возникновение индивидуальной любви: истории любви Эхнатона к Нефертити, дочери Ахура к ее брату - стали легендами и дошли до наших дней.

В Древней Индии любовь вписывается в систему жизненных ценностей и целей человека (три цели в жизни человека: исполнение обязанностей, достижение материального благополучие, удовлетворение чувственных побуждений), и, будучи вписана в эту систему, становится предметом религиозных и философских рассуждений. В эпоху античности представления о любви усложняются: возникает мотив верности, вечности в любви (любви после смерти), амбивалентности чувств в любви (люблю, но ревную до того, что ненавижу и т.д.), расширяется классификация видов любви.

Дальнейшие культурно-исторические трансформации представлений о любви дают новые интерпретации связи любви с потребностями нравственного субъекта (любовь как способ постижения Бога, любовь как самоактуализация личности, любовь как способ поиска смысла жизни и самоопределения) [1].

Любовь - это чувство, которое живет, развивается и изменяется вместе с каждым человеком, и у каждого человека свое представление о любви.

Представления о любви у молодых и пожилых значительно отличаются. Если для молодых главным фактором является половое влечение и красота, то для пожилых большее значение имеют моральные и деловые качества: забота друг о друге, терпимость и умение прощать, хозяйственность в быту.

Тема любви находила отражение больше в рамках философии. Любовь изучали Аристотель, Платон, Б. Спиноза, Д. Юм, А. Шопенгауэр.

В психологии тема любви нашла отражение в работах З. Фрейда, Э. Фромма, К. Изарда, Д. Ли, Р. Стернберга, А. Маслоу, В. Вилюнаса, Е. Ильина, П. Симонова, Л. Гозман и др.

В отечественной психологии особый интерес к проблеме любви возник в 20-30-е гг. XX века. В дальнейшем эта проблема изучалась не систематически.

В настоящее время в психологии тема любви прослеживается в работах А. Бэтлера, В.М. Розина, Г. Иванченко, также в работах нейробиолога Стефани Ортиг [2].

Частотные словари современных языков свидетельствуют о том, что «любовь» - одно из самых употребляемых слов [3]. При этом не существует единого точного определения любви, многозначность употребления этого понятия приводит к размыванию границ любви и утрате специфического содержания данного слова.

В психологии существуют различные подходы к осмыслению феномена «любви». Каждый подход имеет свои сильные и слабые стороны. Психодинамические теории любви в историческом плане впервые

сделали любовь предметом психологического анализа, осветили влияние переживаний детства и родителей на формирование способности любить и быть любимым, выделили бессознательный компонент любви и отметили роль бессознательного в любовных отношениях, разработали методы терапии в области психологии любви. Ограниченность этого подхода связана с опорой в построении теории в основном на клинический материал, с переоценкой роли бессознательного и детства в развитии любовных отношений. Гештальт-теории любви преимущественно ориентированы на решение проблем клиента в сфере партнерских отношений, и не имеют развернутой теоретической модели любви. Основные теоретические положения гештальт - психологии просто переносятся в область психологии любви [4].

Когнитивные теории хорошо объясняют феномены изменения восприятия мира, себя и партнера влюбленным человеком, описывают влияние когнитивных стилей на формирование близких отношений. Однако эти теории, переоценивая когнитивную сферу личности, недооценивают эмоционально-волевую и дают в силу этого односторонний анализ природы любви. Бихевиористский и необихевиористский подход игнорирует субъект - субъектную природу близких отношений, не учитывает влияние социального контекста; модели любви, разработанные в рамках этого подхода, соответствуют американской культуре и рыночным отношениям, в которых ведется счет вознаграждениям и издержкам, и не могут быть распространены на другие типы культур. Гуманистические теории любви, несмотря на всю их привлекательность (ориентированы на человека, верят в его возможности), носят чисто гипотетический, философско-описательный характер. Это скорее авторский взгляд на проблему, чем научная работа.

Плюсом биологизаторских теорий является их ориентация на поиск объективно существующей, материальной основы любви, рассмотрение феномена «любви» в контексте эволюции человечества. Очевидными недостатками этих теорий является отрицание собственно психологического аспекта любви, рассмотрение ее как эпифеномена, надстроенного над физиологическими процессами. Зарубежные социально-психологические теории любви, акцентируя внимание на типах и стадиях любви, во многом остаются чисто формальными и непроверенными экспериментально. Проведенные социально-психологические исследования направлены на изучение отдельных аспектов любви и не способны дать целостного понимания этого феномена. Отечественные теории любви не основаны на экспериментальных данных, гипотетичны. Теория Л.Я. Гозмана, включающая ряд социально-психологических исследований, не дает нового понимания самого феномена любви (принимая определение двухфакторной теории эмоций), а лишь вписывает любовь как аттракцию в социальный контекст.

Категория «любовь» по-разному соотносится с ядром теоретических представлений рассматриваемых психологических школ. Так, в классическом психоанализе [5] либидо, как основная энергия Ид, является основой активности человека. Эрос и Танатос - два основных принципа организации психического мира человека. Любовь и ее корреляты выступают в рамках данной теории как объяснительный принцип, как аксиома, на которую ссылаются (потому что есть либидо, Эрос, реализуется определенное поведение). Сама любовь и стоящие за ней феномены теоретического объяснения не получают, но являются ядром концепции классического психоанализа. В более поздних вариантах психоанализа «любовь» перестает быть главным объяснительным принципом, но остается ведущей категорией анализа: выясняется ее коллективно-бессознательное начало (К.Г. Юнг [6]), невротические механизмы (К. Хорни [7]), роль в возрастном развитии человека (Э. Эриксон [8]), в его социализации и адаптации к обществу (А. Адлер [9]).

Тесно связана с ядром теоретических представлений «любовь» и в гуманистических теориях. Гуманистические психологи [10] постулируют отличие человека от животных в силу имеющихся у людей высших потребностей. Человек в своем стремлении к самоактуализации и самореализации ориентируется на высшие сугубо человеческие

ценности. В этом смысле сам факт существования любви является подтверждением гуманистических концепций. Естественно, любовь при этом анализируется как высшее чувство, проявление личности, направленность на уникальную личность другого человека. А. Маслоу отмечает существование также дефицитарной любви, но такая любовь является результатом патологии, а не нормой для человека.

В когнитивной, бихевиоральной психологии, гештальт-психологии любовь мало связана с теоретическим ядром концепции. На нее автоматически переносятся общие объяснительные схемы и принципы (категоризация жизненного мира, обусловленность реакции внешним раздражителем, реализация потребностей в контакте со средой). В отечественной психологии "любовь" также оказывается на периферии теоретических дискуссий. В советский период феноменология любви косвенно анализировалась в рамках социальной и медицинской психологии (принцип двойной детерминации психики соблюдался строго). Все, что не изучалось научными методами, традиционно относилось в этот период к сфере философии, поэтому работ по философии любви в советский период больше, чем по психологии.

Интересной оказалась эволюция связи в психологических концепциях любви с уровнями потребностной сферы человека. Первые психологические школы: классические варианты психоанализа и бихевиоризма - соотносят любовь с потребностями организма и природного субъекта (биологическая энергия либидо - в психоанализе, схема стимул-реакция общая для человека и животных - в бихевиоризме). Биологизаторские теории любви раскрывают ее смысл через потребности вида (продолжение рода). Позднее любовь связывается с познавательной потребностью субъекта (создание образа мира) в когнитивной психологии (уровень социального культурного субъекта), с потребностью в социальном контакте (уровень социального культурного субъекта) в гештальт-психологии. В гуманистической психологии происходит соотнесение любви с потребностями субъекта нравственного: в самоактуализации, самореализации, личностном самосовершенствовании (высший уровень потребностной сферы человека). Правда, гуманистические психологи отмечают, что, как правило, люди любят дефицитарно, пытаясь удовлетворить с помощью близкого человека потребности физиологические, в принятие и уважении другими людьми, потребность в безопасности.

Метафорически можно соотнести классический психоанализ и бихевиоризм с архаическим периодом истории человечества (любовь в контексте функций природного субъекта), гештальт, когнитивную психологию и поздние варианты психоанализа и бихевиоризма с эпохой Великих цивилизаций (любовь как отражение потребностей культурного социального субъекта), гуманистическую психологию с античностью (связь любви с потребностями нравственного социального субъекта).

Из теоретического анализа можно сделать вывод и дать определение любви, на которое мы будем опираться в нашей работе: «Любовь - это эмоционально-чувственное переживание».

В свою очередь, переживание – это любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни [11].

Проанализировав развитие личности, начиная с подросткового возраста, включая зрелый возраст, можно сделать следующий вывод: начиная с подросткового возраста, эмоционально-чувственные переживания личности кристаллизуются. Данный процесс происходит на основе потребностей в дружбе, понимании, близости, саморефлексии, самоидентификации. Стремление к общению со сверстниками настолько характерно для подросткового и юношеского возраста. Кроме того, актуализируется стремление подростка к освобождению от опеки со стороны взрослых (реакция эмансипации), что в ряде случаев приводит к учащению и углублению конфликтов с ними. Однако полной свободы подростки в действительности не хотят, поскольку еще не готовы, они хотят всего лишь иметь право на собственный выбор, на ответственность за свои слова и поступки.

Переживания подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности становится небезразличным подростку и порождает у него различные эмоции.

Для очень многих людей подростковый возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на духовную жизнь становится наиболее очевидным.

Юношеская мечта о любви, выражает, прежде всего, потребность молодого человека в эмоциональном контакте, понимании, душевной близости.

Молодой человек психологически готов к близости. Он способен отдать себя сотрудничеству с другими в конкретных социальных группах и обладает достаточной этической силой, чтобы твердо придерживаться такой групповой принадлежности, даже если это требует значительных жертв и компромиссов. Молодость психологически нуждается в другом человеке, в социальной взаимности. Поиск партнера и вступление в брак – одно из средств ее достижения и одна из важных задач, решаемых молодостью.

Молодой человек, вступающий во взрослую жизнь, стоит перед необходимостью выбора и решения многих проблем, среди которых наиболее важными являются брак, рождение детей и выбор профессионального пути. Именно эти события требуют от него принятия особенных решений. Таким образом, поддерживаются, расширяются или подрываются ранее сложившиеся взгляды человека, формируются новые мотивы его поведения. Желание молодых людей заключить супружеский союз может быть обусловлено по крайней мере 5 основными мотивами. Это - любовь, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие и моральные соображения. Единство первых двух мотивов определяет тенденцию долгосрочного сохранения благополучных брачных отношений. Наиболее значимыми мотивами выбора профессии являются практические соображения, родительские установки, желание реализовать свои способности, интерес к профессии, ее престижность и ориентация на сложившуюся систему ценностей, которая может измениться с возрастом. К 30 годам на смену романтически окрашенным ценностям приходят, более практичные. На первый план выступают внешние факторы мотивации труда в виде заработной платы и материального поощрения. Человек реальнее оценивает свои возможности, корректирует свои жизненные цели и уровень притязаний. В эмоциональной сфере главные проблемы, требующие своего разрешения в период ранней взрослости - это достижение идентичности и близости.

Близость - основа любви. Любовь складывается из таких эмоций, как интерес - возбуждение и удовольствие - радость. Зачастую любовь сопровождается чувством ревности, которое может выражаться эмоциями гнева, печали, злости и т. д.

В период ранней взрослости человек переживает новый комплекс эмоций. Среди них - эмоции родительских отношений, которые включают в себя: радость от общения с ребенком, чувство привязанности и взаимного доверия, чувствительность к потребностям ребенка, чувство интереса к ребенку и восхищение им. В целом эмоциональная сфера человека в этом возрасте уже сформирована и стабильна. Развитие аффективной сферы человека в период средней взрослости протекает неравномерно. Данный возраст может быть для человека периодом расцвета его семейной жизни, карьеры или творческих способностей. Но при этом он все чаще начинает задумываются о том, что он смертен и что его время уходит. Большинство людей, испытывающих к кому-либо привязанность, чувствуют себя счастливее, чем те, кто этого лишен. По сравнению со вдовами и одинокими людьми, особенно с разведенными и брошенными, люди, состоящие в браке, чувствуют себя более удовлетворенными жизнью.

В зрелом возрасте люди часто испытывают депрессию и чувство одиночества. Отношения с супругом к этому возрасту, как правило, определяются и стабилизируются, а на передний план выступают проблемы помощи: с одной стороны, вступающим в самостоятельную жизнь детям, с другой - пожилым родителям.

Данные теоретические выводы стали основой для нашего эмпирического исследования.

Цель - эмпирическое исследование возрастных особенностей представлений о любви.

Гипотеза исследования состоит из следующих предположений:

1) представления о любви имеют особенности в подростковом, юношеском и зрелом возрастах;

2) в подростковом возрасте доминирующим является представление о любви через отношение к объекту любви. В юношеском возрасте преобладает представление о любви как о романтическом идеале, созидательной силе, способной все преодолеть. Во взрослости представления о любви принимают более четкое представление, включающее в себя ответственность, взаимопонимание и взаимоуважение.

Эмпирические задачи:

1. Провести эмпирическое исследование возрастных особенностей представлений о любви.

2. Проанализировать и интерпретировать данные исследования.

Для осуществления поставленных задач использовались следующие методы:

1) Диагностические: а) опросник «Представления о любви» (авторы: И.А. Джидарьян, Е.В. Беловол, О.В.Маслова), б) метод незаконченных предложений (автор: Джозеф М. Сакс), в) цветовой тест отношений (А.М.Эткинд).

2) Метод анализа данных – контент - анализ.

Выборку в данном эмпирическом исследовании составляют представители подросткового, юношества возраста и взрослости. В ходе исследования было опрошено 115 человек. Для интерпретации и анализа были отобраны данные 105 испытуемых.

В группу подростков вошли учащиеся средней школы №7 г.Усть-Каменогорск. Возраст учащихся в данной группе - 15-16 лет. Общее количество подростков 35 человек, из них 18 - девочек и 17 - мальчиков.

Число испытуемых в группе юношеского возраста также составляет 35 человек, из них 7 - юношей и 28 – девушек. В выборку юношеского возраста вошли студенты Казахстанско-Американского свободного университета, специальностей «психология и «иностранный язык», в возрасте от 17 до 20 лет.

Число представителей взрослости составило также 35 человек, из них 16 мужчин и 19 женщин. В данную группу выборки вошли медицинские работники, сотрудники компаний «Казахмыс» и «Технические масла Казахстан», психологи школ города и университетов, а также служащие Воинской части 3477. Возраст представителей данной группы составляет от 21 до 55 лет.

Испытуемые в ходе исследования успешно заполнили бланки ответов по методикам, используемым в нашем эмпирическом исследовании.

Стандартизированной методикой используемой в исследовании возрастных особенностей представлений о любви является: Опросник «Представления о любви». Данная методика создана в 2014 году, ее авторами являются И.А. Джидарьян, Е.В. Беловол, О.В. Маслова.

Анализируя представления о любви в каждой возрастной группе, можно заметить некоторые особенности.

Самый большой процент по шкале «Любовь - помеха» - в подростковой группе, это может свидетельствовать о том, что любовь воспринимается респондентами как существенное препятствие, помеха в жизни и не является конструктивным чувством. Можно предположить, что в этом возрасте это удачная позиция, чтобы ограничить себя от необдуманных поступков, которые можно совершить под действием быстро сменяющихся эмоций. Важнее, чтобы данная позиция не закрепилась у подростка. Ведь настоящая любовь позволяет познать самого себя и стать таким человеком, каким всегда хотелось быть [12, с. 17].

По шкале «Любовь – самоотдача» самый больший процент выявлен во взрослости. Следовательно, в данный возрастной период любовь представляется не только как возвышающая человека сила, но соответствует представлению о том, что любовь связана с самоотдачей, жертвенностью, служением и жизнью в другом, умением отдавать, а также со смыслом жизни. Данная позиция более позитивна, если че-

ловек не погружается полностью в любовь, ломая себя. Конечно, важно понимать, уважать, идти на компромисс в некоторых случаях, но ведь не стоит приносить жертвы, чаще всего это не оценивается, а человека наполняет обида.

В группе юношеского возраста 85,71% респондентов представляют «Любовь как возвышающая человека силу». Это свидетельствует о склонности представителей юношества рассматривать любовь как источник всего доброго и светлого, проявление уникального и лучшего в человеке, идеализировать данное чувство, рассматривать его в соответствии с представлениями классической литературы как о неком романтическом идеале, созидательной силе, способной все преодолеть. На первый взгляд, самая позитивная позиция. Все же одной любви не достаточно, если говорить о серьезных отношениях и браке. В 2011 году группа ученых из Австралийского национального университета (Австралия) объявила, что научно доказала: одной любви для долгого и счастливого брака недостаточно. Например, согласно исследованию, если муж на 9 или более лет старше жены, или же если он женился до того, как ему исполнилось 25 лет, это вдвое увеличивает вероятность развода. Наличие детей обычно продлевает брак, однако если жена хочет детей больше, чем ее супруг, это влияет на брак негативно. Кроме того, на длительности брака отражаются отношения внутри семей каждого из супругов. Если родители одного из них разведены или живут раздельно, это несколько увеличивает вероятность развода. Также если брак является вторым или третьим, то супруги на 90% больше склонны к раздельному житью, чем люди, состоящие в первом браке. Плохо влияет на брак и бедность или отсутствие работы у мужа [13]. Следует учитывать множество факторов, чтобы не испытывать разочарований и утверждать, что любви не бывает.

Для определения отношения и содержания любви в понимании респондентов подросткового, юношеского и зрелого возраста, был использован модифицированный метод незаконченных предложений.

В подростковом возрасте любовь представляется как чувство, направленное на объект любви. В юношеском возрасте любовь представляется как чувство, которое приносит счастье. В зрелом возрасте любовь понимается как чувство, дар и смысл жизни. В подростковом возрасте любовь включает в себя страсть, заботу, искренность, а в юношеском – доверие и уважение. В зрелом возрасте любовь включает взаимопонимание, взаимоуважение, семью и детей.

В подростковом возрасте любовь понимается как взаимодействие с объектом любви. В юношеском возрасте любить - значит быть счастливым уже от того, что ты испытываешь данное чувство. В зрелом возрасте любить - значит доверять, уважать, жить и быть счастливым.

В подростковом возрасте преобладает представление: где любовь, там имеется и что-то негативное, юношеском и зрелом возрасте данное представление уменьшает свой показатель.

С возрастом в описании любовных отношений начинает преобладать положительная характеристика. Также с возрастом, все больше счастье связывается с любовью. То есть я могла быть счастливая, если любила и была любимой, например.

Любовь в подростковом и юношеском возрасте понимается как что-то негативное, а в зрелом преобладает положительное описание.

По мнению подростков, когда человек любит, он становится слабее, уязвимее, по мнению юношей - он счастлив, а по мнению взрослых, когда человек любит он становится лучше и сильнее.

Для определения эмоционального отношения к любви в группах подросткового, юношеского и зрелого возраста, был использован цветовой тест отношений. В процессе исследования испытуемым к каждому понятию из списка нужно выбрать подходящую цветовую карточку.

В списке всего 27 понятий, которые относятся к трем категориям: эмоционально-чувственные категории, категории, описывающие людей и категории отношений.

Интересно, как происходят изменения в объединении слов по цветам с возрастом. Если супруг / супруга и любимый человек находились по цветам в разных

группах в юношеском и подростковом возрасте, то в зрелом возрасте супруг/супруга, любимый человек, партнер, мужчина / женщина, любовь, эмоции, стремление, все это, входит в одну группу. Если в подростковом возрасте с карточкой № 2 связывают только друга, дружбу и стремление, то в юношеском возрасте в эту группу уже входят: понимание, забота, доверие, брак, семья, родители, брат/сестра, супруг / супруга. В зрелом возрасте в эту же группу еще входит искренность, отношения. А в юношеском возрасте искренность относится к группе с карточкой № 4 вместе с общением с любимым человеком и эмоциями. Ответственность в подростковом возрасте ассоциируется с карточкой № 7, так же как желание и брак. А в юношеском и зрелом возрасте ответственность переходит к группе карточки под № 1.

Таким образом, наиболее часто в подростковом возрасте использовалась цветовая карточка № 5. По Люшеру, данная карточка – фиолетовый цвет – символизирует высокую степень чувствительности, ведущую к полному слиянию субъекта и объекта, нереальность желаний и безответственность. Часто используемая карточка в юношеском и зрелом возрасте карточка № 2. По Люшеру – это цвет эластичной напряженности, выявляет упорство, целеустремленность, сопротивляемость изменениям, постоянство воззрений [14, с. 17-19].

Анализируя данные эмпирического исследования возрастных особенностей представлений о любви, можно сделать следующие выводы:

Представления о любви в подростковом, юношеском и зрелом возрасте имеют некоторые особенности. В подростковом возрасте, любовь представляется не только как возвышающая человека сила, но и как помеха. В юношеском возрасте любовь представляется как возвышающая человека сила. В зрелом возрасте любовь представляется не только как возвышающая сила, но и как самоотдача. В подростковом возрасте любовь понимается как чувство, направленное на объект любви, включает в себя страсть, заботу, искренность. В юношеском возрасте любовь понимается как чувство, которое приносит счастье, включает доверие и уважение. В зрелом возрасте любовь понимается как чувство, дар и смысл жизни, включает взаимопонимание, взаимоуважение, семью и детей.

С возрастом изменяется отношение понятию любви и его составляющим. Если в подростковом возрасте любовь подразумевает обязательное наличие объекта, может вести к слиянию субъекта и объекта и некоторую безответственность. То в юношеском возрасте, для человека достаточно испытывать данное эмоционально – чувственное переживание. В зрелом возрасте любовь выступает не только как чувство, но и как труд, уважение, подразумевается как смысл жизни.

Таким образом, наша гипотеза, состоящая из предположений, что:

1) представления о любви имеют особенности в подростковом, юношеском и зрелом возрасте;

2) в подростковом возрасте доминирующим является представление о любви через отношение к объекту любви. В юношеском возрасте преобладает представление о любви как о романтическом идеале, созидательной силе, способной все преодолеть. Во взрослости представления о любви принимают более четкое представление, включающее в себя ответственность, взаимопонимание и взаимоуважение, подтвердилась на теоретическом и эмпирическом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Научно информационный журнал «Биофайл» //http://biofile.ru/psy/
2. Философия любви Эриха Фромма. – Бэттлер А. // http://www.lyubi.ru/
3. Психология эмоциональных отношений. - Гозман Л.Я. // http://padaread.com/
4. Зигмунд Фрейд о любви. – Пушкарев Е. // http://www.lyubi.ru/psy60.php
5. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений. Сост., науч. ред., авт. вст. ст. М.Г. Ярошевский. - М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: осноные положения, исследования и применения; пер. С. Меленевской и Д. Викторовой // http://psylib.org.ua/
7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени/ пер. с англ. - М.: Академический Проект, 2009. - 208 с.

8. Эрик Г. Эриксон. Детство и общество // http://www.pedlib.ru/Books/1/0154/1_0154-1.shtml
9. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов; пер с англ, А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). Ростов н/Д, Феникс, 1998. – 448 с.
10. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper&Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999; Терминологическая правка В.Д анченко К.: PSYLIB, 2004 // http: //psylib. org. ua/ books/ masla 01/
11. Василюк Ф.Е. Психология переживания анализ преодоления критических ситуаций // http: // psylib .org. ua/ books/
12. Чепмен Г. Любовь как образ жизни; пер. с англ. Т. Новиковой. – М.: Эксмо, 2014. -352 с.
13. Одной любви недостаточно // http:// posobie. info/posobik_news/33940
14. Собчик Л.Н. МЦВ – метод цветовых выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. Практическое руководство. - СПб.: Речь, 2001. – 112 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ИЗМЕНЕНИЮ МАССЫ ТЕЛА

Трунова И.С.

Как утверждают психологи, большинство человеческих проблем вызвано нежеланием людей разбираться в первопричинах этих самых проблем, страхом самоанализа и боязнью перед самим собой. В большинстве случаев применимо это и к проблеме лишнего веса. Ведь как часто человек, решившийся на борьбу с лишними килограммами, бездумно садится на жесточайшую диету, изматывает себя длительными физическими нагрузками, абсолютно не получая от этого удовольствия, и даже страдая от постоянных ограничений. А ведь чтобы кардинально преломить ситуацию, нужно всего-то ничего: правильный психологический настрой и полное принятие всех проводимых действий на пути к хорошей фигуре [1].

Избавление от лишних килограммов ни в коем случае не должно быть бездумным, «автоматизированным» процессом. Не может человек как машина исполнять одну и ту же манипуляцию; еще хуже, если он при этом еще и не всегда верит в успешный исход дела. Лишний вес зачастую - это свидетельство нашего же отношения к самим себе. Многие люди, имеющие проблемы с избыточным весом, рассказывают: лишние килограммы пришли как реакция организма на стрессы и нелюбовь к себе. Причем если сначала «заедаются» только стрессы, со временем вкусная еда начинает компенсировать пренебрежительное отношение к своему телу [2]. Именно в этом и кроется корень проблемы: нелюбовь к себе, изначально неправильная установка не дают возможности понять, что главным условием похудения является адекватное восприятие своего тела.

Психологическая готовность к снижению веса состоит из нескольких этапов. Первый из них - осознание своей индивидуальности при любом весе. Даже если и есть проблемы с лишними килограммами, они ни в коем случае не превращают человека в урода и отщепенца. Более того, только от человека зависит, будут эти килограммы его придатком в будущем или он распрощается с ними навсегда. И даже при наличии жировых отложений обязательное условие для похудения — любовь к себе.

Психологическая готовность к снижению веса обязательно включает в себя самоанализ. Для того, чтобы процесс похудения был результативным и не таким сложным, нужно разобраться в себе и поискать причины, вызвавшие в свое время прибавку в весе [3].

В некоторых случаях, если не удается побороть чувство страха перед голодом, можно обратиться к психологу или психотерапевту. Вам помогут настроиться на

«нужную волну», чтобы можно было внутренне спокойно перенести различные болезненные ощущения, которые происходят при перестройке и обновлении организма. Действительно, при длительном голодании вполне возможны крайне нежелательные проявления в организме.

Но если вы решились на этот шаг и знаете, ради чего вам это нужно, – вы все сможете.

Психолог или психотерапевт поможет вам разобраться в тех психологических причинах, которые повлекли за собой увеличение веса[4].

Например, при различных стрессах и неприятностях, которые иногда может преподнести жизнь, мы впадаем в уныние.

Когда страдания души уже становятся невыносимы, мы прибегаем к некоему внутреннему компромиссу – нам хочется как-то облегчить свое состояние, сделать для себя что-то приятное. А так как вкусная еда приносит удовлетворение, мы садимся и начинаем принимать пищу, чтобы получить от жизни хоть какое-нибудь удовольствие [5].

Конечно же, все это будет способствовать накоплению жира в организме, что в конечном итоге приведет к ожирению. Психолог или психотерапевт поможет при помощи беседы, гипноза или других действий устранить или же уменьшить влияние психологических факторов, которые способствовали приобретению этой привычки. При этом специалист проводит работу с вами индивидуально.

Залогом успеха в снижении веса является мотивация. Мотивы, связанные с выживанием, здоровьем, обеспечением безопасности детей и материальной обеспеченностью более эффективны, нежели абстрактные здоровье и красота.

Успех любого дела определяют мотивация и поставленная цель. В похудении и обретении стройности цели также играют первичную и ключевую роль. Ошибкой многих худеющих является борьба с проблемой.

Именно борьба с лишними килограммами является самой грубой ошибкой тех, кто худеют и у кого ни чего не получается.

Есть нечто общее у людей, которые пытались худеть и у них ничего не вышло. И есть общее у тех, кто смог обрести стройность.

Люди, которые не смогли похудеть и потерпели неудачу в похудении, боролись с лишними килограммами, боролись с лишним весом, боролись с избытками своего тела; в конечном итоге боролись с самим собой [6].

Те, кто постройнел – стремились к стройности, стремились к подтянутости, к рельефной форме своего тела. Разница в концентрации на проблеме и попытках убежать от нее, и концентрации на цели и достижении.

Мотивация, мешающая похудеть

В первом случае это убегание от проблемы лишнего веса - мотивация убегания. Чем быстрее бежишь от собаки, тем быстрее она догоняет. Чем более резко и интенсивно приступаешь к физическим нагрузкам – тем большее неприятие и отторжение они вызывают рано или поздно. Чем более строга и голодна диета, тем большие проблемы с весом она вызывает! Изнуряющие занятия и строгие диеты вызывают все большее и большее равнодушие, мотивация при этом падает. Не бегите от проблемы – посмотрите на нее как можно объективнее!

Борьба с лишним весом (мотивация убегания)

Сильная мотивация в начале похудения постоянно гаснет

Результаты радуют все меньше и меньше

Отторжение к нагрузкам и диете постоянно растет

Борьба с лишним весом приводит к лишнему весу, постоянному стрессу, а иногда к излишней худобе, когда похудение становиться навязчивой идеей. Человек категорически не принимает себя. Он живет вчерашним днем или завтрашним, и совершенно не бывает в настоящем моменте.

Мотивация, помогающая похудеть

Мотивация, помогающая похудеть – это стремление к стройности, стремление к более красивому и здоровому телу. Наш мозг устроен таким образом, что сосредо-

тачиваясь на определенной цели, он начинает находить варианты реализации и достижении этой цели.

Как же люди стройнели? Часто это происходило после отказа от борьбы с лишним весом. Если Вы питаетесь с удовольствием и наслаждением, получаете кайф от шоколадки и пончика, а не ругаете себя после еды тайком от самой себя – такой подход самый результативный в целенаправленном похудении. Вес при этом неизбежно снижается, а усилия требуются самые минимальные [6].

Стремление к стройности (мотивация достижения)

Результаты усиливают мотивацию

Усилия минимальны

Результат похудения надежен

Стремление к форме

Определите форму, которую хотите обрести. Формой может быть определенный рельеф тела, изгибы, талия. Задайтесь вопросом, какой Вы хотите стать? Очень важно увидеть, представить и ощутить себя такой уже сегодня.

Форма - это то, что дает направление, это компас, который будет говорить в какую сторону нужно двигаться. Форма поможет подобрать самый результативный вариант.

Цель похудения

Цель - важный момент в мотивации похудения. Худеть ради похудения, ради определенной цифры на весах - это нонсенс. Если уж и менять Себя, менять свое тело, то делать это для чего-то, ради определенной и желанной цели. Такая цель существует всегда.

Цели для каждого свои, и, какой бы не была Ваша цель, похудение и стройность положительным образом отражаются на всех сферах жизни, улучшается здоровье, становиться насыщеннее личная жизнь, повышается работоспособность. Сформулируйте Вашу цель и поставьте рядом с Вашей «формой» на видное место там, где Вы будите видеть её ежедневно.

Форма и цель создают мотивацию

Определите форму. «Форма» помогает двигаться в правильном направлении, помогает двигаться быстрее, помогает выбрать правильные способы достижения стройности, и все другие средства и способы для сброса лишнего веса, похудения и обретения стройности [7].

Любое, неверное и «застрявшее» в голове убеждение, может существенно замедлить или вообще свести на нет все попытки похудеть. Например, кто-то, чье мнение вы очень цените, сказал, что диеты – это пустая трата времени; близкая подруга убеждает, что вы и без похудения стройная; коллега по работе списывает ваши лишние кило на конституцию тела, с которой уже, увы, ничего не поделаешь и против природы не пойдешь. В результате внушаемые «отмазки» заставляют пускать ситуацию на самотек и приводят к неадекватному восприятию пищи: перекусы уже не зависят от чувства голода, а окончание трапезы от чувства насыщения. Но эту, казалось бы, неразрешимую проблему можно решить, используя психологически приемы для похудения.

Приемов из психологии похудения

1. Визуализация. Четко представьте себе, какой стройной, подтянутой и здоровой вы будите выглядеть через месяц после того, как начнете терять ненавистные кило. Затем продвиньтесь дальше, и представьте себя уже через три, а затем шесть месяцев. Не забывайте проделывать это в течение минуты каждый вечер перед сном и каждое утро перед окончательным пробуждением, когда еще находитесь в полудреме. Визуализация желаемого – один из основных психологических приемов для похудения, который позволяет настроиться на нужный лад и поверить в собственные силы.

2. «Напоминалка». Дополнительная мотивация не менее важна в психологии похудения, чем визуализация. Заведите и повесьте на самое видное место «напоминалку» – карточку из плотного картона или пластика. Напишите на ней, зачем вы хотите похудеть (чтобы стать здоровее, влезть в любимые джинсы, брать уроки латиноамериканских танцев или просто надоело носить на себе «лишнее»), четко выстройте цель и определите, на что вы готовы пойти ради ее исполнения (сесть на диету и выполнять все советы диетологов, бегать по

утрам, оказаться от конфет с тортами и заменить их продуктами для похудения). А затем отмечайте, что из намеченного вы действительно выполняете.

3. Определите «камни преткновения». Проанализируйте былые ошибки и стереотипы поведения, которые мешали вам добиться цели в прошлом. Добавьте в список вредные привычки, которые тормозят процесс похудения (часто кушаете полуфабрикаты и фаст-фуды, любите сладости, отказываетесь от пеших прогулок или походов в спортзал и т.д.). Затем составьте второй, альтернативный список, которого теперь вы будите придерживаться.

4. Следите за питанием. Заведите дневник, в который будите тщательно записывать то, что съели за день. Так станет отчетливо видно, насколько вы превышает допустимые нормы потребления калорий. Даже если вы предпочтете не ограничивать себя в питании, ведение дневника покажет, что в вашем рационе лишнее и заставит более избирательно и осознанно его составлять.

5. Вдохновляйтесь успехами других. Ничто так не подталкивает к решительным действиям, как результат, достигнутый кем-то другим. Поэтому старайтесь больше общаться с теми, кто уже смог похудеть или с теми, кто также как и вы находятся на пути к желаемому похудению. Поверьте, время, проведенное в кругу единомышленников, не пройдет для вас даром и зарядит позитивной энергией.

6. Еда – это еда. Никогда не вознаграждайте себя вкусненьким за любое, даже самое большое свое достижение, и никогда не «заедайте» неприятности и переживания. Еда – это топливо, обеспечивающее организм необходимой энергией, и принятие пищи должно быть обусловлено только этим.

7. Запретный плод сладок. Психология похудения не основывается на полных запретах, она базируется на компромиссах, которые вы должны находить сами. Как известно, запретный плод сладок, поэтому, никогда не запрещайте себе есть то или иное. Если хотите побаловать себя, съешьте кусочек торта или пирожное, но потом прогуляйтесь на работу пешком или пробегите на 10 минут дольше обычного [8].

Психологическая диета

Психологическая диета – не миф. Всем нам отлично известно, что, подвергаясь стрессам, неприятным ситуациям, которые иногда случаются в жизни, мы пытаемся “заедать проблемы” и не подозреваем, что этим добавляем себе ещё больше хлопот. Психологическая диета попросту заставит вас переосмыслить отношение к еде в стрессовых ситуациях, а данный метод успокоения станет вам неприятен. Во-первых, научитесь правильно расслабляться и не нервничать по пустякам. Постоянное напряжение и стрессы могут стать началом для набора веса. Представьте, как сбудутся ваши заветные желания и вы станете стройной и привлекательной, а это – превыше всего в данный момент. Во-вторых, походите по магазинам и присмотрите себе красивые наряды, которые вы сможете приобрести и блистать в них, когда фигура приобретёт соответствующие формы. Ни на секунду не сомневайтесь, что вы станете стройной. Вы же этого хотите? А ваша судьба в ваших руках [9].

В психологии есть такое понятие, как неспецифическая реакция на стресс. Мы не замечаем, как перестаём контролировать свою меру в еде, путая голод физиологический и психологический. Это зачастую случается при стрессовых ситуациях и нестабильном жизненном состоянии и влечёт за собой нежелательные жироотложения. Это не является четким решением проблемы, а лишь усугубляет ситуацию, добавляя и чувство вины, и ещё больше обещаний самому себе о том, что нужно исправить ситуацию[10].

Психологическая диета на заставит вас ограничивать себя от еды и мучительно отказываться от любимых продуктов. Просто представьте себе, нужен или не нужен вам этот кусочек торта или хлеба и подумайте, что после того, как вы его съедите, вам придётся несколько часов провести в спортивном или тренажёрном зале. Психологическая диета – это контроль над своим эмоциональным состоянием. Вы научитесь правильно бороться и психологическим голодом, миновав при этом кухню и холодильник. Для достижения гармонии научитесь распознавать запахи еды, наслаждаясь самыми приятными из них. Это сущест-

венно поможет уменьшить скорость съедания блюд.

Приложите все силы к тому, чтобы запрограммировать себя на рациональное и правильное питание. Заметьте, что при желании насладиться чем-то сладеньким, можно просто съесть сухофрукт и это решит проблему. И таких решений можно найти очень много, если правильно искать [11].

Психологическая диета по силам каждому, главное направить свою внутреннюю энергетику в нужное русло. Представьте, как страшно выглядит организм изнутри, если в нём много шлаков и жировых отложений в связи со сладостями? Мысленно вы можете очистить его, оставив там лишь нужные и полезные элементы. Вы – на верном пути, потому что не следует употреблять ненужную пищу, а лишь обогащать свой организм витаминами, минералами и микроэлементами.

Сделайте для себя самым главным то правило, что садиться за стол нужно лишь тогда, когда и постная каша вызывает аппетит. Боритесь со стрессами и не откладывайте свою проблему на завтра, потому что стресс пускает корни и может быть слишком поздно. Данная методика похудения поможет вам не только похудеть, но и держать свои эмоции под строжайшим контролем.

Сложен не столько процесс снижения веса, сколько достаточная мотивация, позволяющая выдержать все невзгоды и препятствия. Диета, строгая или мягкая – это в любом случае ограничения, что бы вам ни заявляли разработчики различных программ похудения.

Тяжело ограничить себя в чем-то, будь то кусок хлеба, масло или шоколад, особенно если вы годами решали все свои проблемы и снимали стрессы с помощью вкусной еды.

Поэтому чрезвычайно важно прежде, чем начинать худеть, четко определиться со стимулами и целями. Стимулы – это то, что вас заставляет двигаться к цели. Это новое платье, работа или муж. Не зря женщины худеют чаще – у них просто больше стимулов. Ведь мужчины не носят обтягивающих нарядов, их реже окидывают оценивающим взглядом при приеме на работу, ну, а жены любят, как известно, не только за красоту. Но все же стимул есть у каждого человека, имеющего серьезный избыток веса. И, прежде всего, это его собственное здоровье. А здоровье, в отличие от платья, нельзя поменять на новое «большего размера».

Люди худеют по самым разным причинам, главное, чтобы цель была важной именно для вас. Жизненно важной, а не мимолетной мыслью «ну, может, девушкам буду больше нравиться…». Новый, более низкий вес позволяет людям чувствовать себя лучше и увереннее. Он помогает им в различных ситуациях, в том числе в самых непредсказуемых.

Что же делать, если, несмотря на все эти факты и стимулы, решимости не хватает, а диета завершается на следующий день?

Воспользуйтесь - психологические настрои на похудение:

Вооружиться ручкой и бумагой. И записать все неприятные случаи, связанные с лишним весом. Как вас отвергали девушки, предпочитая более стройных. Как обходили на работе и обижали дома. Вспомните ситуации, когда вы страдали или переживали из-за полноты. Сколько времени потратили на поиски купальника своего размера. Как стесняетесь покупать и мерить одежду. Как боитесь заказывать в ресторане слишком много [12].

Прочтите весь список и задумайтесь: неужели мне хочется так жить? Неужели нужно всю жизнь заедать обиды пончиками? Подумайте и составьте второй список, список выгод, которые вы получите от обновленного, более стройного тела. Сюда войдут улучшение здоровья, прилив сил и повышение энергичности, новые отношения и легкость в общении со знакомыми, новые увлечения и многое-многое другое.

Мысленно представьте, что вы уже похудели и достигли своего идеального веса. Как вы будете себя вести? Что будете есть и как общаться с людьми? Вживитесь в этот образ и носите его как маску (только не забывайте надевать одежду своего размера). Почувствуйте свое тонкое гибкое тело, осиную талию, легкость и изящество движений [13]. Теперь вы стройны, а значит, активны и подвижны, едите немного и

без особого энтузиазма, зато очень любите занятия спортом и упражнения, позволяющие развивать и совершенствовать тело. Если вы общительны и предпочитаете худеть вместе с другими людьми, которые будут вас поддерживать и направлять, поищите единомышленников. Можно записаться на специальные курсы похудения или спортивных занятий, найти форумы или возможности общения в сети Интернет. Проявите упорство, и желаемая цель будет взята!

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессесен Д.Г. Избыточный вес и ожирение: профилактика, диагностика и лечение - М.: «Бином», 2004.
2. Благосклонная Я.В. Проблемы лишнего веса - СПб.: Невский проспект, 2008.
3. Бобровский А. Как победить аппетит? - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2007.
4. Вахмистров А.В. Нарушения пищевого поведения при церебральном ожирении / Автореф. дис. канд. мед. наук. - М., 2001.
5. Вознесенская Т.Г. Церебральное ожирение и истощение / Автореф. дис. докт. мед. наук. - М., 2009.
6. Гаврилов М.А. Взаимосвязь психологических и физиологических особенностей при нормализации массы тела у женщин, имеющих избыточный вес: / Автореф. дис. канд. мед. наук. - Томск, 2008.
7. Герус Л.В. Особенности психогенных расстройств у больных алиментарно-конституциональным ожирением, прошедших хирургическое лечение / Автореф. дис. канд. мед. наук. - М., 2005.
8. Гинзбург М.М Ожирение. Этиология и патогенез. Роль образа жизни. – Самара, 2007.
9. Зайчик А.Ш. Основы патохимии (Учебник для студентов медицинских вузов). - СПб.: ЭЛБИ-СПб., 2001. - 688 с.
10. Закревский В.В. Ваш идеальный вес: полное руководство для тех, кто хочет быть стройным. - СПб., 2003.
11. Зацепин В.В. Истоки отношения детей к своему здоровью. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы - М., 2008.
12. Иванова О.А. Формула красоты. Девушка становится женщиной - М., 2004.
13. Кислова Е.К. Булимические расстройства при нервной анорексии / Автореф. дис. канд. мед. наук. - М., 2004.

УДК 159.9.07

СОДЕРЖАНИЕ САМООЦЕНКИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ

Маженова М.Ж.

Подростковый период (отрочество) - период завершения детства, вырастания из него, переходный от детства к взрослости. Обычно соотносится с хронологическим возрастом с 10-11 до 14-15 лет Духовная и физическая жизнь перемещается из дома во внешний мир, отношения со сверстниками строятся на более серьезном уровне. Подростки занимаются совместной деятельностью, обсуждают жизненно важные темы, а игры остаются в прошлом. В начале подросткового возраста появляется желание быть похожим на старших, в психологии оно называется чувством взрослости. Дети хотят, чтобы к ним относились, как ко взрослым. Их желание, с одной стороны, оправданно, потому что в чем-то родители действительно начинают относиться к ним по-другому, разрешают делать то, что раньше не дозволялось. Еще один очень важный момент состоит в том, что, хотя подросток продолжает жить в семье, учиться в той же школе и окружен теми же сверстниками, в шкале его ценностей происходят сдвиги, и по-другому расставляются акценты, связанные с семьей, школой, сверстниками. Причиной этого является рефлексия, которая начала развиваться к концу младшего школьного возраста, а в подростковом возрасте идет ее более активное развитие. Приобрести качества, свойственные взрослому человеку, стремятся все подростки.

Это влечет за собой внешнюю и внутреннюю перестройку. Начинается она с подражания своим «кумирам». С 12–13 лет дети начинают копировать поведение и черты внешности значимых для них взрослых или старших сверстников (лексикон, способ отдыха, увлечения, украшения, прически, косметика и т.д. [3, 242].

Самооценка – это оценка человеком самого себя: своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности. Самооценка формируется в единстве двух составляющих ее факторов: рационального, отражающего знания человека о себе, и эмоционального, отражающего то, как он воспринимает и оценивает эти знания, в какой общий итог (а диапазон здесь может быть очень широк – от веры в собственную идеальность до безоглядного самоуничтожения) они складываются. Таким образом, самооценка отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение увидеть и оценить свои возможности и способности. Самооценка – компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков. Описывая особенности самооценки у подростков, многие исследователи отмечают ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем подростковом возрасте и большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности в старшем подростковом возрасте. С.Л. Рубинштейн, характеризуя процесс развития самосознания у подростков, описывает ряд ступеней – от наивного неведения в отношении себя к все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценки. В процессе развития самосознания центр внимания подростков мало-помалу переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от более или менее случайных черт к характеру в целом. С этим связаны осознание – иногда преувеличенное – своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим масштабам самооценки. В результате человек самоопределяется как личность на более высоком уровне. Например, адекватный уровень самооценки способствует формированию у подростка уверенности в себе, самокритичности, настойчивости или излишней самоуверенности, некритичности. Обнаруживается также определенная связь характера самооценки с учебной и общественной активностью. Подростки с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успеваемости, у них нет резких скачков успеваемости, и наблюдается более высокий общественный и личный статус. Подростки с адекватной самооценкой имеют большое поле интересов, активность их направлена на различные виды деятельности, а также межличностные контакты, которые умеренны и целесообразны, направлены на познание других и себя в процессе общения. Подростки с тенденцией к сильному завышению самооценки проявляют достаточную ограниченность в видах деятельности и большую направленность на общение, причем, малосодержательное. Агрессивные подростки характеризуются крайней самооценкой (либо максимально положительной, либо максимально отрицательной), повышенной тревожностью, страхом перед широкими социальными контактами, эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций. Подростки с низкой самооценкой подвержены депрессивным тенденциям. Причем, одни исследования выявили, что низкая самооценка предшествует депрессивным реакциям или является их причиной, а другие – что депрессивный аффект проявляется сначала, а затем инкорпорируется в низкую самооценку. Известно, что начиная примерно с 8 лет дети активно проявляют способность к оценке своей успешности в разных областях. Наиболее значимыми из них оказались пять: школьная успеваемость, внешность, физические способности, поведение и социальное принятие. Однако в подростковом возрасте школьная успеваемость и поведение становятся важными для оценки со стороны родителей, а три другие – со стороны сверстников.

Самооценка – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности и поведения устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самопознания, и как процесс

самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятия им система ценностей. Самооценка выполняет регуляторную и защитные функции, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с людьми. Самооценка характеризуется по следующим параметрам:

1) Уровню – высокая, средняя и низкая;

2) Соотношению с реальной успешностью – адекватная и неадекватная (завышенная и заниженная) самооценка;

3) Особенностям строения – конфликтная и бесконфликтная самооценка.

Самооценка формируется на базе оценок окружающих, оценок результатов собственной деятельности, а также на основе соотношения реального и идеального представления о себе [2, с. 373].

Психическое состояние – это временная, динамическая характеристика психической деятельности человека. Это понятие в психологии используется для условного выделения в психике человека относительно нестабильных, изменчивых ее аспектов в отличие от такой характеристики, как психическое свойство, указывающий на устойчивость проявлений психики, их закрепленность и повторяемость [1, с. 379].

Психическое состояние – психологическая категория, в состав которой входят разные виды интегрированного отражения воздействий на субъекта как внутренних, так и внешних стимулов без отчетливого осознания их предметного содержания (бодрость, усталость, апатия, депрессия, эйфория, отчуждение, утрата чувств реальности, скука и т.п.) [2, с. 320].

Специфическим новообразованием подросткового возраста является способность к рефлексии родительского мнения и последующей отстройке от него, к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке.

Однако при всем этом нельзя сказать, что у подростков происходит отчуждение от родителей. На вопрос, где они чувствуют наибольшую защищенность, ответ "в семье" встречается почти так же часто [4, с 39].

По данным Л.И. Божович, правильное формирование самооценки - один из важнейших факторов развития личности ребенка. Устойчивая самооценка формируется под влиянием оценки со стороны окружающих(взрослых и детей), а также собственной деятельности ребенка и собственной оценки ее результатов. Если ребенок не умеет анализировать свою деятельность, а оценка со стороны окружающих меняется в отрицательном для него направлении, возникают острые аффективные переживания. Так, например, если в семье у ребенка сформировали положительную самооценку, а вслед за тем в детском саду или в школе он столкнулся с отрицательной оценкой, возникает много отрицательных форм поведения (обидчивость, упрямство, драчливость и т.д.). При длительном сохранении такой ситуации эти отрицательные формы поведения фиксируются и становятся устойчивыми качествами личности. [5, с. 289].

Для изучения эмоциональных состояний психики подростка использовалась методика «Самооценки психических состояний» (Айзенка) [Приложение А]. Методика Айзенка состоит из 4 групп вопросов, в каждую группу входит по 10 вопросов по шкалам тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. В исследовании приняло 25 учащихся 6 класса общеобразовательной школы № 36 города Усть-Каменогорск. Далась инструкция, эксперимент проводился в одинаковых условиях, в одно время. Анализ данных позволили получить следующие результаты:

	тревожность	фрустрация	агрессивность	ригидность
низкая	68%	60%	44%	44%
средняя	28%	28%	48%	56%
высокая	4%	12%	8%	0%

Изучение эмоциональных состояний подростков позволяет отметить, что:

1) в условиях учебного взаимодействия обнаруживается низкий уровень тревожности (68%), высокий уровень тревожности показывает только 4% респондентов. Средний уровень тревожности наблюдается у 28% опрошенных. То есть можно сделать вывод, что класс в целом не испытывает тревожности, адекватно реагирует на трудности, при этом не впадая в уныние, легко справляются при появлении проблемы, чувствуют при этом уверенность, но также можно предположить, что низкие показатели тревожности является результатом того, что и они чувствуют себя в безопасности, хорошо друг с другом контактируют, при этом не испытывая стесненность или ущемление каких-то ценностей, норм. Также для детей данного возраста характерно интимно-личностное общение со сверстниками, что может явится причиной того, что в классе наблюдается низкий уровень тревожности. Но у испытуемой 19 И по шкале тревожности обнаружились высокие показатели, которые в дальнейшем на нее могут повлиять отрицательно.

Анализ данных испытуемой 19 И показывает, что любая негативно окрашенная ситуация может вызвать тревожность, мнительность, неусидчивость. Пугают трудности, как только возникает барьер испытывает дискомфорт, может легко впасть в апатию. Чувство неуверенности «преследует» везде. Испытуемая 19 И является единственной в классе, у которой наблюдаются высокие показатели по тревожности, то есть выявляется склонность к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги. В данном случае это или личностное образование, или свойство темперамента; в любом случае нужна дополнительная информация, при помощи психодиагностики.

2) анализ данных испытуемых показывает, что низкий уровень фрустрации наблюдается 60 % опрошенных. Средний уровень фрустрации 28 %, а также высокие показатели у 12 % испытуемых.

Можно сделать вывод, что у большинства опрошенных низкий уровень фрустрации, то есть неприятности сильно не расстраивают испытуемых, не видят своей вины в той или иной ситуации, не испытывают состояния отчаяния. Все сложившиеся обстоятельства, неприятные ситуации, данные дети легко переживают не заостряя особого внимания на чувствах и состояниях, которые могут привести к стрессовым ситуациям, безвыходности, к апатии. Высокие показатели по шкале фрустрации (то есть психического состояния, вызванного неуспехом в удовлетворении потребности и желаний) обнаружилось у 12% опрошенных. Анализ данных показывает, что состояние фрустрации сопровождается различными отрицательными переживаниями, такими, как разочарование, раздражение, растерянность, беззащитность, что может привести к дезадаптации личности. Наиболее распространенным явлением считается то, что невозможно исправить характер, в трудные минуты хотят, чтобы их пожалели, отнеслись к ним с пониманием, а главное с терпением, утверждают, что прошлый опыт их ни чему не учит.

Испытуемые с высоким показателем фрустрации являются чувствительными по отношению к тому, что если на пути достижения ими целей появляются психологические барьеры, или наталкиваются на определенные преграды, то возникает внутриличностный конфликт, то есть остается то чувство, когда было не удовлетворена потребность, а в результате и возникает фрустрация;

3) анализ данных испытуемых показывает, что по шкале агрессивность низкие показатели составляют 44%, средние 48%, с высоким показателем 8%.

44% респондентов - спокойные и выдержанные, не вступают в конфликтные ситуации, в больших случаях не являются активными сторонами конфликта, на неудачи реагируют без эмоциональности, легко переживают, не заостряя на этом внимании. Высокие показатели по шкале агрессивность показывает, что опрошенные агрессивные, несдержанные, даже существуют трудности, которые мешают им при общении со сверстниками, заниматься учебной деятельностью, во взаимодействии с семьей, к ним тяжело найти подход не только маме, но и учителю, классному руководителю и т.д.

Агрессивность проявляется при деструктивном поведении, когда считают, что

представляется угроза. По классу наблюдается низкие показатели высокой агрессивности, что говорит о том, что в целом испытуемые не подвержены агрессивном поведению, не могут легко рассердиться, разгневаться. Но есть вторая сторона, где испытуемым нужно, чтоб они были авторитетными, независимыми от родителей, чтоб признавали их права и воспринимали как взрослого человека, последнее слово оставалось за ними. Это ярко проявляется в подростковом возрасте, желание выделиться от толпы, сделать по-другому. Так или иначе испытуемые на данный момент времени не проявляют агрессивности, но возможность того, что через определенное время это проявится не исключается.

Поставленная гипотеза не нашла своего научного подтверждения, но, тем не менее, средние и высокие показатели рядом, и больших расхождений в цифрах не находятся. Поэтому можно сказать, что подтвердилась отчасти, на 90%.

4) анализ данных показывает, что низкий уровень ригидности обнаружился у 44%, средний уровень ригидности - 5 %.

У 44% опрошенных ригидности нет, то есть они легко переключаются с одной деятельности на другую, быстро адаптируются к новым условиям. Могут успешно выполнять задания, которые требуют логического мышления, или неординарного решения, креативности.

Средний уровень ригидности показывает на то, что среди испытуемых есть неспособные корректировать свое поведение, свои поступки в соответствии с требованиями сложившиеся в той или иной ситуации. Или изменять представления об окружающей среде в соответствии с действительностью этой среды. При появлении блокировок не в состоянии с ними справится, добиться желаемого результата, достичь намеченной цели удовлетворить потребности. Анализ данных показывает, что ни у кого не обнаружился высокий уровень ригидности.

Индивидуальные показатели испытуемых позволяют отметить, что если сравнивать низкие и средние показатели тревожности, у опрошенных наблюдается такая закономерность. Испытуемые с низкими показателями - у них не наблюдается тенденций искать в себе недостатки, изучать свои особенности характера. Они больше экстравертированы, направлены на общество, коммуникабельны, находят общие темы для разговоров, в поисках новых ощущений, интересов, нежели чем испытуемые со средним показателем тревожности, составляющее 28%. По анализу данных результатов диагностики выявилось, что данные дети беспокойные, даже о несуществующих неприятностях чувствуют постоянную тревогу. Они интровертированы, больше переживают, мнительны, сомнения не оставляют данных детей. Тяжело переносят время ожидания, действуют по принципу *здесь и сейчас*.

Рекомендации учителю при работе с детьми, проявляющими тревожность

Ребенок может проявлять тревожность в самых разных формах, это раздражительность, напряженность, боязнь, слабость, грусть, но главная задача учителя увидеть истину этого поведения. Во-первых, нужно узнать, что же является причиной такого поведения, возможно, семейные проблемы, неуспеваемость, конфликт с одним из учителей, межличностные отношения в классе, возможно, дефицит общения со сверстниками, что может привести к данному состоянию. Учителю необходимо создавать ситуации, направляющие деятельность данных детей, то есть проявляющих тревожность, на взаимодействие, взаимопомощь среди сверстников, созданием при этом групповых работ, где эффективность работы между соклассниками будет решаться от сплоченности, коллективности, принятия общего решения, возможности пойти на компромисс, при этом учитывая мнения всех. Данные дети хотят чувствовать и видеть свою значимость, свою ценность, как и в семье, так и в классе, перед учителями и перед классным руководителем.

Рекомендации учителю при работе с детьми, проявляющими фрустрацию

Фрустрация может возникнуть в результате конфликта или в случае вызванного неуспеха, то есть не сложилось так, как он хотел. Высокий уровень фрустрации может привести к дезорганизации деятель-

ности. В этом случае снижается эффективность выполнения того или иного задания, снижается в общем работоспособность данного ребенка. Также существует возможность того, что фрустрация может возникнуть не только при объективных причинах, это зависит и от особенностей самой личности, ее подверженности этому состоянию, невозможности отстаивания своего мнения, взглядов. Учителю легко распознать состояние фрустрации, так как у детей она возникает в виде «чувства крушения». Для работы с данными детьми учителю необходимо подходить творчески к разработке индивидуальных заданий, привлекать к поисковой деятельности для создания стимула для познавательной деятельности. Классному руководителю нужно работать с родителями, для эффективности сотрудничества, тесно взаимодействовать и принимать общее разумное решение. Возникают ситуации, когда фрустрация может проявится в случае запрета со стороны взрослых, чрезмерной опеки или авторитарного стиля управления. Это все может привести к формированию отрицательных черт поведения, таких, как агрессивность, раздражительность, повышенная возбудимость, эмоциональная нервозность.

Рекомендации учителю при работе с детьми, проявляющими агрессивность

Необходимо избегать тех ситуаций, которые могут вызвать ярость, раздражительность, также попустительского стиля управления. Агрессивность может являться показателем неблагополучного личностного развития, оказывающее на него отрицательное влияние. Агрессивность может проявляться в случае, если ребенок чувствует себя незащищенным, в случае этого могут проявляться защитные механизмы. Учителю необходимо создать условия дружелюбного коллектива, помогающего друг другу. Поощрение в виде похвалы, хорошего отзыва о чем-нибудь, одобрения, также в виде хорошей отметки будет благоприятно действовать на данных детей. Индивидуальная беседа может раскрыть некоторые неизвестные нам факты, помочь в дальнейшем, для того, чтобы дети могли контролировать это состояние, а также меньше проявлялась агрессивность.

Агрессивность может выступить средством манипулирования, средством достижения своих значимых целей, способом удовлетворения своих потребностей, также для самореализации и самоутверждения. За агрессивным поведением ребенка нужно увидеть индивидуальность и всячески помогать раскрывать эту индивидуальность.

Рекомендации учителям в работе с детьми, проявляющими ригидность

У испытуемых не обнаружилось высокого уровня ригидности, что является положительным как для класса, так и для учителей, и классного руководителя, так как отстаивание своих взглядов, мнений, даже если они соответствуют реальной обстановке и жизни, неспособность к гибкости в поведении и в мышлении повлияла бы отрицательно на всех. Учителю необходимо помнить, что для детей, проявляющих ригидность, противопоказана резкая смена работы, так как они тяжело адаптируются и переключаются с одной деятельности на другую. Они также не терпят перемен в жизни, поэтому родителям необходимо помнить, что любые изменения в жизни могут влиять отрицательно и привести к неожиданным последствиям.

Таким образом, подводя итоги после обработки данных, мы пришли к выводу, что предложенные нами гипотезы наполовину подтвердились. Как и предполагалось, низкий уровень ригидности у испытуемых нашел свое подтверждение в ходе исследования и обработки данных. Так как на данном этапе, то есть в подростком возрасте, наблюдается конформность, они легко подстраиваются под требования, которые им предъявляются, гибки в поведении. То есть им не свойственна в подростковом возрасте неизменность поведения, убеждений, взглядов. И воздействовать на них не составит трудности учителям, взрослым и родителям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: «Питер», 2008.
2. Психологический словарь/ под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - 2-е изд.,

перераб. и доп. – М., 2006.
3. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М., 2005.
4. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – М., 2002.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1976.

УДК 159.92.8

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Ларионова А.А., Фёдорова И.А.

Актуальность исследования этнической идентичности особенно возросла со второй половины XX столетия, когда в мировом масштабе наметился всплеск осознания своей принадлежности к определенному этносу (этнической общности), и расслоение общества на группы всё в большей степени стало происходить по этническим основаниям. Это позволило говорить об этническом возрождении и о том, что оно стало одной из основных черт развития современного человечества.

Организация поликультурного воспитания подрастающего поколения является актуальной проблемой современного казахстанского образования. Специфика Казахстана определяется полиэтническим составом населения. В Казахстане зарегистрировано 117 национальностей, среди них - русские, казахи, немцы, украинцы, татары, белорусы, азербайджанцы, корейцы, чеченцы, поляки, таджики, башкиры, уйгуры, узбеки, турки, дунгане [1].

Осмысление этнокультурных проблем в современных дискурсах и актуальная идея формирования национального самосознания на всех ступенях социализации сегодня приобретают особую значимость и глубину. Это обусловлено целым рядом социально-психологических, культурных, идеологических причин. Исчезновение резких границ между государствами, национальными группами и этническими общностями, с одной стороны, приводит к увеличению объема межнациональных контактов и освоению универсальных культурных ценностей, с другой - требует адекватных представлений о своем и чужих этносах для более полных и содержательных ориентаций в современной реальности. Поскольку процесс становления этнических представлений, способствующих формированию адекватных возможностей межнационального взаимодействия, растянут во времени, актуальной задачей становится рассмотрение его в возрастном аспекте. Понимание основных закономерностей становления этнических представлений, условий их развития на разных возрастных этапах и факторов, влияющих на их объем и качество, является необходимой основой для последующего формирования этнической ментальности в современных образовательных системах. Наиболее значимым компонентом этнической ментальности является комплекс этнических представлений (В.В. Абраменкова, Л.А. Андреева, Т.В. Андреева, В.Ю. Бутузов, Е.П. Ильин, В.В. Кочетков, В.К. Малькова, Ф.С. Эфендиев и др.), который складывается уже в детских и подростковом возрастах. Несмотря на очевидную востребованность возрастных этнопсихологических исследований, отмечаемую в работах М.В. Крюкова, Ю.В. Бромлея, А.Х. Гаджиева, Г.В. Старовойтовой, В.С. Мухиной, Г.У. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец, в возрастной психологии ещё недостаточно изучены закономерности развития этнических представлений, условия и закономерности их изменения [2].

Среда развития современного ребенка, являясь многонациональной, создаёт возможности разнообразных контактов с артефактами иных культур, с особенностями представителей других национальных групп, что требует понимания этнопсихологических сходств и различий, закрепляющихся в представлениях и стереотипах. Дети, с одной стороны, окружены большим

количеством доступной и порой противоречивой информации о других этнических группах. С другой стороны, отсутствие или недостаточность знаний о мультикультурной среде, привычках и традициях, нормах поведения и ценностях в современном обществе настоятельно требует осмысления складывающихся у дошкольников, школьников и подростков представлений об особенностях разных этносов, различий и сходств между ними. Современные педагогические системы, даже содержащие в себе программы приобщения ребенка к этнической культуре, фольклору способствуют не столько формированию целостной структуры этнической ментальности, сколько развитию одного ее компонента – эмоционального отношения к своей этнической группе, поскольку в них не отражена необходимая совокупность разных этнодифференцирующих признаков, становящихся доступными ребенку на разных возрастных ступенях. Для разработки образовательных программ, имеющих целью развитие этнических знаний и этнической толерантности, необходимо выявление возрастных закономерностей становления этнических представлений как когнитивной подсистемы ментальности [3].

Проблема становления этнической идентичности является одной из актуальных тем современной педагогики и психологии. Долгое время она находилась на периферии научного анализа в психологии. Но в последние годы она обрела свое место в психологии познания. Для Казахстана проблема этнической идентичности обрела особое значение во второй половине XX века, в связи с различными этнополитическими изменениями, затронувшими территорию Евразии. Эти события привели к повышению значимости этнического фактора, включающего в себя этнически обусловленные предпочтения в сфере общения и деятельности.

Проблемы этнической идентичности в современной науке изучены достаточно глубоко. Однако исследования в этой области характеризуются многоплановостью. Перед исследователями встает вопрос выбора традиции, которой они будут придерживаться, занимаясь проблемами идентичности.

В современной отечественной психологии при изучении этнической идентичности делается акцент на тех изменениях, которые происходят в ней в эпоху коренных социальных преобразований.

Таким образом, исходя из выше сказанного, актуальность данной работы в изучении этнической идентичности, разработки путей ее формирования.

Именно в детстве закладываются основы отношений к своей собственной и к другим этническим группам, особую остроту и значимость приобретает изучение закономерностей становления этнической идентичности в детстве. Знание этих психологических закономерностей является необходимым условием организации процесса межэтнического взаимодействия. Очевидно, что наиболее остро духовный кризис отражается на подростках, вынужденных формировать и отстаивать собственные приоритеты и ценности. Это отрицательно сказывается на их личностном развитии, определяя остроту и значимость изучения психологических закономерностей становления у подростков этнической идентичности как необходимого условия организации процесса межэтнического взаимодействия и социализации. Нередко проблемы с этнической идентичностью возникают у индивида уже в детстве, в процессе ее формирования. И чаще всего с ними сталкиваются члены этнических меньшинств [4].

Выявление в работе особенностей осознания детьми своей этнической принадлежности создает предпосылки для построения системы национального воспитания. Описание качественных характеристик этнической идентичности представителей групп различного этнического статуса, обладающих различными культурными особенностями, может лечь в основу эффективной организации процесса межэтнического взаимодействия. Полученные данные могут быть использованы и в учебном процессе, так как дополняют и детализируют определенные разделы возрастной психологии.

Цель: исследование этнической идентичности у детей в младшем школьном и подростковом возрасте.

Объект: Этническая идентичность.

Предмет: Особенности этнической идентичности у детей в младшем школьном и подростковом возрасте.

В соответствии с целью, выдвинуты следующие задачи теоретического и практического характера:

1) рассмотреть представления об этнической идентичности;

2) ознакомиться с этапами становления этнической идентичности;

3) изучить особенности этнической идентичности в младшем школьном и подростковом возрасте;

4) обосновать базу и методы эмпирического исследования этнической идентичности у детей в младшем школьном и подростковом возрасте;

5) провести эмпирическое исследование, обработать и проанализировать результаты.

Гипотеза исследования состоит из следующих предположений:

1. Для младших школьников и подростков наиболее характерными являются такие типы этнической идентичности как норма и этническая индифферентность, а менее характерными этноизоляционизм и этнонигилизм, а доминирующим аффективный компонент.

2. Для младших школьников характерны значимость национальности и оценка принадлежности к собственной этнической группе, тогда как для подростков значимость национальности и взаимоотношение этнического большинства и меньшинства.

Для осуществления поставленных задач использовались следующие методы:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме становления этнической идентичности в младшем школьном и подростковом возрасте.

2. Психодиагностические методы:

А) Типы этнической идентичности (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова);

Б) Методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности;

В) Шкальный опросник О.Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков.

3. Методы математической статистики: корреляция Спирмена

Практическая значимость данной работы определяется использованием результатов в педагогической практике. Полученные в исследовании данные могут быть использованы в практической работе школьного психолога с учащимися.

На основе теоретического анализа можно сказать, что этническая идентичность – это составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности.

Этническая идентичность – это переживание своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других. Этничность определяется по ряду объективных показателей: этнической принадлежности родителей, месту рождения, языку, культуре [5].

При рассмотрении некоторых аспектов этнической идентичности можно характеризовать этническую идентичность как сложное по содержанию многокомпонентное образование, включающее онтологический (существование, бытность этнической идентичности как таковой), гносеологический (отражение в самосознании и мировоззрении личности или общности феномена этнической идентичности во всём многообразии его связей и проявлений); эмоционально-ценностный компонент (ценностные основания этнической идентичности, и возможные ориентиры для индивида или социальной группы) и субъективно-деятельностный компонент (поведенческое проявление и функционирование этнической идентичности в жизни индивидов, общностей). Данные структурные компоненты обеспечивают устойчивость этнической идентичности при условии их единства и тесной взаимосвязи.

Важно, что бы рост этнической идентичности не привел к усилению этноцентризма, который в условиях падения нравственности в обществе чреват негативными последствиями.

В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребёнка, от диффузной до реализованной идентичности, и результатом этого процесса является эмоционально - оценоч-

ное осознание своей принадлежности к этнической группе в уже подростковом возрасте.

Выделяется три этапа формирования этнической идентичности в период онтогенеза:

1. Фрагментарные и не систематические знания о национальной принадлежности (в 6-7 лет);

2. Идентификация себя со своим государством, основываясь на национальности родителей, месте проживания, родного языка. Появление национальных чувств (в 8-9 лет);

3. Формирование этнической идентичности в полном объеме (в 10-11 лет).

На последовательных этапах развития этнической идентичности формируется как этническая осведомленность, так и этническая самоидентичность [6].

В настоящее время существует несколько моделей развития этнической идентичности, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы и содержание его этапов. Между этими моделями существуют значительные различия, но каждая из них отражает изменения в понимании ребенком своей групповой принадлежности, связанные с повышением его способности воспринимать, описывать, интерпретировать этнические признаки.

Этническая идентичность детей младшего школьного возраста находится в стадии активного формирования. В связи с этим, возникает проблема осмысления складывающихся у школьников представлений об особенностях различных этносов, различий и сходств между ними. Без учета этих данных невозможно объективно оценить обоснованность социальных требований, предъявляемых к младшим школьникам современным обществом, соответствие этих требований реальному уровню их развития.

Особенностью этнической идентичности младшего школьного возраста является то, что дети еще слабо ориентируются в собственном этническом происхождении, аффективный компонент еще на низком уровне сформированности, а когнитивный компонент повышается в сравнении с дошкольным, так как возрастают знания ребенка во многих областях, в том числе и в области национальных особенностей. В этот период основа знаний о собственной национальной группе уже заложена.

В подростковом возрасте происходит динамика компонентов этнической идентичности. В младшем подростковом возрасте большинство детей имеют частично сформированную этноидентичность, в которой преобладает либо аффективная, либо когнитивная идентичность. У старших подростков чаще выявляется гармоничное развитие аффективной и когнитивной идентичности.

В подростковом возрасте происходят значительные трансформации идентичности. Эту особенность можно рассматривать как этап развития этноидентичности, когда начинается становление собственной идентичности за счет принижения других этносов. Однако в старшем подростковом возрасте происходит изменение в сторону нормальной идентичности. Подростки вырабатывают более критичное отношение к своему этносу, проявляя позитивное отношение к другим, повышается этнотолерантность.

Подростковый возраст является ключевым моментом формирования этнической идентичности. Достигнутый в подростковом возрасте этнический статус чаще всего остается неизменным на протяжении всей жизни человека, но может и подвергаться изменениям.

Выборку в данном эмпирическом исследовании составляют представители младшего школьного и подросткового возраста. В ходе исследования было опрошено 120 человек. В группу младших школьников вошли ученики КГУ «Казахстанско-Российской гимназии» акимата города Усть-Каменогорск. Возраст учащихся в данной группе 9-10 лет. Общее количество учеников в данной группе составило 60 человек, из них 41 – девочек, 19 – мальчиков.

В группу подростков вошли учащиеся КГУ «Казахстанско-Российской гимназии» акимата города Усть-Каменогорск. Возраст учащихся 12-13 лет. Общее количество учеников в данной группе составило 60 человек, из них 32 - мальчика, 28 - девочек.

Испытуемые в ходе исследования за-

полняли бланки методик, используемых в эмпирическом исследовании.

По методике «Типы этнической идентичности» были выявлены следующие результаты.

У групп младшего школьного и подросткового возраста в результате исследования выявились такие различия по шкалам:

1. «Этнонигилизм», с разницей в 2% с преобладанием у младшего школьного возраста (одна из форм гипоидентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию);

2. «Этнофанатизм», разница 10% с преобладанием у младшего школьного возраста. Это говорит об их готовности идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа.

3. «Этноэгоизм», разница в 9% с преобладанием у подросткового возраста. Данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта "мой народ", но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за "чужой" счет.

4. «Этническая индифферентность», разница в 3% с преобладанием у младшего школьного возраста, размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности.

5. «Норма», разница в 3%. Сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. В полиэтническом обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству. Она задает такой оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире.

По методике Дж. Финни, измеряющей выраженность этнической идентичности, были выявлены следующие результаты.

У группы младшего школьного и подросткового возраста в результате исследования выявились такая разница по аффективному компоненту в 1,9% с преобладанием у младшего школьного возраста, разница по когнитивному компоненту в 2,4% с преобладанием у младшего школьного возраста. Данные, полученные по методике Дж. Финни, говорят о том, что по показателю когнитивного и аффективного компонента у групп младшего школьного и подросткового возраста практически одинаково имеются значения и представления об особенностях собственной группы, они осознают себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков.

По шкальному опроснику О.Л. Романовой для исследования этнической идентичности, были выявлены следующие результаты. У групп младшего школьного и подросткового возраста в результате исследования выявилась следующая разница в шкалах:

1. «Чувство принадлежности к своей этнической группе», разница составила 1% с преобладанием у младшего школьного возраста; это говорит о том, что опрошенные интересуются историей и культурой своего народа, их крайне задевает, если они слышат что-либо оскорбительное в адрес своего народа, испытывают глубокое чувство личной гордости, когда слышат что-либо о выдающемся достижении своего народа; если они встречаются с обвинениями в адрес своего народа, то относят это на свой счет; если бы они имели возможность выбора национальности, то предпочли бы ту, которую имеют сейчас;

2. «Значимость национальности», разница составила 1% с преобладанием у подросткового возраста. Это говорит о том, что в любых межнациональных спорах человек должен защищать интересы своей

нации, национальная гордость - чувство, которое нужно воспитывать с детства, при общении с людьми нужно ориентироваться на их личные качества, а не на национальную принадлежность, представители каждой национальности должны жить на земле своих предков;

3. «Взаимоотношения этнического большинства и меньшинства», разница составила 2% с преобладанием у подросткового возраста. Это говорит о том, что политическая власть в многонациональном государстве должна находиться в руках коренного большинства населения, представители коренного большинства населения должны иметь преимущества перед другими народами, живущими на данной территории. Представители коренной национальности должны иметь определенные преимущества, так как они живут на своей территории;

4. «Использование того или иного языка», разница составила 2% с преобладанием у младшего школьного возраста. Это говорит о том, что представители одной национальности должны общаться между собой на своем родном языке, преподавание в школе в многонациональном государстве должно быть организовано на языке коренного большинства населения.

Подведя итог анализа результатов методики по типам этнической идентичности, можно сделать вывод о том, что у детей младшего школьного и подросткового возраста наиболее высокими выявились такие типы этнической идентичности, как норма и этническая индифферентность. Также в группе младшего школьного и подросткового возраста преобладает аффективный компонент этнической идентичности. Данные, выявленные по шкальному опроснику О.Л. Романовой, свидетельствует о более выраженных понятиях значимости национальности, принадлежности к этнической группе, взаимоотношениям этнического большинства и меньшинства у подростков, чем у младшего школьного возраста.

Таким образом, поставленные цели и задачи были выполнены, в результате проведенного исследования подтвердилась гипотеза, что для младших школьников и подростков наиболее характерными являются такие типы этнической идентичности, как норма и этническая индифферентность, а менее характерными являются этноизоляционизм и этнонигилизм, а доминирующим аффективный компонент, и о том, что для младших школьников характерны значимость национальности и оценка принадлежности к собственной этнической группе, тогда как для подростков значимость национальности и взаимоотношение этнического большинства и меньшинства подтверждена.

ЛИТЕРАТУРА

1. О численности населения Республики Казахстан по отдельным этносам: Демография от 1 января 2014 г. // Официальная газета. – 2014. – 2.
2. Солдатовой Г.У., Шайгеровой Л.А.. Психодиагностика толерантности личности. – М.: «Смысл», 2008. – 172 с.
3. Кожанов И.В. Показатели сформированности гражданской идентичности личности // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – 75 с.
4. Лебедева Н.М. Теоретико - методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ // Идентичность и толерантность / Под ред. Н.М. Лебедевой. - М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2002. - 10–34 с.
5. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. - М.: «Смысл», 1998. - 103–122 с.
6. Стефаненко Т.Г. Индивидуальные стратегии конструирования этнической идентичности // Идентичность и толерантность / Под ред. Н.М. Лебедевой. - М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2002. С. 35–48.

УДК 159.973:616.899-053

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ АЗАРТНЫХ ИГРОКОВ

Вдовина Е.Н., Ахметова А. А.

Проблемы азартной игры (гемблинга) актуальны для современного Казахстана. Патологическим игрокам свойственны эмоциональная уязвимость низкая толерантность к фрустрации, неадекватность копинг-стратегий. С целью получения денег на игру гемблеры могут подделывать документы, воровать, использовать деньги, предназначенные на расходы их семей. Обычно их преступные действия не носят характера насилия; это подлоги, растраты или мошенничество. В силу этих причин игрокам приходится лгать кредиторам, коллегам и близким. При этом осознанным намерением является желание вернуть деньги и отдать долги. Осложнениями, которые обычно наблюдаются при этом, являются охлаждение к родным и отчуждение знакомых, утрата всего, что достигнуто в жизни, суицидальные попытки, тюремное заключение.

В настоящее время в РК стали появляться клубы спортивных интересов, где можно делать ставки, в магазинах ставят игровые автоматы, что стимулирует распространение опасной формы аддиктивного поведения – игровой зависимости. Данная аддикция относится к психологическим проблемам, требующим специальной коррекционной работы с зависимыми лицами.

Эти положения определяют актуальность исследования азартных игроков, их психологических особенностей, в частности, самосознания как системы отношения к себе, представлений о себе, возможно, определяющих развитие зависимости, а может, отражающейся на специфике работы с зависимыми людьми.

Поэтому в данном исследовании мы ставим цель – выделить и описать особенности самосознания азартных игроков. В этом мы видим новизну нашей работы, так как подобного исследования не проводилось в психологии, однако именно самосознание аддиктивной личности возможно поможет понять причины и особенности формирования аддикции.

Объектом нашей работы является самосознание; предметом – особенности самосознания азартных игроков.

Гипотеза исследования:

1) психологические особенности на уровне когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов самосознания азартных игроков будут отличаться в зависимости от типа игровой зависимости (игры в карты или на автоматах);

2) эти особенности будут заключаться в следующем: когнитивный компонент – для азартных игроков на автоматах будет характерна закрытость личности и отрицание проблем, тогда как азартных игроков в карты будет отличать глубокая осознанность своего «Я» и стремление к идеалу; эмоционально-оценочный компонент – у азартных игроков на автоматах будет выражена защитная реакция в виде положительного самовосприятия, азартных игроков в карты, напротив, отличает положительное эмоциональное отношение к себе; поведенческий компонент – у азартных игроков на автоматах в поведении преобладает зависимость от внешних обстоятельств, азартные игроки в карты не подвержены влиянию внешних обстоятельств.

Достижение цели и проверка гипотезы осуществляется с помощью следующих методов:

1. Метод теоретического анализа научной психологической литературы.

2. Методы психологического измерения:

2.1 Анкета для азартных игроков;

2.2 Тест на аддикцию Г.В. Лозовой;

2.3 Метод «Личностный дифференциал» В.Г. Бажин, Н.Эткинд;

2.4 Опросник «МИС – методика исследования самоотношения» В.В. Столина.

2.5 Методика «Кто Я?» М.Куна.

Как мы имели возможность убедиться, во многих психологических теориях проблема самосознания является одной из центральных. Большинство исследователей проблемы самосознания считают, что самосознание – это, прежде всего, процесс, с

помощью которого человек познает себя и относится к самому себе.

«Самосознание в психической деятельности личности выступает как особо сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование – в понятие своего собственного Я, как субъекта, отличного от других субъектов. Многоступенчатый и сложный процесс самопознания сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально - ценностное отношение личности к себе».

Также самосознание – это динамическая система, формируемая прижизненно, под воздействием ряда факторов, что мы проанализируем в следующем параграфе.

Самосознание является венцом развития высших психических функций, оно позволяет человеку не только отражать внешний мир, но и выделив себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относиться к себе. Осознание себя в качестве некоторого устойчивого объекта предполагает внутреннюю целостность, постоянство личности, которая независимо от меняющихся ситуаций способна оставаться сама собой.

Самосознание – центральный компонент сознания, включающий в себя в качестве основных компонентов 3 сферы – когнитивное Я (или Я-концепцию) – систему представлений о себе; эмоциональное Я (систему отношений к себе и оценок себя); поведенческое Я (систему действий по отношению к себе).

Самосознание существенно различается у людей в зависимости от степени развитости их представлений о себе и окружающих.

Выделяют несколько видов и уровней, компонентов самосознания, сформированность каждого свидетельствует о психологическом развитии носителя самосознания.

Самосознание человека состоит из трех взаимодействующих и взаимообусловливающих компонентов: самопознания – наиболее ранний этап становления самосознания, самооценка или эмоционально-целостное отношение личности к себе – этап, основывающийся на предыдущем слое и саморегуляция – наиболее сложный этап становления самосознания, присущий только взрослой цельной личности.

Формирование самосознания происходит в процессе возрастного развития человека, для формирования самосознания необходимы условия:

- выделение себя из окружающего мира – появление понимания Я;

- становление процесса самопознания – основного процесса формирования самосознания;

- углубленная рефлексивная работа – анализ, сопоставление своих мыслей, действий с определенной системой мер;

В итоге формирования самосознания развивается способность к саморегуляции – управлению своими потребностями, желаниями, что важно в контексте исследуемой темы, так как азартные игры в некоторой степени снижают возможности к саморегуляции личности.

Аддиктивное поведение - это одна из форм девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу из реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности, что направлено на развитие и поддержание интенсивных эмоций. Из определения следует, что мы можем отнести гемблинг к серии расстройств аддиктивного поведения.

Гемблинг – патологическая склонность к азартным играм относится к аддикции, не связанной с приемом каких-либо веществ, изменяющих психическое состояние. Имеется точка зрения, что аддиктивные расстройства лучше изучать на примерах аддикций, не связанных с приемом химических веществ, которые оказывают токсическое воздействие на организм человека и, тем самым, осложняют понимание основных механизмов аддикции в чистом виде.

Для более точного понимания мы считаем необходимым разграничить понятия социальное увлечение азартными играми и гемблинг, как сверхценное увлече-

ние азартными играми, когда игрок теряет контроль над своим поведением, и потребность играть становится доминирующим мотивом деятельности. Т.е. гемблинг мы будем рассматривать на уровне девиации. Тем не менее, мы будем принимать во внимание тот факт, что девиация не есть болезнь, и что она не в полной мере соответствует критериям болезни (расстройства).

В последние годы стало очевидным существование в РК проблемы азартной игры, или гемблинга (от англ. gamble - «играть в азартные игры на деньги»). Рост числа казино и игровых автоматов, их распространённость и доступность способствуют увеличению количества лиц, имеющих патологическую склонность к азартным играм. Впервые существование проблемы гемблинг-зависимости признали в США. Американская психиатрическая ассоциация в 1980 году классифицировала патологический гемблинг как болезнь.

Азартные игры, или гемблинг, означают патологическое влечение к азартным играм.

Эта патология относится к аддикциям и включена в медицинские перечни заболеваний.

Медики выделяют патологические признаки, на основании которых можно судить о данной зависимости. При этом изучены психологические особенности гемблеров, связанные с его личностными особенностями и поведенческими особенностями. В контексте самосознания указано лишь на сниженную самооценку.

Азартные игроки отличаются рядом психологических особенностей, включая и особенности самосознания – заниженная самооценка, вплоть до комплекса неполноценности, нарушения эмоционального реагирования и самоощущения – алекситимия, уход от реальности, осознания реальных проблем, личностная незрелость, слабость волевой регуляции – нежелание выполнять скучные обязанности, лживость, склонность к манипуляциям другими людьми и т.д.

Теоретический анализ особенностей азартных игроков позволил выдвинуть предположения:

1. Психологические особенности на уровне когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов самосознания азартных игроков будут отличаться в зависимости от типа игровой зависимости (игры в карты или на автоматах).

2. Эти особенности будут заключаться в следующем: когнитивный компонент – для азартных игроков на автоматах будет характерна закрытость личности и отрицание проблем, тогда как азартных игроков в карты будет отличать глубокая осознанность своего «Я» и стремление к идеалу; эмоционально-оценочный компонент – у азартных игроков на автоматах будет выражена защитная реакция в виде положительного самовосприятия, азартных игроков в карты, напротив, отличает положительное эмоциональное отношение к себе; поведенческий компонент – у азартных игроков на автоматах в поведении преобладает зависимость от внешних обстоятельств, азартные игроки в карты не подвержены влиянию внешних обстоятельств.

В исследовании приняли участие 40 азартных игроков в возрасте 21-28 лет: 20 азартных игроков, играющих в карточные игры, и 20 азартных игроков, играющих на автоматах.

Согласно анкетированию, в исследовании приняли участие мужчины в возрасте от 21 до 28 лет, средний возраст испытуемых первой подгруппы – азартных игроков в карты 24 года, азартных игроков на автоматах – 21 год.

Азартные игроки не обладают послевузовским образованием в обеих группах, высшее образование больше присутствует у азартных игроков на картах (45%), у азартных игроков на автоматах высшее образование есть только у 10%. Средне - специальное образование имеется у 40% азартных игроков первой группы и 45% второй. Среднее образование имеется у практически половины азартных игроков на игровых автоматах, и только у 15% азартных игроков в карты.

Таким образом, мы видим, что в подгруппе карточных игроков больше мужчин с более высоким уровнем образования, чем во второй подгруппе.

Постоянную работу на момент исследования имели 15 человек из группы

азартных игроков в карты и 10 азартных игроков на игровых автоматах.

То есть, подавляющее большинство карточных игроков имеют постоянный доход от работы, игроки же на автоматах в 50% случаев не имеют официального дохода.

По результатам анкетирования, большая часть азартных игроков в карты играют в карточные игры более года, тогда как 50% азартных игроков на игровых автоматах играют менее 1 года.

Нет испытуемых, которые играли в азартные игры более 10 лет, что можно объяснить и молодым возрастом испытуемых. При этом большой стаж игры – более 4 лет - зафиксирован у 15% карточных игроков и 25% игроков на игровых автоматах.

Следующий вопрос был направлен на определение степени осознанности своей азартности испытуемыми..

Так, в подгруппе азартных игроков в карты азартными себя признали 5 человек, то есть 25% выборки, а в группе азартных игроков на игровых автоматах таких уже 13 человек, что составляет 65% подгруппы, то есть подавляющее большинство.

Таким образом, карточные игроки не считают свою игру азартной и увлечение ею чем-то выходящим за стандарты поведения обычного человека, тогда как игроки на автоматах признают себя азартными.

Игроки на картах предпочитают карточные игры в 100% случаев, по данным ответов на следующий вопрос, а игроки на автоматах предпочитают в 50% игры на автоматах и 50% игры на тотализаторах.

Отношение к азартным играм у испытуемых проявилось следующим образом – игроки в карты в 90% случаев затруднились ответить на данный вопрос, 5% испытуемых относятся положительно и 5% отрицательно.

В подгруппе испытуемых азартных игроков на игровых автоматах нет отрицательного отношения к азартным играм, но также подавляющее большинство затруднились оценить свое отношение к азартным играм – в 65% случаев (13 человек).

В исследовании приняли участие мужчины русской и казахской национальности, большинство испытуемых русские, при этом русских больше в среде игроков на игровых автоматах – 85%, или 17 человек. В первой же группе игроков русских 75%, или 15 человек.

Холостых игроков в карты 25%, женатых – 65% и 10% разведенных мужчин.

В подгруппе азартных игроков на игровых автоматах холостых – 50%, по 25% женатых и разведенных.

Последний вопрос анкеты позволяет говорить о факторах, привлекающих к азартным играм приверженцев разных видов азартных игр, большинство игроков как в карты, так и на автоматах считают выигрыш, деньги, прибыль самым важным в азартных играх.

Также примерно поровну испытуемых в обеих группах привлекает азарт, риск и удача в ходе и результате игры.

Для азартных игроков в карты также важны победа и процесс игры, а для азартных игроков в игровые автоматы важным является в играх возможность проведения свободного времени, а также игра может использоваться как способ самовыражения.

Таким образом, анкетирование показало, что существуют различия в отношении к азартным играм у игроков в карты и игроков на игровых автоматах.

По результатам теста на аддикцию, разработанного Г.В. Лозовой, следует, что в подгруппе азартных игроков в карты не было выявлено высокой степени склонности к зависимостям, в диапазоне средней степени склонности к зависимостям диагностированы религиозная зависимость (17, 56), любовная зависимость (15,89), общая склонность к азартным играм (14,56), никотиновая зависимость (14,44), игровая зависимость (13,89), телевизионная зависимость (13,44).

В подгруппе испытуемых, склонных к азартным играм на автоматах, выраженность аддикций следующая – во-первых, определена высокая степень склонности к зависимостям – общая (19,25), игровая (19,00), средний уровень склонности выявлен по шкалам – любовная зависимость (18,63), религиозная зависимость (18,63); алкогольная зависимость (16,38), интернет и компьютерная зависимость (15,75), телевизионная зависимость (15,75), никотиновая зависимость (13,75), зависимость от

межполовых отношений (13,75) и наркотическая зависимость (13.00).

Таким образом, мы видим, что в подгруппе азартных игроков на автоматах выявлено очень много видов зависимостей, что говорит об общей склонности к азарту, аддиктивному поведению, следовательно, испытуемые в данной подгруппе имеют более деформированный уровень самосознания, как и личности в целом.

Что интересно, в обеих подгруппах нет трудоголизма как вида зависимости, что говорит о том, что игровые пристрастия указывают на стремление избежать ответственности и выполнения обязанностей.

По результатам исследования с помощью методики «Личностный дифференциал» В.Г. Бажина – Н. Эткинда, следует что по фактору «Сила» $c^2_{эмп}$ не превышает $c^2_{кр}$, т.е. статистически значимых различий в распределении результатов по данному фактору не выявлено. По фактору «Оценка» $c^2_{эмп}$ превышает $c^2_{кр}$, в низких показателях ($p \leq 0,05$, $c^2_{эмп} = 4,45$) и фактору «Активность» в средних показателях ($p \leq 0,05$, $c^2_{эмп} = 5,56$), что позволяет сделать вывод о наличии статистических различий в данных параметрах.

По фактору «Оценка» для азартных игроков на автоматах характерен низкий уровень выраженности, тогда как для азартных игроков на игровых автоматах – средний. Азартных игроков на автоматах не удовлетворяет собственное поведение, тогда как азартные игроки в карты удовлетворены собственным поведением и достижениями.

По фактору «Активность» для азартных игроков на автоматах также характерен низкий уровень выраженности, для азартных игроков в карты – средний. То есть, азартные игроки на автоматах характеризуются зависимостью от внешних обстоятельств. Азартные игроки другой группы, напротив, общительны, зависимость от внешних обстоятельств для них не характерна.

Следующий этап нашей работы – анализ результатов испытуемых - азартных игроков, полученных с помощью методики исследования самоотношения (МИС) В.В. Столина.

Результаты по методике исследования самоотношения (МИС) В.В. Столина у азартных игроков двух групп (низкие значения): для азартных игроков на автоматах, в большей степени, чем для азартных игроков в карты, характерны низкие показатели по шкале «самообвинение», они не склонны к отрицательным эмоциям в свой адрес.

Однако на основании анализа результатов других шкал данной методики, мы можем говорить о механизмах психологической защиты у азартных игроков на автоматах.

По шкале «внутренняя конфликтность» большинство испытуемых азартных игроков на автоматах имеют низкие показатели, что говорит о закрытости и отрицании проблем.

В то время как большинство азартных игроков в карты имеют высокие показатели по данной шкале.

Результаты по методике исследования самоотношения (МИС) В.В. Столина у азартных игроков двух групп (высокие значения). По шкале «внутренняя честность» большинство азартных игроков на автоматах имеют высокие показатели, что говорит о закрытости личности, неспособности или нежелании осознавать и выдавать значимую информацию о себе. Азартные игроки в карты, напротив, имеют по данной шкале низкие показатели. Это свидетельствует о глубокой осознанности своего «Я», повышенной рефлексивности и критичности, способности не скрывать от себя и других даже значимую информацию.

Для большинства азартных игроков на автоматах по шкале «самоуверенность» характерны низкие показатели, что свидетельствует о неудовлетворенности своими возможностями, о сомнениях в своей способности вызывать уважение, тогда как для азартных игроков в карты характерны высокие показатели по данной шкале.

Это говорит о том, что данные азартные игроки уверены в себе, самостоятельные и волевые личности, надежные люди, ощущающие силу своего «Я».

Заключительный этап нашей работы - анализ результатов методики «Кто я?». Методика была обработана методом кон-

тент-анализа.

Нами были выбраны 15 наиболее часто встречающихся понятий в группах испытуемых.

Далее был проведен сравнительный анализ частоты встречаемости данных понятий в двух группах.

Для данной выборки критические значения c^2 - критерия Пирсона составляют при $p \leq 0,05$, $c^2 = 3,841$, при $p \leq 0,01$, $c^2 = 6,635$.

Испытуемые азартные игроки на автоматах характеризуют себя следующим образом:

- «чувствительный» - 70%;
- «тревожный» - 65%;
- «одинокий» - 60%;
- «дружелюбный» - 60%;
- «испытывающий страх» - 55%.

Азартные игроки в карты дали себе следующую оценку:

- «открытый» - 80%;
- «дружелюбный» - 80%;
- «уверенный» - 70%;
- «решительный» - 60%;
- «оптимистичный» - 60%;
- «жизнерадостный» - 60%.
- «чувствительный» - 55%;
- «уверенный в будущем» - 50%.

Были выявлены следующие статистически значимые различия. Азартные игроки на автоматах считают, что они одиноки и испытывают страх. Азартные игроки в карты, в отличие от игроков другой группы, считают себя открытыми людьми.

Сводная таблица результатов эмпирического исследования особенностей самосознания азартных игроков двух групп

Компоненты «Я – концепции»	Методики	Азартные игроки в карты	Азартные игроки на автоматах
Когнитивный	МИС	Глубокая осознанность своего «Я», способность не скрывать от себя и других значимую информацию, стремление к идеальному образу «Я».	Закрытость личности, нежелание выдавать значимую информацию о себе и отрицание проблем.
	«Кто я?»	Открыты.	Испытывают страх и одиноки.
Эмоционально-оценочный	МИС	Положительный эмоциональный фон отношения к себе	Защитные реакции в виде положительного самовосприятия.
	ЛД	Удовлетворены собственным поведением и достижениями.	Не удовлетворяет собственное поведение.
Поведенческий	МИС	Уверены в себе, самостоятельные и волевые личности, надежные люди, ощущающие силу своего «Я».	Неудовлетворенность своими возможностями и сомнения в своей способности вызывать уважение.
	ЛД	Не зависят от внешних обстоятельств	Зависят от внешних обстоятельств

Как мы видим из таблицы, для азартных игроков на автоматах будет характерна закрытость личности, отрицание проблем, тревожность, одиночество. В своем поведении они склонны зависеть от внешних обстоятельств. Для данной группы испытуемых будет характерна высокая степень выраженности защитной реакции в виде положительного самовосприятия с оттенком самодовольства.

Азартных игроков в карты, напротив, отличает глубокая осознанность своего «Я»

и стремление к идеалу, положительное эмоциональное отношение к себе и низкая степень подверженности влиянию внешних обстоятельств.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что особенности самосознания азартных игроков отличаются в зависимости от игровых предпочтений (типа игровой зависимости).

Самосознание азартных игроков на игровых автоматах, в отличие от азартных игроков в карты, будет иметь следующие особенности:

- когнитивный компонент – для азартных игроков на игровых автоматах будет характерна закрытость личности и отрицание проблем, тогда как азартных игроков в карты будет отличать глубокая осознанность своего «Я» и стремление к идеалу;

- эмоционально-оценочный компонент – у азартных игроков на игровых автоматах будет выражена защитная реакция в виде положительного самовосприятия, у азартных игроков в карты, напротив, отличает положительное эмоциональное отношение к себе;

- поведенческий компонент – у азартных игроков на игровых автоматах в поведении преобладает зависимость от внешних обстоятельств, азартные игроки в карты не подвержены влиянию внешних обстоятельств.

Таким образом, эмпирическая гипотеза подтвердилась. Выводы эмпирического исследования соответствуют выводам, изложенным в теоретической части работы. Полученные данные подтверждены методами математической статики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И.С. Открытие «Я». - М., 1978.
2. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М.: «Просвещение», 1972.
3. Титаренко А.И. Структура нравственного сознания. - М., 1974.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., Воронеж: МОДЭК, 1995.
5. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М.: Наука, 1977.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб: Питер, 2003.
7. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. - Минск, 1993.
8. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. - М.: «Просвещение», 1978.
9. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983.
10. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. – СПб.: «Питер», 2003.
11. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Словарь. - М., 1991.
12. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: «Смысл», 2006. – 412 с.
13. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. - М.: ЭКСМО, 2002. – 208 с.
14. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М., 1984. - 335 с.
15. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. - М.: «Флинта», 1998. - 48 с.
16. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития личности. - М., 1995. – 288 с.
17. Леонтьев Д.А. Теория личности А.Н. Леонтьева // Психология в вузе. – 2004. - № 2. - С. 61-71.

УДК 159.98

БАЛАЛАР МУЗЫКА МЕКТЕБІНДЕ ҚОБЫЗ АСПАБЫН ҮЙРЕТУ АРҚЫЛЫ ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕНІҢ АЛАТЫН ОРНЫ

Насиева Е.Е.

Қазақ халқының ешкімге ұқсамайтын бітімі мен болмысын ажарлайтын ұлттық қадір - қасиеті аз емес. Ұлтымыздың музыкалық мұрасының ішінде, онымен бірге дамып келе жатқан, қолданылуы біздің дәуірден де бұрынғы ғасырлардан бастау алатын көне өнер саласы – қобыз аспабы. Көне қобыз – талай ғасырлар бойы қазақтың күй өнерін шанағында сақтап, насихаттап келе жатқан, қай дәуірде болса да, сол халықтың рухани мүмкіндігін жетілдіріп, байытатын, ежелгі әуенінің қыр-сырын ашатын аспап. Мұндай аспаптар ел тағдырын, шежіресін үніне сіңіріп, мәдени өрісін кеңейтіп отырған. Ол ертегі, аңыз – әпсаналар, эпостық дастандар, жырлармен бірге синкреттік түрде қалыптасуда. Ғасыр сабақтастығын үзбей, көркем құрал ретінде халқымыздың ой өрісін, дүниетанымын, салт - дәстүрін сипаттап, оған қоса сәуегейлік,емшілік сияқты міндеттерді де бірге атқарған. Қазақ халқы үшін атадан мирас болып, көз қарашығындай сақталып келе жатыр.Қобыз аспабын пайдалану арқылы оқушылардың рухани дүниесін байыту, ой-өрісін кеңейту, адамгершілік-эстетикалық көзқарасының қалыптасуына ықпал ету, халықтың мәдени мұрасына қамқорлықпен қарап және оны бағалай білуге тәрбиелеу болып табылады. Қазіргі қобыз үйрету әдістемесі ғасырлар бойы қалыптасқан күй үйрену тәжірибесінің қағидаларымен тығыз байланыста болуы керек. Халық күйшілері қалдырған күй үйрену тәжірибесінің негіздерін жинақтап, жас ұрпақты естіген күйлерін шынайы сезіммен қабылдап, бағалай білу қабілеттерін қалыптастыра отырып, қобыз күйшілерінің өзіне тән орындаушылық ерекшеліктеріне тоқталып, оқушылардың көркемдік талғамын жетілдіру. Қобыз күйшілерінің ішкі рухани байлығы мен сырт пошымының өзара үйлесімділігін атап көрсетіп, күйшілердің көпшілік алдында өзін-өзі ұстауы, жарамды киім кию мәдениетін үлгі өнеге ету арқылы жас-жеткіншектер мен оқушыларға этикалық және эстетикалық тәрбие берудегі орны орасан зор [1, б. 23].

Қобыз аспабының түрлері және дамуы

Қобыз өнері дәстүрлі музыканың ең бір күрделі және маңызды саласы. Қобыздың қоңыр үнімен, сиқырлы сарынымен, емшілік жүргізіліп, тарихи оқиғалар, батырлар ерліктері, қисса,дастандар жырланған. Қобыз аспабында дыбыс шығарудың ерекшелігі – қасқырдың ұлуы, ақкудың қиқуы, жапырақтың сылдыры сияқты образдық көріністер мен табиғат құбылыстары нақтылы суреттеледі. Қобыз – таңқаларлық пішінді, ғажайып сазды, бай тембрлі аспап. Біреулер оны құс даусына, енді біреулер оны адам даусына ұқсатады, ащы, зарлы, өксікті. Қобыздың саз аспабы ретінде тағдыры тайғақ, жолы тар, қиын қыстау болды. Бұл аспап халқымыздың тарихи - этникалық мәдениетінің көне көзі, рухани қазына мүлкі, эпостық және аспаптық музыкалық өнеріміз күні бүгінге дейін сақтап жеткізуші ұлттық мұрамыз болды. Ықылым заманнан бері ұрпақтан ұрпаққа мирас болып келе жатқан асыл мұраның бірі аты аңызға айналған Қорқыт баба күйлері. Халқымыз ежелден Қорқыт бабаны қобызға алғаш тіл бітіріп, оның қыл ішегінен жаһандағы жаратылыс атаулының үнін күй етіп сөйлеткен өнер иесі, көйі атасы деп біледі. Дәстүрлі қылқобыз музыкасының даму процестеріне ерекше үлес қосқан классик – халық композиторы Ықылас Дүкенұлының творчестволық қалыптасуына халықтың эпостық жырлары, қиял – ғажайып ертегілері, аңыздары, ел басынан өткен тарихи оқиғалар Ықыластың күйшілік дарынының ерте ашылуына әсер етті. Оның творчествосы мен орындаушылық шеберлігінде қобыз өнері көркемдік – эстетикалық тағылым тұрғысынан биік дәрежеге көтерілді. Ықыластың есімімен байланысты бізге дейін жеткен кейбір күйлерінің атаулары дәстүрлі мәдениеттің ежелгі музыкасына тән сипат тарын көрсетеді. Мысалы «Аққу» - көне рулық төтем бейнесі, «Шыңырау» самұрық құсы мен

оның балапандары, дәу жылан мен аңшы туралы көне миф. Байырғы заманның белгілері күйлердің аңыздары мен интонациялық - өлшемдік деңгейлерінде анық байқалады. Аталған құбылыс қобыз өнерінің ғасырлар бойы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып, әр орындаушының дүниетанымы дарыны мен шабытына қарай дамуы, толықтырылуы немесе байытылуы ерекшелігімен тығыз байланыста болғанын дәлелдейді. Өйткені кез келген белгілі оқиғалар немесе аңыздары әр композитор өзіне тән күй тілінде баяндаған. Ықылас Дүкенұлы өз шығармаларында адамның әр түрлі көңіл - күйі мен оның терең ойларын күй арқылы жеткізген. Сондықтан оның музыкасында қобыздың үнемі адам даусына ұқсатылып, сан түрлі тақырып пен сюжеттерді шынайы түрде бейнелейді. Заман ағымдарына сай қобыз музыкасында өзгерістерге түсті. Бұл көне аспаппен қатар оның реконструкция жасалған түрлеріне арнап жаңа формаларда, жанрларда, туындылар пайда болды, орындаушылық жолы байытылды. Ұлттық музыка тарихына ерекше талантымен танылған, көптеген шәкірт тәрбиелеген Д. Мықтыбаев, Ж. Қаламбаев, Ф. Балғаева, Б. Қосбасаров сынды есімдер мәдени тарихымызға тұрақты түрде кірді. Музыкалық асатардың өте ертедегі кезеңнен бастап әр түрлі функциялар атқарып келгендігін қобыз тарихынан білуге болады [3, б. 56].

Қазақ халқының орта ғасырдағы музыкалық мәдениеті - ең алдымен сол заманнан бүгінгі күнге дейін жеткен музыкалық мұралары, музыка өнері, музыка аспаптары. Музыка – халықтың жаны. Сондықтан онда сезім, күй анық көрінеді. Осы кездегі халық күйшілері екі ішекті домбырада, қылқобыз, сыбызғы, шертер арқылы өз дәуірінің ауыр тұрмыс - жағдайын, мұңын, арманын, күресін, ерлік істерін, қуаныштарын, қазақ даласының кең және сұлу табиғатын суреттейтін философиялық, героикалық, аң сүтімен дарыған туған тілін, ата - бабаларымыздан жалғасып лирикалық күйлерімен көрсеткен. Көне заманнан ғасырлар бойы ұрпақтан - ұрпаққа жалғасып келе жатқан қазақтың музыкалық аспаптарының бірі – ысқымен ойналатын қылқобыз аспабы. Қылқобыз аспабының күйге келтіретін құлағына, шанағының ішкі тынысына дыбыс әсерлігін күшейту үшін темірден жасалған сылдырмақ теңгелер шыңғырықтар арқылы бекітілген. Шанағының беті ашық келеді де, астыңғы жағы терімен қапталады. Мұндай қылқобызды көбіне бақсылар ойнап, күй сарынының әсерін күшейте түсу үшін әдейі тенгешелер тағатын болған. Бұл қылқобыз аспабының ескіше түрі. Ал жетілдірілген түрі ат қылынан тағылған, шанағының беті ашық келеді де,астыңғы жағы темірмен қапталады. Ұзақ уақыттар бойы қылқобыз аспабы шамандар мен бақсылардың аспабы болып саналады. Қазақ халқы көп уақыт бойы перілерден үйді қорғаушы ретінде пайдаланып, киіз үйдің есігіне іліп қоятын болған. Революцияға дейін қылқобызда тек ер адамдар ойнаса, қазіргі таңда әйел адамдар да шебер меңгерген. Қылқобыз аспабын кейінгі ұрпаққа жеткізуге үлес қосқан Ы. Шәменұлы, Ж. Қаламбаев, Т. Аспантайұлы [4, б. 78].

Кәсіби оқу жүйесінің пәрменді түрдегі даму сатысы бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі. Халқымыздың рухани тынысының кеңеюі мен эстетикалық сана – түсінігінің терең қалыптасуына қобызбен орындалатын күйлердің әсер – ықпалы орасан зор. Музыка өнері халықтық тұрмыс – тіршілікке, әдет - ғұрыпқа деген талғамын ғана өсіріп қана қоймай, сонымен бірге біздің жан - дүниемізді сұлулық пен мейірімге, ізденіс пен махаббатқа түбегейлі іңкәр етті. Осылайша қобызды орындаушылық дәстүрлі өнер буын-буын жалғасып келеді. Еліміз еуропалық мәдениетке бет бұрып, алғашқы оркестр құрылған шақта, қылқобыздың үлгісімен үш ішекті, кейіннен торт ішекті сым қобыз пайда болды. Жаңаланған аспаптың жаңғырту жолдарын, оның оркестрдегі басты ролін осы тақырыптың өзектілігін көрсетеді. Қобыз өнері халқымыздың салт - дәстүрінен біртіндеп көштеп ығыстырылып, бүгінгі күнге жетті. Ахмет Жұбанов қазақтың қара қобызын кәсіби оркестрлердің жоғары талаптарына сай жаңартып, қобыздың жаңа түрлерін енгізді. Сөйтіп өмірге прима қобыз, альт қобыз, бас қобыз және контрабас қобыз атты аспаптар келді. Музыкалық білім сауаты арқылы қобыз аспабын үйрену тәсілі – ең күрделі де, қиындығы мол жұмыс. Бұл салада көп жылғы тәжірибе қалыптасты, бір-

шама табыстарға қол жетті. Болашақ өнер иелерінің рухани тәрбиесі – кәсіби өнер мен халықтық мектептің тығыз байланысы, дәстүрлі өнерді көздің қарашығындай сақтап, аспаптық өнерді жан - жақты дамыту, орындаушылық және ұстаздық шеберліктерінің қарқынды дамуымен, музыка мамандары қызметінің ұлағаттығы мен жіті бағыты арқылы атқарылатын абыройлы іс. Қазақта аспаптық өнердің сан ғасырлық даму тарихы бар. Ұлы Қорқыттан бастап халық орындаушылары өзінен - өзі пайда болмағаны белгілі жайт. Өнерді көріп, әдісін тауып баптайтын шынайы бапкер болғанда ғана шеберліктің шыңына көтерілуге болады. Музыкалық көркем шығармалардың мәнін терең түсінбей оқушы тәрбиелеу мүмкін емес. Мұндай қабілет оқушының көптеген шығармаларды жан – жақты талдау нәтижесінде шығарманың тәрбиелік мәнін ашуы үшін қолданған әдістерге байланысты. Аспаптың техникалық көркемдік мүмкіншілігін білу,оны шығарма мазмұнын ашу үшін пайдалану оқушының шығармашылық жұмысының нәтижелі болуын қамтамасыз етеді. Әр мектептің аспап тарту шеберлігі сол мектепке тән көркемдік және суреткерлік шеберлікпен тығыз байланысты. Сондай - ақ әр мектепке тән тақырып мазмұнын ашу үшін қолданатын шеберлік тәсілдері болады.

Оқушыларға әсемдік сезімін дамытып, өнер шығармаларын, тарих пен архитектура ескерткіштерін, табиғаттың сұлулығы мен байлығын түсініп, бағалай білу қасиетін қалыптастыру керек. Осындай қасиеттерді меңгерту арқылы белгілі бір мақсатқа жетіп, қиындықтарды жеңуге ұмтылып, эстетикалық тәрбиені айтарлықтай жақсартады. Дарын және қабілет түсініктері жөніндегі қазіргі замандағы психологиялық тұжырымдар, табиғи дарындылық негізінде қабілеттердің қалыптасуы, орындаушылық өнердегі көркемдік ой қызметінің өзгешелігі, музыкалық ырғақ, музыкалық ырғақтың адам өмірі қызметімен тығыз байланысы, орындаушылыққа ықылас, назар салу, және қызығушылық сияқты қасиеттер ерік мақсатқа жету бағытындағы құлшынысын қолдайды. Оқушының музыкалық көркемдік техникалық жетілуінің бір тұтастылығы – музыка педагогикасының негізі. Оның сыныптағы сабақта шешімін табуы. Ұстаз бен шәкірттің бірлескен шығармашылық жұмыстарының желісі, шығармашылық жеке тұлғаның қалыптасуы [2, б. 34].

Қобыз аспабында ойнау тәсілдері

Қобыз бір қарағанда қарапайым болып көрінгенмен, жылдам үйреніп меңгеруге көнбейтін аспап., одан үн шығарып, меңгеру, орындаушыдан жоғары музыкалық қабілет пен қоса жауапкершілікті талап етеді. Ықылас ерекше дарынының арқасында көне аспаптың табиғи сырын орындаушылықта кездесетін құпияларын, бейнелеу мүмкіндіктерін толығымен пайдаланып, аспапты аса шеберлікпен игерді. Асқан аспапшы бақсылық дәстүрді қумай, күйшілік өнердің жолына түсіп, аспапты халықтың қуанышы мен сүйінішін, қайғысы мен күйінішін жырлайтын аспапқа айналдырды. Қазіргі кезде оқушыны күй тартып үйренуге кішкене күнінен тәрбиелеуге мүмкіндік туып отыр. Мұндай жағдай бірте қиындай береді де, өзінің ең биік шыңы күйшілік өнерді толық меңгере алатын дәрежеге жетеді. Аспапта ойнамас бұрын ең алдымен оқушының дұрыс отырысы, екі қолдың қойылымына аса мән беру керек. Аспап қойылымының түпкілікті үйлесімді, әсем тұстарын барынша пайдалану оқушының дене құрылымына, ой жүйесі, бұлшық еттерінің табиғи болмысына байланысты болуы шарт. Аппликатура – музыка аспаптарында ойнау барысындағы ішектегі саусақтардың басылу ретінің белгілеп жазылуы. Аппликатураның музыкалық мәнерлеу шілікпен және техникалық шеберлікке апарар жолы, оңтайлы тәсілі. Ыңғайлы аппликатура әр түрлі музыкалық шығармаларды ойнауды жеңілдетіп, саусақтардың жылдам қозғалысына септігін тигізеді. Сонымен қатар дыбыстың әсем, таза шығуына көмектеседі. Жалпы аспапта ойнаудың тазалығы аппликатураға байланысты.

Позиция және оны алмастыру сол қолдың және оның саусақтарының аспаптың мойнында біркелкі, арнайы орналасу тәртібін айтады. Нота позицияны Рим сандарымен белгілейді. Аспаптағы позициялық бөліктер сол қолдағы ыңғайлы аппликатураның қалыптасуына және сол қол қозғалысының еркіндігін меңгеруге көмек-

теседі. Позиция - үйрету реті, ауыстыру амалдары. Позиция ауыстырудағы негізгі мақсат - бір дыбыстан екінші дыбысқа елеусіз, үйлесімді, өте жеңіл, жайлап ауысып өту керек. Ұлы халық орындаушылары өз халқының тарихын, тұрмыс - тіршілігін, ауыз әдебиетін, әдет ғұрпын, салт - дәстүрін, ән - күй өнерін жақсы білді. Ал, дарынды композитор орындаушы өзі шығарған ән - күйлерін өзі елге тарататын дәстүр болған. Кезінде халқымыздың тума талант ұл - қыздары артына ән - күй өнерінің қайталанбас тамаша үлгілерін қалдырды. Көп ғасырлық күй тарту шеберлігінің арқасында небір жақсы әдіс - тәсілдер қалыптасты. Күй тарту шеберлігінің дәстүрі жылдар бойы қалыптасқан, кейінгі ұрпаққа мұра болып қалмақ. Жоғарыда аталған күй тарту шеберлігінің негіздері күй тақырыбының мазмұнын мүмкіндігінше толық аша алатындай болуы керек. Аспапта ойнау шеберлігінің дәстүрлі әдістерін қолдан келгенше сақтап, ойнауға күш салып, оның негізгі қағидаларын оқушыға жақсылап меңгерту керек [5, б. 66].

Балалар музыка мектебінде қобыз аспабын үйрену әдістемесін құрудың басты мақсаттарының бірі - жан-жақты білімді, ой түсінігі көркем композиторлық шығармашылықтың әртүрлі стильдері мен бағыттарын бағдарлай біле алатындай қабілетті қобызда орындаушы маман дайындау болып табылады. Музыка төңірегінде болып жатқан барлық жақсылықтарды насихаттаушы және оны жеткізуші осы жас музыкант орындаушы. Балалар музыка мектебінде қобыз аспабын оқыту тәжірибесінде әр түрлі әдістеме қолдану – білімді, тәжірибелік, және теориялық тәртіпті меңгерген жоғары кәсіби маман дайындауға үлкен ықпалын тигізеді. Оқушы қобызда ойнау тәсілдерін қолдана отырып аспапты игеру мен шығармашылық өсуде жоғары кәсіби дағдыланады. Қазақтың қобыз музыкасын теориялық жағынан саралау саласында музыкатанушы Т. Жұмәлиеваның жасаған тәжірибесінің белгілі дәрежеде мәні бар. Нәтижесінде ғалым осындай ой білдіреді: «Ықыластың күйлерінде романтикалық пафос, музыкалық бейнелердің байлығы пәлсапалық ой, жаңашыл тәсілдер, аспапты әуеннің жанрлық тұрғыда жаңару мен дамуы анық көрінеді. Өз замандасының жан дүниелік толқуын дәл көрсету, оның ішкі сезімдік әлеміне кіре білуі – Ықылас күйлеріне тән қасиет. Табиғаттың суреттері, эпикалық жырлар, көркемдік тәсілдер психологиялық мақсатта құрылып, ұлы күйші сазында субъективтік және объективтік көркемдеудің үйлесімді қосылуын тудырды. Оның туындылары терең ойлы болып келеді, ол ұлттық өмірін, ойларын, толғаныстарын музыкамен көрсете білген тұлға. Балалар музыка мектебінде қобыз аспабын үйрену әдістемесінің мазмұны өткенді шолатын, болашақты болжайтын кәсіби бағыт бірлігінде пайда болған музыкалық педагогиканың маңызды принциптерімен бекітіледі. Менің сіздерге ұсынып отырған баяндама музыкалық мектепте аспапта ойнауды үйрену педагогика – психологиялық қағидаларға негізделген.

Аспапты үйретудің психологиялық ерекшеліктері

Ұстаз алғаш оқушымен кездесуге мұқият дайындалуы тиіс. Өйткені, оқушы үшін бұл елеулі оқиға болып саналады. Оқушы музыка мектебіне алғаш келгенде қызықты да ғажайып құбылыспен жүздесетіндей жұмбақ көңілмен табалдырықты аттайды. Алғашқы сабақтың әсері оқушының жадында ұмытылмастай терең із қалдырады, тағылымы есте берік сақталады. Ол заңды құбылыс. Қабылдау мүмкіндігіне қарай баланың ойында өз ұстазына және оның алғашқы сабағына деген оң немесе теріс пікірі қалуы сөзсіз. Сондықтан ұстаз алғашқы кездесуде балаға жақсы әсер қалдыруға ұмтылуы керек. Ол оқушының тек қана игі әсер алуына, сыныпта өзін еркін ұстауына, сабақта белсенді де ынталы отыруына, берілген музыкалық тақырыпты жете игеруіне көмектесуге міндетті. Оқушылар жаңа жағдайда бір - біріне тез үйренеді. Сабақ барысында музыка әуенімен салтанатты жүру, музыкалық ойын, музыка сүйемелдеуімен ән салу, әр оқушының сол әуенді күйсандықта теруі, сол сияқты есту қабілетін дамыту, нота бойынша сауаттандыру - жетілдіру жағы да ұмыт қалмайды.

Аспапта үйретудің педогогикалық ерекшеліктері

Сабақ беру әдістемесі педогогикалық амал-тәсіл жүйесінен тұрады. Соның көмегімен ұстаз өз білімін жеткізеді. Осындай тәжірибелердің негізінде қобызда ойнаудың да қиындығы – сол және оң қолдың бір мезгіл әр түрлі қимыл - әрекеттер жасауы керектігінде, дыбыс әдемі шығуы, тырнақ көбесін дұрыс қолдана білуге байланысты екендігі анықталады. Бала тәрбиесіндегі қоршаған ортаның алатын орны ерекше екені баршамызға мәлім. Әрине бірінші орында отбасы мен мектеп. Ұстазға оқушының ата – анасымен тығыз байланыста болуы оған оқушының үй және тұрмыс – жағдайын жақсы білуге көмектеседі. Мұндай өзара байланыс оқушының мінез - құлқын қалыптастыруға ықпал етеді, көзқарасы мен талғамын ұштауға, білім мен ой өрісін кеңейтуге, тіпті жан - жақты жетілуіне музыка құдіретімен әсер беруге көмектеседі. Ал мұндай жағдайға жету үшін ұстаздың оқушы алдында беделі жоғары, оқушы қызығатын өмірлік әлеуметтік мәселелеріне қанық болуы керек. Тіпті дауыс қою, отырып - тұру, бет - әлпет қимылы сияқты ұсақ түйнектердің өзі ұстаздың беделін құрайды. Оқушының санасына әуенді тыңдаған үлкен ләззат беретінін айту, көңіліне терең түсініп, өзін осы туындының авторы ретінде сезініп, толық ұғынып орындаған жағдайда ғана орындаушы бұл ләззатты жеткізе алады. Бұл үшін музыкалық орындау, образ бойынша терең жұмыс жүргізу керек.

Жас ұрпаққа эстетикалық тәрбие берудің жолдары өте көп. Себебі адам сезімін тәрбиелеу мәселесі көпжақты факторлармен шешімін табады. Соның ішінде өнер басты рөл атқарады. Өнер арқылы адам өзінің шынайы көңіл - күйін білдіреді, оның күрделі тілін түсіне білуге ұмтылады, рухани жан дүниесін эстетикалық талап тұрғысынан тәрбиелей алады. Жастарымыздың бойына адамгершілік, ізгілік қасиеттерді кеңінен дамыту үшін, отанына, еліне, жеріне деген сүйіспеншілігін арттыру үшін, өз халқының мәдениетін, әдебиетін, тарихын жетік меңгеру үшін осындай ұлттық өнерді насихаттап, оларға жас таланттарды баулудың еш артықшылығы жоқ. Жастарымызды жігерлендіріп, өнерге деген қызығушылығын арттырып, халық тәрбиесінде өзіндік орнын алатындай етіп тәрбиелеу біздің басты міндетіміз. Сөзімізді қорытындылай келе өнер арқылы жас жеткіншектерге жан - жақты дұрыс тәрбие беріп, білікті азамат етіп тәрбиелеуге ат салысайық. Өйткені, ұлттық өнеріміз арқылы жас жеткіншектерді тапқырлыққа, білімділікке, адамгершілікке тәрбиелейміз. Сондықтан халқымыздың маңдайына біткен өнерін өшіріп алмай, келер ұрпаққа жеткізейік!

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ахмедияров. Қ. Күй ұран.- Алматы, 2001.- Б. 336.
2. Сейдімбек А. Қазақтың күй өнері. – Астана, 2002.- Б. 832.
3. Мағауин М. Қобыз сарыны.- Алматы: «Мектеп», 2003. - 192 б.
4. Бисембайқызы З. Қобыз үйренейік. – Алматы, 2002. - 59 б.
5. Қазақ музыкасы. Антология I - том Көне музыкалық фольклор. – Алматы, 2005.

УДК 159.98

МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ПЕДАГОГИКАСЫНЫҢ ЖАЛПЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Токушева Ш.К

Музыка – адам сезімінің нәзік тілі, яғни адамдардың бір-бірімен эстетикалық тәрбие беруде адам өмірінде музыканың атқаратын рөлі аса зор. Сондықтан жастарымызды музыка мәдениетіне тәрбиелеу ісін жан-жақты ойластырып, олардың музыкалық талғамын әрдайым дамытып отыруға мейлінше көніл бөлуіміз керек.

Білім саласындағы әлемдік дамуды ескерту, Қазақстан Республикасындағы жоғары білім беруді, соның ішінде музыкалық білім беруді реформалау жоғары мектеп-

тегі музыкалық - педагогикалық процестерді ұйымдастырудың қалыптасқан негіздерін әдіснамалы - теориялық тұрғыдан терең пайымдауды қажет етеді.

Қазіргі таңда болашақ музыка мұғалімдерін даярлау ісі белгілі бір жүйеге келтіріліп жатқанымен бұл салада лайықты оқулықтар, оқу құралдары жоқ деуге болады.

Музыкалық білім беру педагогикасы – педагогика, психология, музыкатану ғылымдарын ұштастыратын қалыптасу үстіндегі ғылым саласы. Өкінішке орай, оның дербестігі, мазмұны, объектісі, пәні, тіпті терминологиясы жөнінде әлі де бірыңғай пікір - пайымдаулар қалыптасқан жоқ.

Музыканы оқыту білім беру мазмұны мен мақсатын дұрыс анықтаумен ғана шектелмейді. Оқыту мақсаттарына қандай амал, жолдармен жету керектігі музыкалық білім беру дидактикасындағы ең маңызды мәселе болып табылады. Себебі білім берудің тиімділігі әрдайым оқыту әдістерін дұрыс таңдауға тікелей байланысты болады.

«Әдіс» термині гректің «metodos», яғни ақиқатқа, күтілетін нәтижеге қол жеткізудің жолы, амалы деген ұғымды білдіреді. Педагогикалық әдебиеттерде әдіс ұғымына берілген көптеген анықтамаларды кездестіруге болады. Жалпы алғанда оқыту әдістері білім берудің мақсаттары мен міндеттерін шешуге бағытталған жолдар және амалдар жиынтығы болып табылады.

Оқыту әдістері келесі үш белгімен сипатталады. Олар: оқыту мақсаты, меңгерту амалы және оқыту субъектілерінің өзара әрекеттесу сипаты. Демек, оқыту әдістері төмендегілерді қамтиды:

- мұғалімнің оқыту жұмысының және оқушылардың оқу жұмыстарының өзара байланысты амалдары;

- олардың оқытудың түрлі мақсаттарына жетудегі жұмыстарының ерекшеліктері.

Мұғалім мен оқушылардың іс-әрекетінде қолданылатын оқыту әдістері – ақпараттандыру (мұғалім оқу материалын баяндайды, түсіндіреді); оқушыларға практикалық дағды, іскерліктерді үйрету; оқушылардың танымдық іс-әрекетін дамыту; мұғалімнің оқушылардың танымдық іс-әрекетіне жетекшілік ету функцияларын орындауы.

Оқыту процесінің мәні және оқыту мақсаттарының көп аспектілі «оқыту әдістері» ұғымын түсіндіруде сан түрлі трактовкалардың қалыптасуына ықпалын тигізеді:

- «… білім мазмұнын меңгертуді қамтамасыз ететін мұғалім мен оқушының өзара байланыстағы бірізді әрекет ету жүйесі (Педагогикалық энциклопедиялық сөздік)»;

- «… білім мазмұнын меңгертуге тұрақты түрде жүргізілетін, яки мақсатқа қол жеткізетін оқушының танымдық және практикалық іс-әрекетін ұйымдастырудағы мұғалімнің бірізді әрекеті» (И.Я. Лернер);

- «… мұғалімнің оқушының танымдық әрекетіне жетекшілік ету амалы» (Т.А. Ильина);

- «… мұғалімнің зерттелетін материалды меңгертуге бағытталған, түрлі дидактикалық тапсырмаларды шешу бойынша оқушының оқу - танымдық іс-әрекетін ұйымдастыру және оқыту жұмысының амалы» (И.Ф. Харламов);

- «… білім мазмұнының белгілі бір бөлігін жеткізуге бағытталған және нормативтік жоспарда көрініс тапқан, оқу жұмысының нақты формаларында жүзеге асырылуы мақсатындағы оқыту мен іс-әрекеті үлгісі» (В.В. Краевский);

- «… оқу процесінің жетекші міндеттеріне, мақсаттарына сай пәннің мазмұнын меңгертуді ұйымдастыру амалдары» (Э.Б. Абуллин).

Жоғарыда келтірілген тұжырымдарды салыстырмалы түрде талдау, арқылы оларда мұғалім мен оқушының іс-әрекеті (оқыту процесінің мәні, оның екі жақты сипаты), оқыту процесінің нәтижесі (дамытушылық, білімділік, тәрбиелік) көрініс тапқанына көз жеткіземіз. Осы ретте музыканы оқыту әдістерін оқу процесінің жетекші міндеттері мен мақсаттарына сай музыка пәнінің мазмұнын меңгертуді ұйымдастыру амалдары деген анықтаманы негізге алуға болады. Себебі онда музыкалық білім мазмұны сияқты оқу процесінің негізгі құрылымдық компоненттері көрініс тапқан.

Мұғалім мен оқушының біріккен іс-әрекетін бейнелейтін оқыту процесінің екі жақты сипаты оқыту әдістерінің де дәл осылай екі жақтығын анықтайды. Осыған

байланысты мұғалім тарапынан ақпараттық, басқарушылық, оқушылардың танымдық қабілетін дамыту, т.б. және оқушылар тарапынан білімді алу, меңгеру, тыңдау, бақылау, практикалық, лабораториялық жұмыстар орындау сияқты әдістерді атап кетуге болады.

Сөздік әдістер. Бұл әдістің көмегімен ақпараттар жеткізетін құралдар мұғалімнің сөзі және баспа сөздері болып табылады. Оларға әдістер жүйесінде жетекші орын алатындар кіреді: әңгіме, әңгімелесу, түсіндіру, дискуссия, лекция, кітаппен жұмыс.

Көрнекілік әдістер әр түрлі суреттер, репродукциялар, кестелер, үлгілердің көмегімен табиғи түрде немесе символдық түрде бейнеленген қоршаған ортадағы құбылыстармен қылылығын, өнердің, қоғамдық сананың басқа да түрлерімен ұқсастығы мен айырмашылығын ұғындырады.

Талдап қорыту әдісі музыкалық сабақтарды ұйымдастырудың жетекші әдісі ретінде оқушылардың музыка өнеріне саналы қарым-қатынасын дамытуға, көркемдік ой-өрісін қалыптастыруға бағытталады. Музыкалық талдап қорыту әдісі, оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру адалдарының жиынтығы ретінде, олардың музыка жөніндегі негізгі білімін меңгертуде, жеткіші іскерліктерін қалыптастыруда қолданылады. Бұл әдіс бірізділікті әрекеттерден құралады.

Бірінші әрекет оқушыларға тән бағдарламасының тақырыптарымен танысу, тереңдете меңгертуге қажетті музыкалық тәжірибесін белсенділікпен пайдалануға талпындыру мақсатын жүзеге асырады.

Аталған әдісті қолдануда мұғалімге нақты жағдайға сәйкес ең қолайлы, тиімді, қажетті жақтарын таңдай білу міндеті жүктеледі. Педагогикалық бақылау және баға беру тәсілдері музыка сабақтарында оқушылардың жетістіктері мен кемшіліктерін есепке алуды қолданылатын әдіс. Олар оқушылардың музыкалық даму барысында түзетулер енгізуде қосымша роль атқарады. Бақылау мен тексеру оқу процесінің өзінше жеке элементі болып шет қалмауы, керісінше білімділік, дамытушылық, тәрбиелік, талпындыру функцияларын атқарып отыруы тиіс.

Музыкалық білім беру жетістіктеріне қол жеткізу оқыту әдістерін қолайлы етіп таңдап алуға байланысты. Ол үшін келесі өлшемдерді негізге алуға болады:

- оқу материалының мазмұны мен жалпы мақсаттары;
- оқу пәнінің ерекшелігі;
- дидактикалық талаптар;
- оқушының жас ерекшелігі;
- оқушылардың музыкалық білім саласындағы теориялық, практикалық даярлық деңгейі;
- оқушылардың музыкалық тәрбиелік деңгейі;
- оқушылардың жеке дара ерекшеліктері;
- мектептің әлеуметтік ортасы, материалдық-техникалық базасы;
- музыка пәні мұғалімінің кәсіби шеберлік және тәжірибе деңгейі.

О.А. Апраксина музыка сабақтарының басқа да ерекшеліктерін ашып көрсетті:

- Бірінші ерекшелігі – музыка сабағы өнер сабағы. Себебі музыка өнері оқушының сезімі мен эмоциялық сферасын қамтитын болмысты бейнелейтін ерекше формасы. Музыкаға оқытуда танымдық процестің өзі тек ой-сананың әрекеті ғана емес, эмоция мен ойдың, сана мен сезімнің бірлігінде жүзеге асырылады;
- Екінші ерекшелігі – музыка адамның психикасына, моторикасына және физиологиялық процестерге кешенді түрде ықпал етеді. Яки адамды түрлі психикалық кейіпке түсіреді, оның бойында түрлі психикалық процестер мен физиологиялық процестер жүріп жатады;
- Үшінші ерекшелігі – міндетті түрде саналылық пен эмоционалдық бірлестік болуына байланысты, сабақтың әр элементі балалардың белсенді қызығушылықты қарым-қатынасын тудырады;
- Төртінші ерекшелігі – музыка сабағында эмоционалдық пен саналылықтың бірлігі ғана емес, көркемдік пен техникалық бірлік те орын алады. Сондықтан тыңдауға, ән салуға арналған репертуар мен қатар жаттығулар да көркем болуы тиіс. Тіпті унисонда орындалған бір дыбыстың өзі де әдемі, әрі көркем орындауды талап етеді. Ондай көркемдік орындаушылық техникасын меңгеруге тікелей тәуелді болады. Сондықтан оқу материалдары ретін-

дегі музыкалық шығармалардың мәнері образдылығы, көркемдік пен техникалықтың бірлігінде жүзеге асырылуы тиіс.

Сонымен, музыка сабақтары мектептегі өзге пәндермен ортақ белгілерін сақтай отырып, өзіндік ерекшеліктерін де сақтауы тиіс. Ондай ерекшелік, біріншіден, оқу материалы; екіншіден, оқушының танымдық, сондай-ақ оқушының жалпы және арнайы қабілеттерінің дамуы; үшіншіден, оқыту әдістері; төртіншіден, қолданылатын техникалық құралдар; бесіншіден, музыка пәні мұғалімінің тұлғалық, кәсіптік мүмкіндіктері арқылы көрініс табады.

О.А. Апраксина өнер пәні ретінде музыка пәнінің өзіне тән ерекшеліктерін және оқыту заңдылықтары мен принциптерінен туындайтын білім беру, тәрбиелік, ұйымдастыру талаптарын былай қарастырады:

- музыка сабағының білім беру міндеттерінің нақты айқын болуы;
- музыка сабағының мазмұны оқу бағдарламасына, сабақтың мақсатына, оқушының даярлық деңгейлеріне сәйкес анықталуы;
- музыка оқыту әдістерін қолайлы етіп таңдау;
- педагогикалық байланыстардың болуы;
- музыкалық білім беру педагогикасының ғылыми жетістіктерін пайдалану;
- жеке тұлғаның барлық сферасын дамыту;
- жалпы педагогикалық іскерліктердің дамуы;
- музыкалық білім, іскерлік, дағдыларын меңгерту;
- музыкалық тәрбие міндеттерінің нақты қалыптасуы;
- музыкалық дүниетанымын дамыту;
- оқушылардың танымдық қызығушылықтарын қалыптастыру;
- музыканы оқытудың психологиялық ерекшеліктерін ескеру;
- педагогикалық әдеп, оқушылардың адамгершілік сапа - қасиеттерін дамыту;
- музыка сабақтарын нақты жоспарлау;
- музыка сабақтарының белгіленген құрылымын сақтау;
- музыка оқытудың түрлі құралдарын қолдану;

Музыкалық білім беру педагогикасында музыка сабақтарын өзінің дидактикалық мақсаты, мазмұны және оқыту әдістемесіне қарай түрліше жүйелеу ұсынылған. Соңғы жылдары педагогикалық технология идеясының жандануы, білім беру саласына ғылыми-техникалық жетістіктердің ендірілуіне байланысты сабақ беруді жетілдіру, оны ұйымдастырудың тың жолдары іздестірілуде.

«Музыкалық білім беру педагогикасының жанры» - дегеніміз музыкалық – педагогикалық туынды ретіндегі сабақтың өзіне тән образын, эмоционалдық сферасын, музыкалық - педагогикалық құрылымдарын бейнелейтін мазмұны мен ұйымдастырылуының жиынтықты сипаттамасы. Сөйтіп, сабақтың музыкалық – педагогикалық поэма құрылымдарына сәйкес, ода, аңыз, фреска, вернисаж сияқты түрлі жанрларды тиімді пайдалана білуге болады. Сонымен бірге рондо, вариация, репризa сияқты музыкалық формалардың құрылымы музыка сабақтарының құрылымына сай келеді.

Музыка сабағы - музыкалық білім беру процесін ұйымдастырудың негізгі формасы. Оның мақсаттары мен міндеттері, мазмұны, әдіс-тәсілдері музыка сабағының типтері мен құрылымын анықтауға арқау болады. Басқа да оқу пәндері сияқты музыка сабақтары мұғалімнің жоғары музыкалық - педагогикалық даярлығын, оқушылардың педагогикалық-психологиялық ерекшеліктерін білуді, музыка сабақтарын ұйымдастырудың бұған дейін белгілі болған амал - жолдарын біліп қана қоймай, оның жаңа жолдарын іздестіруді, сөйтіп музыка сабақтарын оқыту тәжірибесін үнемі байытып отыруын талап етеді.

Музыка пәні мұғалімінің сабақтарды өткізуге даярлығы басты екі кезеңнен оқу пәнін жүргізудегі жалпы және әрбір жеке сабақты өткізуге даярлығынан құралады. Жалпы даярлық барысында мұғалім оқушылардың пәнге деген қызығушылығын, қарым-қатынасын, бейімділіктерін және музыкалық даму деңгейлерін зерттейді. Музыка пәні мұғалімінің әрбір жеке сабаққа даярлығы да едәуір ізденісті, шығармашылықты талап етеді. Бұл жұмыстың алғашқы кезеңінде оқу материалының мазмұны ойластырады. Әрине, мұғалім тек бағдарламада қарастырылған оқу материа-

лымен шектелмей, оқулықтарда, көмекші құралдарда берілген дидактикалық материалдарды мейілінше терең меңгеруі тиіс.

Музыка сабақтарын жүргізу үшін типтік бағдарлама негізінде құрылған күнтізбелік - тақырыптық жоспарда бірізділікпен жоспарланған тақырыптардан білімділік, тәрбиелік мақсаттары, қысқаша мазмұны, сабақтың түрі, әдістері, қолданылатын көрнекіліктері, оқушылардың өз бетімен орындайтын жұмыстары, білім жетістіктерін бақылау және тексеру формасы, әр тақырыптың өтетін мерзімі көрініс табады.

Музыка пәні мұғалімі сабақты жоспарламас бұрын, ең алдымен оқушылар белгілі бір тақырыпты зерделеу барысында, яки есте сақтау, білу оқу дағдылары және алған білімдерін түрлі ситуацияларды қолдану сияқты нәтижелерге қол жеткізуі керектігін нақтылап белгілеп алғаны жөн.

Жеке сабақтарды ұйымдастыру күнтізбелік - тақырыптық жоспардың негізінде жүзеге асырылады. Әсіресе, қызметін жаңа бастаған оқытушылар сабақтың мазмұнын, оқыту әдіс-тәсілдері нақтылы белгіленген конспект дайындаған дұрыс.

Оқытудың нәтижелерін бақылау мен тексеру оқыту процесінің міндетті компоненттерінің бірінен саналады. Оның мәні пән бойынша оқушылардың меңгерген білім деңгейлерінің білім стандартына сәйкес құрылған бағдарламалық талаптарға сай болуын анықтау болып табылады. Кейінгі кезде оқыту процесінде осы жұмысты тиімділікпен жүзеге асыруда «педагогикалық диагностика» жиі қолданылып жүр:

1) алдын-ала тексеріс, мұғалімнің сабақты өткізуге дайындаған жоспары, материалдары қаралады және түсіндірудің, бекітудің, оқушылардың өздік жұмыстарының тәсілдері, әдісі, формалары жөнінде әңгімелесу жүргізіледі;

2) ағымдағы тексеріс, сабақтардың жүргізілу барысы тікелей бақыланады, оқушылардың білімі, дағдыларының деңгейі, оқушылардың шығармашылық тапсырыстарды орындау сапасы тексеріледі. Бұндай тексерудің барысында оқушылардың ұжымдық топпен бірге және жеке орындайтын музыкалық іс-әрекеттері есепке алынады;

3) қорытынды тексеріс, жарты жылдықта немесе оқу жылының аяғында оқушыларға білім мен тәрбие беру жұмыстарының нәтижелері сарапталады. Оларды сабақ - концерт түрінде де өткізуге болады. Себебі музыка сабағында музыкалық іс-әрекеттер негізінен ұжымдық түрде жүзеге асырылатындықтан, тексеруді де ұжымдық формада ұйымдастыру мүмкіндіктері бар.

Дидактикалық тесттер оқыту нәтижелерін тексеру мен баға беруде кейінгі жылдары көптен қолданылуда. Оларды жалпылама төрт типке бөліп қарастырғымыз:

- есте сақтауға және еске түсіруге тиісті мағлұматтар, фактілер, ұғымдар, заңдар, теория туралы білімдерді тексеру;

- зерделенген материалдарға өз бетімен сыни тұрғыдан баға беру іскерліктерін тексеру;

- алынған мағлұматтар негізінде білімдерін жаңа нақты ситуацияларды пайдалана білу іскерліктерін тексеру.

Оқушылардың білім, іскерлік, дағды деңгейлерін тексеру, оқыту процесінің құрамдас бөлігі бола отырып, оқушылардың оқу жұмысын тек қана тексеру емес, тәрбиелік, дамытушылық қызметтер де атқарады.

Педагогика ғылымында оқу жоспарын құрудың бірнеше амал жолдары қалыптасқан. Аталған бағдарлама осы спиралды құру жолымен құрастырылып және педагогика ғылымында білім мазмұнын құру, дайындау бойынша қалыптасқан ерекшеліктерді басшылыққа алған.

Ш.Б. Құлманова – жалпы білім беретін мектептердің музыка пәні бағдарламаларының көрнекті авторларының бірі. Ол XX ғасырдың 20-30 жылдарындағы музыка пәні оқу бағдарламаларына және қазақ халық музыкасына негізделген типтік бағдарламаларға жасаған талдауы арқылы музыкалық педагогика тарихын зерделеуге және музыкалық білім беру мазмұнын анықтау жөніндегі педагогика ғылымының қағидаларына сүйене отырып, қазақстандық ғалым-педагогтардың (М. Оразалиева, Б. Сүлейменова) қатысуымен музыка пәнінің типтік бағдарламасын жасап ұсынды. Аталған бағдарлама Қазақстан Республикасы мектептерінде қолданыс табуда. Бағдарламаны әдістемелік қамтамасыз ету үшін әдістемелік тұрғыдан негізделген,

түрлі нұсқаулар, хрестоматиялар, білім стандарты жарық көрді.

ХХ ғасырдың 90-шы жылдарында қазақстандық ғалымдар музыкалық білім саласында біршама еңбек етті. Солардың қатарында болашақ музыка пәні мұғалімінен даярлау проблемасына айтарлықтай үлес қосқан қазақстандық ғалым Р.Р. Джердемалиева музыка пәні мұғалімінің әдістемелік даярлығын әдістемелік білім, іскерлік, дағдылардың қалыптасуына, интеллектуалдық тұрғыдан ойлауды дамытуға және педагогикалық іс-әрекеттегі шығармашылықты, музыкалық педагогиканың әдістемелік проблемаларын шешудегі жеке тұлғалық - құндылықты бағыттылығын айқындап алуға бағытталған жүйелі, тұтас процесс ретінде қарастырады. «Методическая подготовка учителя музыки» атты еңбегінде музыка пәні мұғалімінің әдістемелік даярлығының алғышартын, функцияларын, әдіснамалық принциптерін, педагогикалық шарттарын атап көрсетеді. Музыка пәні мұғалімінің әдістемелік даярлығының танымдық, мазмұндық, операционалды компоненттеріне сипаттама береді. Автордың «Основы методологической подготовки учителя музыки» бағдарламасының және «Организация самостоятельной работы студентов по педагогике музвоспитания» оқу құралының болашақ маман даярлау үшін де, музыка пәні мұғалімінің күнделікті іс-әрекетін ұйымдастыруда да маңызы зор. Бағдарламаның «Музыкалық педагогикалық білім беру жүйесіндегі әдістемелік даярлықтың ролі мен ерекшеліктері», «Музыка пәні мұғалімінің әдістемелік даярлығының мәні мен мазмұны», «Музыка пәні мұғалімінің әдістемелік даярлығының негізгі дидактикалық және әдіснамалы принциптері» тақырыптары пән мұғалімінің әдістемелік даярлығының мәні мен тұтас құрылымы жөнінде саналы түсінік беру, әдістемелік міндеттерді шешуге қажетті әлеуметтік маңызды кәсіптік сапа - қасиеттерін дамыту, болашақ мамандардың музыкалық білім беру педагогикасының теориясы мен практикасында әдістемелік проблемаларды шығармашылықпен іштей мақсат етіп қоя білуге төселдіруге бағытталған.

Р.Р. Джердемалиева болашақ музыка пәні мұғалімінің әдістемелік даярлығы проблемаларын құрастырумен қатар, жалпы білім беретін мектептегі музыка пәні оқу бағдарламаларының жасалуына да үлкен үлес қосты. Ол 1977 жылы академик Д.Б. Кабалевскийдің жетекшілігіндегі авторлық ұжымның «Музыка» пәні бағдарламасын Қазақстан мектептеріне ендіруге байланысты қазақ мектептеріне лайықталған бағдарлама жасауға қатысты. Бұл бағдарлама Б. Ғизатовтың жетекшілігіндегі авторлық ұжымның (Г. Қарамолдаева, Л. Мамизерова, А. Баймен таева, Ө. Байділдаев) бірлестікте орындалған еңбегі болатын. Болашақ музыка пәні мұғалімінің даярлығын жетілдіру мақсатында республика көлемінде түрлі жарыс, конкурстар ұйымдастырылып, даярлық курстарын өткізді.

Музыкалық білім беру саласында Қазақстанның жалпы білім беретін мектептеріндегі музыка пәні оқу бағдарламаларын, әдістемелерін жасауға елеулі үлес қосқан – ғалым педагог Ш.Б. Құлманова. Ғалымның еңбегінде бастауыш сынып оқушыларын халық музыкасы арқылы тәрбиелеу мүмкіндіктерді олардың психофизиологиялық ерекшеліктерін (қабылдау, зейін, ес, қиял, ойлау, ерік, сезім, дауысқа қатысты мүшелер: есту мүшесі, дауыс мүшесі, тыныс мүшелері) және музыкалық қабілеттерін (есту, ырғақ, музыкалық ес) ескерумен айқындалады. Автор оқушыларға қолайлы халық музыкасын белгілі бір өлшемдердің негізінде сұрыптауды ұсынады. Еңбекте қазақ халық музыкасы арқылы тәрбиелеу негізінде екі жақты процесс орын алатыны, ол, бір жағынан, оқушыларға өтілетін музыканы бейнелі түсіну мен меңгеруді, екіншіден оның мазмұнын әр түрлі дербес іс-әрекетте белсенді шығармашылықпен жүзеге асыруды бірлестіретіні жайлы мазмұндалады. Автордың қазақ халық музыкасының бастауыш сынып оқушыларын тәрбиелеудегі мәні мен ерекшеліктерін анықтауының музыка педагогикасы үшін маңызы зор. Олар: қазақ халық музыкасында болмыстың көркемдік - образдық және нақты - тарихи бейнеленуі, бейнелілігі, мәнерлілігі, интеллектуалды, көпвариантты лығы, ұжымдық сипаты. Ш.Б. Құлмановаңың тағы бір жетістігі - қазақ халық музыкасының жанрлық ерекшеліктеріне және оларды педагогикалық маңыздылығына қарай жүйеге

келтіріп, мазмұндық сипаттама беруі; тұрмыс-салт музыкасы (тұрмыс әндері, салт күйлері, тұрмыстық күйлер, тарихи әндер мен күйлер, лирикалық әндер мен күйлер, этникалық шығармалар, қобыз күй аңыздары, домбыра күй аңыздары), әлеуметтік теңсіздік ән, күйлері.

Қорыта айтқанда, музыкалық білім беру педагогикасының дамып, қалыптасу жағдайына көз жіберу, тұтастай алғанда, жалпы педагогиканың, психологияның, эстетиканың, музыкатанудың, мәдениеттанудың түйісер тұсында дамып, қалыптасқан ғылыми аралық, дербес ғылым саласының пайда болғанын айғақтайды. Музыкалық білім беру педагогикасының дамып, қалыптасу тарихын таразылау оның ғылым саласы ретіндегі мәні мен ерекшеліктерін түсінуге мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя. – М., 1983. – Б. 260.
2. Абдуллин Э.Б. Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2004. – Б. 150.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М., 1993. – Б 47.
4. Подласый И.П. Педагогика. – М., 1996. – Б 144.
5. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М., 1996. – Б 324.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. и др. Педагогика. – М., 1997. – Б. 223.
7. Харламов И.Ф. Педагогика. – М., 1990. – Б. 132.
8. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. – М., 1999. – Б 70.
9. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. – М., 1948. – Б. 105.
10. Зарин Д.Н. Методика школьного хорового пения в связи с практическим курсом. – М., 1907. - Б. 250.
11. Щацкая В.Н. Музыкальное воспитание детей в юношества. – М., 1975. – Б. 65.
12. Кабалевский Д.А. Прекрасное пробуждает доброе. – М., 1973. – Б. 120.
13. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия // Сост. О.А. Апраксина. – М., 1990. – Б. 44.
14. Абдуллин Э.Б. Методический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего педагогического образования. – М., 1999. – Б. 201.

УДК 159.98

ДОМБЫРА САБАҒЫН ӨТКІЗУДЕ ОҚЫТУШЫНЫҢ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖҰМЫСЫ

Айтпаева А.С.

Мамандықтан (домбырадан) сабақ беретін оқытушы өз шәкіртінің тек жақсы орындаушы - музыкант болып шығуына, сонымен бірге оның идеялық тұрғыдан да өсіп - жетілуіне жауапты. Педагогиканың бұл маңызды саласын сырт қалдырып, тек аспапқа ойнауды үйрету ісімен шұғылданған оқытушы, сөз жоқ қателеседі. Демек, оқытушы жас музыканттарды тәрбиелеуде өзіне тапсырылған зор сенімді бүтіндей ақтады деп есептеуге болмайды.

Домбырашы - педагогтың бірден - бір мақсаты - болашақ орындаушы – музыкантты тәрбиелеп, баулу болып саналады. Ол үшін оқытушы оқушысына әр түрлі музыкалық шығармалар бері, олардың музыкалық - эстетикалық сезімін жетілдіре түсуі тиіс. Жас музыканттарды аса көрнекті композиторлардың творчествосы негізінде оқыту, үйрету қазіргі кездегі әрбір домбырашы - педагогтың ең құрметті борышы болып есептеледі.

Әрине, оқытушы үшін ұстаз болу оңай емес, оқушысының жақсы болып шығуы үшін ол барлық өнерін салады. Бірақ егер оқушының өзі талаптанып, еңбек етпесе, ізденбесе, ыждағаттанып оқымаса, одан мақтарлықтай орындаушы - музыкант

шығады деп сенуге болмайды. Сондықтан оқушысының еңбекке, ұқыптылыққа, төзімділікке үйрету оқытушының негізгі тәрбие жұмысының бірі болып саналады.

Әрбір сабақтың өз алдына қойған мақсаты болады. Сабақтың сапалы, қызғылықты өтуі оқытушының дайындалуына байланысты. Оқытушы әрбір сабақтың мақсатын білумен қатар өткен сабақ пен келесі сабақты бір - бірімен жалғастыра, байланыстыра білуі керек.

Сабаққа дайындалу дегеніміз – сабаққа дейін оқушыға беретін репертуарды талдау, тексеру және ойнап көру деген сөз.

Оқытушы, әсіресе домбыраға түсірілген басқа музыкалық аспаптар үшін жазылған музыкалық шығармаларды өте мұқият түп нұсқасымен салыстырып тексеруі керек. Басқа аспаптарға жазылған шығарманы домбыраға түсіріп ойнау оның негізгі мелодиясын бұзбай, тиісті штрихтарын барынша пайдаланып, дыбыс бояуына лайықты өң беріп, шығарма авторының идеясын түсініп, көркемдік жоғары дәрежеде орындау деген сөз.

Ал оқушыға күй үйреткенде оқытушы, ең алдымен, ол күйдің ерекшелігін, музыкалық құрылысын, формасын, орындау тәсілін өзі жақсы білуге міндетті. Әсіресе оның қағысына, аппликатурасына өте мән беруі керек. Бұл тұрғыдан оқытушы ұзақ жылдар бойы қалыптасқан, атышулы халық орындаушылары бір - біріне мұра етіп қалдырған ғасырлар аппликатурасы мен қағыстарын пайдалануға міндетті. Оны өзгертуге ия оған жаңалық енгізуге болмайды. Әрбір қағысты біз сол күйдің характерін, музыкалық образын жасаудың құралы, ырғақтық қасиеті десек қателеспейміз. Бұл әркімге де түсінікті болуы керек. Мысалы, «Байжұманың» (Құрманғазы) «Наратудың» немесе «Жігер» мен «Бұлбұлдың» қағыстарын өзгертсек, онда осындай тамаша күйлердің сұлу бейнесі мен әсем көркіңнен жұрдай болып шығатынын біз оп – онай - ақ ажырата алар едік. Сондықтан оқытушының, күйдің өзіндік орындау стилін, аппликатурасы мен штрихтарын сақтауы бірден - бір жауапты міндеті болуы керек.

Оқытушының ең негізгі, қажет деген орындау аппликатура белгілерін нота үстіне жазып беруінің, оқушы үшін пайдасы аса зор. Шығарманы үйренгенде тек орындау техникасын ғана емес, сонымен бірге оның барлық нюанстарын да бірге үйренетін болады. Оқытушы музыка характеріне сай, автор ойын толықтыра түсетін түрлі нюанстарды пайдалануға міндетті. Бұл тұрғыдан орыс, Батыс Европа классиктерінің, совет композиторларының камералық - аспаптық шығармаларының асқан шеберлікпен орындап тыңдаушыларына жеткізе білетін совет музыканттарының творчествосы, домбыра оқытушысына бірден - бір үлгі өнеге болуы керек.

Оқушысының музыкалық ой - өрісі өсіп түсінігі тереңдеген сайын, оқытушының орындалатын шығарманы жан – жақты түсіндіру жұмысы азая түседі. Әрине бұл оқытушының бұған дейін дұрыс сабақ беру методикасының, ұғымды түсіндіргендігінің, жемісті қорытындысы болып саналады. Осының арқасында оқушының өз бетімен дайындалып, үйренуіне де қабілеті жететін болады.

Сабақты жоспарлау дегеніміз, сабақ сайын оқушыға берілетін әрбір тапсырманы белгілеп, сол тапсырмаға байланысты әзірлену деген сөз. Мұндай жоспарда сонымен бірге шығарма үйрену кезінде кездесетін, келесіде оған ерекше назар аударатын шығарманың техникалық қиын жерлері де көрсетілуі тиіс.

Оқытушы әрдайым өзі үшін методикалық дәптер пайдаланып қана қоймай, оқушысына да күнделікті пайдалануды талап ету керек. Оқушы күделігіне берілген тапсырманың қысқаша мазмұны, шығармада кездесетін техникалық қиын жерлерін игеруі үшін берілетін жаттығулар, оқытушы айтып түсіндірген музыканың қысқаша мазмұны мен оның орындалу екпіні, характері жазылады. Күнделікке жазылған тапсырма, оқушының үйде дайындалуы үшін, класта айтылған оқытушы сөзін еске сақтауы үшін үлкен көмегін тигізеді. Сондықтан оқытушы оқушысының күнделігін сабақ сайын тексеріп тұруға міндетті.

Оқытушының міндетін қиындататын бір жағдай - оқы жоспарының әр алуандығы. Біздің бұл жерде айтып отырғанымыз оқушының түрлі музыкалық пьесалар мен жаттығулар, әндермен бірге күйлер үйрену міндеті жайлы болып отыр. Демек, оқытушы бұл тұрғыдан әр сабағын

жоспарлап, оны уақытқа бөлгенде, бұған жауапты қарауға міндетті. Күй үйрену өзінің көптеген сыры бар, аса ұқыптылық пен жауаптылықты қажет ететін мәселе болып саналады. Басқа шығармалар мен бірге, оқушы жылына кем дегенде сегіз - он күй үйренуге тиіс.

Әрине, сабақ барысында, оқушының тапсырманы үйренуіне байланысты, әрбір шығармаға бөлінген сағат мөлшері өзгеруінде мүмкін. Бұған таңдануға болмайды. Бірақ оқытушы жалпы оқу жоспарының орындалуын, негізінде оның өзгеру жағын қадағалап отыруы тиіс.

Оқытушының келесі сабаққа жасайтын жоспары, өткен сабақтың қорытындысына байланысты жасалынады. Сабақ қалай өтті, оның қандай жетістігі мен кемістігі болды, келесі сабақта шығарманың қайсы жағына назар аудару керек, сабақ беру, түсіндіру тұрғысынан оқытушының методикасы оқушыға қалай әсер етті, міне осы мәселелерді қамту керек. Оқытушы сабақты тек осылай жоспарлап өз методына әр кез сын көзімен қарап қорытынды жасағанда ғана оқушының сабақ үлгеруі, орындаушылық шеберлігі жаңа табыстарға жете береді.

Оқытушы келесі сабаққа оқушының қай пьеса мен этюдті ойнап келуін күні бұрын жоспарлауы тиіс. Осыған байланысты ол қайсы шығарманы класта түгел ойнататынын, қайсы шығарманың тек қиын деген жерін үйретететінін белгілейді.

Сабақтың жоспарында нотаға қарап ойнату, жатқа орындату сияқты пайдалы жұмыстарда көрсетілуі тиіс.

Оқытушы әр уақытта мынаны есте сақтауы қажет. Музыкалық шығармаларды үйрету деген, ең алдымен оқушының орындаушылық шеберлігін, қабілетін дамыту деген сөз. Сондықтан оқытушы оқушысына мейлі ірілі - уақты пьесалар үйретсін, мейлі техникалық жаттығулар мен этюдтер үйретсін, оқушысының орындаушылық шеберлігінің өсуін негізгі міндет етіп қоюы керек. Сабақты жоспарлаудың мағынасы мен мәнінде осында.

Сабақ – оқу - тәрбие жұмысының негізі. Демек, оқытушы оқушыдан сабаққа уақытында келуін, себепсіз сабақ жібермеуін талап етуі керек. Бұл тұрғыдан ол өзі де үлгі болуы тиіс.

Сабақ өткізу жұмысы үйге берілген тапсырмамен тығыз байланысты. Сабаққа келген сайын оқушының ойынына, үлгеруіне қарап оқытушы тиісті қорытынды жасап, оған жаңа тапсырмалар береді. Оқушының үйде нәтижелі дайындалуы, кластағы сабақтың қызғылықты өтуімен, оның алған әсерімен тығыз байланысты. Сондықтан үйдегі дайындық кластағы өткен сабақтың жалғасы болуы үшін, сабақ ұйымдастыру жұмысы ойдағыдай жоспарлы болуы қажет. Оқытушы оқушыны өз бетімен жұмыс істеуге үйретуімен қатар шығарманы түсініп, саналы үйренуге де тәрбиелеуі керек.

Оқытушы оқушысын, берілген пьесалар мен жаттығу - этюдтерді әуелі тәрбиелеуі керек. Ол үшін оқушы ойланбас бұрын оған шығарманы ойнатуға болмайды. Оқушы не ойнайтынын, қалай ойнайтынын, ол шығарма жайлы оқытушыға оған не айтты, қалай түсіндірді, шығарманың қайсы жеріне көбірек көңіл аудару керек екенін күні бұрын ойлап есіне түсіруі тиіс. Сонда ғана жаңа шығарманы үйрену оқушыға жеңіл тиеді.

Шығарманың кейбір жерлері дұрыс немесе ойдағыдай шықпайды. Мұны айыра білудің оқушы үшін үлкен мәні бар. Әсіресе үйде дайындалғанда, егер шығарманың қайсы бір буындары, көріністері, бөлімдері айтарлықтай қиындық тудыратын болса, сол жерлерін бір емес, бірнеше рет қайталап ойнауды оқушыға түсіндіру оқытушының міндеті болып саналады.

Жаңа шығарманы үйрену кезінде, оны бірден тез екпінде ойнауға болмайды, қайта алғашқыда өте жәй екпінде ойнап, шығарма нотасын дұрыс үйреніп, өз ырғағында дұрыс орындауды талап ету керек. Шығарманы автор көрсеткен екпінде орындау үшін, оған біртіндеп дайындалу керектігін, оқушы есіне әрдайым салуға тиісті. Оқытушы оқушыға шығарманы сабақ сайын белгілі бір екпінде ойнауды, біраз дайындықтан кейін аздап екпін қосуды тапсырады. Тек осындай әдіспен үйренгенде ғана оқушы алдына қойған мақсатына жете алады.

Шығарманы жақсы орындау, домбыра дыбысын жақсы шығара білуге де байланысты. Басқа музыкалық аспаптар секілді, домбыраның да өзінің дыбыс құ-

діреті, дыбыс бояуы, дыбыс шығара білу әдістері бар. Тек соларды біз айта қаларлықтай меңгере білуіміз керек. Оқытушы шығарманың характеріне, мазмұнына, түрлі орындаушылық белгілеріне қарай, оң қол мен сол қолды қалай пайдалану керектігін түсіндіріп, көрсете білу керек. Әсіресе, дыбыс шығарудың бір әдісі, оң қол шынтағын, сондай - ақ қолдың басы мен қағыс күшін орынды пайдаланудың үлкен маңызы бар. Сондықтан оқытушы оқушыға жаңа тапсырма бергенде осыларды оның нотасына жазып, көрсетіп беруі керек. Оқушыдан құлаққа жағымды, нәзік, шығарма сазына лайық сырлы дыбыс шығара білуді талап ету керек.

Әдетте сабақ үйге берген тапсырманы оқушы дұрыс үйреніп келді ме, жоқ па, ойнау - орындау әдістері оқытушы көрсеткендей ме, міне осыларды қарастырудан басталады. Егер үйге берілген тапсырма тек күй немесе бір - екі басқа музыкалық шығармалар болса, оқытушы тек соларды ғана тексереді. Басқа шығармаларды қарау міндет емес, өйткені оқушының дайындап келмеген шығармаларын тыңдағанмен, пайда жоқ. Қайта оның орнына, сабаққа дайындап келген күйді тыңдап, оның қағыстарын, саусақтарын тексеріп, дұрыстаған пайдалы болады.

Сабақты тексеру тек оқушы ойынынан басталмайды, әуелі оқушыдан ауызба - ауыз сұрауға болады. Оның үйде қалай дайындалғаны, қандай қиындық кездескені туралы сұрап білудің оқытушы үшін артықшылығы жоқ.

Оқытушы шығарма дайын болғанда ғана оны басынан аяғына дейін тыңдайды. Оқушыға бұдан былай енді қалай орындау керектігін айтып түсіндіреді. Үйренген шығарманы класта жеке тыңдауды әдетке айналдырады. Бірақ мұндай тыңдаудан кейін, шығарманың тек шықпай жатқан жерін ғана үйде ойнауды тапсырады.

Оқушы оқытушысын өзінің әрі қамқоршысы, әрі қатал сыншысы ретінде ұстаз тұтады. Оның айтқан әрбір сөзі, пікірі ол үшін заң болып есептеледі. Сондықтан оқытушы оқушысын класта тыңдағанда оның ойынын зейін қойып тыңдап, кемшіліктерінің бәрін сырт қалтырамай, түсіндіріп беруі тиіс. Егер оқушы берілген шығарманы жартылай немесе бүтіндей үйреніп, ойнай алмайтындай болса, оқытушы оның себебін білуге тырысады. Өзінің жасап келген сабақ жоспарын қайта тексереді, керек болса оны мүлдем өзгертіп, оқушы түсінгеніне байланысты қайта жасайды.

Класта бір оқушының орындауына бірнеше шығармаларды қайта - қайта тыңдай беру оңай жұмыс емес. Ол оқытушыны жалықтырып «қалжытып» жіберуіде мүмкін. Мұндай жағдайда оқушының ойынында кеткен қателіктерді оқытушы байқамауда қалады. Ол оқушының дұрыс музыкалық - эстетикалық тәрбие алуына нұқсан келтіреді. Демек, оқушы шығарманы қанша рет орындаса да, оқытушы қадағалап бар зейінімен тыңдауы керек.

Сабақтың соңғы уақыты жалпылама түсіндіру методына арналуы керек. Бұл біріншіден, оқытушы оқушы ойнаған шығарманың әуелі қиындау деген жерлерін ойнап, одан кейін оны басынан аяғына дейін орындап береді. Екіншіден, оқушының үйге берген тапсырманы қандай дәрежеде орындап келгені жайлы өткізеді. Үшіншіден, келесі сабаққа оқушы не дайындап келеді, оны қалай дайындау керектігі туралы нақтылы тапсырма береді. Мұның бәрі тек ауызша түсіндірілмей, аспапта ойнап көрсетілуі керек.

Сабақты әрі жемісті, әрі қызғылықты өткізу үшін, оқушының көңіліне қонымды және түсінікті болу үшін, оқытушының сабақ беру, сабақ өткізу методы оқытушының класта сабақ беру методы әр түрлі болуы заңды.

Оқушы болашақ – орындаушы – музыкант, өнер қайраткері, сондықтан алғашқы үйрену кезінде оның өз бетімен жұмыс істеп үйренуі үшін, оған еркіндік берудің үлкен маңызы бар.

Сабақ беру тәжірибесі көрсеткеніндей оқушыға шығарманы қайталатып ойнатып жаттықтыру әдісінің маңызы зор. Біздің жоғарыда айтқанымыз оқушының өз түсінігімен, бірақ оқытушының бақылауы, жәрдемі арқылы үйрену әдісі болса, жаттықтыру әдісі дегеніміз тек оқытушының айтуы мен оның нұсқауы бойынша өтілетін әдіс болып саналады. Мысалы, шығарманы үйренуде оның ырғағы қиындық туғызса, орындау белгілері ойдағыдай шықпай жатса, оқушы оқытушының айтқанын қайталап ойнаған сайын, есіне түсіріп, оны

игергеннен кейін ғана шығарманың келесі буынына көшуге тиіс.

Оқытушы оқушыға шығарманы басынан аяғына дейін ойнататын болса, оған дейін тек жалпылама бағыт береді. Бұл метод шығарманың жалпы характерін білу, шығарма туралы оқушыға ой туғызу үшін қолданылады.

Оқушы шығарманы орындаған кезде оқытушы оған жол жөнекей оның ырғағын дауыстап есептеп, қате жерін қалай орындау керек екендігі жөнінде айтып отырады. Оқушының ойынын тоқтатпай - ақ оған күні бұрын шығарманың «мына жерінде крещендо, мына жерінде диминуэндо немесе пиано, пианиссимо орындалады» деп айтып отырудың үлкен маңызы бар. Ондай ескертулер оқушы ойында тез сақталады. Әрине, оқушы ойнап отырған кезде мұндай ескертпелер көп және көп сөзді болмауы керек. Әдетте шығарма нюанстарын тек ауызша айтпай, әндетіп те немесе әртүрлі дирижерлік қимылдар жасап та көрсетуге болады.

Оқытушы ойын кезінде оқушының отырысында, оң қол мен сол қолының дұрыс пайдалануын да бақылап жөндеп отырады. Мысалы, түрлі дыбыс шығару нюанстарына қарай оқушының оң қолын, оң қол шынтағын бақылап, оны ілгері- кейінді ысырып, жылжытып отыру оқытушыға қиындық туғызбайды.

Қайсы бір уақыттарда оқушының музыка ырғағын дұрыс ойнау үшін аяқ пен қол соғып есептеу әдісі де кездеседі. Бірақ мұндай әдісті бүтіндей дұрыс деуге болмайды. Мұның орнына ауызша есептеп ойнатуға үйреткен дұрыс болады.

Оқушы шығарманы ойнап болғаннан кейін оқытушы байқалған кемшіліктерді жөндеу, дұрыстау методына көшеді. Ол, ең алдымен, шығарманы орындауда оқушы қандай қате жібереді, оны қалай жөндеуге болатындығын айтып түсіндіреді. Шығарманың сол жерін бірнеше рет қайталатқызып ойнат тырады, өзі ойнап көрсетеді. Әрине, бұдан кейін оқушының өз қатесін түсініп, оны тез игеріп кететіні өзінен - өзі түсінікті.

Шығарманы үйреніп оны орындау кезінде, оқушы ойынын жиі тоқтатуға болмайды. Өйткені орындау үстінде оқушы сол шығарманың музыкалық мазмұнын, характерін беру үшін өзінің бар орындаушылық творчестволық шеберлігін, мүмкіншілігін салады, бұл бір. Екіншіден, ойнап отырғанда қайта - қайта тоқтату сол шығарманың жалпы үндестік қасиетін оқушыға есітіп, жаттығуға кедергісін тигізеді. Демек, берілетін ақыл - кеңесті оқытушы не ойнағанға дейін, немесе оқушы ойнап болғаннан кейін айтуы керек.

Сабақ беру методына, тек үйге берген тапсырманы тексеру, оны тымдап жөндеу немесе шығарманы талдап - орындау шеберлігіне үйрету сабақтары ғана жатпайды, оған орындалатын музыкалық пьесалар, жаттығулар мен этюдтар жайлы болатын кластағы әңгімелерде жатады. Мұндай сабақтарда оқытушы шығарма қалай орындалады,оны белгілі музыкант – домбырашылар қалай орындайды деген тақырыпта әңгіме өткізу керек. Мұндай әңгіме кезінде орындаушылық техникалық шеберлік және шығарманы мазмұнына, формасына, стиліне байланысты орындау жайлы оқушымен кеңес өткізу, сөз жоқ, пайдалы болады. Класта белгілі орындаушылардың орындауында пластинка тыңдау, музыкалық - әдеби кітаптар оқып танысу, әрине, оқушының ой - санасының өсуіне, оның музыкалық - орындаушылық шеберлігінің жетілуіне әсерлерін тигізетіні өзінен - өзі түсінікті. Әрине, мұндай методпен көп әуестенуге болмайды. Мұндай метод әрбір оқушының қабілетіне қарай жоспарлануға тиіс. Егер оқытушы сабақ сайын құрғақ әнгіме, пластинка тыңдатумен әуестенетін болса, сабақ беру методының негізгі мақсаты орындалмай қалуы сөзсіз.

Музыкалық шығармаларды оқушыға үйрету үшін мұғалім, ең алдымен, ол шығармаларды өзі жан-жақты білуі керек. Демек, музыкалық шығармаларды үйрету үшін, оқушыға әрбір шығарманы талдап, оның есінде сақталатындай дәрежеде қарапайым тілмен түсіндіре білу қажет. Тәжірибе көрсеткендей, тек ұстаз басшылығымен үйренген музыкалық шығармалар арқылы ғана оқушының музыкалық – орындаушылық шеберлігі техникасының өсіп-жетілетіні біздің сөзімізді растайды.

Музыкалық шығармаларды үйретудің бірнеше жолдары бар, оны түрлі сақтығы бөлуге болады. Шығарманы алғаш үйреткенде, оқушыға басынан аяғына дейін

бір орындап шығу қажет. Мұның үлкен мәні бар. Алғашқы ойын арқылы оқушыға шығарманың жалпы мінезі, көркемдік суреті айта қаларлықтай әсер етеді.

Оқушы жаңа шығарманы басынан аяғына дейін ойнап танысқаннан кейін, мұғалім енді шығарманы оған өте жай ойнатып талдауға кіріседі. Шығарманың қиын жерлеріне көбірек тоқталып, шәкіртіне оның игеру жолдарын түсіндіріп, музыкалық құрылысы, ырғағы, мелодиялық ерекшелігі жайлы әңгімелеп таныстырады. Әрине, осы тұрғыдан үйретумен бірге тәлімгер оқушыдан, ең алдымен, шығарманың ноталарын өте дұрыс үйреніп, оған аса ұқыптылықпен қарауды талап ету керек. Біз ноталарды дұрыс үйрену керек дегенде, шығарманың гармониялық фактурасын, динамикалық ерекшеліктерін, шығарманы алғашқы үйрену мерзімінен бастап-ақ түсініп ойнауға тырысу керек деген ұғымды айтып отырмыз. Сондықтан оқушының шығарманы дұрыс түсініп, ырғағы мен мелодиясын бұзбай ойнауын мейлінше қадағалау - үйретушінің жауапты міндеті.

Бұған дейін атап өткеніміздей, шығарма үйренуде аппликатураны дұрыс пайдаланудың маңызын еш уақытта естен шығармау керек. Асылында, оқушыға аппликатураны өзі қойып үйренуге жаттықтыру, оқытушының міндеті болып саналады. Қандай шығарма болмасын, оқытушының жәрдемісіз - ақ оқушының өзіне ынғайлы етіп тиісті аппликатура қоя білуі, оның шығарманы дұрыс ойнауына, саусақтарын орынды пайдалана білуіне көп көмегін тигізеді.

Жасыратыны жоқ осы күнгі бірқатар домбырашыларымыз күні бүгінге дейін домбыра дыбысын үнемдеп пайдалануды білмейді. Олар үшін фортенің бәрі форте, пианоның бәрі пиано, бір - бірінен ешбір айырмашылығы жоқ сияқты. Әрине бұл түсінбегендік. Домбыра оқытушылары дәл осы жағдайға ерекше назар аударуға міндетті. Ауан түрлі дыбыс шығару – домбырашының шеберлігіне, орындаушылық әдістеріне, дыбыс табиғатын жүрегімен ести билеуіне байланысты. Сондықтан музыкалық шығарманы үйренгенде, оның сырын, сипатын ашу үшін шығармада көрсетілген динамикалық белгілерді мағыналы орындауға оқушыны тәрбиелеу керек. Ол оң қолын, оң қол шынтағын, әрбір қағысты, домбыраның бар дыбыс мүмкіншілігін өте ептілікпен, орынды және орындаушылық интерпретацияға сай, жоғары музыкалық дәрежеде пайдалана білуі тиіс. Өйткені мұның бәрі музыкалық образ жасаудың негізгі тәсілдерінің бірі болып саналады.

Қорыта айтқанда, оқытушының әрбір сабағы тиянақты, түсінікті болып, бір- бірімен астарласып, бірін - бірі толықтырып жатуы керек. Оқытушының сабақ беру методы әр сабаққа лайықты жаңаланып өзгеріп отыруы тиіс. Оқытушы әрбір оқушының өзіндік ерекшелігін ескеріп, онымен есептесуге міндетті. Сонда ғана оқытушының сабақ беру методы жемісті болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Сахарбаева К.С. Домбыра тартуды үйрену әдістері. – Алма-Ата, 1989
2. Сахарбаева К.С. Домбыра - дастан. – Алматы: «Мектеп», 2002.
3. Меңдіаяқова Қ.М., Қарамолдаева Г.Ж. Мектепте музыка тәрбиесін беру әдістемесі. - Алматы, 1997.
4. Момынұлы П. Музыкалы-эстетикалық тәрбие. - Алматы, 2000.
5. Музыкалық әдістемелер, 5-4 сынып. – Алматы: «Атамұра», 1997.

УДК 159.98

ҚАЗАҚТЫҢ ДӘСТҮРЛІ ӘН-КҮЙ ӨНЕРІ

Малаева Д.И.

Өзінің кезекті жолдауында «Қазақстан – 2050» Стратегиясын орындаудың бес жылдық кезеңді қамтитын маңызды міндеттері тұрғанын елбасы Н.Ә. Назарбаев атап көрсетіп, мәдениет және білім саласына да айырықша көңіл бөлу керектігін айтты.

Қазақстанда өткен ғасырымыздың

мәдениетінің озық үлгілерін қабылдау, сақтау және насихаттаудың тұтас жүйесін қарастыру барысында 2004 жылы кең де ауқымды «Мәдени мұра» мемлекеттік бағдарламасы қабылданды. Бүгінгі күннің келелі мәселелерінің бірі осы бағдарламаға байланысты кәсіби оқу жүйесінің қалыпты даму сатысы болып табылады. Сабақ берудегі бұрын соңды зерттелмеген кейбір әдістемелік мәселелерді, соның ішінде дәстүрлі ән өнерді терең меңгеруде халықтық музыкалық терминологияны сабақтастырып, қозғауды қажет етеді.

Қобыз бен домбырада орындалатын халық әндері мен күйлері қазақ халқының дәстүрлі өнеріне жатады. Ол – сонау өткен заманнан бері қалыптасқан халқымыздың асыл қазынасы, фольклордың музыкалық саласының бір тармағын құрайды. Халқымыздың мақтаныш етер асыл мұрасы, бүгінгі ұрпақтың еншісіне жеткен ән қазынасы қашаннан дәстүрлі өнердің қаймағы саналады. Қазақтың әншілік өнері жанрлық сипаты жөнінен әр түрлі болып келеді.

Дәстүрлі ән өнерін музыка зерттеушілері тұрмыс –салтқа байланысты халық әндері, ғұрыптық әндер, және кәсіби әндер деп жіктеп қарастырып жүр. Ең жоғары кәсіби өнеріміздің бірі ол дәстүрлі музыка яғни дәстүрлі ән өнері. Біздің заманымызға жеткен әндердің тақырыбы мен мазмұны, мақамдары мен әуен ырғақтары халықтың ой-арманынан туған ал, халық орындаушылары сол әндерді бұзбай сақтап, келесі ұрпаққа жалғастырып отырды. Біз оқушыларға табиғи қалпы сақталған, әуен ырғағы бұзылмаған, бұрынғы нұсқасы өзгермеген әндерді үйретуге міндеттіміз, әрі мұны болашақта жас дәстүрлі әншіні тәрбиелейтін музыкалық білім көзінің қайнар бұлағына айналдыруға тиіспіз. Өйткені халқымыздың рухани асыл қазынасы ән.

Ендеше қазақтың ән өнері, күй жанры да өзінің тарихи түр - сипатын анықтап, дәстүрлі ерекшеліктерін белгілеп алуға тиіс. Келешекте мұның өзі қазақтың дәстүрлі өнерінің түрлі жанрларының даму сапасының жоғары сатыға көтерілуіне жол ашып береді.

Қазақ халқы ән мен күйге аса бай халықтардың бірі. Қазақ халқының музыка мәдениетін зерттеушілер мың ән, бес жүз күй барлығын XIX ғасырда жазған болатын. Қазақтың музыка мәдениеті заманнан заманға қарай дамып келді.

Құлақтан кіріп бойды алар,
Жақсы ән мен тәтті күй.
Жүрекке түрлі ой салар,
Әнді сүйсең менше сүй,

- деген ұлы Абайдың өлеңі, қазақ халқының жақсы ән мен тәтті күйді жан азығы етіп ардақтаған көңіл-күйін бейнелейді. Қазіргі ән үйрену мектебі ғасырлар бойы қалыптасқан күй үйрену тәжірибесінің қағидаларымен тығыз байланыста болуы керек. Халық әншілері қалдырған әнмен қоса күй үйрену тәжірибесінің негіздерін жинақтап, қазіргі домбыра үйренудің жүйелі әдіс-тәсілдерін жасап, домбыра үйренудің болашақтағы бағыт-бағдарын анықтап алуды өмірдің өзі талап етіп отыр.Қазақта ән өнері тәжірибесі өте жоғары дәрежеде болғанын дәлелдейтін жүздеген әндер, ән жанрының дәстүрлік сипаты, ән жанрының мектептері т.б. сапалық дамуы тарихи шындық.

Ендеше, қазақтың өнер тарихында Мұхит, Біржан сал, Ақан серілер бастаған ұлы қазақ әндері өзінен-өзі пайда болмағаны белгілі жай. Олардың ұстаздары болғаны, сол ұстаздардың арасында қазақтың әншілік, күйшілік, жыршылық, ақындық, шешендік, сияқты өнер түрлері қалыптасқаны мәлім. Өнерді баптайтын нағыз бапкер болғанда ғана шеберліктің биік шыңына көтерілуге болады. Халық арасынан шыққан өнерпаздардың өздері жасаған әдістемелік жүйесі бар екенін осыдан білеміз.

Қазақ халқының әншілік дәстүрлі өнері: Батыс Қазақстан әншілік дәстүрі, Арқа әншілік дәстүрі, Сыр өңірі әншілік дәстүрі, Жетісу әншілік дәстүрі, болып бөлінеді. Ғұрыптық әндердің өзі – беташар, бесік жыры, тойбастар, сыңсу, жоқтау, көрісу, жар-жар, жарапазан болып, тармақталса, әншілік өнердің кең өріс алған кезінде пайда болған кәсіби ән өнері халық композиторларының әндері және халық әндері (анонимды - авторлық) болып саналады.

Әншілік өнер жанрлық сипаты жөнінен алуан түрлі болып келеді. Б. Тұрма-

ғамбетова өзінің «Қазақстанның Батыс аймағының ән мәдениеті» атты еңбегінде ғұрыптық, тұрмыстық ән жанрларымен қоса, өңірдің өзіне ғана тән «мәтөк» ән жанрының қалыптасқанын айта келе: «Ғашықтық сезімді арқау еткен әндер қатарын мәтөк әндер тобы толықтырып отыр. Мұндағы «мәтөк» осы өңірде ғана кездесетін диалект сөздерінің бірі» – дейді. Сонымен қатар Б. Тұрмағамбетованың еңбегінде мәтөк әндерінен басқа «сағыныш ән», «қара өлең» «қоңыр ән», деп аталатын үлгілер негізгі орынды алады.

Автордың көзқарасы бойынша, лирикалық және тұрмыстық жанрды жанжақты зерттеуде мұндай туындылардың өңірде ән мәдениетіндегі алар орнын анықтап, болашақта міндетті түрде ғылыми тұрғыда қарастыру қажет екенін айтады.

Домбыра өнерінде Шығыс Қазақстандық шертпе, Батыс Қазақстандық төкпе, тәрізді дәстүр қалыптасса, сол екі мектептің айырмашылығы қағыс түрлерінде. Шығыс Қазақстандық шертпе дәстүрінің ерекшеліктерінде күйлердің жұмсақ нәзік үнді ән тектес әуенді, сазды болып келуін саусақ басымен шертіп тарту әдістері қалыптасса, Батысқа тән күйлер оң қолдың сермей соғуымен орындалып, «қара қағыс», «бөгеме қағыс» «ілме қағыс», т.б. болып сан түрге бөлінуі сол аймақта қалыптасқан ән дәстүріне де өз ықпалын тигізбей қойған жоқ.

Ал, әнге келетін болсақ, халық әншілері қалыптастырып кеткен әннің түпкі айтылу нақышынан адасып қалмау керек. Әр мектептің дәстүрін бұзбай, әннің мазмұнын түсініп, мәнерлеп жақсы айту үшін шеберлік қажет. Сонымен қатар ғасырлар бойы қалыптасқан әнді орындау өнерін жан-жақты меңгеру үшін әдістемелік жүйе керек. Ән айтудың барлық сырларын, оның тұнып тұрған әдістерін жүйелі түрде үйрену үшін ұстаздық үлкен тәжірибе керек. Ал соның ішінде Батыс ән мектебінің қалыптасқан ән дәстүрі бойынша – мұнда әнді дұрыс орындау үшін, орындаушыдан күрделі әрі екпінді, төкпе күйлерде кездесетін шеберлікті пен дауыс күшінің зор әрі диапазонының кеңдігін талап етеді. Сондықтан, халқымыздың рухани талап-тілегін қанағаттандыра алатындай дәрежеде Батыстың дәстүрлі ән өнерін өз нақышына келтіріп, сол ән мектебіне тән домбыра қағыстарын меңгеру үшін, домбыра шеберлігін жан-жақты зерттейтін еңбек қажет. Батыс Қазақстан мектебінің орындаушылық дәстүрінде домбыраның барлық техникалық дыбыс мүмкіншілігін пайдалану салалары көп. Соның бірі оң қол мәселесі. Қазақ халқының домбыра үйрену мектебінде аспапты меңгеруде түрлі әдіс-қағыстарды суреттейтін көптеген түсініктер бар. Осы сөздердің көбі дәстүрді сақтау және алға алып барудың керектігінен туған және күні бүгінге дейін ауызша үйрету жүйесінде белсенді түрде қолданылып келеді.

Қалыптасқан Батыс ән мектебіндегі домбыра қағыстары, әннің мазмұнын түсіндірудегі ең басты құрал, қысқаша айтқанда, домбыраның қағысы – әннің тілі. Сондықтан да, оң қолдың қағысының түрлерін көрсететін, тіпті төкпе күй дәстүрінде кездеспейтін белгілі бір өзіне тән техникасы бар (ол әдіс жалпы батыс ән орындаушылар арасында «теріс қағыс» деп аталып жүр) көптеген әртүрлі атаулар терминдермен бар. Қазақтың ән өнері, шын мәнінде халық болмысының шежірелі сазы бола алған. Кейде шығармашылықпен айналысатын адамға замана тұлғасын сомдау керек, өлмес өнер тілімен уақыттың портретін жасау керек деген талаптар да қойылып жатады. Бірақ, рухани үрдістердің қай-қайсысы да ең алдымен заманалық нәтиже екенін, уақыттың айғағы болатыны да еске келе бермейді. Көркем өнердің барша болмысы тарихи-әлеуметтік жағдайдан тыс болатын үрдіс емес. Тұтас бір тарихи кезеңдерде рухани құлдыраулардың, тіптен рухани ақтаңдақтардың болғаны өнер шежіресінен белгілі. Яғни, өнер түрлері өзінің шырқау биігінде де немесе жер бауырлап құлдыраған кезінде де тек қана өз уақытының айғағы болып қалатыны кәміл. Өнердің осынау заңдылығы қазақ әндеріне де жат емес. Қазақ ән өнерінің тек қана музыкалық бітіміне назар аударып қоймай, оның тарихи тек тамырына ден қойып, халықтың қатпарлы өмір жолындағы белгі - нышандарын бажайлауға көңіл аударған абзал. Халықтың сонау заманнан бастау алған тарихымен рухани мұраларды қарау ең алдымен сол өнер түрінің даму, жетілу диалектикасын саралауға мүмкіндік берсе,

екіншіден - халықтың өмір жолын жалаң хронология тұрғысында емес, тарихи-әлеуметтік құбылыс ретінде өнермен де шендестіре тануға мүмкіндік береді.

Ұстаздардың міндеті Батыс ән мектебінің ұлы әнші-композиторлары қалыптастырған тәжірибесін сақтай отырып, қолдан келгенінше кейінгі ұрпаққа аталған аймақтың әнін бұзбай жеткізу. Сондай-ақ, Батыс Қазақстан фольклор үлгілерінен бастап жоғары дәрежелі, яғни, кәсіби әншілік және эпикалық өнердің жанрларын қамтитын қазақ әндеріне негізделіп құрастырылған сольфеджио жинақтары жоқтың қасы. Казіргі кезде әр облыстың музыка мектептерінде дәстүрлі әннен сыныптар ашылуда, бұл үлкен қуантарлық іс. Бірақ бұл істің артында үлкен ауыртпашылықтар бар, біріншіден дәстүрлі ән маманына әдістемелік көмек қажет, екіншіден оқушы саны керек. Ал аймақтың әдет-ғұрып, тұрмыс-салт үлгілерін және халықтық шығармалар мен ауызша кәсіби авторлар туындылары, әншілік мектебінің негізін салушы Мұхит сал мұрасының және өңірлік қайқылар әндерінің авторлық қолтаңбалары Батыс Қазақстан өңірлеріндегі музыкалық материалын құрауы қажет.

Сондықтан да фольклор үлгілерінен бастап кәсіби әншілік және өңірдегі эпикалық өнердің жанрларын қамтитын, жалпы осы өңірдің материалына негізделіп құрастырылған этносольфеджио курсына арнайы нота құралын құрастыру қажеттілігі туындады. Дәстүрлі музыкада кәсіби трансляциялау Ұстаз - шәкірт жүйесі бойынша жүзеге асқан болса, ол сондай-ақ жалпы мәдени, жоғары кәсіби орындаушылық, әншінің мінез-құлқын, биік эстетикалық талғамын да қалыптастырып отырды. Бұл жүйе әннің теориялық, тарихи жақтарын да, жалпы дәстүрлі музыканы терең меңгеруге үлкен мүмкіншіліктер туғызды. Қазіргі европаланған оқыту жүйесі дәстүрлі музыка мен дәстүрлі мәдениеттің құндылығының қыр-сырын өз жүйелеріне толық дерлік енгізбегенінің кесірінен терең теориялық және философиялық білім жағынан толық көңіл бөлінбей шетте қалып отыр. Қазіргі заман талабы дәстүрлі ән мектебіне арнап этносольфеджио әдістеме жинағын көп уақытқа созбай дайындау қажет.

Қазіргі музыка зерттеуші ғалымдардың тұжырымына қарағанда музыка тілі халықтың рухани мәдениетінің ішіндегі ең бір тұрақты айғағы, өзгеріске оңайлықпен ұшырай қоймайтын түрі болып есептелінеді. Славян музыкасының тарихи тегін зерттеуші ғалым В. Гошовскийдің: «Тарихи жағдайға орай ассимиляцияға түскен белгілі бір халық басқа бір халықтың өлеңдерінен гөрі заттық мәдениетін, тіпті тілін әлде қайда оңай игереді», - деген тұжырымы назар аударады.

Музыка тілі халықтың рухани мәдениетінің ішіндегі ең бір тұрақты айғағы, өзгеріске оңайлықпен ұшырай қоймайтын түрі болып есептеледі - дейді қазіргі музыка зерттеуші ғалымдар. Славян музыкасының тарихи тегін зерттеуші ғалым В. Гошовскийдің: «Тарихи жағдайға орай ассимиляцияға түскен белгілі бір халық басқа бір халықтың өлеңдерінен гөрі заттық мәдениетін, тіпті тілін әлде қайда оңай игереді», - деген тұжырымы назар аударады.

Қазақ ән - өнерінің тарихына әзірше байсалды барлау жасала қойған жоқ. Қазіргі танымның деңгейі «ақтабан шұбырынды, алқакөл сұлама" кезінде туған «Елімай» әнінен аса бойлай алмай келеді.

Аспапты музыка ретінде бөлек жанр болып орныққан қазақ күйлерінің мың жылдық, тіптен одан да көне («Ақсақ құлан», «Қорқыт», «Ел айрылған», т.б.) тарихының бары белгілі. Бұл жағдайлар ән өнерінің де түп-тамырын аршуға ынтықтыра түссе керек. Басқасын былай қойғанда, XVIII—XIX ғасырлар мен XX ғасыр басында дүниеге келген әндердің тек қана әуендік ерекшеліктеріне мән беріп қоймай, оларды уақытымен қарауға мән беретін кез келген сияқты. Бұл орайда, ән мұраларын этникалық шежіремен біріктіре саралап, қажет болса көрші ру - тайпалардың, ел-жұрттардың тарихи-әлеуметтік, мәдени-рухани байланысы тұрғысында қарастыру жақсы нәтиже беруге тиіс. Сонан соң ән мектептері, олардың типтік және типологиялық қасиеттері білікті жүйеленсе, тарих қойнауларының рухани жік - жапсарын айырудың сәті түспек. Жасырары жоқ, күні бүгінге дейін қазақтың ән өнерін саралағанда көшпелі өмір салттағы саяси-әкімшілік жағдай тудырған жүздік бөлікке орай үш жүзде үш ән мектебі болды деп оңай қайыра салушылық байқалады. Мұндай са-

ралаудың ұшқарылығына көз жеткізу үшін, қазақтың үш жүзге бөлінуі әлеуметтік – этикалық бөліну емес екенін болжауға да болады.

Ал барша өмір салты мен арман-аңсары (идеалы) біртұтас қазақ халқының мәдени-рухани бөлшектенуі тіпті де мүмкін емес. «Ақсақ құлан» күйінің Алтай мен Атырау арасында бір қолдан шыққандай тартылуы - рухани ұлы тұтастықтың айғағы. Тек ән мен күй емес, тілдегі, дәстүрдегі, моральдық - этикалық нормалардағы, көшпелі өмір салтындағы ортақтық ең алдымен біртұтас елдіктің жарқын айғағы болды. Демек, рулық, жүздік құрылым, әсіресе соңғы төрт-бес ғасырда саяси-әкімшілік сипатта болғанын пайымдау рухани мәдениеттің біртұтас болмысын тануға болады. Бұл тұтастық ұлт мәдениетінің орныққан, төлтума бітім иеленген, типологиялық бір арна тапқан қасиетін танытады. Ал енді, біртұтас рухани әлемнің ішіндегі үлгілерді, түрлерді, мектептерді, тіптен ағымдарды халықтың этникалық әр тектілігі деп қарауға әсте болмайды. Өсу, даму үстінде болатын үлкен өнер қашанда үлгі - қалыбының байлығымен, мазмұнының өміршеңдігімен дараланады.

Олай болса, қазақтың ән өнері, дәл қазіргі жинақталған қыруар айғақтың негізінде үш мектеп емес, басы ашық бес мектепке бөлінеді деп тұжырымдауға болады. Бірінші, Қазақстанның орталық және солтүстік өңіріне тән әншілік мектебі. Екінші, Қазақстанның оңтүстік және Жетісу өңірін қамтитын әншілік мектебі. Үшінші, Қазақстанның батыс өңірін қамтитын әншілік мектебі. Төртінші, Сыр бойының әншілік – термешілік мектебі. Бесінші, Қазақстанның шығыс өңірін, Баян Өлке және Шығыс Түркістанды қамтитын әншілік мектеп. Бұл жіктеулер музыкалық өлшемді дәлелдермен де, естір құлақтың талғам – танымымен де өзіндік бітім - қасиеттері жеке-жеке әуен - сазын, қайырым - нақысын айқын айғақтай алады. Алайда, осынау бес отау әншілік өнері кең аяда қамтылып, типологиялық ауқымымен сараланғанын қаперде ұстаған жөн. Себебі бұл бес мектеп өз іштерінде әр алуан айтулы әнші-композиторлардың дарын - қуатымен әлденеше сала құрап, сан тарау үлгі танытып, өркен жайып жатады.

Мәселен, Қазақстанның орталық және солтүстік өңірінде, ғұмыр кешіп, өз өнерінде өзіндік із қалдыра білген Абай, Біржан, Ақан, Жаяумұса, Ыбырай, Әсет, Жарылғапберлі, Уәйіс, Ғазиз, Майра, Мәди, Балуаншолақ сынды біртуар дарындар бірбірінен мейлінше оқшау бітімдегі әнші-композиторлар. Сөйте тұра, олардың өнерін типтік бітімімен ғана емес, типологиялық болмысы мен тұтас тандыратын ортақ қасиеттің бар екенін жоққа шығаруға болмайды.

Дәл осы сияқты, өз ішінен сан тарау арна құрап, сала-сала үлгі танытатын қасиетті Қазақстанның оңтүстік және Жетісу өңіріндегі, шығысы мен батысындағы, Сыр бойындағы әншілік мектептерден де аңғаруға болады. Бір ғана оңтүстіктегі айтылатын әндердің Қаратау маңында немесе Қазықұрт етегінде, Созақ өңірінде немесе Талас алқабында өзіндік дара иірім – нақыспен шырқалатынын кәнігі тыңдаушы жазбай айырып отырады. Сондай-ақ, Алатау баурайында дүниеге келген әндер де өзінің ойлы да ойнақы бітімімен өзгешеленеді. Сөйте тұра, Қазақстанның оңтүстік және Жетісу өңіріндегі әндердің ортақ қасиеті, сабақтас бітімі ешкімге шәк келтірмейді. Енді осы бес арна әншілік мектептің біртұтас ұлттық-мәдени айғақ ретінде тұлға танытатыны да зерделі зерттеуші мен зерек тыңдаушыға ден қойғызуға тиіс. Қоспақовтың пікірінше «Қазақтың әншілік өнері» атты еңбегінде мазмұны мен тұрмыстағы орнына сай қазақтың халық әндерін бірнеше түрге бөледі:

1. Халықтың наным - сенімінен туған әндер;
2. Тұрмыс – салт әндері;
3. Еңбек пен шаруашылық кәсібіне байланысты туған әндер;
4. Эпикалық әндер;
5. Лирикалық әндер;
6. Тарихи әндер;
7. Айтыс (3).

Ән өнерінің біртұтас ұлттық-мәдени қасиеті қандай белгілермен танылатыны сараланып, түпкі тегінің пайда болу, даму, төл бітімді қасиетін орнықтыру жолдарын халықтың қалыптасу кезеңдерімен тұтастықта қарастыру қазіргі талғам - танымға қажет. Музыка мәдениетімізге байсалды

барлау жасап жүрген ғалымдардың бірі Болат Қарақұловтың ой - тұжырымы сөз болып отырған проблеманың мәнін аша түседі. "Қазақтың музыкалық тілінің (әуенінің) тарихи даму іздерін табу үшін, - дейді Б. Қарақұлов, - халықтың рухани мәдениетінің басқа түрлері тәрізді, музыкалық шығармашылығы да қоғамның белгілі бір мұқтажынан туғанын және оны тек қана сол мұқтаждықпен тікелей байланыста ғана зерттеп білуге болатынын ескерте кеткен жөн. Мұның өзі қазақтың халықтық музыка өнері өз бетімен емес, халықтың нақты тарихи талаптарына байланысты, әлеуметтік, этногенетикалық, экономикалық сипаттағы белгілі бір тарихи оқиғаларға байланысты және олардың қапталында өркен жайып, молығып отырды деген сөз". Әзірше қазақ музыкасының жанрға, түрге сараланып бөлінуі ауыз әдебиетінің жанрлық, түрлік жіктеулерін көшірме етуден әрі ұзап шыға қойған жоқ. Рас, көшпелі елдің рухани мәдениетіне тән синкреттілік қасиет өнер түрлерін көп ретте ғажайып тұтастыққа бағындырып отырған.

Бір ғана эпостың өн бойында мифтен бастап аңызға дейін, лирикадан бастап эпикалық жырларға дейін, бебеулеген құлақ күйлерден бастап алуан нақыштағы ән әуездеріне дейін, шиыршық атқан драмалық қақтығыстардан бастап орындаушының актерлік қанатты шабытына дейін алуан түрлі өнер түрлері тұтасып жатады. Соның бәрі де бір ғана мақсатқа бағынып, өмір сүйгіштік, өмір танытқыштық қасиетті ту етіп отырған.

Соңғы кезде терме, жыр дегенді желеу етіп, небір парасат - пайымға толы өсиет, үлгі өлеңдерін бірыңғай тасыр сарынға салып айту әуезе бола бастады. Терменің жөні осы екен деп, Асанқайғыдан бастап, Мұқағалиға дейін бәрін бір сарынмен желпілдете беруге болмайды. Тым болмаса, әр ақынның өз әнін, өз сарынын өзіне бұйырту керек. Бұл тәртіп сақталмаса, халық мұрасына ғана қиянат емес, тыңдаушы жұртшылыққа да қиянат.

Домбыра көмейі жеңіл ырғақ, желөкпе әуен, жылауық сарынды сүзіп тастайды. Ілгеріде құс жолында сайрап жатқан Біржан салдың, Мұхиттың өр үніне, Ақансерінің сыршылдығына, Жарылғапбердінің, Әсеттің, Үкілі Ыбырайдың, сазды әндеріне ұдайы мойын бұрып, сол жақсы дәстүрге жалғас іздеп отыру мейлінше қажет. Дәстүрлі ән сыныбының оқытушыларына жас бүлдіршінді тәрбиелеуде үлкен міндеттер қойылады. Өйткені жас ерекшелігіне қарай репертуарды дұрыс таңдау, дауыс диапазонын анықтау, әннің тарихымен таныстыру яғни ән өнерін үйретуде ұстаз үнемі ізденіс үстінде болуы керек.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ысқақов Б.Ы. Қазақ халқының дәстүрлі музыкасы. –Алматы, 2005.
2. Қоспақов З.Қ. Сыр тартқан тарихынан әншілердің. – Алматы, 2005.
3. Қазақтың әншілік өнері.- Алматы, 1999.
4. «Жұлдыз» журналы Қазақстан жазушылар одағы. - Алматы, 2004.

УДК 159.98

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ И МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Тютюнькова Г.И., Тютюньков А.П.

В наше время весьма актуальна проблема разностороннего воспитания человека в самом начале его пути, в детстве. Начальный период обучения детей считается важнейшим в приобщении к искусству. Музыкальное искусство, пожалуй, самое универсальное средство эстетического и нравственного воспитания, формирующего внутренний мир ребенка. Издавна музыка признавалась важным средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что музыкальное развитие оказывает незаменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок становится чутким к красоте в искусстве и в жизни, а отсутствие полноценных музыкально-эстетических впечатлений в детстве с трудом восполняется впоследствии. Игры на уроках музыки способствуют общему творческому развитию личности, что, в свою очередь, воспитывает отзывчивость, художественное воображение, образно-ассоциативное мышление, активизирует память, наблюдательность, интуицию, формирует внутренний мир ребенка.

Таким образом, музыкальное искусство открывает свои перспективы использования игры в музыкально - педагогической практике. Игра в образовательном процессе – тема не новая. Многие педагоги и раньше успешно использовали игру в практической деятельности, находя в ней мощный потенциал для решения различных проблем. В дошкольных учреждениях, в начальной школе и в практике внешкольных заведений, а также при проведении внеклассных мероприятий игра приобрела особое значение и стала одним из основных методов воспитания, обучения, а значит и развития личности ребенка.

Этой проблеме еще в начале XX века посвятили себя такие известные педагоги и ученые-психологи, как А.С. Макаренко [6, с. 45], Д. Рытов, В.И. Петрушин [7, с. 23], Б.М. Теплов и др.

В разработку педагогических проблем, связанных с развитием восприятия в процессе формирования творческой личности, в первую очередь, личности ребенка, большой вклад внесли такие выдающиеся исследователи, как Л.С. Выготский [2, с. 95], К. Роджерс. Актуальной эта тема остается и в работах современных ученых, таких как Н.Ф. Вишнякова [1, с. 73], Л.В. Школяр, Е.И. Юдина, Ш. Кульманова [5, с. 5], Н.А. Ветлугина.

Игра оказывает огромное положительное влияние на учебную деятельность, вызывает интерес к предмету. Если такого интереса нет, но педагог стремится его создать, то игра может стать добрым помощником учителя. Чем младше школьники, тем игра для них нужнее. В процессе игры мир детства соединяется с миром науки. В играх различные знания и сведения ученик получает свободно. Поэтому, часто то, что на уроке казалось трудным, даже недостижимым для учащихся, во время игры легко усваивается. Интерес и удовольствие – важные психологические эффекты игры.

Педагог должен использовать игровые формы обучения, создавать поисковые ситуации, широко привлекать наглядность, разнообразные приемы работы. Осваивая любую форму музыкальной деятельности, важно учитывать следующие принципы: комплексное решение основных задач музыкального воспитания, систематичность, постепенность, последовательность, повторность.

Все формы музыкальной деятельности помогают формировать навыки активного восприятия музыки, воображения, ассоциативного мышления, обогащают музыкальный опыт детей, прививают им знания, что в целом является важной предпосылкой обогащения музыкальной культурой детей. В процессе многообразных форм музыкального восприятия дети узнают, постигают, осваивают закономерности музыкального языка, учатся осознавать и воспроизводить музыку, приобщаются к знаниям нотной грамоты. Все это расширяет кругозор детей, дает возможность значительно повысить уровень исполнительских навыков, развить их музыкальные способности.

Воображение – важная черта всякого творчества, это способность человека к построению образов [8, с. 271]. Богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие воображения. Используя богатство эмоциональных состояний ребенка, можно успешно развивать его воображение и, наоборот, целенаправленно организуя в деятельности его фантазию, можно формировать у ребенка культуру чувств [9, с. 84]. Нельзя творить, не воображая. Сначала воображение на основе переработки жизненных впечатлений создает образ, наполняет его движением, красками, потом переносит все это в материал искусства.

Мышление занимает ведущую роль в интеллектуальном развитии человека.

Мышление отражает окружающий человека мир непосредственно во всем богатстве и во всем многообразии различных свойств и связей.

Развитие мышления – это изменение его содержания и форм, которые образуются в процессе познавательной деятельности ученика. В применении к музыкальному искусству используется термин «музыкальное мышление». Характеризуя природу музыкального мышления, А.М. Арановский отмечает, что данное понятие отражает интуитивно верное убеждение в том, что музыка есть особый вид интеллектуальной деятельности, в чем-то очень близкий мышлению.

В свою очередь, Г.М. Цыпин трактует музыкальное мышление как отражение в сознании человека музыкального образа, понимаемого как совокупность, диалектическое единство рационального и эмоционального. Любая музыкально - мыслительная деятельность, по утверждению Г.М. Цыпина, основывается на способности человека откликаться на воспринимаемые интонации [10, с. 384]. В основе музыкального мышления лежит сложная аналитико-синтетическая деятельность [4, с. 79].

Таким образом, воображение и мышление всегда состоят из материалов, данных действительностью. Отсюда можно сделать вывод: творческая деятельность воображения и мышления всегда находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому, что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение. Вот почему у ребенка воображение беднее, чем у взрослого человека: это объясняется большей бедностью его опыта.

Педагогический вывод, который можно отсюда сделать, заключается в необходимости расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал, пережил, чем больше он узнал и усвоил, чем большим количеством элементов действительности располагает он в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее, при других равных условиях, будет деятельность его воображения, тем развитее и шире будет его мышление.

Каждый вид музыкальной деятельности, имея свои особенности, предполагает овладение детьми теми способами деятельности, без которых она не осуществима и оказывает специфическое влияние на развитие детей.

Поэтому так важно в музыкальном воспитании использовать все виды музыкальной деятельности.

Какие бы методы и приемы не применял педагог-музыкант в своей деятельности, он должен помнить: ни одно произведение, даже самое лаконичное, не должно пройти мимо детей, не затронув их сознания и сердца. Взгляды учеников на музыку должны быть неотделимыми от их взглядов на жизнь вообще. К концу учебного года дети сделают обобщение: музыка одушевляет, проникает в суть вещей, рассказывает обо всем, радует, печалит, утешает. Она может все.

Анализ психолого-педагогической, методической, искусствоведческой литературы показал, что формирование музыкального воображения и мышления детей является актуальной задачей в современной педагогической практике, оно теснейшим образом связано с искусством и, в частности, с уроками в музыкальной школе. Именно уроки музыки и применяемые на них методы обучения помогают формированию у детей музыкального воображении и мышления в исполнении, импровизации, анализе и размышлении о музыке.

Детская музыкальная школа как учреждение дополнительного образования детей оказывает значительное влияние на эстетическое воспитание, формирование художественного вкуса и созидательное мировоззрение учащихся на практическое решение задачи формирования гармонически развитой личности.

В современных условиях музыкальная школа является одной из основных баз широкого распространения музыкальной культуры. Задача школы – сделать музыку достоянием не только одаренных детей, которые изберут её своей профессией, а дать всем желающим детям общее начальное образование; в процессе обучения в музыкальной школе раскрыть творческие

способности каждого ребенка и помочь их развитию; способствовать воспитанию эстетического вкуса учащихся и приобщению их к мировой музыкальной культуре.

За время обучения педагог должен научить ученика самостоятельно разучивать и грамотно, выразительно исполнять произведения из репертуара детской музыкальной школы, а также сформировать у него навыки чтения с листа, подбора по слуху, игры в ансамбле и аккомпанемента.

В нашем понимании, игра на уроке – это обычное упражнение, обличенное в занимательную форму. Содержание игры служит выполнению учебной задачи. «Цель игры – не менять и не переделывать ребенка, а дать ему возможность быть самим собой. При этом в игре необходимо создать такие условия, чтобы ребенку было комфортно и радостно» [7, с. 265]. Игра требует от учащихся сообразительности, внимания, учит выдержке, вырабатывает умение быстро ориентироваться, находить правильное решение, развивает и повышает интерес к предмету.

Мы проводили экспериментальное исследование, цель которого заключалась в том, чтобы помочь детям активно войти в мир музыки, стимулировать развитие музыкального воображения и мышления, научить различать свойства музыкального звука с помощью наглядно-слуховых и наглядно-зрительных методов музыкального воспитания.

В соответствии с целью работы были определены следующие задачи:

- раскрыть значение музыкальных игр, обследовать методы их воздействия на развитие музыкального воображения и мышления;

- разработать набор игр, обеспечивающих последовательное развитие музыкального воображения и мышления в условиях учебной деятельности;

- обозначить критерии и показатели формирования музыкального воображения и мышления у детей младшего школьного возраста;

- экспериментально апробировать приемы эффективного формирования музыкального воображения и мышления школьников младшего возраста в процессе игровой деятельности.

Опытно-экспериментальная работа состояла из нескольких этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе были разработаны следующие критерии оценки развития восприятия:

- умение определять характер музыкального произведения;

- умение определять количество звучащих звуков;

- умение передавать ритмический рисунок;

- умение определять на слух звуки разных регистров;

- развитие интонирования.

После проведения формирующего этапа эксперимента, построенного на музыкальных играх, мы вновь оценили итоговый уровень мышления и воображения детей.

Полученные результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1) увеличился уровень сформированности воображения и мышления, это отразилось в том, что:

- слуховое внимание детей стало более организованным;

- двигательные реакции стали организованными, согласованными с музыкой;

- появилась быстрая и четкая реакция на высокие и низкие звуки;

- ритм, передаваемый детьми, стал более точным не только в хлопках, но и в игре на музыкальном инструменте;

- улучшилась реакция детей на определении инструментов по тембровому и динамическому звучанию;

- в восприятии и исполнительстве пьес на музыкальном инструменте улучшилась эмоциональная отзывчивость;

2) существенно изменился уровень развития музыкального восприятия, что проявилось в качестве активного вслушивания, музицирования, обследования детьми музыкальных звуков, способствуя при этом развитию памяти, воображения, мышления;

3) в процессе формирования музыкального воображения и мышления через игровую деятельность значительно изменился подход к процессу обучения. Это отразилось в заинтересованности проведения игр, в активности выполнения заданий,

в применении умений и навыков, полученных на занятиях в самостоятельной музыкальной деятельности. В ходе занятий дети вели себя активно, свободно, непринужденно, процент утомляемости был очень низкий.

Анализируя игровую деятельность со всех сторон, как в теоретическом плане, так и исходя из опыта работы, мы пришли к глубокому убеждению, что учащимся намного интереснее на таких занятиях, и ведут они себя непосредственно, а это даёт им возможность лучше проявить себя.

Мы включали в учебный процесс музыкально – дидактические игры, задания которых связаны с различением и воспроизведением средств музыкальной выразительности: высоты звуков, ритма, тембра, динамики: «Штрихи», «Определи инструмент», «Повтори ритм», «Музыкальный магазин», «Музыкальная лесенка», «Подумай и отгадай» и другие.

Игры и пособия для развития ладового чувства способствуют узнаванию знакомых мелодий, определению характера музыки, смены настроения в произведении, различению жанра, оценке правильности звучания мелодии. Мы применяли следующие игры: «Мажор и Минор», «Три настроения», «Солнышко и тучка», «Три танца» и т.д.

В учебный процесс мы также включали ассоциативные игры, такие, как «Эмоции», «Тембры и образы» и сюжетные игры, например, «Идем в осенний сад», «Летим в космос».

Урок строился по-разному, в зависимости от конкретного содержания, от разучиваемого репертуара. Обычно дети на уроке слушали два-три произведения, разучивали на инструменте несколько пьес, гамму, исполняли музыкально-дидактическую, ассоциативную или сюжетную игру. Применение игр на уроке дает возможность провести его наиболее содержательно и интересно. С их помощью у учащихся развивается музыкальное восприятие, фантазия, формируется музыкальное воображение и мышление.

Проведенные контрольные задания в конце учебного года позволили нам сделать следующий вывод: уроки музыки, построенные на системе специальных игровых заданий, существенным образом повлияли на развитие музыкального воображения и мышления детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишнякова Н.Ф. Развитие музыкально-творческой активности младших школьников на занятиях во внеклассное время // Тезисы VI науч. конференции. – М., 1982. – С. 72-80.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: «Искусство», 1968. – С. 325.
3. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. - С. 320.
4. Казакова П.Л. Проблема формирования творчески мыслящей личности, воспитания умственной активности учащихся средствами занятий музыкой // Музыкальное образование. – М., 2005. - С. 80.
5. Кульманова Ш.Б. Музыка. Методическое руководство. – Алматы: «Атамура», 1999. – С. 36.
6. Макаренко А.С. Сочинения. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1957. – т. IV – С. 583.
7. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – С. 384.
8. Словарь психолога-практика / С.Ю. Головин. – 2-изд., перераб. и доп. – МН: Харвест, 2001. – 976 с.
9. Субботина Ю. Развитие воображения детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
10. Цыпин Г. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества. – М.: Советский композитор, 1988. – 384 с.

УДК 159.98

РОЛЬ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАЛИЗАЦИИ В ФОРТЕПИАННОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ ИСКУССТВЕ

Подгорбунская Л.М., Ушакова О. В.

Педаль – ценнейшее, неповторимое достояние фортепиано. Это свойство инструмента знали и широко использовали все великие композиторы, начиная с Бетховена. Фортепианная методика не может обойти вопросы педализации. Данная проблема – одна из труднейших в фортепианной педагогике. Причём, проблемы педализации актуальны для учащихся всех уровней. Если в начальный период обучения наиболее важна выработка первичных навыков грамотной чистой педали, то с ростом мастерства пианиста горизонты её использования постоянно расширяются.

«Научить педализации – значит прежде всего научить слушать, улавливать оттенки звучания и вслушиваться в них; воспитывать вкус к педальным краскам, к изменениям звукового колорита, научить подчинить педаль (ногу) требованиям слуха» [1, с. 4].

Приступая к использованию педали, учащемуся надо объяснить, что рояль – ударный инструмент. Звук рояля не льётся струёй, подобно голосу и звуку смычковых и духовых инструментов, но, будучи извлечён, быстро утрачивает первоначальную силу и гаснет. Ударность звукоизвлечения, включающая механический призвук, отсутствие подлинного, физического legato – прерывность мелодических точек, насильственное прекращение призвука демпфером снискало роялю пресловутую сухости и бездушия.

Если бы не существовало правой педали, такая слава была бы заслуженной. И по справедливости правая педаль названа душой рояля. В современном рояле правая педаль выполняет три основные функции: связь звуков, усиление звука и изменение его окраски.

Существование трёх функций не означает, что они действуют отдельно друг от друга, но вариант их взаимодействия всегда индивидуален и зависит от цели исполнителя. В соответствии с ней, какая-то одна из функций обычно является главной, а другие – сопутствующими.

Связь звуков – наиболее простая функция правой педали. Однако общеизвестность этой функции не означает того, что все умеют ею пользоваться в полном объёме имеющихся возможностей. Даже просто чистое соединение педалью двух соседних звуков на начальном этапе обучения удаётся не сразу. Именно поэтому многие педагоги не разрешают ученикам пользоваться педалью в инвенциях и фугах Баха – даже там, где руками невозможно обеспечить необходимую связь звуков, и без педали образуются явные антимузыкальные «дыры». Так боязнь педальной «грязи» приводит к привычке звукового несовершенства и отсутствию навыка точной педализации. Уже с первых лет занятий ученик должен осознать, что педаль является одним из необходимых средств выразительности, что в певучей пьесе нужна иная педализация (скажем, более продолжительная и более густая), чем в танцевальной. На начальном этапе нельзя только поправлять ученика, его надо направлять, учить слушать себя, учить приёмам педализации, т.е. специально заниматься вопросами педализации наряду со всеми задачами развития техники исполнительства. Ученик, которому не даны указания к педализации в данной пьесе, далеко не всегда найдёт самостоятельно правильный путь.

Усиление звука - более сложная функция правой педали. Здесь можно выделить два приёма. Первый – это использование прямой или почти прямой педали в момент взятия звуков или аккордов, когда они сразу звучат громче, чем звучали бы без педали. Чаще всего он применяется на forte, чтобы придать больше мощи звучанию. Второй приём – это усиление уже взятого звука с эффектом педального crescendo. Этот приём чаще используется в piano, особенно в кантилене. Вместо, казалось бы, неизбежного умирания, которое должно начаться сразу после взятия звука, вначале он немного нарастает, как бы рас-

певается, что и даёт ощущение кантилены. Этот же приём используется в наиболее сложном варианте связующей педали для создания из отдельных звуков ровных линий crescendo.

Изменение окраски звука – функция педали, также использующая добавление резонанса свободных струн и их обертонов. Если первоначальным впечатлением о тембре звука мы обязаны способу, которым он берётся (так называемой «атаке» или «туше»), то дальнейшая «окраска» звука – безраздельное царство педализации. Разнообразно пользуясь правой педалью, пианист может сделать звук более «тёплым» или «холодным», более «густым» или «прозрачным», подчеркнуть гармонические красоты, выделить мелодические линии и т.д. Это требует отточенной педальной техники, внимательного уха и, главное - точного представления о том, что и для чего делается, что возможно или невозможно в данном стиле, произведении, фрагменте. Ещё одно важнейшее условие создания «педальных эффектов» - взаимодействие педали и пальцев. Основная закономерность здесь проста: чем более длинную педаль мы хотим удержать, тем более точные, ясные, «конкретные», острые пальцы необходимо использовать в этот момент. И, наконец, огромное значение имеет правильный выбор темпа. При слишком медленном движении некоторые детали могут просто «не прожить» необходимое время. И наоборот – в слишком быстром темпе планируемые полигармонические сочетания могут превратиться в педальную грязь.

Педаль оказывает определённое акустическое влияние и на применение артикуляционных приёмов. В пальцевом legato педаль способствует большей певучести и интонационной сопряжённости звуков. В мелодиях речитативного склада, исполняемых, по замыслу композитора, non legato, педаль усиливает смысловую целостность фразы, не нарушая её декламационно-выразительной расчленённости. Что касается игры staccato, то педаль, смягчая отрывистость звуков, конечно же, нивелирует их остроту, но при этом существенно не ослабляет энергии расчленённого штриха.

С точки зрения той роли, которую педаль играет при исполнении фортепианной музыки, различается её употребление в колористической, фактурно-необходимой и синтаксической функциях.

Когда главный смысл взятия педали заключается в её воздействии на характер, окраску звука, такая педаль называется колористической. Функцию педали обогащать и изменять колорит звучания можно считать ведущей, поскольку влияние на тембровую характеристику звучания имеет место во всех без исключения педальных проявлениях. Однако на практике, педаль в такой её функции никогда не выступает в чистом виде: можно выявить следующие подфункции: артикулятивную, ритмодинамическую, а также оркестрово - инструментальную.

Так, колористическая педаль, темброво окрашивая и вместе с тем удлиняя отдельные тоны (аккорды), способствует их плавному соединению при игре legato. В таких случаях используется обычно запаздывающая (связующая) педаль, что наиболее характерно для кантиленных пьес. Колористическая педаль может выполнять также важную ритмически и одновременно динамически организующую роль. С помощью педали удаётся ярче оттенить метрически сильную долю, острые или смягчённые акценты. Таковы, например, многие «sf», синкопы, tenuto в сонатах Гайдна, Моцарта, Бетховена, подчёркиваемые педалью, которая берётся одновременно со звуком. Создаваемый такой краткой педалью резкий контраст педальной и беспедальной звучности не только помогает выявить метроритмическую основу музыки, но и обостряет артикуляционные контрасты. Поэтому такая педаль широко применяется в произведениях танцевальных жанров, а также в характерных пьесах с танцевальным ритмом, оттеняя ритмически и динамически сильные доли. Во многих произведениях такого рода гармония представлена в разложенном виде формулой «бас-аккорд». Тогда ритмическая или ритмодинамическая функция педали сочетается с гармонической: педаль одновременно объединяет разложенную гармонию, бас которой приходится на сильную, а иногда на слабую долю такта.

В своей оркестровоинструментующей функции педаль помогает выявить

тембровые характеристики звучания, особенно в моменты включения и выключения новых голосов.

С точки зрения техники педализации, различают прямую и запаздывающую педаль. Известно также, что педаль может нажиматься и отпускаться как на всю глубину хода, так и более разнообразно и тонко. В последнем случае мы говорим о «полупедали». Как надо начинать с учеником работу над педализацией – с прямой или с запаздывающей педали? Мнения педагогов в этом вопросе расходятся. Внимание учащегося важно направить на слушание педального звучания, а не на механику движения, поэтому начинать обучение педализации целесообразно с приёма запаздывающей педали: учащийся слушает чистое, обогащённое обертонами звучание, и у него автоматизируется необходимая координация движений (руки вниз, нога вверх). Необходимо сразу требовать от учащегося бесшумности нажатия и, особенно, отпускания педали, слитности ноги с педалью; надо следить, чтобы учащийся накрывал ногой только расширении педальной лапки. Надо приучить ученика снимать последний аккорд, который звучит на педали, вместе с руками; если же педаль применяется в пьесе хотя бы один раз, то нога должна находиться на педали с самого начала исполнения. На ранних этапах обучения полезно сравнивать звучание пьес без педали и с педалью. Это сравнивание направит слух учащегося на восприятие гармонии. Полезно играть отдельно партию левой руки с педалью, чтобы вслушиваться в звуковой фон пьесы.

Прямая педаль употребляется, главным образом, в пьесах с острым, чётким или танцевальным ритмом. Короткая педаль на сильную долю в пьесах танцевального характера даст учащемуся возможность лучше почувствовать ритм, «педальное дыхание», прелесть беспедального звучания между педальным. Это поможет педагогу развивать в исполнении ученика черты гибкости и изящества. Во многих танцевальных пьесах ритмическая педаль на сильную долю является также и связующей, т.к. соединяет отдельный бас с аккордом.

Если проанализировать технику запаздывающей и прямой педали в простейших случаях, то можно заметить, что у запаздывающей педали нажатие лапки зависит от поставленной звуковой задачи и может производиться медленно, неопределённым и довольно долгим движением, а снятие – коротко и определённо. У прямой педали наоборот – нажатие производится точным движением ноги, а снятие может быть растянутым во времени. Впрочем, все эти действия зависят от музыкального образа.

При неполном нажатии педали, или полупедали, лапка педали нажимается не до дна. Глубина её погружения и продолжительность зависят от ожидаемого результата, связаны с музыкальным образом. Её можно опустить на одну треть или наполовину, взять будто «на лету» или держать довольно долго.

Кроме запаздывающей и прямой педали, существует ещё и предварительная педаль. Она открывает все демпфера до извлечения звуков и способствует их наиболее сильному и яркому звучанию. Такая педаль хороша при резких отдельных sf, она придаёт ему яркость в начале и чистоту в продолжении.

Тонкая, художественная педализация зависит от многих условий. Прежде всего, она тесно связана со структурными и стилистическими особенностями пьесы. Поэтому, обдумывая педализацию музыкального произведения, в первую очередь, надо принять во внимание черты стиля, требования мелодии, гармонии, голосоведения и характер фраз. Нельзя педалью затуманивать полифоническую ткань пьесы или замазывать границы музыкальных построений. На качество педализации влияют темп, динамика, характер звучности, регистровка и приёмы звукоизвлечения.

Быстрые темпы, большая звучность (f, ff) и crescendo допускают иногда более густую и продолжительную педаль, чем медленные темпы, тихая звучность (p, pp) и diminuendo. Певучие фразы требуют больше педали, чем фразы лёгкого, подвижного характера. Если при «pp» нужно добиться особой внятности и отчётливости, рекомендуется вообще не брать правую педаль. Нижний регистр фортепиано хуже переносит густую педализацию, чем средний и

верхний.

Наряду с вышеизложенным материалом, касающимся применения правой педали, можно говорить и о функциях левой педали, и о педали - sostenuto - средней из трёх педалей современного рояля. Но мы намеренно уделили максимум внимания правой педали, как области наибольшего применения в фортепианной педагогике.

Работая в классе по предмету «Общее фортепиано», педагогам часто приходится иметь дело с учащимися, имеющими музыкальные данные, что называется, в зачаточном состоянии, впервые садящимися за фортепиано. Игра на фортепиано – весьма сложный процесс, в котором сознательно участвуют все 4 человеческие конечности. Часто «Новички» - те, кто не имеют опыта занятий на фортепиано, поначалу пытаются усиленно педализировать, желая окрасить и продлить собственный музыкальный тон. И пусть вначале даже будет больше педали – всегда легче скорректировать её применение, чем впоследствии насильственно добавлять в привычную работу чуждый для учащихся приём.

Умение педализировать сообразно стилю, характеру музыкального произведения, зная и учитывая акустические закономерности и особенности, возникающие при применении педальной системы фортепиано, иначе как искусством не назовёшь. И чтобы это стало действительно искусством, должна быть проделана колоссальная педагогическая работа, начиная с того времени, когда учащийся впервые садится за инструмент.

Иногда при одной и той же педализации получаются разные результаты в классе и на эстраде. Хорошая, чистая педаль в классной обстановке может на эстраде оказаться слишком густой и обильной. В этом случае сказывается зависимость результатов педализации от условий данного момента исполнения, т.е. от инструмента, акустики помещения, количества слушателей, температуры и от состояния самого исполнителя.

«Техника педализации должна развиваться в полном соответствии с художественным и музыкальным ростом учащегося» [4, с. 234].

«Критерием истины должен быть только слух пианиста, помноженный на его понимание содержания и стиля исполняемого сочинения» [2, с. 27].

ЛИТЕРАТУРА

1. Светозарова Н., Кременштейн Б. Педализация в процессе обучения игре на фортепиано. – М.: «Музыка», 1965.
2. Сенков С. Педализация на современном рояле // Объединение педагогов фортепиано «ЭТПА». - М.: «Фортепиано», 2014. - № 1-2.
3. Голубовская Н. Искусство педализации. – Л.: «Музыка», 1974.
4. Кокушкин В. О педализации. – М., 1965.
5. Педализация как специфическое средство фортепианной выразительности. - Л.: «Ленуприздата», 1990.
6. Шмидт-Шкловская А.А. О воспитании пианистических навыков. – М.: «Музыка», 1971.

УДК 159.98

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ ПО КЛАССУ СКРИПКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова Т.С., Богомолова А.В.

Проблема леворукости остается одной из самых серьезных проблем в педагогике и психологии. Долгое время считалось, что леворуких детей необходимо переучивать, подгоняя их под общий стандарт. В результате переучивания у детей развивались невротические реакции. На современном уровне знаний это объясняется тем, что леворукость – это не просто предпочтение левой руки, но и совершенно другое распределение функций между полушариями мозга. Заставлять леворукого

ребенка писать правой рукой – значит вмешиваться в уже сложившуюся и достаточно сложную функциональную систему и стремиться перестроить ее без достаточных для этого предпосылок.

Леворукость – это не привычка, не болезнь, не результат ошибок педагога, это один из вариантов нормального развития организма, который часто зависит от врожденных генетических особенностей строения мозга ребенка.

Кроме генетической леворукости, существует еще патологическая и социальная. Если генетическая леворукость передается по наследству, то патологическая леворукость может возникнуть в результате «минимальной мозговой дисфункции», возникающей либо в процессе внутриутробного развития, либо при рождении. Высокая частота левшества наблюдается среди больных эпилепсией, олигофренией, шизофренией. Социальная леворукость возникает в результате насильственного переучивания.

У леворуких детей чаще бывают неврозы, так как в праворуком мире они испытывают «декстрастресс» (правый стресс). Леворукие сталкиваются с тем, что окружающий мир рассчитан на праворуких людей (двери, осветительные приборы, музыкальные инструменты и т.д.). Леворукие часто очень музыкальные люди, но большинство музыкальных инструментов асимметричны. Методики обучения музыке также рассчитаны на праворуких людей.

У детей ведущая рука формируется в основном к 4 годам, а до этого возраста предпочтение руки может быть неустойчивым. Если в 4 года ребенок предпочитает левую руку, и тем более если среди родственников есть леворукие, то переучивать ребенка нельзя. Переучивая леворукого ребенка на правую руку, можно сформировать невроз: беспокойный сон, снохождение, тики, навязчивые движения, заикание, ночное недержание мочи. У ребенка может сформироваться чувство ущербности, комплекс неполноценности, неумение общаться с людьми и т.д.

Если ребенок одинаково владеет правой и левой рукой, он считается «обоеруким», или амбидекстром (обе руки работают, как правая рука). Особенности психики у таких детей могут быть такими же, как у леворуких, но они легко привыкают писать правой рукой и не страдают от декстрастресса.

При обучении леворукие:

• больше ориентируются на чувственные ощущения (зрительные, осязательные и т.д.), а не на речь;

• для лучшего понимания материала им требуется опора на рисунок, предмет, наглядное пособие;

• для леворуких трудна работа в больших группах при жестко регламентированных условиях и строгом соподчинении. Им необходима собственная инициатива и интуиция, индивидуальная работа, когда нет жесткого регламента, строгого подчинения.

Психолого-педагогические особенности леворуких младших школьников

К типичным психолого - педагогическим особенностям, свойственным леворуким младшим школьникам, относят следующие:

1) недостаточная зрительно - двигательная координация, которая ведет к плохому почерку, ребенку тяжело срисовывать графические изображения;

2) особенности пространственного восприятия: леворукие дети искаженно воспринимают формы и пропорции фигур, имеют плохую зрительную память;

3) быстрая утомляемость и, как следствие этого, ограниченная работоспособность на уроке и при выполнении домашних заданий;

4) сложности в концентрации и переключении внимания;

5) низкий уровень самоконтроля;

6) конформность (склонность к пассивному восприятию действительности);

7) речевые нарушения: заикание часто встречается у леворуких детей;

8) речь леворуких детей эмоциональна, экспрессивна, богата интонациями, сопровождается жестикуляцией; она не обладает выстроенностью, для нее характерны запинки, лишние слова и звук, проглатывание окончаний;

9) высокий уровень креативности, детские художественные произведения отличаются оригинальностью, присуща эсте-

тическая впечатлительность;

10) повышенная эмоциональная чувствительность, ранимость, раздражительность и обидчивость, повышенный уровень тревожности, пониженный эмоциональный фон (у леворуких детей почти всегда плохое настроение);

11) леворуким детям присуща целостность натуры, открытость и внушаемость, способность тонко чувствовать и переживать, легко огорчаться и переходить в состояние гнева и ярости; часто они действуют по настроению;

12) подверженность различным страхам (боязливость);

13) сонливость.

Исследования психологов показывают, что восприятие музыки и музыкальное развитие праворуких и леворуких учеников отличается. Поэтому в музыкальном обучении леворуких детей необходимо учитывать их природные особенности и отводить особую роль выравниванию так называемых «инструментальных движений» - области, за которую отвечает левое полушарие, вспомогательное у левшей.

Музыкальное обучение и развитие леворукого ребенка - это определенная педагогическая проблема, не только потому, что у левшей особые способности. Леворукие дети адаптируются к школе труднее, чем остальные. Высокий уровень тревожности сочетается у них с возбудимостью и впечатлительностью. Данные исследователей говорят о том, что психическое здоровье левшей нуждается в усиленном внимании, также эти дети часто попадают в группу риска школьной дезадаптации, школьного стресса. Согласно когнитивной теории психологического стресса, он наступает в том случае, когда человек считает, что обстоятельства предъявляют ему слишком высокие, значительно превышающие его ресурсы, требования и ставят под угрозу его благополучие (Л. Первин, О. Джонс). Следовательно, от учителя требуется особый контроль за сохранением психологического здоровья и комфорта леворуких детей в процессе музыкального обучения. Леворукость - не дефект, а особенность. Вместе с тем, в исследовании мы приводим мнение П.Я. Гальперина, который считал, что один и тот же физический дефект или преимущество могут поразному отразиться на развитии и даже судьбе ребенка - в зависимости от того, как они будут учтены, использованы или преодолены в обучении, а главное - какое отношение будет сформирована у самого ребенка к его природной особенности. То, что пишет ученый о дефектах и преимуществах, можно отнести и к обучению и воспитанию леворуких детей.

Данные исследователей говорят о том, что для левшей больше подходит деятельность нерегламентированная, требующая проявления инициативы и интуиции. Художественное образование может помочь леворуким детям ярко развить их лучшие личностные качества. Поэтому для успешного музыкального обучения детей этой группы должны быть продуманы методические рекомендации, репертуар и последовательность прохождения индивидуальной программы. Так, в скрипичной педагогике Л. Ауэр и П.С. Столярский широко использовали репертуарные «скачки», которые были хорошо подготовлены и тщательно продуманы. Однако Б.А. Струве осуждал форсированное прохождение программы. Руководство темпом изучения инструментального репертуара и музыкального развития ученика должно осуществляться на основе природных данных ребенка, что особенно актуально в отношении леворуких учащихся.

В современном мире вместе с показателями по скрытой леворукости насчитывается до 20% леворуких детей, и это дает основание изучить вопрос о соответствии содержания музыкально-педагогического процесса и возможностей этих обучающихся. Исследователи вопроса леворукости говорят о том, что среди левшей часто встречаются художественно и артистически одаренные личности. Поэтому в музыкальном образовании должны быть созданы комфортные условия для обучения левшей музыке с учетом их природы, учтены рекомендации по музыкальному развитию левшей, которые способствуют сохранению контингента этих детей в музыкальном образовании и позволяют им полнее раскрывать художественные и артистические способности. К сожалению, современный образовательный процесс по - прež-

нему ориентирован на праворукое большинство и не учитывает специфику обучения левшей, являющееся следствием их особого анатомического строения мозга и влияющее на восприятие эмоциональных стимулов, развитие способностей, вербальную и невербальную системы жизнедеятельности.

Важнейшей предпосылкой эффективного обучения леворуких детей является их своевременное выявление из общего количества учащихся, что позволит индивидуализировать обучение. Следует учитывать, что одни и те же условия музыкального развития для праворуких и леворуких детей приводят к разным результатам. Специфика познавательных процессов у праворуких и леворуких детей требует дифференциации и особого подхода, что должно включать в себя создание благоприятных гигиенических условий труда для левшей, учет их психофизиологических особенностей.

Дифференциация и индивидуализация рекомендаций по музыкальному развитию леворуких детей позволяет легче преодолеть трудности обучения, полнее развить исполнительские и творческие способности, повысить коммуникабельность, самореализоваться и самоутвердиться не только в коллективе школы, но и шире – в праворуком социуме.

Эффективность музыкального развития леворукого ребенка зависит от соблюдения следующих педагогических условий: а) срок начала обучения музыке - на год позже или на год раньше по сравнению с общеобразовательной школой; б) выбор инструмента с учетом, что леворуким детям легче учиться на щипковых инструментах, труднее - на струнно-смычковых; в) педагогическая профилактика отказа леворуких детей от занятий музыкой из-за трудной адаптации к обучению; г) организация учебного процесса с точки зрения природосообразности, педагогической целесообразности и психологической комфортности. Особое значение в работе с левшами приобретает закрепление полученных знаний, базирующееся на цикличности обучения, развитии самоконтроля и творческой деятельности: в особенности субъективной интерпретации и сочинении музыки, участия в концертах и т.д.

Основные этапы музыкального развития левшей: I этап - подготовительный (диагностический), II этап (6-9 лет) - начальный (адаптационный); III этап (10-12 лет) - средний (критический); IV этап (13-14 лет) - этап практической реализации накопленных инструментальных навыков; V этап - завершающий (констатация успешности обучения). Динамика музыкального развития левшей характеризуется замедленным процессом накопления учебной информации на II и III этапах и активизацией музыкального развития на IV и V этапах. Последовательность и полнота прохождения всех названных этапов обязательна: на каждый следующий этап возможен переход, лишь после реализации задач предыдущего.

Методические рекомендации по музыкальному развитию левшей предполагают: поэтапное обучение, подбор доступного педагогического репертуара, содержащего минимум смешанных штрихов и разнородных движений, опору на воспитание внутреннего музыкального слуха, развитие представлений о звучании инструмента; занятия в ансамблях как компенсаторную, непроизвольно-подражательную форму развития инструментальной техники и, вместе с тем, как важнейшее средство щадящей адаптации к социуму, ориентированному на праворукость.

В действительности практически весь инструментальный репертуар написан для праворуких исполнителей, а в процессе исполнения ведущая роль принадлежит правой руке. Писать, рисовать и даже сочинять музыку леворукий ребенок может при помощи ведущей руки, но в музыкально-исполнительской практике левше приходится приспосабливаться к несвойственной для него нагрузке. Поэтому требуется разработка специальных рекомендаций для эффективного обучения леворуких детей игре на музыкальных инструментах.

1. В начале обучения важно узнать, какая сторона тела ученика является ведущей. Делать это надо очень тактично, не обязательно об этом спрашивать прямо, так как многие родители относятся к подобным вопросам крайне настороженно, видя в левшестве ущербность. Определить лев-

шевство можно через определенные задания. Например, через запись нот, прохлопывание мелодии, разнообразные игры. Манера держать ручку также может подсказать учителю, что перед ним ученик со скрытым или явным левшевством.

2. С первого класса леворуким ученикам надо рассказывать об оркестрах, знаменитых исполнителях, поощрять посещение концертов классической музыки, театров, художественных выставок. Надо помнить, что у многих левшей природой ярко выражено стремление ко всему прекрасному и благодаря этому свойству они готовы преодолевать многие препятствия. Эту особенность левшей надо не только использовать, если она есть, но и активно развивать, потому что область искусства для леворуких людей является наиболее благоприятной сферой деятельности.

3. Творческий подход в освоении инструмента - главный стимул обучения левшей. Подбор мелодии, сочинение музыки как для скрипки-соло, так и для ансамбля с аккомпанементом - все это помогает реализовать леворуким детям внутреннюю потребность личного творчества.

4. Леворукие дети более ранимы, чем остальные ученики. Левшам нельзя напоминать о том, что у них что-то не получается по причине их леворукости. На уроке с ними надо стараться вообще не затрагивать тему леворукости хотя бы до подросткового возраста, а если у ребенка скрытое левшевство, то можно не говорить с ним об этом вообще.

5. С первого урока левше надо давать знания в законченном объеме, формируя у него целостное представление о конечном варианте исполнения музыки: объяснять, какого качества должен быть профессиональный звук, как бегло могут работать пальцы левой руки, как получается вибрация. Это нужно для того, чтобы последующие, более подробные объяснения казались леворукому ученику повторением уже известного ему материала. Часто леворукие дети боятся всего нового, так как они не уверены в себе и чувствуют, что могут не справиться с поставленной задачей. При повторении материала ребёнок сам будет подстраивать свои движения под сформированное в его сознании представление о требуемом звучании инструмента.

6. Важно с первых уроков показать ученику, как может звучать его инструмент, каким способом извлекаются звуки из его скрипки. Бывает так, что учитель на уроке показывает, как должна звучать музыка, которую учит ребенок, на своей профессиональной скрипке, в то время как ученик играет на фабричной "четвертушке" или "восьмушке". Профессиональная целая скрипка звучит намного лучше, чем детские фабричные инструменты. Дети, сравнивая звук своей скрипки с тем, что они слышали, расстраиваются, полагая, что это они виноваты в том, что не могут извлечь такой же красивый звук. Леворуким ученикам нужно играть на их инструменте, рассказывать о способах звукоизвлечения, принципах игры на инструменте, который имеется у ребенка. Необходимо показывать звуковые и технические приемы, которые предстоит освоить ученику, на его собственной скрипке.

7. Пальцевые движения (пальцевая моторика) у левшей вырабатываются через представление о звуке, а не через обьяснение, каким это движение должно быть. Все инструменты созданы для правшей, и левши, согласно своей природе, должны выполнять все движения наоборот. Сенсорная координация - самая сложная область исполнительской техники без которой трудно в дальнейшем рассчитывать на хороший результат. Ученик-левша выравнивает игровое движение только подключив образное мышление: думая о продолжительности фразы, качестве звука, красочности и образности исполнения. Говорить ученику только о ровном счете и точном выполнении полярных динамических оттенков - значит тормозить его пальцевую технику.

8. Несмотря на то, что со стороны кажется, что ведущая рука на скрипке левая, ведущей рукой, которая организует игровые движения, является правая. Правая рука, как дирижер, управляет музыкальным процессом. Насколько правшам неудобно работать левой рукой, настолько левшам неудобно держать смычок в правой. Им трудно чувствовать трость, контролировать на ней пальцы, управлять смычком. Так как все движения у нас связаны, пальцы левой руки у детей-левшей делаются неуправ-

ляемыми на первом этапе из-за новых ощущений в правой руке. Леворукие ученики позже других детей начинают контролировать пальцевые ощущения одновременно в двух руках.

9. Процесс контроля пальцевых движений в руках торопить нельзя, иначе ребёнок будет нервничать. Надо изначально рассчитывать, что левши долго вырабатывают управляемость пальцев. Поэтому строить индивидуальный план освоения инструмента надо исходя из этих реальностей.

10. Владение кистями рук при игре на скрипке является одним из самых сложных элементов в обучении левшей. Ученики очень долго не могут почувствовать нужную форму кистей, часто их "склеивают" с предплечьем, после чего кисти делаются неуправляемыми. Как и с пальцевыми ощущениями, здесь помогает время и задания, основанные на воображении ребёнка. Например, можно попросить ученика представить, что у него на ладони цыпленок, можно попросить показать, как вкручивается лампа в патрон, и т.д.

11. Свобода кистей рук в должной степени может вообще не появиться у левшей. Ученики-левши, которые не стремятся продолжить музыкальное образование, мало работают над тем, чтобы свобода кистей, выработанная на уроке, превратилась в устойчивый навык. Это, наверное, связано с тем, что они не могут по-настоящему ощутить, что такое свободные кисти рук при игре на инструментах, созданных для праворуких исполнителей. Однако очень часто даже таким ученикам удается извлекать качественный, выразительный звук. У левшей из-за понимания того, что они не полностью владеют своими руками на инструменте, хорошо развивается внутренний слух и контроль за качеством звука, в то время как ученики с лучшей координацией могут играть с различными призвуками по причине невнимательности.

12. Леворуких учеников нельзя торопить по программе в младших и средних классах, иногда даже и в старших классах педагоги вынуждены давать заниженную программу по специальности. Лучше дать ребенку произведения меньшей сложности и предотвратить его уход из музыкального образования из-за непосильной для него нагрузки.

13. Леворуких детей целесообразнее учить игре, исходя из профессиональных исполнительских приемов, для того, чтобы впоследствии не переучивать. Для левшей переучивание ведет к потере ориентиров в игровых навыках, поэтому для них очень важно изначальное получение знаний в том виде, в котором они будут использовать их в старших классах. Осанка скрипача, прикосновение к инструменту, форма пальцев обеих рук, распределение смычка, качество звука - все должно быть подчинено задаче исполнительского роста музыканта.

14. Часто можно видеть, как ученик с хорошими музыкальными данными в среднем классе примитивно распределяет смычок, играет с редкой и зажатой вибрацией. В выпускном классе учителя отмечают, что этот ребенок стал серьезно заниматься только в последний год, и показать полностью свои исполнительские возможности он уже не успеет. А ведь это ошибка педагога, который поздно стал заниматься с учеником распределением смычка и вибрацией. Леворукому ученику справиться с такой ситуацией еще сложнее: ему трудно подстроить тело под новые движения. Например: сначала играть всем смычком или его половиной, а потом - маленьким и у колодочки - одинаковый нотный текст.

15. Леворуких учеников надо сразу учить грамотным скрипичным навыкам, чтобы впоследствии им не надо было переучиваться, так как подобное переучивание для них может обернуться стрессом.

16. Леворукие ученики хорошо перенимают скрипичную технику, играя в ансамбле. В ансамбле все партии дети играют одними штрихами и одной аппликатурой. Играя в группе детей, левша лучше запоминает направление смычка в разных штрихах, лучше осваивает позиции. Уровень сложности в партиях по ансамблю - разный. Это помогает леворуким ученикам быть в коллективе сверстников и знакомых ему скрипачей даже в том случае, когда они отстают по специальности.

17. На протяжении всего времени обучения должен быть тесный контакт учителя с родителями леворуких учеников. Многие леворукие дети скрытны даже при

внешней болтливости. Они не торопятся рассказать о своих бедах и проблемах. Часто только их родители могут прояснить причины возникновения негативных ситуаций в учебном процессе. Родители леворуких учеников знают, что дети у них нестандартные и готовы во всем помогать учителям.

18. В методиках преподавания музыки ссылок на леворуких детей практически нет. Между тем, оказалось, что между обучением леворукого ребенка письму и обучением музыке много общего, в частности, общими являются дидактические основы. Левши мыслят преимущественно образами, вникают в проблему мгновенно, а не изучают ее последовательно и постепенно. Это приводит к трудностям в обучении письму и чтению. В связи с этим разработаны специальные прописи для левшей, которые облегчают им тренировку пространственно-зрительного восприятия (М.М. Безруких). Обучение музыке - это тоже особая система освоения графических знаков и движений, передающих художественный смысл звуков.

Необходимо обязательно заниматься гимнастикой для левой руки:

• выпрямить кисть, плотно сжать пальцы и медленно прижимать их сначала к третьим суставам, затем к плоскости ладони;

• выпрямить кисть и поочередно присоединять безымянный палец к мизинцу, средний к указательному;

• руку плотно положить на стол и поочередно сгибать средний, указательный, большой пальцы, остальные пальцы при этом должны постепенно подниматься вверх;

• пальцы разомкнуть как можно шире и, медленно соединяя их, опустить руку вниз;

• сжать пальцы в кулак и вращать кисть в разных направлениях.

По итогам нашего исследования был выделен перечень рекомендаций для работы с леворукими детьми.

Вот некоторые из них:

- самое главное: не проявляйте свое негативное отношение к леворукости ребенка;

- во время занятий леворуких детей рекомендуется садить слева за столом, чтобы ребенок не мешал соседу, тем самым не чувствовал себя неуверенно и некомфортно;

- левшам при заучивании материала нельзя повторять его про себя автоматически, необходимо использовать специальные техники, особенно эффективен ассоциативный способ;

- во время продуктивной работы желательно использование специальной продукции для леворуких (например, ножниц, ручек);

- организовать ребенку рациональный режим дня, без перегрузок, так как леворукие дети, как правило, возбудимы, быстро утомляются;

- выполнять специальные упражнения, игры, развивающие зрительное восприятие и зрительно-моторную координацию;

- начинать и заканчивать занятия нужно такими заданиями, с которыми дети легко справляются;

- активно использовать игры и упражнения, направленные на взаимодействие полушарий.

Родители левшей задают один и тот же вопрос: «Нельзя ли их ребёнку держать скрипку правой рукой, а смычком водить - левой?» Нет, нельзя. Переставив струны, подставку, подгрифок, подбородник, душку, мы не сможем изменить посадку концертмейстера, оркестра и, тем более акустику залов, в которых придётся играть ученику. Среди знаменитых музыкантов-левшей и В.А. Моцарт, и Р. Шуман, и С. Рахманинов, и С. Прокофьев, и даже Н. Паганини были левшами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М. М. Леворукий ребёнок. - М., 2001.
2. Безруких М. М., Ефимова С. П. Почему учиться трудно. – М., 2002.
3. Безруких М.М. Леворукий ребенок: Тетрадь для занятий с детьми. - М., 2001.
4. Безруких М. Леворукий ребенок в школе и дома. - Екатеринбург, 1998.
5. Безруких М. М. Леворукий ребёнок. - М., 2004. - С. 18-48.

УДК 159.98

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Казакова Н.В.

Сегодня урок музыки направлен на переход от традиционного подхода музыкального воспитания школьника к новому, личностно-ориентированному обучению, через использование современных образовательных технологий.

Целью обучения учебного предмета «Музыка» является формирование основ музыкальной культуры учеников, воспитание средствами музыки духовно - нравственной творческой личности, умеющей применять полученные знания и умения в учебной деятельности и различных жизненных ситуациях.

Задачи обучения:

– воспитать интерес к музыкальному искусству, научить слушать музыку и выражать свое отношение к музыкальным произведениям;

– раскрыть способности учеников в процессе разнообразной музыкально - практической деятельности: слушании музыки, пении, игре на элементарных музыкальных инструментах, музыкально - пластических движениях;

– развить творческое мышление и воображение, активизировать познавательную деятельность учеников.

Содержание учебного предмета базируется на традиционной культуре казахского народа, на музыкальном творчестве народов нашей Республики, классических произведениях мировой музыки, современном казахстанском искусстве. Приобщение обучающихся к народному творчеству и профессиональному музыкальному искусству направлено на воспитание патриотических чувств, толерантных взаимоотношений в поликультурном казахстанском обществе, что в целом способствует познавательному и социальному развитию подрастающего поколения. Программа направлена на постижение закономерностей развития музыкального искусства в его связях с жизнью.

Так как сегодня заявлен запрос в образовании не просто на человека, а на личность, то без современных подходов, технологий на уроке музыки не обойтись. Школьнику должно быть приятно и комфортно на уроке - тогда и результаты учения будут лучше, и личность будет развиваться более гармонично. Урок должен нести понимание Мира, его образы, умение увидеть место человека вообще и себя в частности в этом мире.

Урок музыки – организованная форма обучения, когда ученик делает какой-либо важный, значимый для себя вывод, расширяя тем самым жизненный опыт.

Урок музыки - это урок, который является частью целостного образовательного процесса. Его содержание ориентируется на стандарты школьного музыкального образования и реализуется на основе программ, которые определяют путь и способы освоения содержания. Школьный урок содержит обязательные требования к уровню подготовки учащихся, это означает, что урок не должен стать только фактом встречи ребенка с музыкой, его результатом должны стать изменения в самом ребенке.

В общепринятом понимании современный урок музыки – это урок, созвучный времени, в котором гармонично сочетаются приоритетные задачи образовательной сферы и специфика восприятия музыки.

При изучении музыки закладываются основы систематизации, классификации явлений, алгоритмов творческого мышления на основе восприятия и анализа музыкальных художественных образов, что определяет развитие памяти, фантазии, воображения учащихся, приводит их к поиску нестандартных способов решения проблем. В процессе восприятия музыки происходит формирование перехода от освоения мира через личный опыт к восприятию чужого опыта, осознания богатства мировой музыкальной культуры, становление собственной творческой инициативы в мире музыки.

Педагогические задачи при восприятии человека во взаимосвязи его с музыкой должны быть направлены не к тому, чтобы развивать отдельные свойства учеников, необходимые только во взаимодействии с музыкой или воспитывать определенный набор качеств, а формировать у них творческое отношение к действительности, где действительность предстает как система взаимоотношений с миром, с культурой. Творческое отношение всегда деятельное, оно связано с реальным преобразованием действительности и самого себя. Процесс обучения должен быть направлен не на передачу готового опыта музыкальной деятельности, накопленного в истории существования человечества, а на освоение способов быть сопричастным к этому опыту, самому осваивать, преобразовывать и пополнять его.

Содержанием музыкального воспитания в современном уроке музыки является освоение способов взаимодействия с музыкальным искусством, а через него с другими людьми и с собой. Все способы взаимодействия в совокупности представляют деятельное бытие ученика на уроке музыки. Процесс взаимодействия с музыкальным искусством строится как проникновение в факты, явления, на основе понимания, осмысления, осознания, что и становится результатом познания действительности. В процессе проникновения, ученик обнаруживает свои собственные смыслы, соприкасается со смыслами другого человека.

Обеспечить достижение цели музыкального воспитания, ориентированной на формирование музыкальной культуры школьника, возможно через использование непосредственное вовлечение его самого в этот процесс, т.е. в музыкальную деятельность.

На уроке музыки музыкальную деятельность ученика следует рассматривать как способ его предметно-деятельного бытия. Ученик и музыка, находятся в непосредственном контакте, взаимодействуя на правах событийности. Ученик является источником движения и «создателем» самого процесса, а музыка выступает как источник содержания и условие существования его музыкальной деятельности. Встреча ученика с музыкой является событием, организовать которую и должен учитель с помощью современных педагогических технологий.

Инновационные формы работы на уроках музыки:

• технология развивающего обучения (проблемное изложение учебного материала, частично-поисковая деятельность, самостоятельная проектная исследовательская деятельность);

• технология развития критического мышления (столкновение жизненных представлений обучающихся с научными фактами);

• информационные компьютерные технологии (наличие в творческом плане проблем / задач, требующих компьютерных технологий для их решения, использование готовых электронных образовательных ресурсов);

• технология индивидуально - деятельного подхода (творческая работа учащихся, умение корректировать ее, самоконтроль).

Использование современных педагогических технологий делает обучение ярким, запоминающимся, интересным для учащихся, формируя эмоционально - положительное отношение к предмету, соответствуя реалиям сегодняшнего дня. Все вышеперечисленное позволило включить информационно-коммуникативные технологии в преподавание музыки. Одним из условий успешного обучения является качество используемых на уроках аудио и видеоматериалов. Применение современных технических средств обучения позволяет добиваться хороших результатов.

Применение информационно - компьютерных технологий на уроках музыки позволяет создать электронный вариант плана-конспекта урока. В презентацию электронного плана-конспекта урока включаю демонстрационные материалы (фотографии, картинки, рисунки), фрагменты музыкальных произведений, созданных с помощью нотных и звуковых редакторов, текстовые документы, видеофрагменты из опер и балетов, музыкальные клипы и.т.д. Включение в презентацию эффектов анимации и интерактивных тестов, придает динамичность и развитие раскрываемой темы урока.

Информация, представленная на компьютерных дисках, позволяет проводить виртуальные экскурсии по музею музыкальных инструментов, путешествовать по странам и эпохам, знакомясь с образцами музыкального искусства, с лучшими исполнителями мира, с разнообразными стилями и направлениями в музыкальном искусстве.

Все это помогает реализовать на практике те идеи, которые способствуют эффективному решению образовательных задач, достижению нового качества обучения.

Формами овладения ИКТ на уроках музыки стало выполнение тестов, проектов с электронными презентациями. При защите проектов учащиеся приобретают навыки выбора, учатся работать в коллективе, применяют полученные знания при изучении других предметов. Применение ИКТ для детей означает:

- индивидуальное развитие и самовоспитание;
- средство дополнительной мотивации к деятельности;
- новый вид наглядности;
- эффективное средство приобретения опыта оперирования полученной информацией.

Условиями успешности обучения на уроках музыки являются проблематизация учебного материала, познавательная активность учащихся, связь обучения с жизнью, организация обучения как деятельности. Учащийся творит ради радости. И эта радость есть особая сила, которая питает его. Радость собственного преодоления и успеха в учебе способствует приобретению веры в себя, уверенности в своих силах, воспитывает творческую личность. Главное в деятельности учителя музыки – развиваться вместе с учениками, быть постоянно в творческом поиске

Урок обязательно должен вызывать эмоциональный отклик. Если же переживания так и не возникли и всё, что происходило на уроке, оказалось простым и понятным, то, скорее всего, этот урок оставил, лишь «осадок» в памяти, а в душе - незаполненную нишу.

Считаю, что главное на уроке музыки – не умение «разобрать по запчастям» оперу, симфонию…, а уметь найти то главное зерно, стержень, которые составляют любое произведение не только музыкальное.

Технология критического мышления – это технология которая поможет добывать знания, умение анализировать, оценивать, выносить обоснованное суждение, вырабатывать собственное мнение по изучаемой проблеме и умения применять знание как в стандартной, так и нестандартной ситуации. Ведущим направлением деятельности в критическом мышлении становится поиск оптимальных путей решения поставленной задачи с привлечением уже известных знаний умений и навыков, а также поиск недостающего для решения знания и умения. По мнению И.И. Ильясова, критическое мышление характеризуется конструктивностью, гибкостью, открытостью, умением планировать и анализировать собственную деятельность. В известном смысле, критическое мышление предвосхищает творческое, дает для него импульс, обеспечивает общественную значимость творческого продукта. Работа в технологии критического мышления приобретает на сегодняшний день особое значение в формировании личности школьника, обеспечивает успешность его деятельности в будущем.

Для развития критического мышления необходимо создание и применение специальных методических инструментов. Структура данной технологии стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности.

1. Стадия вызова. Пробуждение интереса к предмету

Задачи:

- Актуализировать имеющиеся у учащихся знания и смыслы в связи с изучаемым материалом.
- Пробудить познавательный интерес к изучаемому предмету.
- Помочь учащимся самим определить направление в изучении темы.

2. Стадия реализации смысла. Осмысление материала во время работы над ним.

Задачи:

- Помочь активно воспринимать изучаемый материал.

- Помочь соотнести старые знания с новыми.

3. Стадия рефлексии. Обобщение материала, подведение итогов.

- Помочь учащимся самостоятельно обобщить изучаемый материал.

- Помочь учащимся самостоятельно определить направления в дальнейшем изучении материала.

Значительное место на уроках уделяю применению здоровьесберегающих технологий. Это – ритмотерапия, арттерапия, музыкального искусства для достижения комфортности душевного состояния учащихся, снятия эмоциональных стрессов, гармонизации эмоционально-интеллектуального развития личности. А также упражнения по системе Стрельниковой, без которых невозможно обойтись в вокально-хоровой деятельности.

Здоровьесберегающая технология – еще одна задача, при составлении современного урока. Физкультминутки, разноуровневые домашние задания, ненасильственные приемы обучения помогают сохранению психического и физического здоровья детей.

Если педагогическая технология позволяет сформировать у учащихся такие социально адекватные ценности, как:

- потребность в получении знаний;

- умение самостоятельно организовывать работу по усвоению знаний;

- выбор наиболее оптимальных путей для решения учебных задач;

- планирование своей образовательной деятельности;

- позитивная самооценка;

- такая технология будет считаться современной.

Учитель музыки призван формировать у школьников основные личностные качества: мировоззрение, волю, музыкальные вкусы, убеждения. При этом подготовить к самостоятельной музыкальной деятельности, развить творческие способности, инициативу, ответственность или, иначе говоря, сформировать музыкально-эстетическую и музыкально - педагогическую культуру. Поэтому учитель музыки должен быть образцом музыкальной воспитанности и культуры, он обязан создавать и творить на уроках музыки музыкальную культуру учеников.

В результате внедрения и эффективного использования образовательных технологий в процессе обучения музыке и в воспитательной работе современный школьник имеет возможность творчески развить свои способности и стать музыкально-образованным и культурным человеком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. - М.: Издательский центр «Академия», 2007.
2. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. - М.: «Просвещение», 2004.

УДК 159.98

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ДМШ

Садовникова Л.С.

Творческое начало присутствует в любом виде деятельности, в любой специальности. Однако важное значение оно приобретает в профессии концертмейстера. Особенностью концертмейстерской деятельности является ее реально существующая многомерность, предопределяющая необходимость решения разнообразных задач, связанных с музыкальным исполнительством. Концертмейстер – пианист - аккомпаниатор, помогающий солисту (коллективу) в его основной деятельности. Это, пожалуй, самая распространенная профессия среди пианистов.

Участие концертмейстера является неотъемлемой частью учебного процесса на всех отделениях музыкальной школы, на концертной эстраде, а также в хоровом и хореографическом коллективах.

Солист и концертмейстер – это единый целостный творческий союз. Не каждый пианист способен быть концертмейстером. Искусство аккомпаниатора требует наличия высокого уровня исполнительской культуры, профессионального мастерства и особого призвания. Концертмейстер должен уметь бегло читать с листа, транспонировать, быть эрудированным музыкантом. В поле его деятельности попадает большой и разнообразный музыкальный репертуар. Творческая собранность, воля, бескомпромиссность художественных требований, неуклонная настойчивость, ответственность в достижении нужных художественных результатов, собственное музыкальное совершенствование отличают концертмейстера, чья задача совместно с педагогом по специальности научить учащегося музицировать в ансамбле, познакомить их с разнообразным миром музыки.

Комплекс профессиональных навыков концертмейстера. Специфика работы

Концертмейстер должен хорошо владеть роялем, иметь достаточные музыкальные данные, уметь охватить форму произведения, а также обладать артистизмом, воображением и способностью вдохновенно воплотить замысел автора в концертном исполнении. Ему необходимо быстро осваивать музыкальный текст, комплексно видеть трехстрочную и многострочную вертикаль, а также иметь педагогическое чутье и такт в работе с учащимися. От мастерства и вдохновения концертмейстера во многом зависит творческое состояние юных исполнителей. Специфика работы концертмейстера в современной музыкальной школе состоит в том, что ему приходится, сотрудничая с представителями разных музыкальных специальностей, знать особенности игры других музыкальных инструментов, и в этом смысле он должен быть «универсальным» музыкантом, следуя лучшим традициям исполнительского искусства. Деятельность концертмейстера требует от пианиста применения многосторонних знаний и умений по курсам гармонии, сольфеджио, полифонии, истории музыки, анализа музыкальных произведений, вокальной и хоровой литературы, педагогики – в их взаимосвязях.

Концертмейстеру ДМШ в его профессиональной деятельности необходимо:

• умение читать с листа фортепианную партию любой сложности;

• играя аккомпанемент, видеть и ясно представлять партию солиста (коллектива), заранее улавливая индивидуальное своеобразие его трактовки и всеми исполнительскими средствами содействовать наиболее яркому его выражению;

• владение навыками игры в ансамбле;

• умение выстроить единый исполнительский замысел с партнёром;

• умение транспонировать текст средней трудности, что необходимо при игре с духовыми инструментами, а также для работы с вокалистами и хором;

• знаний особенностей игры на инструментах симфонического и народного оркестра, умение правильно соотносить звучание фортепиано с различными штрихами и тембрами этих инструментов;

• знание основ дирижерских жестов и приёмов;

• знание основ вокала, дыхания, артикуляции, нюансировки;

• чутко реагировать на малейшие изменения темпа, настроения, характера исполнения, в случае надобности быть готовым незаметно подыграть мелодию;

• умение подобрать мелодию и аккомпанемент (3, с. 8).

«Пытаясь воплотить на рояле объемное оркестровое звучание, особенно в кульминациях, пианисты подчас пытаются извлечь из инструмента не свойственную ему звучность, теряя при этом благородство звучания на fortissimo», - предостерегает начинающих концертмейстеров опытный аккомпаниатор и педагог концертмейстерского класса Е.М. Шендерович (9, с. 181-182).

В целом, всю деятельность концертмейстера можно условно разбить на несколько этапов:

предварительный, или первоначальный:

• зрительное прочтение нотного текста;

• первичное музыкально-слуховое представление;

• первоначальный разбор, проигрывание целиком;

аналитический:

• анализ и выявление стилистических, жанровых, фактурных особенностей;

• правильное определение темпа;

• составление исполнительского плана;

• нахождение выразительных средств, динамическая и драматургическая нюансировка;

основной:

• техническая проработка эпизодов с различными элементами трудностей;

• постижение эмоционально-образного содержания;

• проработка и отшлифовка деталей, недопустимость фальшивых нот;

• выдержка единого темпа;

• выработка рефлекса;

• репетиционные проигрывания;

заключительный – это концертные выступления.

Психологические особенности ансамблевого исполнительства

При сравнении концертмейстера и пианиста-солиста ценность первого нередко ставится под сомнение с точки зрения критериев исполнительского мастерства. Но специфика сольной и аккомпаниаторской деятельности столь различна, что нетрудно назвать многих солистов-пианистов, крупных концертантов, почти не владеющих искусством аккомпанемента и, наоборот, пианистов, прославившихся именно высоким мастерством и художественным уровнем аккомпанемента, абсолютно не проявивших себя в амплуа солиста.

Чрезвычайная сложность определения критериев профессионального мастерства объясняется феноменальностью главного качества, которым непременно должен обладать концертмейстер, интуицией, которую также именуют чутьем, тактом, «концертмейстерской жилкой» (6, с. 106). Интуитивный уровень невозможно заменить ни высоким уровнем исполнительского искусства, ни педагогическими способностями, ни даже их суммой. «Каждому человеку, чья деятельность связана с высоким уровнем координации действий в группе: команде футболистов, операционной бригаде, актерам на сцене – хорошо знакомо понятие единого психоэмоционального поля, обеспечивающего взаимопонимание и синхронизирующего процесс совместной работы», - пишет Е.А. Островская (6, с. 107). В ДМШ концертмейстеры встречаются с учащимися для совместных репетиций и стремятся как можно полнее понять, услышать, почувствовать солистов. При этом психическая энергия их действий объединяется, порождая единое психоэмоциональное поле. Подобный уровень взаимодействия может быть продемонстрирован концертмейстером с необходимой для профессии развитой интуицией при минимуме совместных репетиций. Концертмейстер должен обладать вниманием особого рода, оно многоплоскостное. Его надо распределить не только между двумя собственными руками, но и относить к солисту или коллективу и дирижеру – главному действующему лицу. Все это должно восприниматься целостно и требует огромной затраты душевных и физических сил.

Быстрота реакции, мобильность и самообладание также являются важными составляющими в профессиональной деятельности концертмейстера. Если учащийся на конкурсе, концерте, экзамене забыл или перепутал музыкальный текст, концертмейстер не должен прекращать игру, он вовремя подхватит солиста и поможет довести произведение до конца. Остановка игры концертмейстера равносильна провалу выступления. Чуткость концертмейстера всегда оценивается солистом. Каждый солист всегда благодарен своему партнеру, потому что без его поддержки не может быть осуществлено ни одно художественное намерение. И когда происходит слияние двух художественных намерений, тогда и возникает то чудо искусства, которое можно именовать подлинным ансамблем.

Чтение с листа как показатель профессиональной мобильности концертмейстера. Воспитание навыка быстрой ориентировки в фактуре фортепианного

аккомпанемента

В учебной практике ДМШ требуется быстрота ориентировки в нотном тексте, внимание к фразировке солиста, умение охватить характер и настроение произведения. Пианист-солист выносит на сцену прочно выученные произведения. Концертмейстер же в силу специфики своей деятельности иногда не имеет достаточно времени на детальную работу, а порой выходит на концертную эстраду, читая с листа незнакомое произведение. Приобретается данный навык благодаря регулярному чтению нот с листа. Прочтению предшествует визуальное ознакомление с нотным текстом. Концертмейстер должен быстро понять художественный замысел произведения, уловить самое характерное в его содержании; необходимо хорошо ориентироваться в форме, гармонической и метроритмической структуре сочинения, уметь отделить главное от второстепенного. Тогда появляется возможность читать текст «не нота за нотой», а крупными звуковыми комплексами. Н. Крючков подчеркивает: «Трудно бывает тому пианисту, который судорожно цепляется за все ноты, безнадежно пытаясь исполнить всю фактуру сложного сочинения. Решающим условием успеха является способность расчленять фортепианную фактуру, оставляя лишь самую минимальную основу фортепианной партии, быстро и четко представлять себе главные изменения в пьесе характера, темпа, тональности, динамики, фактуры и т.д. Прочтение нотного текста должно быть одновременно и прочтением музыкального содержания, заключенного в этом тексте» (4, с. 15). При чтении аккордовой фактуры важным моментом является точная зрительная фиксация тех нот, которые при смене гармонии остаются в следующем аккорде, т.к. они закрепляют пальцы пианиста в определенном диапазоне клавиатуры, и уже вокруг них идет варьирование основного текста. Главным условием непрерывного и выразительного исполнения по нотам является способность предугадывать его вариантные изменения. Приступая к игре, концертмейстер должен смотреть и слышать немного вперед, хотя бы на 1-2 такта, чтобы реальное звучание шло как бы вслед за зрительным и внутренним слуховым восприятием нотного текста (3, с. 11).

Что может сделать концертмейстер в рамках своей методической работы? Это постоянный самоанализ, слуховой контроль, запись собственных выступлений на аудио и видеоносители, чтение специальной литературы, знакомство с опытом коллег – лично и при помощи интернет-ресурсов, обобщение и распространение собственного опыта. Посещение концертов, слушание музыки в исполнении различных инструментов, вокала. Хорошо воспитывает музыкальное ухо слушание симфонического оркестра. Создание собственных аранжировок, переложений формирует интерес учащихся к музицированию, концертной деятельности, а концертмейстера стимулирует к неустанной творческой работе и желанию анализировать свою деятельность.

Таким образом, в деятельности концертмейстера объединяются творческие (исполнительские), педагогические и психологические функции и в образовательном процессе, концертных или конкурсных ситуациях их трудно отделить друг от друга. Концертмейстер – это призвание, которое по своему предназначению не уступает труду педагога. Работа концертмейстера уникальна и увлекательна, его роль в учебном процессе детских музыкальных школ неоспоримо велика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воскресенская Т. Заметки о чтении с листа в классе аккомпанемента // О мастерстве ансамблиста. Сборник научных трудов. – Л.: Изд-во ЛОЛГК, 1986. – С. 31- 48.
2. Григорьев А.Ф. Формирование концертмейстерского мастерства учителя музыки в системе непрерывного педагогического образования // Диссертация кандидата педагогических наук. - Краснодар: Ставропольский государственный педагогический институт, 2004.
3. Залите А.Ю., Михайлюкова Е.П. Я – концертмейстер // Методическое пособие для концертмейстеров ДМШ и ДШИ // научный руководитель Горенкриг Т.Г. - Госуд. муз. колледж им. Н.А. Римского-Корсакова., 2004.
4. Крючков Н. Искусство аккомпанемента

как предмет обучения. – М.: «Музыка», 1961.
5. Кубанцева Е.И. Концертмейстерство – музыкально-творческая деятельность // Музыка в школе. - № 2. – С. 38-40.
6. Островская Е.А. Концертмейстерское искусство: педагогика, исполнительство и психология // Фундаментальные исследования. – 2009. - № 1. – С. 106-107.
7. Подольская В.В. Развитие навыков аккомпанемента с листа // О работе концертмейстера // Ред. - сост. М. Смирнов. –М.: Музыка, 1974. – С. 88-110.
8. Урываева С. Заметки о работе концертмейстера-пианиста в ДМШ // О мастерстве ансамблиста. Сборник научных трудов/ Отв. ред. Т. Воронина. – Л.: Изд-во ЛОЛГК, 1986. – С. 84-91.
9. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога. – М.: «Музыка», 1996.
10. Шендерович Е.М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: Советы аккомпаниатора. – М.: «Музыка», 1971.

УДК 159.98

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Смирнова С.Н.

Пианист должен уметь прелюдировать, разбираться в гармонии, теории музыки, транспонировать.

Карл Черни

Техника пианиста в голове, а не в пальцах.

Ференц Лист

Концертмейстер и аккомпаниатор – самая распространённая профессия среди пианистов, по той причине, что хорошими признанными пианистами становятся далеко не все.

Тем не менее, профессия концертмейстера не менее творческая и интересная («концертмейстер» - от немецкого «konzertmeister – мастер концерта; это пианист, помогающий вокалистам, инструменталистам, артистам балета разучивать партии и аккомпанирующий им в репетициях и в концертах).

Какими же качествами должен обладать пианист, чтобы быть хорошим концертмейстером? Прежде всего, он должен хорошо владеть роялем – как в техническом, так и в музыкальном плане. Это не только виртуозные качества, но и владение туше, разнообразные приёмы звукоизвлечения. Плохой пианист никогда не станет хорошим концертмейстером, как, впрочем, хороший пианист не достигнет больших результатов в аккомпанементе, пока не усвоит законы ансамблевых отношений, не разовьёт в себе чуткость к партнёру, не ощутит неразрывность и взаимодействие между партией солиста и партией аккомпанемента.

Хороший концертмейстер должен обладать общей музыкальной одарённостью, особым даром - «аккомпаниаторским чутьём» (а им обладает далеко не всякий исполнитель, равно, как не любой исполнитель одарён качествами солиста), хорошим музыкальным слухом, воображением. Также важно умение охватить образную сущность и форму произведения, артистизм, способность образно, вдохновенно воплотить замысел автора в концертном исполнении. Концертмейстер должен научиться быстро осваивать музыкальный текст, охватывая комплексно трёхстрочную и многострочную партитуру и сразу отли-

чая существенное от менее важного.

Специфика игры концертмейстера состоит также в том, что он должен найти смысл и удовольствие в том, чтобы не быть солистом, а одним из участников музыкального действия, причём участником второплановым. Пианисту-солисту предоставлена полная свобода выявления творческой индивидуальности. Концертмейстеру же приходится приспосабливать своё видение музыки к исполнительской манере солиста. Ещё труднее, но необходимо при этом сохранить свой индивидуальный облик.

Концертмейстер должен обладать рядом положительных психологических качеств. Так, внимание концертмейстера – это внимание совершенно особого рода. Оно многоплоскостное: его надо распределять не только между двумя собственными руками, но и относить к солисту – главному действующему лицу. В каждый момент важно, что и как делают пальцы, как используется педаль, слуховое внимание занято звуковым балансом (которое представляет основу основ ансамблевого музицирования), звуковедением у солиста: ансамблевое внимание следит за воплощением единства художественного замысла. Такое напряжение внимания требует огромной затраты физических и душевных сил.

Мобильность и быстрота, активность реакции также важны для профессиональной деятельности концертмейстера. Он обязан в случае, если солист на концерте или экзамене перепутал музыкальный текст (что часто бывает в детском исполнении), не переставая играть вовремя подхватить солиста и благополучно довести произведение до конца. Опытный концертмейстер всегда может снять неконтролируемое волнение и нервное напряжение ребёнка перед эстрадным выступлением. Лучшее средство для этого – сама музыка: особо выразительная игра аккомпанемента, повышенный тонус исполнения. Творческое вдохновение передаётся ребёнку и помогает ему обрести уверенность, психологическую, а за ней и мышечную свободу.

Воля и самообладание – качества, также необходимые концертмейстеру. При возникновении каких-либо неполадок, происшедших на эстраде, он должен твёрдо помнить, что ни останавливаться, ни поправлять свои ошибки недопустимо, как и выражать свою досаду на ошибку мимикой или жестом.

При всей многогранности деятельности концертмейстера на первом плане находятся творческие аспекты. Творчество – это созидание, открытие нового, активный поиск ещё неизвестного, углубляющий наше познание, дающий человеку возможность по-новому воспринимать окружающий мир и самого себя.

Необходимым условием творческого процесса концертмейстера является наличие замысла и его воплощение. Реализация замысла органично связана с активным поиском, который выражается в раскрытии, корректировке и уточнении художественного образа произведения, заложенного в нотном тексте и внутреннем представлении. Для постановки интересных задач в музыкально-творческой деятельности концертмейстеру обычно бывает недостаточно знаний только по своему предмету.

Одним из важных аспектов деятельности концертмейстера является способность бегло «читать с листа». Нельзя стать профессиональным концертмейстером, если не обладаешь этим навыком. Обилие репертуара, находящегося в работе не создаёт условий для заучивания текстов и их приходится играть всегда по нотам. От пианиста требуется быстрота ориентировки в нотном тексте и внимание к фразировке солиста, умение сразу охватить характер и настроение произведения.

Прежде, чем начать аккомпанировать с листа на фортепиано, пианист должен мысленно охватить весь нотный и литературный текст, представить себе характер и настроение музыки, определить основную тональность и темп, обратить внимание на изменения темпа, размера, тональности, на динамические градации, указанные автором, как в партии фортепиано, так и в партии солиста. Мысленное прочтение материала является эффективным методом для овладения навыками чтения с листа.

При чтении аккомпанемента с листа в ансамбле с солистом-инструменталистом категорически запрещаются любые остановки и поправки, так как это мгновенно нарушает ансамбль и вынуждает солиста

остановиться.

Трудно бывает тем пианистам, которые судорожно цепляются за все ноты, безнадёжно пытаясь исполнить всю фактуру. Решающим условием успеха является способность расчленять фортепианную фактуру, оставляя лишь самую минимальную основу фортепианной партии, быстро и чётко представлять себе главные изменения в пьесе – характера, тональности, ритма, динамики, фактуры и т.д. «Максимум музыки и минимум нот», - так говорят опытные пианисты.

Специфика работы концертмейстера в музыкальной школе предполагает желательность, а в некоторых случаях и необходимость обладания такими умениями, как подбор на слух сопровождения к мелодии, элементарная импровизация вступления, отыгрышей, заключения, варьирования фортепианной фактуры аккомпанемента при повторениях куплетов и т.д. Такие умения понадобятся в вокальном классе, когда при разучивании народных и популярных детских песен не имеется нот с полной фактурой (классический вокальный репертуар исключает широкое использование импровизации).

Большое значение для эффективности классной работы имеет характер общения концертмейстера и педагога, так как от этого зависит не только музыкальное продвижение ученика, но и воспитание его как человека. В процессе урока и репетиций педагог нередко высказывает концертмейстеру пожелания и замечания и т.п. реакция концертмейстера на такие замечания имеет важное значение для воспитания ученика. Основной принцип здесь - заинтересованность концертмейстера, которую должен чувствовать ученик.

Особо стоит остановиться на концертных и экзаменационных выступлениях. На этапе выхода произведения на концертное исполнение от концертмейстера зависит, спасёт ли он слабую игру ученика, или испортит хорошую. Пианист обязан продумать все организационные детали, включая тот факт, кто будет переворачивать ему ноты. Пропущенный во время переворота бас или аккорд, к которому привык ученик в классе, может вызвать неожиданную реакцию – вплоть до остановки исполнения.

Должен ли концертмейстер диктовать свою волю солисту во время концертного выступления, задавая и выдерживая жёсткий темп и ритм? Концертмейстер и педагог всеми силами должны стремиться передать инициативу ученику. «Императивные» исполнения в классе допустимы лишь как эпизоды, средство эмоционально разбудить ученика. Сущность же аккомпанирования юному солисту состоит в том, чтобы помочь ему выявить свои, пусть скромные намерения, показать игру такой, какая она есть на сегодняшний день. Иногда бывает, что ученик вопреки классной работе (а иногда и вследствие её) не справляется на концерте с техническими трудностями и отклоняется от темпа. Не следует резкой акцентировкой подгонять уставшего солиста – это ни к чему не приведёт, кроме остановки исполнения. Концертмейстер должен неотступно следовать за учеником, даже если тот путает текст, не выдерживает паузы или удлиняет их. Если сфальшивит, концертмейстер может попытаться ввести своего подопечного в русло чистой интонации. Если фальшь не очень резкая, но длительная, то следует, наоборот, спрятать все дублирующие звуки в аккомпанементе и этим несколько сгладить неблагоприятное впечатление.

Очень распространённым недостатком ученической игры является «спотыкание», и концертмейстер должен быть к нему готов. Для этого он должен точно знать, в каком месте текста он сейчас играет, и не отрываться надолго от нот. Обычно ученики пропускают несколько тактов. Быстрая реакция концертмейстера (подхват солиста в нужном месте) сделает эту погрешность почти незаметной для большинства слушателей. Более каверзной является другая, типично детская ошибка. Пропустив несколько тактов, «добросовестный» ученик возвращается назад, чтобы сыграть всё пропущенное. Даже опытный концертмейстер может растеряться от такой неожиданности, но с течением времени вырабатывается внимание к тексту и способность сохранять ансамбль с учеником, несмотря на любые сюрпризы.

Выдержка концертмейстера в таких ситуациях позволит избежать образования

у учащегося комплекса боязни эстрады и игры на память.

Формирование профессионализма и творческих навыков юного музыканта-инструменталиста очень во многом зависит от работающего с ним концертмейстера. Именно аккомпанируя на первых порах хорошему концертмейстеру, в ученике воспитываются чувство формы, цельности исполнения, последовательности развёртывания музыкальных образов.

Мастерство концертмейстера глубоко специфично. Оно требует от пианиста не только огромного артистизма, но и разносторонних музыкально-исполнительских дарований, владения ансамблевой техникой, знания основ певческого искусства, особенностей игры на различных инструментах, также отличного музыкального слуха, специальных музыкальных навыков по чтению и транспонированию различных партий. Концертмейстеру, как это ни странно, также важна интуиция.

Концертмейстер должен быстро и точно поддержать солиста в его намерениях, создать единую с ним исполнительскую концепцию произведения, поддержать в кульминациях, но вместе с тем при необходимости быть незаметным и всегда чутким его помощником. Развитие этих навыков возможно при развитом чувстве ритма и ощущении ритмической пульсации, единой для всех участников ансамбля.

Возникший в сознании исполнителя звуковой образ требует немедленного реального воспроизведения. Это достигается мобилизацией игрового аппарата. Таким образом задействуются слуховые, зрительные, двигательные, мыслительные и психологические процессы.

Для педагога по специальному классу – концертмейстер – правая рука и первый помощник, музыкальный единомышленник. Для солиста (инструменталиста) – концертмейстер – наперсник его творческих дел, он и помощник, и друг, и наставник, и тренер, и педагог. Право на такую роль может иметь далеко не каждый концертмейстер – оно завоёвывается авторитетом солидных знаний, постоянной творческой собранностью, настойчивостью, ответственностью в достижении нужных художественных результатов при совместной работе с солистами, в собственном музыкальном совершенствовании.

Обязанностей у концертмейстера великое множество, главное из которых профессиональное исполнение музыкального материала. Совместно с преподавателем он принимает участие в разработке индивидуальных планов и программ. Он проводит индивидуальные и групповые занятия с обучающимися, в ходе которых формирует у них исполнительские навыки, навык игры в ансамбле, развивает художественный вкус, повышает эрудицию, воспитывает творческую индивидуальность.

Специфика работы концертмейстера в условиях музыкальной школы заключается в том, что ему приходится сотрудничать с учениками и преподавателями разных специальностей, в разных жанрах и формах, а это значит, что концертмейстер должен быть не только музыкантом-универсалом, но и обладать определённым набором теоретических знаний, профессиональных умений и навыков таких как: знание истории мировой художественной культуры, стилистики и специфики исполнения инструментальных и вокально-хоровых произведений, умение читать с листа, транспонировать, перекладывать неудобные или технически сложные аккомпанементы, не нарушая общего замысла произведения, владение навыком ансамблевого музицирования.

Поскольку мы работаем в школе, то необходимы и знания психолого - возрастных особенностей учащихся.

Полноценная профессиональная деятельность концертмейстера предполагает наличия у него комплекса психологических качеств личности, таких как большой объём внимания и памяти, высокая работоспособность, мобильность реакции и находчивость в неожиданных ситуациях, выдержка и воля, педагогический такт и чуткость, вдохновенная игра и артистизм, сценическая выдержка и самообладание, слуховой контроль, бескорыстная любовь к своей профессии, ведь она не приносит внешнего успеха.

Те, кто выбирают эту профессию, как правило, любят свою работу и со временем достигают высокого профессионализма.

Выбирая эту профессию, нужно об-

ладать многими качествами, во-первых, очень любить выступать на сцене. Во-вторых, любить общаться с людьми, или с детьми, если работаешь в школе. У концертмейстера не должно быть боязни сцены. Обязательно такое умение, как схватывать на лету пропущенные места, если вдруг солист пропустил какое-то место в пьесе. Если вы выбираете эту профессию, как основную, нужно быть готовым к тому, что, как правило, это означает быть на вторых ролях.

«Большинство людей либо не знают, что это такое, либо считают, что концертмейстеры мало что делают. Быть на втором плане и в то же время усиленно трудиться… Непрерывный труд и минимум признания – вот что такое профессия концертмейстера», - Елена Кострова: концертмейстер музыкальной школы им. Осипова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнов М.А. О работе концертмейстера. – М.: «Музыка», 1974.
2. Брянская Ф.Д. Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста. – М., 1971.
3. Кубанцева Е.И. Концертмейстерство – музыкально-творческая деятельность - Музыка в школе, 2001. - №4.
4. Кубанцева Е.И. Концертмейстерский класс. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и средних профессиональных учебных заведений. – М.: «Академия», 2002. - 192 с.
5. Шендерович Е.М. Об искусстве аккомпанемента. - М., 1969. - №4.

УДК 159.98

АНСАМБЛЕВОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ В КЛАССЕ ГИТАРЫ – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Русакова Н.А.

Обучение музыке в современных условиях требует от преподавателей музыкальных школ, школ искусств применения новых форм и методов обучения. Это связано с несколькими факторами. Во-первых, как правило, дети приходят обучаться игре на инструменте дополнительно к основной школе. А в общеобразовательной школе у них большая загруженность, многие занимаются ещё и в спортивных секциях, различных кружках, посещают факультативы. Времени на занятия музыкой почти не остаётся.

Во-вторых, достижение современных технологий, компьютеризация отодвигают на второй план занятия детьми живой музыкой. Гораздо проще слушать понравившуюся композицию по компьютеру, сотовому телефону. Конечно, хотелось бы сыграть это самому, но для этого надо много потрудиться и переиграть, возможно, не очень интересного учебного материала.

В-третьих, дети в музыкальную школу приходят разных способностей и все хотят играть интересные, популярные музыкальные произведения. Вот поэтому, для того, чтобы заинтересовать ученика, сделать обучение на инструменте более доступным, преподавателям необходимо искать новые формы и методы обучения. Ансамблевая игра – прекрасная форма работы, позволяющая решать многие проблемы в обучении игре на инструменте в современных условиях дополнительного образования.

«Ансамбль» - широко бытующее понятие в различных сферах человеческой деятельности. В музыкальном словаре Должанского А.Н. даются несколько определений ансамбля. Одно из них даёт более точное описание: «Группа из двух или более музыкантов – певцов или инструменталистов, - совместно исполняющих музыкальное произведение. По количеству музыкантов ансамбли разделяются на дуэты, трио (терцеты), квартеты…» (2, с. 5). В музыке ансамбль обычно имеет двоякое значение. Первое – это ансамбль как дуэт,

трио, квартет и т.д. Второе – ансамбль как качество звучания, как степень слаженности и стройности. Практикуя занятия на инструменте, мы употребляем такое выражение – «добиться ансамбля» или говорим «хороший ансамбль», «плохой ансамбль», «чувство ансамбля», подразумевая при этом качество исполнения.

Ансамблевая форма творчества имеет свою специфику, особенности, технику. Одной из её особенностей является умение играть с одним или несколькими партнёрами. Для формирования мастерства исполнителя это умение очень важно. Гитаристы, как правило, занимаются сольным исполнительством, в связи с чем детали и общий план произведения музыкант обдумывает один. В ансамбле – это совместный труд, где произведение формируется совместными усилиями партнёров. Кроме того, ансамблевое музицирование даёт возможность ученику, даже самых слабых музыкальных данных или возможностей, участвовать в концертной деятельности – побывать в качестве артиста на сцене. Ведь не каждый ученик созревает как сольный исполнитель, так как для этого нужны природные задатки, а также посвящение своему инструменту – вкладывать много времени и труда, что в современных условиях обучения очень сложно. Часто бывает, что проучившись в музыкальной школе пять лет, ребёнок ни раз не имел возможности принять участие в концерте, а являясь артистом ансамбля, у него открываются большие возможности.

Ещё одна особенность ансамблевой игры, по сравнению с сольным исполнительством - в ансамбле иной процесс вызревания художественного замысла. Выдающийся музыкант Николай Иванович Ризоль в своей книге «Очерки о работе в ансамбле баянистов» пишет: «…ансамбль – это не только группа музыкантов, играющих вместе, а такая форма коллективного исполнительства, где каждый, сохранив свою индивидуальность, вместе с тем подчиняется общим задачам, общим требованиям в воплощении авторского замысла» (4, с. 19).

Ансамблевая игра представляет собой форму деятельности, открывающую самые благоприятные возможности для всестороннего и широкого ознакомления с музыкальной литературой. Перед музыкантом проходят произведения различных художественных стилей, авторов, различные переложения оперной и симфонической музыки, классика и современность. Накопление запаса ярких многочисленных слуховых представлений стимулирует художественное воображение. Игра в ансамбле способствует интенсивному развитию всех видов музыкального слуха (звуковысотного, гармонического, полифонического, тембро-динамического, внутреннего). Игра в ансамбле раскрепощает ученика, делает доступным исполнения сложных произведений.

Особенно велика роль ансамбля в учебном процессе как предмета, способствующего всестороннему развитию ребёнка. Именно благодаря ансамблю, учебный и концертный репертуар пополняется яркими, интересными произведениями, созданными композиторами разных эпох. Каждому педагогу, практикующему игру в ансамбле с первого класса известен необычайный интерес и любовь учащегося к этому разделу урока. Этот вид музицирования является важным компонентом учебного процесса и приносит ученикам огромное удовольствие.

Играя в ансамбле, учащиеся впервые сталкиваются с такими понятиями как синхронность, тождественный штрих, динамическое равновесие, знакомятся с такими понятиями, как ауфтакт и внутридолевая пульсация. Владение этими навыками необходимо ансамблисту для точного совместного начала игры, для вступления между разделами произведения, а так же для достижения синхронности исполнения в медленных темпах и на паузах.

Навыки ансамблевой игры ребёнок приобретает уже на первых уроках специальности. Здесь можно вспомнить слова Г. Нейгауза, который говорил: «С самого первого занятия ученик вовлекается в активное музицирование. Совместно с учителем он играет простые, но уже имеющие художественное значение пьесы. Дети сразу ощущают радость восприятия хотя и крупицы, но искусства. То, что ученики играют музыку, которая у них на слуху будет побуждать их как можно лучше выполнять

свои первые музыкальные обязанности» (3, с. 23).

Итак, в начале обучения, когда ребёнок только учится извлекать на инструменте отдельные звуки или маленькие попевки, в партии педагога звучат различные музыкальные отрывки. Также учащийся может исполнять и несколько ритмически оформленных звуков, как бы аккомпанируя, поддерживая мелодию, которая звучит в партии педагога. Например, Х. Паркенинг «Два дуэта», Е. Юцевич пер. О. Зубченко «Колыбельная», «Весёлые гуси» р.н.п. О. Зубченко, детские песенки «Василёк», «Белка», р.н.п. «Как пошли наши подружки».

В течение некоторого времени, когда ребёнок учится исполнять простейшие мелодии, педагог придумывает и проигрывает ему несложные аккомпанементы.

Также материалом для ансамбля могут быть накопленные сознанием и слухом детей отрывки из мультфильмов или популярных песен, ведь мелодия, связанная с текстом, ярче воспринимается и лучше запоминается. Например: «Песенка львёнка и черепахи» Г. Гладкова, «Спят усталые игрушки» по А. Островскому, Е. Крылатов «Колыбельная медведицы». С начала ученик может просто спеть мелодию под аккомпанемент преподавателя. Здесь важен и воспитательный момент: дети участвуют в творческом процессе вместе с педагогом.

Нужно отметить, что игра в ансамбле на данном этапе обучения может способствовать закреплению нотной грамматики и полученных навыков артикуляции – легато, стаккато, нон легато. Например: «Киска мяу».

Если на начальном этапе обучения ребёнок, играя в ансамбле, вслушивается в звучание для него гармонического фона в партии педагога, выразительно - изобразительные краски сопровождения, то в последующем этапе обучения, в средних классах внимание ученика направлено на слушание элементов в полифонии, острой и колористической ритмики, на ладогармонические звучания, характеризующие различные жанровые зарисовки. Например: «Серенада» В. Калинин, «Мазурка», польский народный танец обр. О. Зубченко, обр. В. Калинина «Белорусская полька», Н. Кузьмин «Шествие», аранжировка Г. Филиппова.

По мере усложнения художественных задач расширяются и технические задачи совместной игры. Учащиеся, играя в ансамбле должны осваивать более сложные ритмы, учатся выделять из общего звучания главное, передавать мелодическую линию из одной партии в другую и т.д. Например: Ф. Сор «Старинный испанский танец», Ф. Дурантэ «Гальярда», Ф. Карулли «Пьеса».

Итак, ансамблевая техника выдвигает перед исполнителями особые требования. Главная трудность – это умение слушать не только то, что играешь сам, но и одновременно общее звучание обеих партий, сливающихся в органически единое целое. При исполнении ансамблевого сочинения, так же как и сольной пьесы, необходимо вдумчивое детальное изучение авторского текста.

Какие же задачи, умения и навыки включает в себя ансамблевая игра на уроках гитары? Какие способы и методы существуют при работе над слаженностью в гитарном ансамбле? Среди компонентов объединяющих учащихся в единый ансамбль метроритму принадлежит едва ли не главное место. Определение «хороший ансамбль» обозначает слаженность исполнения и единства творческих устремлений участников в ансамбле. Важным качеством ансамблевой игры является синхронность, то есть единого понимания и чувствования партнёрами темпа и ритмического пульса. Метроритм выполняет функцию дирижёра в ансамбле, ощущения каждым участником сильных долей - это и есть тот «скрытый дирижёр», «жест» которого способствует объединению ансамблистов, а, значит, и их действий в одно целое. Казалось, самая простая вещь – начать играть вместе. Но точно одновременно взять два звука - не так легко, это требует большой тренировки и взаимопонимания. Преподаватель должен объяснить учащемуся, что для одновременного вступления ансамблистов может быть применён незаметный жест одного из ансамблистов, так называемый дирижёрский замах или ауфтакт. С этим жестом полезно посоветовать исполнителям одновременно взять дыхание. Это сделает нача-

ло исполнения естественным и органичным. Не вместе снятый аккорд производит такое же неприятное впечатление, как и не вместе взятый. Ощущение сильных и слабых долей такта с одной стороны, и ритмическая определённость внутри такта, с другой, - вот тот фундамент, на котором основывается искусство ансамблевой игры. Единство, синхронность его звучания является первым среди других важных условий. Таким образом, с первых уроков в классе ансамбля одновременно с разучиванием своей партии ученик получает конкретное представление об одном из важнейших условий ансамблевой игры – синхронность исполнения, единство ритмического пульса, темпа (5, с. 143).

Здесь необходимо обратить особое внимание на паузы, которые имеют огромное выразительное значение. И недооценка их – распространённый недостаток у учащегося. Паузы – это дыхание в музыке, которые бывает коротким или более длинным, но обязательно длится определённое время. Самый простой и эффективный способ преодолеть возникающее в паузах напряжение и боязнь пропустить момент вступления – это проиграть звучащую у партнёра музыку, «находиться» в ней, «жить» в ней, - тогда пауза перестанет быть томительным ожиданием и заполнится живым музыкальным чувством.

С первых тактов исполнение в ансамбле требует от учащихся полной договорённости о приёмах звукоизвлечения. Например: Также нужно отметить такой ансамблевый навык, как передача партнёрами друг другу «из рук в руки» пассажей, мелодии, аккомпанемента и т.д. Например: Вебер «Романс», Ф. Дуранте «Гальярда». Ансамблист должен научиться подхватывать незаконченную фразу, передавать её партнёру, не разрывая музыкальные ткани. Для этого учащийся должен уметь распределять своё внимание: концентрировать его, разделять или переключать в нужный момент.

Ансамбль требует от учащегося уверенного, безупречного ритма, который обладает особым качеством: он должен быть коллективным, но при этом естественным и органичным. Играя с педагогом, ученик находится в определённых метро - ритмических рамках. Ансамблевая игра не только даёт педагогу возможность диктовать правильный темп, но и формировать у ученика верное темпо-ощущение (1, с. 38). Необходимо добиваться точности и чёткости ритмического рисунка. Поэтому именно игра в ансамбле, где ребёнок увлечён, где ему интересно, где он стремится не подвести других, можно воспитать в ученике правильное чувство ритма.

Следует сказать о динамики исполнения. Динамический диапазон в ансамбле должен быть ни как не уже, но шире, чем при сольной игре, так как наличие двух и более играющих гитаристов позволяет создать более полное, насыщенное звучание произведения.

На уроках ансамбля дети учатся слышать себя, своих партнёров и одновременно звучание ансамбля в целом. Они учатся как бы «вписывать» себя в общее звучание ансамбля, то «растворяясь» в нём, то выходя на передний план, подчиняясь художественной трактовке и логике произведения. Одна из особенностей ансамблевой игры в том и состоит, что несколько человек с различным уровнем музыкального развития и исполнительской подготовки объединяются в единый исполнительский организм (5, с. 138). В то же время ансамбль не подавляет индивидуальность музыканта, напротив, при известных обстоятельствах каждая индивидуальность получает новый импульс для своего развития и совершенствования (4, с. 19).

Таким образом, роль ансамблевой игры при обучении игре на гитаре очень велика:

1. Она учит всему: ритму, быстрому усвоению нотной грамоты, пониманию строения музыкальной формы, сознательному отношению к делу, ответственности. Это искусство вести диалог с партнёром, то есть понимать друг друга, уметь во время подать и уступить. Если это искусство в процессе обучения постигается учеником, то можно надеяться, что он успешно освоит специфику игры на гитаре.

2. Ансамблевое музицирование является эффективным методом в обучении игре на инструменте в условиях современного образования, так как пробуждает интерес к обучению, стимулирует к занятиям и

даёт хорошие перспективы и возможности всем учащимся.

Если эту форму работы использовать в обучении с каждым учащимся с 1 – го класса, то можно решить многие проблемы, возникающие в обучении в современных условиях образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Готлиб А. Первые уроки ансамбля. – М., 2001.
2. Должанский А.Н. Краткий музыкальный словарь. – СПб., 2000.
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. - М.: «Музыка», 1982.
4. Ризоль Н. Очерки о работе в ансамбле баянистов. – М., 1986.
5. Свирская Т. Опыт работы в классе скрипичного ансамбля // Вопросы музыкальной педагогики, вып. 2. – М.: «Музыка», 1980.

УДК 159.922.7

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ ЖСТД БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН МОНТЕССОРИ ӘДІСТЕМЕСІНІҢ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ДАМЫТУ

Раханова Қ.М.

Қазіргі заманда коррекциялық – педагогиканың ең басты мәселелерінің бірі сөйлеу тілінің бұзылуы болып келеді. Мүмкіндігі шектеулі балалардың көпшілігі сөйлеу бұзылыстарынан зардап шегеді. Соның ішінде балаларда көп кездесетіні жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бұзылыстары, оны зерттеу бұрынғыдай күрделі мәселе және ол жеткілікті зерттелмеген.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы – есту қабілеті мен зиятты әдеттегідей дамыған балалардың дыбыстық, мағыналық жағына қатысты сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуынан болатын әртүрлі күрделі тіл кемістіктері.

Жалпы тіл кемістігі бар балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктерін Қ.Қ. Өмірбекова, Қ. Серкебаев, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Н.А. Чевелева, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева және т.б. ғалымдардың еңбектерінде көрініс тауып, бұзылыстың негізгі көріністері анықтады. ЖСТД бұзылысында дыбыстарды бұзып айту, фонетикалық есту қабілетінің дамымауы, сөздік қоры мен сөйлем құрай алмау сияқты сипаттарға тән.

Белгілі психолог ғалым Л.С. Выготский өзінің психологиялық зерттеулерінде балалардың өсу, жетілу, даму ерекшеліктеріне талдау жасай отырып, балалар жеке заттарды біліп қана қоймай, оларды жіктеп, топтап айта білуге, әр заттың қайдан, неден жасалатынын түсінуге тырысатындығын көрсетеді. Баланың алғашқы сөздерді түсіне бастағаннан-ақ оның ортамен тілдік қатынасы қалыптаса бастайды. Бала тілінің шығуы оның психикалық дамуына күшті әсер етеді. Әрбір сөз - баланың ақыл-ойының дамуына маңызды екенін айтады.

Мектеп жасына дейінгі кезең баланың тілінің дамуына әсер ететін басты уақыт болып саналады, егер 5-6 жаста баланың тілі толығымен дамымаса ересек кезінде баланың тілін дамыту қиынға соғады. Осындай кездері баланың сөйлеу тілін дамытуға аса көңіл бөлгеніміз жөн.

Көптеген зерттеулердің жұмыстарында қарастырылғандай ЖСТД бар балалаулардың сөйлеу тілін меңгеруде көптеген қиындықтар туындайтыны анықталған.

Бүгінгі таңда бұл зерттеуді талап ететін өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Бұл мәселені шешуге ат салысу менің зерттеу жұмысымның негізгі мақсатын белгіледі.

Зерттеу жұмысының мақсаты: мектепке дейінгі жастағы ЖСТД бар балаларға логопедиялық сабақтарда қолданылатын Монтессори әдістемесінің элементтері бар жаттығулар жинағынан тұратын әдістемелік құрал үлгісін құрастыру.

Зерттеу объектісі: ЖСТД бар балалардың сөйлеу тілі.

Зерттеу пәні: мектепке дейінгі жастағы ЖСТД бар балалардың сөйлеу тілін Монтессори әдістемесінің элементтері арқылы дамыту.

Белгіленген зерттеу объектісі мен зерттеу пәнін негізге ала отырып, болжамды қалыптастыруға болады.

Зерттеу жұмысының болжамы: егерде логопедиялық сабақтар барысында ЖСТД бар мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілін дамытуда Монтессори әдістемесінің элементтерін жүйелі түрде қолдансақ, сөйлеу тілін дамыту үрдісі нәтижелі болады.

Зерттеу жұмысының кезеңі бойынша қалыптастырушы (үйретуші) эксперименттің мақсаты – мектепке дейінгі жастағы ЖСТД бар балалардың сөйлеу тілін Монтессори әдістемесінің элементтерін қолдану арқылы дамыту болса, жұмыстың негізгі деңгейінің мақсаты - М. Монтессори әдістемесіндегі балалардың сөйлеу тілін дамытуға арналып жасалған жаттығулар жинағын жұмысқа енгізу арқылы тәжірибе жүргізу болып табылады. Барлық сараптау - эксперименттік жұмыстар зерттеу кезеңінің алғашқы дайындық уақытында сабақ уақытынан тыс және сабақ уақытында

өткізілді. Кейін балалар әдістеменің жаттығуларына бой үйреткеннен кейін, мақсатымызға орай сөйлеу тілін дамытуға арналған жаттығулар тек логопедиялық сабақтар уақытында өткізілді. Яғни, ол топтық және жеке логопедиялық сабақтар. Әдістеменің жаттығулары қолданылған топтық сабақ түрлері мынадай: дыбысты қою, сауат ашу, тіл дамыту. Зерттеу жұмысының мақсаты болып табылатын логопедиялық сабақтар барысында қолданылған М. Монтессори әдістемесінің мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілінің құрылымдары: фонематикалық қабылдау, сөзді дыбыстық талдау мен жинақтау, ұсақ саусақ моторикасын және сөйлемдерді түсіну деңгейлерін анықтауға іріктеліп алынған жаттығулардың толық үлгісін болашақ логопед мамандарға арналған әдістеме ретінде жасап шығардық.

Бүгінгі таңда М. Монтессори әдістемесі – баланы дамытудағы ең қажетті болып саналатын әдістемелердің бірі. Педагогикалық жүйенің негізгі принципінің бірі – еркін жағдайда баланың даму принципі. Әдістемеге еркіндік және жұмыстың әртүрлілігі, қызықты ойындар және маңызды жұмыстар кіреді. ЖСТД бар балалардың сөйлеу тілін дамытуда М. Монтессори әдістемесінің элементтерін қолдану мен үшін тиімді болды. Себебі, бұл педагогикалық жүйедегі әдістемеде баланың танымдық, интеллектуалды және физикалық даму жақтары қарастырылған. Онда баланы жан-жақты дамытудың 5 аймағын қарастырылады. Олар:

1. Күнделікті өмір жаттығуларына арналған;
2. Сенсорлы тәрбиелеу аймағы;
3. Математикалық аймақ;
4. Тілдік аймақ;
5. Ғарыштық аймақ.

Біздің зерттеу жұмысымыз 4-ші тілдік аймақ жаттығулары негізінде жүрді. Аймақтың негізгі мақсаты – мектепке дейінгі жастағы балалардың сөздік қорын молайту, әріптермен, фонетикамен таныстыру, әріптерден сөздер құрастыру және оларды жазумен оқуға үйрету. Бұл жерде тапсырмаларды орындауға қажетті арнайы құралдар жасалған. Баланың басқа ойын, сабақ ортасында кездеспейтін мұндай құралдар қатарына: жеңіл үстелдер және едендегі жеңіл кілемшелер, табиғи шикізаттардан жасалған арнайы жабдықтар және күнделікті тұрмыста кездесетін леген, стақан, қасық, майлық, су, дақылдар, классикалық Монтессори жабдықтары бар – алқызыл мұнара, қоңыр баспалдақ, көлемдік - салғыштар және т.б. жатады.

Зерттеу №6 «Балапан» тобындағы 10 балаға жеке сабақтар 5 жастағы балаларға 20 минут, 6 жастағы балаларға 25-30 минут аралығында жүргізілді. Топтық сабақтардың ұзақтығы 30 минуттан кем емес. Тапсырмаларды орындату барысында баламен жағымды эмоционалды қарым қатынас орнатып, оны қызықтыра білу маңызды. Баланы тапсырмаларды орындауға қысамай, мадақтаудың әртүрлі тәсілдерін қолданып отыру керек. Бала тарапынын шаршау немесе жағымсыз қарым қатынасты байқасақ, жаттығуларды бірден доғарып, келесі күні жалғастырған жөн.

Сараптау-эксперименттік жұмысты жүргізуде төмендегі мақсаттарды алдыма қойдым:

- балалардың сөйлеу тілі деңгейін анықтау, оның ішіне: фонематикалық қабылдау, сөзді дыбыстық талдау мен жинақтау, ұсақ саусақ моторикасын және сөйлемдерді түсінуін зерттеу кірді.
- балалардың Монтессори әдістемесіндегі сөйлеу тіліне қатысы бар жаттығуларға деген қызығушылықтарын ояту;
- логопедиялық сабақтар барысында Монтессори әдістемесіндегі жаттығулардың балалардың сөйлеу тілін дамытудағы маңызы мен ерекшелігін анықтау.

Сараптау - эксперименттік жұмыстың алғашқы зерттеу кезінде төменде аталған әдістеме қолданылды: балалардағы фонематикалық қабылдау, сөзді дыбыстық талдау мен жинақтау, сөйлемдерді түсінуін және ұсақ саусақ моторикасын - Г.В. Чиркинаның «Мектепке дейінгі жастағы ЖСТД бар баланы зерттеу» әдістемесі бойынша жүргізілді. Ал, зерттеу жұмысының негізі болып табылатын балалардың сөйлеу тілін дамыту барысында М. Монтессоридің педагогикалық жүйедегі әдістемесін қолдандық.

Жұмыстың негізгі бөлімінде М. Монтессори әдістемесіндегі балалардың сөйлеу тілін дамытуға бағытталып жасалынған жаттығулар жинағын жұмысқа енгізу ар-

қылы тәжірибе жүргізу сипатталады

Фонематикалық қабылдауды дамытуға М. Монтессори әдістемесінен іріктеліп алған жаттығулар:

1 жаттығу:

Дыбыстарды анықтап, ажырату үшін ұсақ заттарға толы қорапшаларды аламыз. Заттарды балаларға аттарын атап таныстырамыз. Дыбыстарды қорапшалардағы заттарды қозғалту арқылы шығарамыз. Заттарды кезекпен сала отырып, балаларға қай заттың дыбысы екенін анықтатамыз.

2 жаттығу:

- тыныштықты тыңдау;
- сағат соққанын;
- өзінің дем алып, шығарғанын;
- судың аққанын

3 жаттығу: Бала бірнеше дауысты және дауыссыз әріптермен танысқаннан кейін оның алдына өзіне таныс барлық дауысты және дауыссыз әріптер салынған қорапшаны қоямыз. Ересек адам нақты және анық түрде сөз айтады. Мысалы, алма. Бірінші әріпті созып айтады. Бала ересек созып айтқан дыбысты қорап ішінен тауып алып үстел үстіне қояды. Енді ересек екінші әріпті созып айтады. Бала әріпті қорап ішінен тауып, үстелге бірінші әріптен кейін орналастырады. Жасы кішкентай балаларға дауысты және дауыссыз дыбыстардан тұратын буындарды ал сақта жеткілікті.

Бала ойынның ойналу реттілігін түсінгеннен кейін тапсырманы жылдам орындай бастайды. Құрастырылған сөзді оқу біршама қиындық тудырады. Жаттығуға кез келген сөзді алуымызға болады. Тек бала дыбыстардың бірінен кейін бірі орналасу реттілігін түсінсе болғаны. Баланы жаттығу барысында бақылаған кезде оның бар зейінімен қорапшаға қарап, ересек айтқан дыбысты ішінен қайталап, табуға тырысатынын байқаймыз.

Жаттығудың маңызы бала әр дыбысты таба отырып, өзінің сөйлеу тілін талдап, дыбыстап, бекітеді. Сөздерді құрастыру оған әріптердің дұрыс таңдап алынғанын, ішінен дұрыс дыбыстағанын дәлелдейді. Осылайша, бала орфографияның негізі болып табылатын білім дыбысталған дыбыспен оның графикалық бейнесін сәйкестендіре отырып, есінде сақтайды. Жаттығуды орындап болғаннан кейін әріптерді дауысталарын бөлек, дауыссыз дарын бөлек қорапшаларға салдырамыз. Сонымен жаттығу барысында бала жазуға негіз болатын білімді меңгереді.

Сөзді дыбыстық талдау мен жинақтауға іріктеліп алынған жаттығулар жиыны төмендегідей:

1 жаттығу. Бұдырлы қағаздан жасалған әріптер.

Құрал жабдықтар	Ағаш тақташаларға жабыстырылған бұдырлы қағаздан жасалған әріптер кесіндісі, дауыстылар қызылмен, дауыссыз әріптер көкпен белгіленеді
Жаттығудың мақсаты	әріптердің кескіндерін есте сақтау, жазуға дайындау
Жасы	5-6
Жұмыстың орындалуы	Ересек дыбысталуы мен бейнеленуі әртүрлі 3 әріпті таңдап алып, жазылу бағыты бойынша бұдырлы қағаздан сұқ саусағымен әріп үстінен жүргізіп, айтылуы бойынша дыбыстайды. Бұл сәтте баланың алғашқы жазу қимылдары қалыптасады. Баланың міндеті ересектің қимылын қайталау. Кейін ересек осы дыбыстан басталатын сөз айтып, баланың да осы әріпке сәйкес сөз ойлауын талап етеді. Жаттығу барысында балаға таныс бірнеше әріппен жұмыс істей отырып, баланың әріптерді бұдырлы қағаз бетімен және ағаш тақтайшаның үстінен жазылу бағыты бойынша дұрыс жүргізуін, дыбыстауын қадағалап отырамыз

2 жаттығу. Әріптерді үстінен жүргізу

Құрал жабдықтар	Қатты қағаздан жасалған әріптер кесіндісі, себет, стакан, дорба, сөмке, қорап т.б.

Жаттығудың мақсаты	Әріптің баспа және кіші түрін ажырату, сол әріпке сәйкес сөз ойлау
Жасы	5-6
Жұмыстың орындалуы	Балаларға таныс әріптерді дыбыстай отырып, сол дыбыстан басталатын заттардың ішіне саламыз немесе сол дыбыстардан басталатын балаларға таратып береміз. Балалар көздері байланған түрде әріптердің бейнесін қолдарымен жүргізіп, алған әріптеріне сәйкес басында, ортасында, аяғында келетін сөздер айтады. Сөздер белгілі бір лексикалық тақырыптарға байланысты болуы тиіс.

3 жаттығу. Қозғалмалы әліппе

Құрал жабдықтар	Баспа түріндегі әріптер жиынтығы салынған екі қорапша: бірінде бас әріптер, екіншісінде кіші әріптер ішіндегі дауысты әріптер қызыл түсті, дауыссыз әріптер көк түсті; бір қорапша көлемі бойынша екіншісінен кішірек ондағы әріптер түстері бойынша ажыратылмайды
Жаттығудың мақсаты	Дыбыстарды әріптермен сәйкестендіре білуге үйрету
Жасы	5-6
Жұмыстың орындалуы	Жаттығу арнайы кілемшенің үстінде орындалады. Ересек баланың алдына бірнеше заттар салынған дорбашаны қояды. Заттардың ата-уы естілуі бойынша жазылуы тиіс. Қолданылған заттар: шар, дәп-тер, қалам, қой т.б. Бала қалауы бойынша затты таңдап алып, атын атап сол заттың атауы басталатын әріпті қорапша ішінен таңдап алады. Сөз ішіндегі екінші және үшінші, төртінші әріптерді ересек көмегімен (анық ырғақпен дауыстауы бойынша) бірінен соң бірін алып тізеді. Зат пен әріптерді бірінің қасына бірін сәйкестендіріп қояды. Жаттығу әріптер мен заттарды орындарына қайта қоюмен аяқталады

4 жаттығу. Әріптерді сәйкестендіру

Құрал жабдықтар	Ағаштан және қатты қағаздан қиылып жасалынған биіктігі 8 см болатын кіші әріптер және 10 см болатын баспа әріптер, әріптердің түстері сәйкесінше дауыстылар қызыл, дауыссыздар көк түспен боялған, қатты қағаздан жасалған әріптер кесіндісі, әріптердің беткі жағына ермексіз жағылып, сол әріпке сай сурет жапсырылған
Жаттығудың мақсаты	Дауысты және дауыссыз әріптерді ажырату, әріптердің жазылу бағытына машықтандыру
Жасы	5-6
Жұмыстың орындалуы	Бала ағаштан жасалған әріп қиындыларының үстіне қатты қағаздан жасалған әріп қиындыларын жазылу бағыты бойынша жапсыруы тиіс. Бала екі түрлі әріп қиындыларымен жұмыс жасай отырып, сол әріптерге сай сөздерде де естерінде сақтайды. Тіпті кейбір балалар қаламды әлі ұстап үйренбесе де, осы жаттығудың арқасында әріп-тердің жазылу бағытынан хабардар болды

Сөйлемді түсінуге қолданылған жаттығулар жиыны төмендегідей:

1 жаттығу. Суды шелектен мөлшер көрсетілген стаканға құю және керісінше. Мақсаты: нұсқау бойынша тапсырмаларды түсінгеніне қарай орындау және артық-кем түсініктерін қалыптастыру үшін;

2 жаттығу. Тірі кесілген гүлдерге күтім жасау. Мақсаты: берілген нұсқауды түсінгеніне қарай орындау, жапырағын сүрт,

бір стакан су құй т.б. Және эстетикалық сезімдерін дамыту.

3 жаттығу. Әртүрлі көлемдегі он кубик. Қабырғасының ұзындығы кубиктен 1 см-ге қысқа және қабырға ұзындығы кубиктен 10 см-ге ұзын. Кубиктерді жазықтықта вертикальді және көлденеңінен әрқалай орналастырамыз. Мақсаты: сөйлемді түсінгеніне қарай, нұсқауларды орындау, үлкен-кіші, үлкенірек - кішірек, көлемдерді салыстыру.

4 жаттығу. Ішінде әртүрлі иістері (кофе, гвоздика, анис және т.б.) бар бірнеше қорапшалар. Иіскеуді және иістері ұқсас заттарды табуды үйрену, иістерді ажырату. Мақсаты: нұсқау беру арқылы бірнеше тапсырмаларды орындату, кофенің иісі қандай? т.б.

5 жаттығу. Әртүрлі температурадағы суы бар құмыралар. Температураны анықтау. Мақсаты: жылы - жылырақ - суық т.б. түсініктерді меңгеру, маған жылы суы бар құмыраны ампер және т.б. нұсқаулар бойынша түсінгеніне қарай тапсырмаларды орындату.

8 жаттығу. Ауызша жаттығу. Балаға бірінен соң бірі түстер таратылып беріледі, балаға сол түстерге сәйкес бөлмедегі заттарды тауып, сипаттап беруі қажет.

Ұсақ саусақ моторикасын дамытуға арналған жаттығулар реті төмендегідей:

1 жаттығу. Металдан жасалған пішіндер мен салмалар

Құрал жабдықтар	Әрқайсыда 5 алқызыл металдан жасалған рамкалары бар 2 төсеніш. Рамканың ұзындығы 14 см. Рамкаларға келесі көк түсті салмаларды салу қажет: шаршы, төртбұрыш, дөңгелек, сопақша, шар, трапеция, бесбұрыш, үшбұрыш. Рамкадағы салмаларды салуға арналған ойықшалардың ортасында магнит бар. 14х14 см қағаз беттері, түрлі түсті қарындаштар.
Жаттығудың мақсаты	Ұсақ саусақ моторикасын интенсивті түрде жазуға жаттықтыру, қол және көз тепе теңдігін дамыту
Жасы	5
Жұмыстың орындалуы:	Жаттығуды орындау үшін ересек баламен бірге жұмыс орнын дайындайды. Жұмыс орнында төсеніш, қағаз, 3 түрлі түсті қарындаш және пішін салуға арналған рамка болуы керек. Ересек рамканы балаға көрсете отырып қағаз бетіне жанастырады. Бір қолымен рамканы қағазбен бірге ұстап отырып, екінші қолымен рамканы түсті қарындашпен бастырады. Бұл сәтте бала қарындашты дұрыс ұстауды және сызықтарды біргелкі жүргізуді үйренеді. Кейін бала сағат тіліне қарсы бағытта пішіндерді жүргізе бастайды, сосын рамканы алып, сызған пішінінің үстіне сәйкес пішінді қояды. Бір қолымен пішінді ұстап магнитке бекітеді. Бұл сәтте бала қолымен үздіксіз және біргелкі әрекет етуге тырысады. Бастыруға арналған құралдар алынып тасталады, қағазға шеті жүргізілген пішінді түсті қарындаштың бірімен бояйды. Бояу үшін балаға пішіннің бір шетінен, жоғарыдан төменге қарай вертикальді сызықтар жүргізу әдістемесін үлгі етіп көрсетеміз. Қателерді түзеу: көзбен көру арқылы тексеру, салынған пішіннің сызықтарының шеттен шықпауы қарастырылады

2 жаттығу. Өрнек құрастыру

Құрал жабдықтар	Қағаз, түрлі түсті қарындаштар, қайшы
Жаттығудың мақсаты	Қолдың ұсақ саусақ моторикасын дамыту
Жасы	5-6;

Жұмыстың орындалуы	Қағаз бетіне бірнеше геометриялық фигураларды салып, бала қалауы бойынша кез келген түспен бояйды. Салынған фигураларды қиямыз. Кейін оларды қосып біріктіру нәтижесінде әртүрлі әдемі өрнектер құрастырамыз.

3 жаттығу. Әріпті таны

Құрал жабдықтар	Бұдырлы әріптер жазылған көк және қызыл тақташалар. Көзін жабуға арналған шыт
Жаттығудың мақсаты	Тактильді сезінуін дамыту. Жазуға дайындау
Жасы	5-6 жас
Жұмыстың орындалуы	Бұдырлы әріптер жазылған тақташаларды алдарына қойып көрсетіп, дұрыстап анық сезіп, көріп алуларын талап етеміз. Бала анықтап көріп алғаннан кейін көзін шытпен жауып тастайды,бала бұдырлы әріптерді қолымен сипап, сезіп көреді де, қандай әріп екенін анықтап айту керек. Жаттығу М. Монтессори кітабында жазылған, оны ары қарай жалғастырушылар Ю.И. Фаусек болған. Балалар үлкен ниетпен жаттығуды орындап әріптерді атайды. Сезім арқылы ол ойлау жұмысына қадам жасайды және саусақтың ұшы арқылы бейне құрастырып,символдарды, белгілерді ажырата алады.

4 жаттығу. Бұдырлы сөйлем

Құрал жабдықтар	Қорапқа салынған бұдырлы әріптермен жазылған сөйлемі бар тақташалар. Көзін жабуға арналған шыт
Жаттығудың мақсаты:	Жазуға дайындау
Жасы:	5-6 жас
Жұмыстың орындалуы:	Тақташаларда бұдырлы әріптер мен жазылған сөйлемді баланың алдына қойып, баланың көзін шытпен жабамыз. Бала әріптерді сезіп, олардан сөйлем құрай алуы керек. Бұл жаттығу көзі нашар көретін балалармен жұмыс жасайтын мұғалімдерге жақсы таныс. Балалар бұдырлы әріптерді анықтағанды жақсы көреді, қызыға орындайды. Жаттығу балаларды жалықтырмай оқуға және жазуға үйретеді

Бұл жаттығуды орындата отырып, балаға қарындашты қолына сенімді ұстап, сызықтар жүргізу үшін қол бұлшық еттері қызметінің жақсы дамығаны тиімді. Бұл ойлау қабілетімен қатар дамитын үрдіс болып табылады. ЖСТД бар балаларды жазу қимылдарына үйрете отырып, алдымен әріп кескіндерін қолдарымен ұстап сездіре отырып, механикалық түрде олардың психомоторлы жолдарын жаттықтырып, әр әріптің кескінін бұлшық ет қызметін пайдалана отырып еске сақтаттым. Жазу үшін қаламды дұрыс сенімді ұстап үйрену қажет. Ол үшін жоғарыда аталған жаттығуды бірнеше түрлендірсек жеткілікті. Көзі байланған бала әріптің кескінін оң қолының тек сұқ саусағымен ғана емес, ортаншы саусағымен де көрсетсе болғаны.

5 жаттығу. Суретті толықтыр

Құрал жабдықтар	Қызыл түсті дауысты әріптердің кескіндері, өрнек
Жаттығудың мақсаты	Көріп қабылдау мен мотористиканы дамыту
Жасы	5-6 жас;
Жұмыстың орындалуы	Баланың алдына қызыл түспен боялған дауысты әріптердің кескіндерін және қағаз бетіне үлкен болып

	салынған өрнекті қоямыз. Бірақ өрнек толықтай аяқталмаған. Баланың міндеті өрнекті әріп кескіндерін қою арқылы аяқтау. Кейін өрнек толықтырылған соң әріптерді атап, кескінін алдымен сұқ саусақпен кейін ортаншы саусақпен жазылу бойынша жүргіздіреміз. Жазылуы бойынша әріп кескіндерін саусақтармен жүргізу жазуға қажет қол бұлшық еттерін жаттықтырады және бала әріп кескіндерін есіне сақтай отырып оқуды тез меңгеретіні дәлелденген.

6 жаттығу. Рамканы өрнектеу

Құрал жабдықтар	Түймелер, бантиктер, түймешелер, жабысқақ заттары бар рамкалар
Жаттығудың мақсаты	Қол бұлшық еттерін жазуға дайындау, ұсақ саусақ моторикасын дамыту
Жасы	5-6 жас;
Жұмыстың орындалуы	Балаға ермексіз жапсырылған рамка беріледі. Бала қалауы бойынша алдында тұрған бірнеше сауыт ішінен түймелер, бантиктер, түймешелер, көптеген жарма түрінен біреуін таңдап алып, рамка шетін әсемдеуі тиіс.

Жаттығулардың көпшілігі орындау барысында уақытты көп қажет ететіндіктен, оларды топтық сабақтарға қарағанда жеке логопедиялық сабақтарда қолдану тиімді екенін байқадық. Оны балалардың жеке тұлғалық ерекшеліктерімен түсіндіруге болады. Әр баланың жұмыс істеу темпіне, тапсырмаға қызығушылығының оянуына, тапсырманы жылдам немесе баяу түсінуіне, шаршауын. Зерттеу жұмысымның негізгі мектепке дейінгі жастағы ЖСТД бар балалардың сөйлеу тілін логопедиялық сабақтар барысында дамытуға арналған жаттығулар жинағын шығару мақсатына қол жеткіздім дегім келеді.

Болжағандай, М. Монтесори әдістемесінің элементтерін мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілінің бірқатар құрылымдарын дамытуда қолдану нәтижесі көріп тұрғанымыздай оңды болды. Аталған әдістемені қолданудың нәтижесінде байқалған балалардағы өзгерістерді атап өтетін болсақ:

1. Бала бойында өзін-өзі тәрбиелеуге, өзін-өзі оқытуға, дамытуға деген қасиеттердің пайда болуы;

2. Балалардың бір-бірімен қарым-қатынастары өзгерді, ол басқа баланың іс-әрекетін бақылай отырып бір дидактикалық материалды пайдалану үшін құралдың босағанын тосады. Бақылау – бала танымын дамытудың тиімді әдісі екенін естен шығармаймыз;

3. Материалмен қалай жұмыс істеу керектігін бір - бірлеріне түсіндірулері нәтижесінде сөйлеу тілі және рухани жағынан дамуды көреміз, үлкеннің кішіге қамқорлық көрсетуі;

4. Әдістеме баланы болашақ физикалық, әлеуметтік, интеллектуалды және рухани дамыту көзі екені дәлелденді;

5. Сөйлеу тілінің негізі болып табылатын алғашқы фонематикалық білім әріптердің кескіндерін есте сақтау, жазуға дайындау, әріптің баспа және кіші түрін ажырату, сол әріпке сәйкес сөз ойлауға үйренеді;

6. Дыбыстарды әріптермен сәйкестендіре білуге, дауысты және дауыссыз әріптерді ажыратып, әріптердің жазылу бағытына машықтанады;

7. Ірілі –ұсақты заттармен жұмыс істей отырып, саусақ моторикасын интенсивті түрде жазуға жаттықтырып, қол және көз тепе теңдігін дамытуға жол ашылды;

8. Өз бетімен шешім қабылдап үйренудің, жаңа дағдылар мен өзіне деген сенімділіктің алғашқы белгілерінің қалыптасуы;

9. Әдістеме жаттығуларын орындау барысында балаларда өзін-өзі тәрбиелеу мен дамытудағы жан-жақтылық жүйесінде

негізгі назар өз бетінше даму мен көру, есту, сезу, дәм сезу сынды қабілеттерді және ұсақ саусақ моторикасын дамытуға жаңа жол ашылды. Әр бала өзіне ұнаған іспен өз темпі бойынша айналыса алады. Өз-өзімен бәсекеге түсе отырып, балада өз күшіне деген сенімділік туады;

10. Өз қатесін өзі бақылауға мүмкіндік туды;

11. Жаттығу барысында баланың қозғалысы қамтамасыз етілсе, екіншісі жағынан балада өз бетінше өз-өзіне қызмет ету дағдылары қалыптасты;

12. Балалар дидактикалық материалдар мен жаттығулар ұзақтығын әрдайым өздері таңдай отырып, өзіндік ағым мен ырғақта даму мүмкін болды;

13. Күнделікті тұрмыс барысында тыйым салынатын заттармен баланың еміннеркін қарым-қатынасқа түсуі;

14. М. Монтессори әдістемесі баланың өз шамасына қарай білім алуға деген алғашқы қызығушылықтарын оятады, оған өзі қаламайтын іс әрекеттерді орындамауына болады;

15. М. Монтессори әдістемесі – баланы тәрбиелеу мен дамытудағы әмбебап әдіс болып табылатындықтан, оған еркіндік, қайталанбайтын мазмұн тән болып келеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Абеуова И.Ә. Хегай А. О методе М. Монтессори в образовании. – Алматы, Білім кілті. 2007.№2. - 36-38 б.
2. Андерлик Л. Путь для всех. Жизнь с Монтессори. Монтессори-терапия и оздоровительная педагогика на практике. – М.: Монтессори - терапия в Москве, 2008.
3. Акишина АЛ., Барановская СЛ. Русская фонетика. - М., 1980.
4. Берғалиева Н.А. М. Монтессори әдісі. Білім беру мекемесі басшыларының анықтамалығы. - Алматы, 2006.
5. Бородин А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. - М., 1984.
6. Блонский П.П. О Марии Монтессори // Дошкольное воспитание. – 1994. - № 10.
7. Загвоздкин В., Хилтунен Е. Монтессори и Вальдорф. – М., 1999.
8. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985. – 185 с.
9. Логопедия // Под редакцией Л.С. Волковой. – М.: «Просвещение», 1989. -527 с.
10. Логопедия/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М., 1998.
11. Монтессори М. Разум ребенка.- М, 1999. – С. 28 – 93.
12. Монтессори М. Дом ребенка: Метод научной педагогики. Пер. с итал. – Гомель, 1993.
13. Монтессори, М. Подготовка учителя. Методическое пособие / Пер. с англ. И. Дичковской. – Альманах «МАМА»: Научно – методическое издание Межрегиональной альтернативной Монтессори – ассоциации. – Вып. 1. – М, 1994. – 354 с.
14. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского - М.: «Просвещение», 1986 – 463 с.
15. Орлова Д. Большая книга Монтессори. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК; Владимир: ВКТ, 2008.
16. Өмірбекова Қ.Қ., Өмірбекова С.Ж. Фонетикасы, фонематикасы толық дамымаған балаларды оқыту және тәрбиелеу. – Алматы, 2004 – 62 б.
17. Өмірбекова Қ.Қ., Балқыбекова В.С. Сөйлеу тілінің фонетикалық жағын тексеру және дамыту. Оқу құралы. – Алматы: Алматыкітап, 2003. – 104 б.
18. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни // Сост. Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина. - М., 1989.

УДК 159.922.7

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Томилова Т.Ф., Доркина Н. А.

Главная задача современной школы - эффективное обучение и воспитание ученика. Важная роль в этом процессе принадлежит развитию коммуникативной функции речи, т.к. задача педагога не просто дать детям определенный набор знаний, умений и навыков, а развить коммуникативную личность, воспитать «человека говорящего», что особенно актуально в коррекционной школе. Известно, что формирование речи у умственно отсталых детей резко отстаёт от нормы. Особенно это касается коммуникативной функции. Школьники с нарушениями интеллекта без специального обучения оказываются слабо подготовленными к общению с окружающими. У выпускников вспомогательной школы возникают трудности в установлении речевой коммуникации. Это проявляется в неуверенности, эмоциональной напряженности, что нередко становится источником социальных проблем. Работа по формированию у данной категории учащихся средств речевого общения и умения практического их использования полностью ложится на учителя.

Так, социально – практическая значимость определила тему настоящего исследования.

В методической литературе данная проблема подробно прослеживается в работах дефектологов Шишковой, Комаровой, Аксеновой и др.

Изучив теоретический материал, авторы пришли к мнению, что наработанный опыт можно применить и в нашей практике, т.к. он поможет в развитии навыков общения умственно отсталых детей в процессе обучения в школе для их речевой и социальной адаптации.

Таким образом, важным моментом нашего исследования стало изучение особенностей организации работы по развитию коммуникатитвной функции речи у учащихся старших классов.

Цель исследования: апробировать пути формирования коммуникативной функции речи учащихся вспомогательной школы на уроках чтения.

В соответствии с целью, были поставлены *задачи исследования:* изучить теоретические аспекты проблемы, выявить психолого – педагогические условия для речевой коммуникации учащихся на уроках чтения, обобщить собственный опыт.

Далее определили *гипотезу*: успешное развитие коммуникативной функции речи старшеклассников может быть обеспечено за счет создания специальных психолого-педагогических условий и внедрением системы определенных методических приемов для моделирования речевых ситуаций и организации общения учащихся на уроках чтения. Работа над развитием коммуникативной функции учащихся вспомогательной школы позволит не только оптимизировать процессы речевого развития умственно отсталых школьников, но и значительно расширить их коммуникативную компетентность, что облегчит выпускникам социальную адаптацию.

Прежде всего, был разработан теоретический блок по проблеме, изучив который, нами был определен ряд *психолого-педагогических условий,* необходимых для наибольшей эффективности работы на уроке:

- максимально приблизить изучение художественного произведения к процессу естественному общению;

- использовать вопросы и задания, направленные на мотивацию коммуникативной деятельности учащихся, на побуждение их к активному диалогу друг с другом и с учителем;

- при работе с литературным текстом использовать принцип поступательного расширения его смыслового содержания;

- для сохранения интереса старшеклассников до конца выполнения задания и обеспечения эмоционального настроя организовывать игры с пословицами, работу с толковым словарем; применять элементы драматизации отрывков произведения; за-

давать вопросы, требующие от учащихся выбора правильного варианта ответа и доказательства своей точки зрения;

- использовать алгоритмы ответов, направленные на совершенствование грамматического оформления высказываний старшеклассников, а также подстановочные таблицы, способствующие максимальной самостоятельности в процессе общения друг с другом;

- подбирать задания с учетом коммуникативных умений умственно отсталых старшеклассников.

Работая над содержанием практического блока программы, подобрали и обсудили приемы, которые вызывают интерес учеников к тексту, побуждают их высказываться по поводу обсуждаемых вопросов, вовлекают в активную работу. Например: чтение отрывка, к которому можно подобрать пословицу, «Живая картинка» (один ученик читает, другой мимикой лица реагирует на услышанное), задания - приёмы для развития коммуникативных функций речи, чтение по ролям, хоровое чтение, упражнения на развитие дикции и т.п.

Систематизировали виды работ над текстом.

Подобрали задания для развития коммуникативных возможностей учащихся вспомогательной школы, а также приёмы, улучшающие дикцию, тембр, интонацию голоса.

Подобрали дидактический материал по отработке навыков осознанного чтения.

В целях устранения и предупреждения таких явлений на уроке, как утомление, рассеянное внимание, различные вегетативные проявления, негативные поведенческие реакции, активно используем на уроках специальные упражнения для активизации мыслительной деятельности учащихся. Это так называемые *развивающие минутки*. Развивающие минутки являются действенным средством совершенствования памяти, внимания, речи, мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы, мелкой моторики старшеклассников с нарушениями интеллекта, способствуют реализации принципа коммуникативной направленности в обучении, повышению речевой мотивации, формируют чувство языка и опираются на него. Они занимают совсем немного учебного времени и могут применяться на разных этапах урока. Их отбор никогда не бывает случайным. Необходимым условием является связь развивающей минутки с задачами данного урока. Приведём примеры некоторых видов развивающих минуток.

1. Разговорная минутка

Она направлена на развитие навыков общения у школьников с нарушениями интеллекта: умение слушать других, планировать и реализовывать собственное речевое высказывание. Это попытка выйти на разговор о том, чем живёт мир, страна, город, сами учащиеся. Возникает живая ситуация общения, когда хочется поделиться информацией, мнениями, впечатлениями. Обычно разговорная минутка проводится в начале урока, начинается с постановки вопроса и может служить материалом для введения в тему урока.

Например:

- Какая новость по телевидению вчера вас удивила?

- Почему на перемене плакал маленький Артём? Что вы сделали, чтобы утешить его?

2. Разминки-хитринки

Это упражнения и игры на развитие сообразительности, внимания к слову, орфографической зоркости.

Игра «Третий лишний» - определите, какое слово лишнее: *на кроват…, из морковк..., в тумбочк…* . (По склонению – *на кровати*, по окончанию – *в тумбочке*, по падежу – *из морковки*).

3. Поэтическая минутка

Это выразительное чтение учителем стихотворений с целью развития у детей умения слушать и понимать стихотворную речь, формирования образного мышления, чувства ритма, воспитания интереса к поэзии.

Например:

- Работу над смысловым содержанием стихотворения Э. Асадова «Дачники» (5-й класс) можно дополнить слушанием стихотворения того же автора «Стихи о рыжей дворняге». Без сомнения, стихотворения должны быть заранее выучены учи-

телем наизусть, чтобы не был нарушен зрительный контакт с учениками, чтобы у учителя сохранялась возможность улавливать малейшие эмоциональные реакции учащихся. После прочтения необходимо выдержать паузу, а потом можно предложить детям ответить на некоторые вопросы.

4. Эмоциональная зарядка

Это выразительное чтение всеми учащимися одновременно ярких высказываний о русском языке, способствующее развитию навыка хоровой декламации, внимания, эмоциональной сферы учащихся. Учитель дирижирует произносительным оркестром, дети с увлечением повторяют слова о русском языке, постепенно запоминают их (развитие памяти) и учатся выразительному чтению (совершенствование навыков чтения).

Слова то шелестят, как трава, то бормочут как родники, то пересвистываются, как птицы, то позванивают, как первый лёд (К. Паустовский)

Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок; все зернисто, крупно, как сам жемчуг, и, право, иное название ещё драгоценнее самой вещи (Н.Гоголь)

5. Музыкальная встреча

На уроках чтения и развития речи в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида широко используем образцы классической музыки (произведения Вивальди, Чайковского и др. композиторов), а также звуки живой природы (пение птиц, журчание ручейков, шум дождя и пр.). Музыка вселяет в учеников веру в собственные возможности, пробуждает лучшие стороны их души, обладает здоровьесберегающим эффектом.

- К поэме А. Пушкина «Руслан и Людмила» (9-й класс) – «Марш Черномора» из оперы М.Глинки «Руслан и Людмила»;

- При написании самостоятельной работы положительный настрой, «ситуацию успеха» создаёт негромкое, умиротворяющее пение птиц.

6. Минутка прикладного творчества

Это включение в урок чтения и развития речи элементов предметно - практической, изобразительной деятельности (рисования, лепки, конструирования). Такая работа может проводиться в разных формах (индивидуальное задание, работа в паре, коллективная композиция). Она способствует снятию статического напряжения, развитию мелкой моторики учащихся, позволяет детям почувствовать радость творчества, обогащает их эмоциональную жизнь.

Варианты заданий.

1. Раскрашивание (как правило, иллюстраций к литературным произведениям).

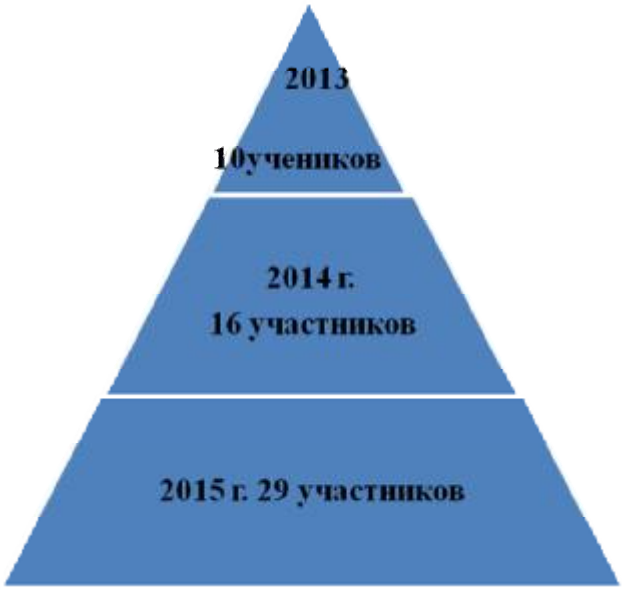
2. Рисование по опорным точкам (зрительным ориентирам).

3. Обрывная аппликация.

Например, коллективная работа по созданию новогоднего костра, у которого грелись 12 братьев-месяцев (С. Маршак «Двенадцать месяцев», 6-й класс). Костер выполняется из обрывков цветной бумаги красного цвета разных оттенков, приклеиваемых на общий лист.

Также мы привлекаем учащихся старших классов к участию в различных конкурсах - презентациях чтецов. При этом у них формируются навыки самоконтроля, им приходится проявлять инициативу, что очень сложно для детей с интеллектуальными нарушениями. Конкурсы со временем становятся увлекательным ученическим соревнованием.

Это видно из данной диаграммы. В течение 3 лет отслеживалось количество детей, принимающих участие в конкурсе чтецов. По диаграмме мы видим определенный рост мотивации учащихся. Если раннее наблюдался негатив школьников на участие в конкурсах, то сейчас дети могут проявить даже собственную инициативу. Школьники не только чище стали читать стихи, но и гораздо увереннее держатся на сцене. Ребята с удовольствием принимают участие не только в конкурсах, но в общешкольных мероприятиях, школьных линейках, классных часах. С каждым годом, количество участников увеличивается, и это радует.



Кроме практического блока, в нашей программе есть методическая копилка для разработок уроков чтения и внеклассных мероприятий, способствующих развитию коммуникативных функций школьников.

В ходе апробации были выявлены трудности при обучении детей коммуникативным навыкам.

Основная трудность - осложненные диагнозы детей. Учащиеся приходят в среднее и старшее звено не читающими и не говорящими. И, как следствие, следующая трудность, связанная с формированием установки на общение - т.е. проблема мотивации коммуникативной функции:

- ученики стесняются говорить, боятся сделать ошибки, подвергнуться критике;

- учащимся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи;

- дети не вовлекаются в коммуникативные обсуждения по тем или иным причинам;

- школьники не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения.

Но, несмотря на эти трудности, считаем, что данная работа по развитию коммуникативных функций речи учащихся с нарушениями интеллекта должна иметь практическую направленность и проводиться системно. Только проведение планомерной, специально организованной коррекционной работы с применением приемов и методов может дать положительные тенденции для развития коммуникативных возможностей учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А.К. Задачи и пути развития речи умственно отсталых школьников // Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2004. - С. 59-64.
2. Бебешина Н.Н., Свириденков В.П. Работа над предложениями, необходимыми в различных бытовых ситуациях // Развитие речи на уроках русского языка в 5-8 классах вспомогательной школы. – М.: «Просвещение», 1978. - С. 124-130.
3. Шишкова М.И. Пути развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 14 – 17.
4. Шишкова М.И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников // Молодые голоса: сб. научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей МГОПУ. Выпуск 3. – М.: Редакционно-издательский центр «Альфа», 2000. – С. 80 – 83.
5. Шишкова М.И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках чтения // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Межвузовский сборник

научных трудов. Выпуск 3. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, 2000. – С. 50 – 54.

УДК 159.922.7

ФЕНОМЕН САМОУБИЙСТВА В ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Умирзахова М.М.

Есть лишь одна по–настоящему серьезная философская проблема – проблема самоубийства.

А. Камю

10 сентября - это Всемирный день предотвращения самоубийств. Этот день отмечается по инициативе Международной ассоциации по предотвращению самоубийств и при поддержке Всемирной организации здравоохранения, поэтому данная статья посвящена именно вышеуказанной проблеме. Общественный резонанс, который сопровождал любые самоубийства в истории отдельных формаций, в настоящее время усиливается нарастающим количеством этих деяний, совершаемых людьми различных возрастов и социальных слоев. Самоубийство - одна из вечных проблем человечества, явление социальное и психологическое, а как общественный феномен - это не просто индикатор общественного здоровья, но и социально-психологический архетип, который, в зависимости от характера его влияния в общественном сознании, может непосредственно воздействовать на формирование суицидальных форм поведения личности.

По статистике, суицид занимает третье место среди причин смертности после несчастных случаев и убийств. По данным многочисленных исследований, на одно завершённое самоубийство приходится от 10 до 20 суицидальных попыток, что свидетельствует об угрожающей тенденции, связанной с добровольным уходом из жизни.

С давних времен проблема суицида обсуждалась Эпикуром, Платоном, Сократом, Вергилием и Овидием, Ф.Аквинским, А.Блаженным, Лао-Цзы, Конфуцием. Самоубийство изучали такие учёные, как А. Адлер, К. Юнг, Дж. Хиллмен, Г.С. Салливэн, К. Хорни, А. Альварес, Э. Кюблер-Росс и другими.

Разработкой собственных теорий по проблеме самоубийства занимались исследователи: З. Фрейд, предложивший теорию суицида, согласно которой выделил два вида влечений: один из них - инстинкт жизни - Эрос, а другой - влечение к смерти, разрушению и агрессии - Танатос («Печаль и меланхолия»); К. Меннингер, исследовавший глубинные мотивы самоубийства («Война с самим собой»); Э. Дюркгейм, изучивший социальный контекст самоубийств («Самоубийство: социологический этюд»); Н. Фейбероу, описавший и исследовавший те формы саморазрушающегося поведения, которые ранее не относились к суицидальным, например, злоупотребление различными веществами, включая наркотики, алкоголь и табак; соматические болезни; преступления, проституция, делинкветное поведение; рискованные виды спорта («Многоликое самоубийство»); Э. Шнейдман, рассмотревший психологические корни суицидальных явлений («Душа самоубийцы») и привёл, основываясь на клинических наблюдениях, типологию индивидов, играющих непосредственную роль в приближении своей смерти («Смерти человека»); А. Камю, поставивший вопрос о связи самоубийства с мышлением индивида, заметивший, что все, когда-либо помышлявшие о самоубийстве, сразу признают наличие прямой связи между чувством разлада человека со своей жизнью и тягой к небытию («Бунтующий человек»);

А.Ф. Кони, указавший на ошибку в объяснении самоубийств увеличением душевных заболеваний («Самоубийство в законе и жизни»); Н. Бердяев, считавший, что осуждать нужно не самоубийц, а самоубийство как грех, духовное падение и слабость («О самоубийстве»); В.М. Карандашев, выделивший типы самоубийц, основываясь на личностно-психологических особенностях («Жить без страха смерти»); Г. Чхартишвили, относивший творческие личности к группе высокого суицидального риска («Писатель и самоубийство»).

Несмотря на многочисленные теоретические и экспериментальные исследования, проблема суицида до сих пор актуальна и требует дальнейшего изучения, поскольку в психологических концепциях нет единого подхода классификации причин, видов, факторов самоубийства, а также механизмов, условий и средств реализации психологического сопровождения личности, склонной к суицидальным формам поведения.

Кроме того, в современной действительности прослеживаются противоречия между:

- потребностью общества в становлении психологически здоровой личности и социальными условиями, порождающими суицидальные формы поведения;

- потребностью в научной разработке психологического сопровождения личности, склонной к суицидальным формам поведения, и недостаточной открытостью соответствующей информации;

- потребностью личности в самосохранении и деструктивными формами поведения, провоцирующими инстинкт саморазрушения.

В XX в. изучением проблемы самоубийства занялись также такие психологи, как Э. Гроллман, В. Франкл, К. Роджерс и другие. Можно сказать, что наиболее важными проблемами, привлекающими внимание всех исследователей в этой области, являются:

• причины самоубийства;

• факторы риска (пол, социальное положение, психические расстройства, генетические заболевания и т.д.);

• превенция, интервенция и поственция суицида, которым огромное внимание уделяется Э. Гроллман. Под этими терминами понимается профилактика самоубийств, непосредственная психологическая помощь человеку, стоящему на грани выбора и помощь его близким, если трагедия все же случилась.

Помимо этих проблем существует и множество других, связанных с морально-этическими нормами, религией, культурой и т.д.

В самом широком смысле самоубийство - вид саморазрушительного, аутодеструктивного поведения (наряду с пьянством, курением, потреблением наркотиков, а также перееданием).

Под словом «самоубийство» в русском языке понимаются два разнопорядковых явления: во-первых, индивидуальный поведенческий акт, лишение себя жизни конкретным человеком; во-вторых, относительно массовое, статистически устойчивое социальное явление, заключающееся в том, что некоторое количество людей добровольно уходит из жизни. В некоторых языках, включая английский, немецкий, русский, отсутствует дифференциация этих понятий. Поэтому лишь из контекста бывает ясно, идет ли речь о поступке человека, или же о социальном феномене.

Самоубийство - весьма сложный, многоуровневый (философский, социальный, психологический, нравственный, юридический, религиозный, культурный, медицинский) междисциплинарный феномен.

По данным ЮНИСЕФ, согласно мониторингу положения женщин и детей в странах Центральной и Восточной Европы и СНГ, Казахстан входит в число стран с наиболее подверженных этому негативному воздействию в связи с тревожащими данными смертности от суицидов среди подростков в возрасте от 15 до 19 лет, и молодых людей в возрасте от 20 до 24 лет. Приведем пример. За последний год 51 казахстанцами было совершенно самоубийство, в мае 2015 года в г.Астана, спрыгнув с 11 этажа, два подростка лишили себя жизни, в июне 2015 года в г.Усть-Каменогорске также было совершено самоубийство девочкой 11-12 лет, спрыгнувшей с многоэтажки, в марте 2015 года в г. Семей девушка спрыгнула с моста в ре-

ку, в этом же городе через некоторое время солдат-контрактник решил свести счеты с жизнью таким же образом, в августе 2015 года ученик средней школы г. Рудный Костанайской области спрыгнул с крыши заброшенной многоэтажки. Так, к сожалению, можно продолжать очень долгое время. Ни одна группа, национальность или класс людей не свободны от этого “непростительного греха общества”. Хотя человек может ни разу не произнести слово “самоубийство”, означает ли это, что она или он полностью свободны от желания смерти? Люди имеют тенденцию к саморазрушению, которая различается лишь по степени выраженности или интенсивности проявлений от человека к человеку и от одного общества к другому.

В истории мировой цивилизации проблема суицида выступала как религиозная, юридическая, как морально-этическая – проблема последнего выбора, свободы, предельных состояний и самораскрытия личности [1 с. 239]. Актуальными являются работы русских психологов П.Б. Ганнушкина и А.Е. Личко. Они большое внимание уделяли проблемам психопатий: «Психопатическими называются личности, с юности, с момента сформирования представляющие ряд особенностей, которые отличают их от так называемых нормальных людей и мешают им безболезненно для себя и для других приспособляться к окружающей среде» [2].

А.А. Парфёнова рассматривает типологические особенности суицидальных пациентов. Она разоблачает миф о том, что те, кто открыто говорят о самоубийстве, редко его совершают, так как большинство людей, совершающих суицидальные попытки, длительное время обдумывают свои намерения. Говорится, что лицам, собирающимся покончить с собой, нужна психологическая помощь. «Цель психологической помощи – разрешение проблем суицидента, обусловливающих суицидальность» [3, с. 112]. Если это интерпретировать с социологической точки зрения, то получается, что в обществе должны существовать особые механизмы, позволяющие предотвратить некоторое количество суицидов. Примером можно считать «Телефон доверия».

Несмотря на то, что на протяжении веков ученые стремились дать теоретическое обоснование суицидальному поведению, в настоящее время нет единой теории, объясняющей природу самоубийств. Среди множества концепций выделяются четыре основные: биологическая, психопатологическая, психологическая и социальная [4 с. 157].

1. Биологическая концепция исходит из инстинктивной природы самоуничтожения, эволюционного характера самоубийства как «приспособительного» (хотя и не адаптивного) механизма освобождения от неполноценных, болезненных особей, элемента естественного отбора. Или же результата биохимической депрессии.

2. Психопатологическая концепция исходит из положения о том, что все самоубийцы – душевнобольные люди, а суицидальные действия – проявления острых или хронических психических расстройств.

3. Фрейд рассматривал самоубийство как проявление инстинкта смерти, который может выражаться агрессией и, как частный случай – аутоагрессией. Сторонники этой концепции считают, что самоубийство – это преобразованное (направленное на себя) убийство, а в подтверждение правильности своей точки зрения ссылаются на обратное численное соотношение убийств и самоубийств, действительно существующее в ряде стран, а также на снижение самоубийств во время войн.

4. Социологическая концепция исходит из того, что в основе суицидального поведения лежит снижение и неустойчивость социальной интеграции, а самоубийство во всех случаях может быть понято лишь с точки зрения взаимоотношений индивида с социальной средой, при этом собственно социальные факторы играют ведущую роль. Современное состояние культуры предполагает постоянное принудительное общение с огромной массой людей, которое обезличивает конкретного человека и впоследствии порождает конфликты. Вспоминается по этому поводу известная фраза Конрада Лоренца: «Степень отчужденности людей прямо пропорциональна плотности населения».

Выше было сказано достаточно определений того, что же на самом деле суи-

цид. Но до сегодняшнего момента, несмотря на многие исследования суицида с точки зрения различных наук, никому из исследователей не удалось выяснить, почему же мы ежегодно теряем столько людей, которые решились лишить себя жизни самостоятельно. И потому что до сегодняшнего момента учёные не могут определить основную причину самоубийств, мы можем только говорить о совокупности определённых факторов и их восприятии индивидом.

Хотя даже в концепциях психологического толка стали рассматриваться социальные аспекты самоубийств, данное явление нельзя рассматривать сугубо с медицинской или психологической точки зрения, так как человек - это существо одновременно и биологическое, и социальное и, соответственно, на его действия оказывают влияние социальные, экономические, культурные и другие факторы.

При изучении темы суицида у нас возникают многочисленные вопросы, на которые до сегодняшнего момента никто не смог дать ответ. Анализируя ситуацию в стране, хочется отметить, что не то что с каждым годом, с каждым днем увеличивается число суицидентов. И это еще только те люди, про которых написали СМИ, страшно подумать, сколько таких не зарегистрированных случаев. Для общества это наиболее остро стоящий вопрос, так как нет ничего ценнее человеческой жизни. Ассоциируя понятие суицид с видом девиантного поведения, результатом социально-психологической дезадаптации людей с психологическими расстройствами человека, мы иногда забываем, что это только научная сторона исследования проблемы. Хотя и существует ненаучная, нетрадиционная сторона, которая подвергается критике и опровергается людьми, но все же она есть. И поэтому мы считаем, что суицид - это феномен.

Таким образом, ученые не ставят перед собой задачи построения моделей суицидального поведения. Проводятся одиночные исследования, направленные на получение эмпирических данных о самоубийствах. На основании эмпирических данных делаются выводы по каждому конкретному показателю, влияющему на изменение количества самоубийств. Различие только в направленности изучения и применении результатов. Данная проблема касается не только нашего государства, а всего человечества, поэтому необходимо выдвинуть проблему самоубийства на первый план, активизировать деятельность психологических служб. На уровне учебных заведений же должны создаваться специальные программы, за счёт которых возможно будет проводить профилактику самоубийств, что значительно уменьшит их число.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд: пер. с фр. с сокр. В.А. Базаров. - М.: Мысль, 1994. - 399 с
2. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий: их статика, динамика, систематика. Некоторые общие соображения и данные Психология индивидуальных различий / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. – 269 с.
3. Парфёнова А.А. Типологические особенности суицидального пациента // Социологические исследования 2009, №4. - С. 108 – 116.
4. Гроллман Э. Суицид: превенция, интервенция, постенция // Суицидология : прошлое и настоящее. - М.: Когито-Центр, 2005. – 352 с.
5. Фабероу Н. Энциклопедия суицида. - 1988. – 434 с.

УДК 159.922.7

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И ХАРАКТЕРА ИХ ПРОБЛЕМ В ТРУДОУСТРОЙСТВЕ

Сердобинцева Т.В., Вдовина Е.Н.

Человек является основной ценностью любого государства. Снижение в силу тех или иных причин социальной ценности отдельных категорий (групп) людей ограничивает раскрытие их потенциальных возможностей. В подобной ситуации возникает комплекс проблем, среди которых наиболее значимым является то, что личность не реализует своих потенциальных возможностей, общество лишается максимального вклада в собственное развитие, неоправданно снижает социальный статус отдельных групп или категорий своих граждан. К сожалению, такое явление в настоящее время наблюдается со стороны общества по отношению ко многим категориям инвалидов, в частности, и к незрячим, что ставит конкретные задачи тщательного исследования данного явления и поиска путей для снятия существующего негативного в социальном плане отношения к лицам с проблемами развития.

Инвалидом признается лицо, которое имеет нарушение здоровья, со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной зашиты. При этом под ограничением жизнедеятельности понимается полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

Трудовая деятельность для человека является важным условием полноценной жизнедеятельности. Она не только является способом экономически обеспечить своё существование, но и возможностью реализации своих способностей, в том числе и творческих. Трудовая деятельность является фактором приобщения человека к общественным ценностям. Работа позволяет каждому гражданину уважать себя, осознавать свою индивидуальность, быть полноценной частью современного общества.

На сегодняшний день в обществе существует определённый стереотип о том, что человек с ограниченными возможностями не может и не желает трудиться, что он живет на попечении близких родственников и государства. Однако нельзя забывать о том, что среди инвалидов есть те, кто желает трудиться и быть независимыми.

Инвалиды испытывают определенные трудности в поиске работы по причине ограниченности своих возможностей. Каждое ограничение имеет свою степень выраженности:

1 степень – способность к выполнению трудовой деятельности при условии снижения квалификации или уменьшения объема производственной деятельности;

2 степень – способность к выполнению трудовой деятельности в специально созданных условиях с использованием вспомогательных средств;

3 степень – неспособность к трудовой деятельности.

Критерием для определения группы инвалидности является социальная недостаточность, требующая социальной защиты и помощи.

Для установления первой группы инвалидности – способности третьей степени. Для второй группы – способности второй степени. Для третьей группы – способности первой степени [1].

С потерей зрения человек теряет 80% получаемой информации и нетрудоспособен - общепризнанный стереотип. Естественно, человеку с проблемами зрения трудно конкурировать со здоровыми, зрячими людьми, особенно на рынке труда. Работодатели часто отказываются принимать на работу инвалидов в связи с лишними затратами, психологическими особенностями инвалидов, а также в связи с

необходимостью лечения.

Отсутствие желания понять проблемы людей, имеющих инвалидность и войти в их ситуацию, играет решающую роль в трудоустройстве данной категории населения.

Человек, имеющий инвалидность, обладает рядом психологических факторов, отражающих его положение на рынке труда, а также формирующих отношение общества. Инвалиды относятся к категории мало мобильного населения и являются наименее защищенной, социально уязвимой частью общества. Это связано, прежде всего, с дефектами их физического состояния, вызванного заболеваниями, приведшими к инвалидности. Психологические проблемы возникают при изолированности инвалидов от внешнего мира, по причине имеющихся недугов и в результате неприспособленности к окружающей среде. Это влечёт за собой ряд последствий, а именно возникновение эмоционально-волевых расстройств, развитие депрессии, изменения в поведении, одиночество.

Для инвалидов, желающих трудиться, очень важна занятость. Инвалид, имеющий работу, перестает ощущать свою неполноценность, вызванную физическими и иными недостатками здоровья, чувствует себя полноправным членом общества и, что немаловажно, имеет дополнительные материальные средства [1].

Становление специалиста включает не только профессиональные знания и умения, но и личностно-деловой потенциал, который предполагает комплекс качеств, отражающих основные особенности личности, умение их использовать в конкретной деятельности. К данному комплексу относятся: целенаправленность, самокритичность, компетентность, коммуникабельность, ответственность и самостоятельность.

Основная цель профессионального образования в рамках Болонского процесса заключается в подготовке квалифицированного работника, компетентного, ответственного, конкурентоспособного на рынке труда, готового к постоянному профессиональному и социально-личностному росту.

Как показывает практика, лица с нарушением зрения в процессе профессионального самоопределения сталкиваются с проблемами, обусловленными рядом факторов: отсутствие четких представлений о путях и возможностях получения профессионального образования, дальнейшего трудоустройства; неадекватность самооценки; недостаточность сформированности оценки себя как субъекта профессионального самоопределения, недостаточность сформированности правовой, информационной и психологической грамотности в отношении своего профессионального будущего, недооценка значимости состояния здоровья, искаженность ценностно-мотивационной сферы. Таким образом, нерешенность перечисленных проблем препятствует успешной профессиональной самореализации и интеграции лиц с нарушением зрения [2].

Выше сказанное определяет актуальность исследования взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей лиц с нарушениями зрения и характера их проблем в трудоустройстве.

Психологические особенности лиц с тяжелыми нарушениями зрения изучались такими исследователями, как Земцова М.И., Коваленко Б.И., Коваленко Н.Б., Ганджий А.С., Крачковская Н.Г., Кулагин Ю.А., Солнцева Л.И., Литвак А.Г., Ермаков В.П., Каплан А.И., Гордин А.Б., Муратов Р.С., Стерлина Э.М., Моргулис И.С. и др.

Особенности социально-трудовой реабилитации лиц с нарушениями зрения изучались тифлопедагогами и тифлопсихологами Земцовой М.И., Ермаковым В.П., Кузиным И.С., Рогановым Г.А., Вербук М.А., Песиным И.Б., Зиминым Б.В., Кондратовым А.М. и др.

Объект исследования - индивидуально-психологические особенности лиц с нарушением зрения.

Предмет исследования - взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей лиц с нарушением зрения и характера их проблем в трудоустройстве.

Цель – исследование взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей лиц с нарушением зрения и характера их проблем в трудоустройстве.

Гипотеза: у лиц с тяжелыми нарушениями зрения существует взаимосвязь между индивидуально-психологическими

особенностями и характером их проблем с трудоустройством, а именно:

1) инвалидам по зрению, имеющим слабость зрительного восприятия или его отсутствие, предлагаются малооплачиваемые или с низкой квалификацией рабочие места;

2) при отсутствии специального образования у инвалидов по зрению, им предлагаются малооплачиваемые или с низкой квалификацией рабочие места;

3) ограничение мест поиска работы у инвалидов по зрению в связи со сложностью перемещения по городу, несамостоятельностью;

4) трудности в адаптации к рабочим постам в связи с неприспособленностью трудовых мест для инвалидов по зрению, переоценкой своих возможностей инвалидами, ригидностью, интровертированностью, подозрительностью.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ литературы.

2. Психологическое измерение.

3. Методы математической статистики.

Методики:

1) анкета «Исследование проблем в трудоустройстве»;

2) опросника EPQ;

3) тест Кеттелла (форма С);

4) методика Дембо-Рубинштейн;

5) методика исследования самоотношения.

База исследования - Общественное Объединение инвалидов «Нұр-Шапағат».

Выборка: лица с нарушением зрения (инвалиды I-III групп) в возрасте от 27 до 53 лет, в количестве 15 человек из них 3 мужчин и 12 женщин.

Лица с нарушениями зрения составляют группу с дизонтогениями по дефицитарному типу. Тифлопсихология и тифлопедагогика - разделы психологии и педагогики, изучающие особенности людей с нарушениями зрения.

Тифлопсихология изучает закономерности и особенности развития лиц с нарушением зрения, формирование компенсаторных процессов, обеспечивающих возмещение недостатков информации, связанных с нарушением деятельности зрительного анализатора, влиянием этого дефекта на психическое развитие, а также возрастной аспект развития детей с нарушением зрения.

Выделение и развитие тифлопсихологии как науки связано с организацией обучения слепых в специальных школах [3, с. 194].

Тифлопедагогика – это наука о воспитании и обучении лиц с нарушениями зрения.

Формирование научной психологии незрячих связано с трудами Т. Геллера, М. Кунца, К. Бюрклена, П. Виллея, А. А. Крогиуса, В.С.Сверлова, М.И. Земцовой, Ю.А.Кулагина, А.Г. Литвака, N. Barraga, T. Cutsforth, M. Gottesmann, Y. Hatwell, M. Tobin и др.

Исследования особенностей психического развития слепых и слабовидящих детей опираются на теоретические положения, выдвинутые Л.С. Выготским, А.Р. Лурия, М.И. Земцовой, А.Г. Литваком, А.И. Зотовым.

Причинами нарушения зрения могут быть врожденные факторы (наследственные заболевания зрительного анализатора, патологическое протекание беременности и др.) и приобретенные (черепно-мозговые травмы, заболевания глаза (глаукома, катаракта, миопия, атрофия зрительного нерва и др.)).

Среди детей с недостаточностью зрения М.И. Земцова выделяет: а) тотально слепых, б) частично видящих, в) слабовидящих. По современной классификации выделяют: а) слепых, б) ослепших, в) слабовидящих.

Слепые - лица с полным отсутствием зрительных ощущений или сохранившимся светоощущением, либо остаточным зрением (максимальной остротой зрения 0,04 на лучше видящем глазу с применением обычных средств коррекции - очков).

Слепота - это двусторонняя неизлечимая потеря зрения.

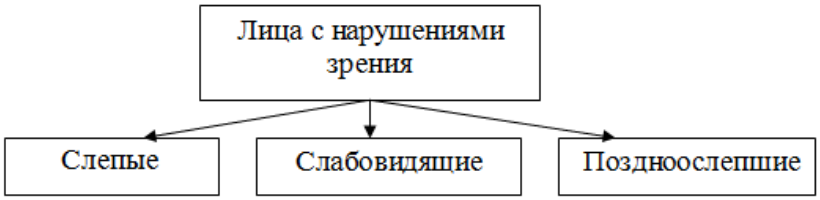


Рис. 1. Классификация лиц с нарушениями зрения

Различают разные степени потери зрения: абсолютная (тотальная) слепота, при которой полностью отсутствуют зрительные ощущения (светоошущение и цветоразличение); практическая слепота, при которой сохраняется или светоощущение на уровне различения света от темноты, или остаточное зрение, позволяющее сосчитать пальцы рук у лица, различать контуры, силуэты и цвета предметов.

Относительно большую группу, по сравнению со слепыми, составляют слабовидящие лица с остротой зрения на лучше видящем глазу при использовании обычных средств коррекции (очков) от 0,05 до 0,4. Слабовидящими считают также лица с более высокой остротой зрения, но имеющих другие нарушения зрительных функций (например, сужение границ поля зрения, сниженная точность, замедленность обзора) [4, с. 255].

Глубина и характер поражения деятельности зрительного анализатора сказываются на развитии сенсорной системы, определяют ведущий тип познания окружающего, его модальность, точность, полноту образов внешнего мира. Психологическая система отражения внешнего мира в связи с этим различна при разных поражениях зрительного анализатора. Лица с нарушением зрения различаются по способам ознакомления с окружающим, по способам осуществления деятельности, так же, как и по способам контроля за ее выполнением.

Огромную роль в психическом статусе детей и взрослых с нарушением зрения имеет время появления дефекта. Особенно это касается тотально слепых. Дети с врожденной тотальной слепотой и ослепшие до 3 лет, как правило, не имеют зрительных представлений (у детей, рано ослепших, не сохраняются зрительные образы), и весь процесс психического развития осуществляется на основе ограниченной сохранной сенсорной системы. Чем раньше возник дефект зрения, тем больше он сказывается на формировании психики.

Более поздние нарушения зрения позволяют ослепшему использовать уже сформировавшиеся ранее на основе зрения связи при осуществлении познавательной деятельности и образуют иные, опосредствованные системы связей при компенсации дефекта.

Таким образом, момент начала повреждающего воздействия является важным специфическим фактором психического развития детей и взрослых с нарушением зрения.

Негативное влияние слепоты и глубоких нарушений зрения на процесс развития связано с появлением отклонений во всех познавательных процессах и проявляется даже там, где, казалось бы, дефект зрения не должен нанести ущерба развитию ребенка. Уменьшается количество получаемой информации, изменяется ее качество. Значительное сокращение или полное отсутствие зрительных ощущений, восприятия и представлений ограничивает возможности формирования образов воображения и памяти. С точки зрения качественных особенностей развития следует в первую очередь указать на специфичность формирования психических функций, структуру функциональных связей внутри каждой функции. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в ориентировке в пространстве и т.д. Значительные изменения происходят в физическом развитии: заметно нарушение точности движений, их интенсивности, становится специфической ходьба и другие двигательные акты [3, с. 200].

С учетом различных форм поражения зрительной функции неоднозначной этиологии, разнообразной клинической картины аномалий развития, неодинаковых возможностей компенсации и коррекции нарушенных функций сформировалась сложная система дифференцированного обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей.

Вопросами обучения и воспитания детей с нарушениями зрения занимались Земцова М.И., Ермаков ВП., Кулагин Ю.А., Солнцева Л.И., Литвак А.Г., Сверлова В.С., Моргулис И.С., Феоктистова В.А. и др.

Центральной задачей всей учебно-воспитательной работы со слепыми и слабовидящими детьми является трудовое воспитание. Цель данного воспитания - ознакомление детей с трудом взрослых, воспитание уважения к трудящемуся человеку, приучение к труду, пробуждение стремления трудиться на общую пользу, готовности к трудовому усилию, желание быть полезным окружающим, добросовестно выполнять повседневные обязанности и поручения [9].

Трудовое воспитание учащихся с ограниченными возможностями осуществляется на основе их политехнической подготовки в органической связи с нравственным, физическим, эстетическим, экономическим, экологическим воспитанием и базируется на общих принципах воспитания, с учётом возраста, пола, психофизиологических особенностей.

Наряду с общими задачами, в трудовом обучении детей с патологией зрения решаются задачи, обеспечивающие преодоление, коррекцию и компенсацию отклонений в их развитии. К таким задачам относятся:

- развитие и совершенствование зрительного восприятия, овладение рациональными приемами использования зрения, слуха, осязания при выполнении различных трудовых действий;

- конкретизация и расширение диапазона представлений о видах объекта и орудиях труда, развитие наглядно - практического мышления;

- формирование навыков ориентировки и выполнения практических действий с учетом функциональных возможностей органа зрения и офтальмо - гигиенических требований.

Важным аспектом взаимодействия слабовидящего, слепого ученика и учителя является возможность в процессе трудового интегрированного обучения сформировать устойчивую мотивацию к самопознанию и самосовершенствованию, через расширение функциональных возможностей побудить его к успешной творческой самореализации, которая не возможна без профориентации.

Профориентация – это система мер, направленных на оказание помощи человеку в выборе профессии. Деятельность учителя, направленная на выявление и развитие у детей трудовых интересов и склонностей в соответствии с их личными способностями, потребностями и пригодностью к той или иной профессии, способствует выполнению следующих профориентационных задач:

1. Вооружение детей с ограниченными возможностями знаниями о содержании труда работников различных профессий и тех требований, которые к ним предъявляются.

2. Изучение индивидуальных, физических и психологических особенностей учащихся.

3. Изучение зрительных возможностей учащихся, влияние сопутствующих дефектов на состояние здоровья слепых и слабовидящих школьников.

4. Оказание помощи в до профессиональной подготовке.

При обучении детей с патологией зрения учитывается их ограниченность восприятия окружающего мира, более длительный период формирования навыков труда и самообслуживания, вследствие возрастных и специфических особенностей развития. Трудовое обучение – одно из основных направлений реабилитации слабовидящих осуществляется с учётом структуры зрительного дефекта и сохранных анализаторов [10].

Дефекты зрения в значительной мере снижают возможности к труду и резко ограничивают трудоспособность [4, с. 259].

Как правило, дети с глубокими нарушениями зрения обучаются в школах-интернатах, где созданы определенные пе-

дагогические и медицинские условия по их реабилитации. Конечным этапом их реабилитации является социально - психологическая адаптация, обеспечивающая их интеграцию в общество здоровых людей. Достигнув совершеннолетнего возраста и выйдя из стен интерната, молодой человек должен занять определенное место в системе общественных отношений, приобрести определенный социальный статус. От успешности его самоопределения в жизни зависит весь ход его развития как личности.

Поскольку важнейшим видом деятельности зрелого человека является профессиональная, актуальным моментом жизненного самоопределения становится профессиональное самоопределение. В отечественной психологии признано, что трудовая деятельность во многом определяет характер протекания и успешности социально-психологической адаптации человека с нарушениями в развитии. Это позволяет рассматривать профессиональную деятельность как важнейшее условие реабилитации людей с нарушенным зрением, а успешность профессионального самоопределения как необходимое условие их социально-психологической адаптации [11].

Профессиональная ориентация инвалидов - это научно обоснованный выбор трудового пути инвалида, общественно необходимой профессии, наиболее соответствующей его индивидуальным возможностям, интересам, мотивам личности. Если для здорового человека профориентация заключается в достижении максимальной эффективности его труда, успешности профессиональной деятельности, то в отношении инвалидов она, кроме того, предусматривает адаптацию их к трудовой деятельности при минимальной напряженности функциональных систем организма.

Трудовая деятельность представляет собой существенный аспект социальной адаптации человека. Вовлечение инвалидов по зрению в трудовую деятельность является средством решения не только производственных, но и реабилитационных задач, а профессионально-трудовая реабилитация инвалидов различных категорий, в том числе и инвалидов по зрению, рассматривается как приоритетное направление в комплексе реабилитационных мероприятий (социально-экономических, медицинских, психолого-педагогических и др.).

Успешное выполнение трудовой деятельности выделяется в качестве важнейшего показателя скомпенсированности дефекта, преодоления дезадаптации, вызванной нарушениями зрения (Литвак А.Г., 1998).

Вопросы социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению в тифлологии изучались Акимушкиным В.М., Моргулисом К.С., Агеевым Е.Д., Бандзявичене Р.П., Буткиной Г.А., Волковой И.П., Григутис А.В., Гудонис В.П., Кантор В.З., Литвак А.Г., Плаксиной Л.И., Силкиным Л.Н., Синева Е.П., Солнцевой Л.И., 1988; Суславичюс А.И., Чераневым А.И. [16].

Реабилитация – это система мероприятий, направленных на восстановление полноценного общественного бытия личности. Выделяют разные виды реабилитации, в зависимости от того, к какому уровню компенсаторных процессов они обращены и нацелены [17, с. 69].

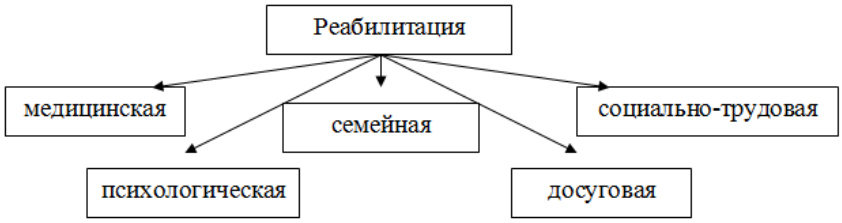


Рис. 2. Виды реабилитации

Профессиональная реабилитация инвалида - это многопрофильный комплекс мер, направленных на восстановление трудоспособности инвалида в доступных ему по состоянию здоровья условиях труда:

1) на его прежнем рабочем месте;

2) на новом рабочем месте по прежней специальности;

3) профессиональная подготовка с учетом прежних профессиональных навы-

ков;

4) профессиональное обучение новой специальности;

5) адаптация инвалида к такой трудовой деятельности, которая не имела бы существенного значения для его материального самообеспечения, а рассматривалась бы как гуманитарная помощь.

Целью профессиональной реабилитации является достижение инвалидом материальной независимости и самообеспечения. Многоаспектность профессиональной реабилитации, так же, как медицинских и социальных реабилитационных аспектов, предполагает координацию мер.

Физиологические закономерности восстановительного процесса характеризуются тремя основными фазами или периодами реабилитации.

Первый период - период стабилизации, консолидации (фаза конвалесценции).

Второй - период мобилизации (фаза реконвалесценции).

Третий - период реактивации, или поддерживающий (фаза постконвалесценции).

Значимость того или иного аспекта реабилитационных мероприятий неоднозначна в различные периоды реабилитации. В фазах конвалесценции и реконвалесценции ведущими являются медицинские меры реабилитации, в фазе постконвалесценции на первый план выступают профессиональный и социальный аспекты реабилитации. Для инвалидов характерна третья фаза восстановительного процесса, в силу чего приоритетное направление приобретают профессиональные и социальные реабилитационные мероприятия. Рациональное сочетание различных аспектов реабилитации позволяет добиться высокой эффективности проводимых мероприятий [12, с. 33].

Система социально-трудовой реабилитации и адаптации слепых разработана Всероссийским обществом слепых (ВОС). В этой организации занимаются всеми сторонами жизни слепого человека и в разные периоды его жизни. Воспитание слепого ребенка, его школьное образование, получение профессии и трудоустройство - это направление деятельности общества, если слепота была врожденной или приобретенной в детстве.

Общество способствует проведению лечения больных, финансируя программу реабилитации. Реабилитация больных с патологией органа зрения находится также в сфере деятельности медико-социальных экспертных комиссий (МСЭК). Обязанностью этих комиссий является не только определение трудоспособности больных, но и разработка для них программ реабилитации, контроль за реализацией этих программ.

Инвалиды 1 или 2 группы вследствие заболевания и травмы органа зрения получают права и льготы, установленные специально для слепых - возможность раньше получить пенсию по старости (мужчины - по достижении 50 лет и стажа работы не менее 15 лет, женщины - по достижении 40 лет и стажа работы не менее 10 лет). Слепые освобождаются от уплаты подоходного налога по месту работы, им установлен 6-часовой рабочий день, они имеют право бесплатного проезда внутригородским транспортом.

Основной метод социальной реабилитации больных - рациональное трудовое устройство, при котором условия труда не только соответствуют возможностям организма больного, но и способствуют благоприятному протеканию восстановительных процессов в поврежденном органе и в организме в целом. Противопоказаниями для слепых являются виды труда, разрушающие такой важный путь компенсации дефекта, как тактильную чувствительность. К таким видам относятся работы, приводящие к огрублению кожи пальцев и снижению осязания. Противопоказанными условиями труда для слепых и слабовидящих являются и те, которые связаны с токсическими воздействиями на орган зрения, центральную нервную систему.

На МСЭК лежит и обязанность проведения профориентации больного с патологией органа зрения, с тем чтобы он получил специальность, труд по которой был бы адекватен его возможностям, с учетом характера главной патологии, и соответствовал его способностям и склонностям. Такой труд, обеспечивающий социально-трудовую реабилитацию слепых и слабовидящих инвалидов по зрению, организован в учебно-производственных предпри-

ятиях ВОС (УПП ВОС). Рациональное трудоустройство инвалидов по зрению в УПП ВОС обеспечивается специальным перечнем показаний и противопоказаний для выполнения ими различных видов производственной деятельности, в зависимости от характера инвалидизирующего заболевания, его течения, степени утраты зрения, особенностей конкретного производства [12, с. 45].

Реформы в сфере производства, изменение характера труда и технологии производственных процессов, обострившаяся конкуренция в условиях рыночной экономики предъявляют, с одной стороны, повышенные требования к эффективности производства специализированных предприятий системы Обществ слепых, с другой стороны, к адаптационным возможностям инвалидов по зрению - работников данных предприятий.

Несмотря на распад сложившейся в нашей стране в советский период системы трудоустройства инвалидов по зрению, происходящий в настоящее время процесс ее реформирования, специализированные предприятия Обществ слепых остаются, по-прежнему, основной базой трудоустройства инвалидов по зрению. Такие предприятия являются одной из наиболее эффективных форм привлечения данной категории населения к общественно полезному труду и, соответственно, основным фактором их реабилитации и интеграции в обществе.

Трудовая деятельность инвалидов по зрению может дать положительный результат только при учете их психофизиологических особенностей, ограниченных возможностей здоровья. Для инвалидов по зрению, по сравнению с нормально видящими, в производственном коллективе значимо не только материальное вознаграждение за свой труд, но и возможность удовлетворения одной из ведущих потребностей - потребности в общении, признании, установлении интимных межличностных отношений, что обусловлено дефицитом в общении из-за наличия зрительной патологии [16].

Следует отметить, что у зрячих часто формируются субъективные и неадекватные установки к слепым. Это либо негативная установка на избегание, либо псевдо положительная установка, проявляющаяся в жалости к слепому, в стремлении взять его под опеку. Причины таких установок различны. Прежде всего - незнание психологии слепых, их реальных возможностей, представления о слепых как несчастных, не приспособленных к жизни, неполноценных людях. Легко ранимые, тяжело переживающие свой дефект и тонко чувствующие отношение партнёра по общению слепых не остаются безразличными к подобным ситуациям, затрудняя дальнейшие контакты, закрепляя установку на избегание зрячих. Всё это ведёт к стремлению общаться преимущественно с товарищами по несчастью, к созданию микрогрупп, состоящих из инвалидов по зрению, и в результате к аутизму, то есть к уходу в свой внутренний мир, выпадению из жизни общества.

Важное значение для реабилитации и интеграции незрячего имеют представление о самом себе, адекватные осознание дефекта зрения и самооценка (В. Бишоп, К. Дж. Дэвис, И. Гайлене, М. Зунич, Б. Ледвит, Л. Стейнзор, А. Суславичюс, К. Уинтон и др.).

В настоящее время проблематичными являются и вопросы интеграции позднооослепших людей. Потерявшему зрение человеку не всегда удается справиться со своим недугом, приспособиться к слепоте. Важность социального приспособления к слепоте отмечают ряд авторов (Д. Бурлингем, Э.С. Ястрембска, И. Лукофф, М. Уайтман, Р. Ресник, Р.А. Скотт, Р. Шинделе и др.).

Потерявшие зрение люди обычно не возвращаются на прежние рабочие места, несмотря на то что специфика ряда профессий не требует зрительного контроля как основного фактора их труда. Чаще всего эти люди после болезней или травм, связанных со зрением, усвоив несложные навыки ручной работы, устраиваются на учебно-производственные предприятия обществ слепых, тем самым переориентация их профессиональной деятельности резко меняет прежний образ жизни, а это все влечет за собой состояние психической депрессии, что существенно сказывается в последующем на всем облике личности

позднооослепшего человека.

Известно, что многие потерявшие зрение, вне зависимости от полученной специальности, работают в учреждениях обществ слепых, что связано со слабой реабилитационной системой, практически не занимающейся ослепшими с целью восстановления их на прежнем рабочем месте, а тифлологические службы во многих случаях не могут помочь, так как не наделены этими функциями.

Выводы

При исследовании характера проблем в трудоустройстве у инвалидов по зрению можно отметить следующие особенности.

При анализе данных анкеты большинство инвалидов по зрению (слабовидящие), являются работающими людьми, стаж работы у всех различный, но большинство стали работать с юношеского возраста. Некоторые инвалиды не работают, живут на пенсию или содержаться родственниками. Основные профессии у работающих – швеи, упаковщики, грузчики, охранники, секретари, уборщицы.

На данные места работы инвалиды по зрению устроились в большинстве через знакомых или через центр занятости. Трудности в поиске работы они связывают с тем, что руководители организаций не рассматривали их кандидатуры из-за наличия у них инвалидности. Также они чувствовали неуверенность в себе при попытках устроиться на работу. Если и предлагались вакансии, то всегда это были и есть малооплачиваемые, неинтересные виды труда.

Также инвалиды отмечают, что у них нет специального образования, и это усложняет трудоустройство. Рабочие места не оборудованы для инвалидов по зрению. При общении с другими людьми имеются сложности. Трудно добираться до места работы.

Свою профессиональную деятельность большинство инвалидов по зрению характеризуют как малооплачиваемую. Но, несмотря на это, эта деятельность активная, интересная, с хорошим дружным коллективом, с внимательным руководителем. Небольшой процент отмечают, что их профессиональная деятельность монотонная, скучная, в конфликтном коллективе, с плохими условиями труда.

По Опроснику EPQ, у инвалидов по зрению в большинстве отмечается смешанный экстра-интровертированный тип. Т.е. в зависимости от сферы деятельности испытуемые могут проявлять и экстравертированные и интровертированные черты. Отмечается эмоциональная нестабильность, что выражается в чрезвычайной нервности, неустойчивости, плохой адаптации, склонности к быстрой смене настроений (лабильности), чувстве виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивных реакциях, рассеянности внимания, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Низкий уровень психотизма, т.е испытуемые не склонны к асоциальному поведению, вычурности, неадекватности эмоциональных реакций. В итоге у испытуемых диагностируется меланхолически-холерический (МХ) тип - добросовестный, капризный, нейротичный, обидчивый, неспокойный.

По тесту Кеттелла можно сказать что инвалидам по зрению в большинстве свойственны следующие личностные особенности: скрытность, обособленность, необщительность, замкнутость, безучастность, средний уровень интеллекта, средний уровень силы Я, средний уровень конформности, средний уровень экспрессивности, средний уровень супер-эго, робость, неустойчивость поведения в стрессовых ситуациях, низкая чувствительность, суровость, подозрительность, ревнивость, «защита» и внутреннее напряжение, средняя практичность, средняя проницательность, хитрость, средний уровень самоуверенности, консерватизм, ригидность, несамостоятельность, зависимость, привязанность к группе, средний уровень организованности, средний уровень напряженности и возбуждения.

По методике Дембо-Рубинштейн, у инвалидов по зрению в большинстве отмечается средний уровень самооценки и высокий уровень притязаний.

По данным опросника МИС, можно сказать, что большинству инвалидов по зрению свойственны следующие особенности самоотношения: средний уровень замкнутости, самоуверенности, саморуководства, избирательноем восприятие инвалидами отношения окружающих к себе,

средний уровень самоценности, самопринятия, самопривязанности. Отношение к себе, установка видеть себя зависит от степени адаптированности в ситуации, обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

Таким образом, места работы инвалиды находят через общество слепых, центры занятости, знакомых. Инвалидам по зрению, в основном, предлагают низко квалифицированные виды труда, а соответственно, и малооплачиваемые, где человек не может реализовать свои потребности в саморазвитии и самосовершенствовании, удовлетворении материальных потребностей.

Трудовые места, как правило, вообще не приспособлены для людей с тяжелыми нарушениями зрения, что осложняет их адаптацию на трудовом посту и снижает их мотивацию к труду и производительность.

Общественный транспорт не приспособлен для инвалидов, что осложняет их перемещение по городу и до места работы. А поскольку пенсия по инвалидности очень мала, то перемещение на такси недоступно инвалидам.

Вследствие дефекта люди с тяжелыми нарушениями зрения не самостоятельны, замкнуты, подозрительны, ригидны, неуверены в себе. Все это сказывается на особенностях общения инвалидов в трудовом коллективе, трудностях адаптации к трудовому посту.

Отмечается большое расхождение у инвалидов между самооценкой и уровнем притязаний. Диагностируется в большинстве адекватная самооценка, хотя имеет место и заниженная, а уровень притязаний завышенный. Это говорит о том, что инвалиды по зрению ставят перед собой нереальные, недостижимые цели, не соотнося их со своими возможностями.

Наша гипотеза подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семикова Н.В. Проблема трудоустройства инвалидов // Экономика и менеджмент инновационных технологий. - 2012. - № 1.- С. 32-33.
2. Ермаков В.П. Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения: Медицина, психология, педагогика / под ред. В.И. Селиверстова. – М., 2002.
3. Специальная психология / под В.И. Лубовского. - М., 2005. - 464 с.
4. Лапшин Л.М., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. - М., 1991. - 344 с.
5. Особенности личности детей с нарушениями зрения // http://yznavaika.com/
6. Бандзавичене Р.П. Стрессогенные ситуации и дистрессовые реакции у лиц с приобретенной слепотой. Автореф. канд. дисс... - Вильнюс, 1988. - 25 с.
7. Литвак А.Г. Тифлопсихология. - М.: «Просвещение», 1985.- 500 с.
8. Матвеев В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. - М., 1987. - 256 с.
9 Свиридюк Т.П. Воспитание самостоятельности слепых и слабовидящих дошкольников в процессе организации обслуживающего труда // http:// slepojrebenok/
10. Маслова Т.В. Трудовое обучение слабовидящих школьников и его роль в формировании социально значимой личности // www. dissland.com/
11. Забабурина О.С. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников с нарушенным зрением // http: //www. dissland.com/
12. Карякина О.И., Карякина Т.Н.. Основы реабилитации инвалидов: Учебное пособие. - Волгоград, 1999. - 88 с.
13. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой.- М.: Academa, 2000.- 560 с.
14. Профориентация инвалидов // http:// www. psychognosis.ru/
15. Интеграция детей с нарушенным зрением и слухом // ref. rushkolnik.ru/
16. Волкова И.П. Социально - психологические факторы удовлетворенности трудом в процессе производственной адаптации инвалидов по зрению // http: // www. liveinternet. ru/
17. Сорокин В.М., Кокоренко В.Л. Практикум по специальной психологии: Учеб.-метод. пособ. / под ред. Л.М. Шипицыной.- СПб., 2003.- 122 с.
18. Меркулова О.С. Психология труда.- М.: Приор-издат, 2006.- 80 с.
19. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология.- СПб.: Питер, 2002.- 450 с.

1. **Аванесова Фатима Нурдиновна** - доктор психологических наук, профессор, ректор Армавирского лингвистического социального института, г. Армавир, Россия. Область научных интересов - теория и практика подготовки инновационных кадров, педагогический менеджмент.
2. **Айтпаева Алия Советхановна** - учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов - психология творческой деятельности.
3. **Александрова Татьяна Сергеевна** - учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов - психология творческой деятельности.
4. **Аликанова Эльвира Абзаловна** – преподаватель. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
5. **Арымгужова Айгерим Жамболаткызы** - студентка КАСУ. Область научных интересов – вопросы дифференциальной психологии.
6. **Ахметова Анара Алтаевна** - студентка КАСУ. Область научных интересов – вопросы дифференциальной психологии.
7. **Бақытбекқызы Балғын** – магистрант ВКГУ им. С.Аманжолова. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
8. **Бандурка Татьяна Никифоровна** - доцент, докторант кафедры психодиагностики и практической психологии педагогического института Иркутского государственного университета. Область научных интересов - психология развития и саморазвития полимодального восприятия, психологическое здоровье.
9. **Богомолова Альбина Витальевна** - учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов - психология творческой деятельности.
10. **Вдовина Елена Николаевна** - старший преподаватель. Область научных интересов – социальная психология.
11. **Гончаров Сергей Захарович** - доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии, культурологи и искусствоведения ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Область научных интересов – актуальные вопросы философии.
12. **Гусева Нина Васильевна** - доктор философских наук, профессор ВКГТУ им. Д. Серикбаева. Область научных интересов - актуальные вопросы философии.
13. **Доркина Надежда Анатольевна** - учитель КГУ «Вспомогательная школа №21» г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов - коррекционная психология.
14. **Дюсенбаева Ардак Толеуовна –** кандидат педагогических наук, доцент кафедры ВКГУ им. С. Аманжолова, старший преподаватель. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
15. **Жайлаубек Назерке Даулетказиновна** - магистрант ВКГУ им. С.Аманжолова. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
16. **Иванова Раиса Сергеевна** – магистрант КАСУ. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии и вопросы психологии управления.
17. **Игибаева Айнагуль Курмашевна** – доктор педагогических наук, профессор ВКГУ им. С. Аманжолова. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
18. **Искендерова Фатима Велибековна** - старший преподаватель, доктор PhD по специальности «Менеджмент». Область научных интересов - теоретические аспекты психологии теоретические аспекты психологии.
19. **Казакова Нина Васильевна** – учитель музыки КГУ «СШ ЛОД №34», Усть-Каменогорск. Область научных интересов - психология творческой деятельности.

20. **Казначеева Яна Александровна –** студентка КАСУ. Область научных интересов - психология семьи и семейных отношений.
21. **Коваленко Оксана Васильевна** - учитель математики КГУ «Вспомогательная школа № 21» управления образования ВКО г.Усть-Каменогорска. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
22. **Котова Изабелла Борисовна** - доктор психологических наук, профессор, заведующая лаборатории «Психотехнологии развития личности» Института образовательных технологий РАО г. Сочи, Россия. Область научных интересов - развитие целостной личности и её трактовка как феномена субъектности, онтогенез развития личности.
23. **Крылова Анастасия Владимировна** - кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, психолого-педагогического образования и связей с общественностью Стерлитамакского института физической культуры (филиал) Урал ГУФК, начальник отдела научных исследований и инноваций, доцент кафедры по совместительству. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
24. **Ларионова Анастасия Анатольевна** – студентка КАСУ. Область научных интересов – вопросы дифференциальной психологии.
25. **Маженова Мөлдір Жұмағалиқызы** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы дифференциальной психологии.
26. **Малаева Дуйсехан Илебаевна** - учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов - психология творческой деятельности.
27. **Манько Татьяна Викторовна** - студентка КАСУ. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии и вопросы психологии управления.
28. **Мареев Сергей Николаевич** – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии, Современная гуманитарная академия г. Москва. Область научных интересов – актуальные вопросы философии.
29. **Мареева Елена Валентиновна** – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, НОУ Московская международная высшая школа бизнеса МИРБИС (Институт) (Москва)
30. **Мехнин Дмитрий Григорьевич** - магистрант КАСУ. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии и вопросы психологии управления.
31. **Игибаева Айнагуль Курмашевна** - доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Педагогики и социальной работы» ВКГУ им. С. Аманжолова. Область научных интересов - психология личности, личностно-развивающая практика, педагогическая психология.
32. **Мухамадиева Мадина Муратовна** – студентка КАСУ. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии и вопросы психологии управления.
33. **Насиева Есимгуль Ергалиевна –** учитель кобыза КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов - психология творческой деятельности.
34. **Нәбиев Ерсаин Ахметвалиевич** – доктор педагогических наук, профессор КАСУ; вице-президент. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
35. **Недбаев Денис Николаевич** - кандидат психологических наук, доцент, ректор Армавирского социально-психологического института г. Армавир, Россия. Область научных интересов - психология менеджмента, развитие профессиональной компетенции менеджера образования, управление персоналом.
36. **Недбаева Светлана Викторовна** - доктор психологических наук, профессор, проректор по учебной и научно-методической работе Армавирского социально-психологического института г. Армавир, Россия. Область научных интересов -

психология личности, личностно-развивающая практика, педагогическая психология.

37. **Николаева Ирина Александровна** – к.психол.н., доцент, старший научный сотрудник НИО Курганского государственного университета, г. Курган, РФ. Область научных интересов - психология личности, личностные ценности и ценностное оценивание.
38. **Нужин Валентин Александрович** – преподаватель специальных дисциплин КГПК «Костанайский политехнический колледж», магистр психологии. Область научных интересов - развитие компетентностного подхода в организациях ТиПО.
39. **Олейник Леонид Витальевич** - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-методического центра организации образовательной деятельности Национального университета обороны Украины имени Ивана Черняховского. Область научных интересов – компетентностный подход в военном образовании, формирование методической, психолого-педагогической и военно-специальной компетентности военных специалистов.
40. **Омиртаева Асель Серикжановна** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – организационная психология и психология управления.
41. **Оракбаева Маржан Кабдулкановна** – старший преподаватель КАСУ, магистр психологии. Область научных интересов – теоретические аспекты психологии.
42. **Подгорбунская Людмила Михайловна** - преподаватель фортепиано «Восточно-Казахстанского училища искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – психология и педагогика в музыкальном образовании.
43. **Привалова Ольга Викторовна –** учитель начальных классов КГУ «Вспомогательная школа № 21» управления образования ВКО г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
44. **Раханова Қарлығаш Муктархановна –** дефектолог-логопед КГУ «Учебно-воспитательный центр для детей с ограниченными возможностями в развитии» Управления образования ВКО. Область научных интересов - коррекционная психология.
45. **Русакова Наталья Анатольевна** - учитель гитары высшей категории Восточно-Казахстанского училища искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных управления образования ВКО. Область научных интересов - психология творческой деятельности.
46. **Садовникова Лариса Сергеевна** – преподаватель фортепиано, концертмейстер, заведующий 2 фортепианным отделением КГКП «Детская музыкальная школа», г. Риддер. Область научных интересов - психология творческой деятельности.
47. **Сёмина Марина Викторовна** - доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент; область научных интересов психопедагогика фамилистики. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
48. **Сердобинцева Тамара Владимировна** – студентка КАСУ. Область научных интересов - коррекционная психология.
49. **Ситникова Елена Станиславовна** – кандидат экономических наук, доцент. Область научных интересов - актуальные вопросы менеджмента.
50. **Смирнова Светлана Николаевна** - преподаватель специального фортепиано, концертмейстер 1 категории. ГККП детской музыкальной школы г. Риддер. Область научных интересов - психология творческой деятельности.
51. **Сыдықанова Гүлім Ахмедханқызы** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – теоретические аспекты психологии.
52. **Титова Ирина Алексеевна** - студентка педагогического института Иркутского государственного университета. Область научных интересов - психология развития, психология здоровья.

53. **Токушева Шамшинур Каримовна –** преподаватель музыки КГУ «Средняя школа № 22». Область научных интересов - психология творческой деятельности.
54. **Томилова Татьяна Федоровна** – учитель КГУ «Вспомогательная школа №21» г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов - коррекционная психология.
55. **Трофимова Юлия Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ОВД Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (БЮИ МВД России). Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
56. **Трунова Ирина Сергеевна** - студентка КАСУ. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии и вопросы психологии управления.
57. **Тютюньков Александр Павлович** - преподаватель «КГКП «Детская музыкальная школа», пос. Алтайский. Область научных интересов – музыкальная психология и педагогика.
58. **Тютюнькова Галина Иосифовна** - преподаватель «КГКП «Детская музыкальная школа, пос. Алтайский. Область научных интересов – психология и педагогика в музыкальном образовании.
59. **Умирзахова Мадина Мерекеевна** – преподаватель, магистр психологии. Область научных интересов - коррекционная психология.
60. **Ушакова Ольга Владимировна** - преподаватель фортепиано «Восточно-Казахстанского училища искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – психология и педагогика в музыкальном образовании.
61. **Фёдорова Ирина Алексеевна** – старший преподаватель. Область научных интересов – возрастная и дифференциальная психология.
62. **Хасанзянова Василя Мидехатовна** – студентка КАСУ. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
63. **Цыплякова Ольга Анатольевна** - педагог, психолог КГП ПХВ «Специализированный Дом Ребенка города Усть-Каменогорска» Управления Здравоохранения Восточно-Казахстанской области. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
64. **Чанова Анастасия Алексеевна** – магистрант КАСУ. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
65. **Черняева Галина Владимировна** - доцент, кандидат философских наук, факультет государственного управления, кафедра управления персоналом Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Область научных интересов – вопросы развития психологического знания.

АННОТАЦИЯЛАР

ҒЫЛЫМ РЕТІНДЕ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ДАМУЫНЫҢ НЕГІЗГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ МЕН РАЦИОНАЛИЗМ ЖӘНЕ ЭМПИРИЗМДІ ТЕРГЕУ

Гусева Н.В.

Автор психологиялық зерттеулердің негізгі мәселелерін қарастырады. «Эмпиризм» және «рационализм» түсініктері зерттеледі.

ПСИХИКА ҚҰРЫЛЫМЫНДАҒЫ АППЕРЦЕПЦИЯ

Гончаров С. З.

Мақалада психика құрылымындағы «апперцепция» түсінігіне талдау жасалады. Автор психика субстанциясын, перцепция және апперцепция маңыздылығын қарастырады.

ІШКІ СӨЙЛЕУ ЖӘНЕ ОЙЛАУ (Л.С. ВЫГОТСКИЙ) (Г-НА Д. БЭКХАРСТТЫҢ СЫНИ ПІКІРІ)

Мареев С.Н.

Автор Л.С. Выготский еңбектерінде ішкі сөйлеу мен ойлау аймақтарын қарастырды. Әр түрлі философтар мен психолог-ғалымдардың еңбектеріндегі «эгоорталық сөйлеу» түсінігіне аса назар аударды.

ТАЛАНТТЫҢ ТУЫНДАУЫНДАҒЫ ИЛЛЮЗИЯ ЖӘНЕ «ЗАГОРЛЫҚ ЭКСПЕРИМЕНТ»

Мареева Е.В.

Мақалада «Загорлық экспермент» барысында талантты индивидтер зерттеледі. Әр түрлі ғалымдардың ғылыми пікірлер қарастырылады.

ПЕРСОНАЛ БОЙЫНША МЕНЕДЖЕР ІС-ӘРЕКЕТТЕРІН ТРАНСАКТТІК ТАЛДАУДА ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘДІСТЕМЕЛЕРДІ ҚОЛДАНУ

Черняева Г.В.

Автор трансакттік талдауда әр түрлі әлеуметтік-психологиялық әдістемелерді қарастырады. Персонал бойынша менеджер іс-әрекетінде олардың практикалық қолданылуына аса назар аударады.

ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ ТУРАЛЫ ҰҒЫМНЫҢ ДАМУЫНА ТАРИХИ ШОЛУ

Оракбаева М.К.

Мақалада әр түрлі әлеуметтік ғылымдар тұрғысынан «толеранттылық» түсінігі қарастырылады. Берілген үрдіс бойынша әр түрлі тарихи деректер келтіріледі.

ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БЕЙІМДЕЛУ МӘСЕЛЕСІН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Сыдықанова Г.А., Искендерова Ф.В.

Авторлар индивидтердің әлеуметтік-психологиялық бейімделу мәселесін зерттеудің теориялық негіздерін қарастырады. Берілген сұрақ бойынша әртүрлі факторлардың жіктеулері келтіріледі.

КӘСІПКЕР ТҰЛҒАСЫНДАҒЫ БАСҚАҒА ЖӘНЕ ӨЗІНЕ ДЕГЕН ЕРІКТІК ҚАСИЕТТЕРДІҢ БАҒДАРЛЫҚ ҚАТЫНАСЫНЫҢ ӨЗАРАБАЙЛАНЫСЫ

Николаева И.А., Нужин В.А.

Мақалада кәсіпкерліктегі көшбасшы сұрағы қарастырылады. Сәтті кәсіпкерліктің психологиялық детерминанты және кәсіпкер тұлғасына аса назар аударылады.

ЭКОНОМИКАЛЫҚ СУБЪЕКТ ІС-ӘРЕКЕТІНДЕ КОРПОРАТИВТІ МӘДЕНИЕТКЕ ӘСЕР ЕТУДІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕСІН БАЙҚАУ

Омиртаева А.С., Ситникова Е.С.

Авторлар экономикалық субъект іс-әрекетінде корпоративті мәдениетке әсер етудің халықаралық тәжірибесін байқауды қарастырады. Сонымен қатар, кәсіпорын жұмысының эффективті көрсеткішіне және ұйымдық мәдениетіне әсер етудегі шетелдік ғалымдардың зерттеулері қарастырылады.

БИЗНЕСПЕН ШҰҒЫЛДАНАТЫН ӘЙЕЛ АДАМДАРДЫҢ ИНДИВИДУАЛДЫ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Мухамадиева М. М., Вдовина Е.Н.

Мақалада бизнеспен шұғылданатын әйел адамдардың индивидуалды-психологиялық ерекшеліктері қарастырылады. Ұлттық және еңбек өтіліне байланысты кәсіпкерлік іс-әрекетте әйел адамдардың ерекшеліктерінде айырмашылық болады деген болжам қарастырылады.

«КПА ИНЖИНИРИНГ» ЖШС ЕҢБЕККЕ ЫНТАЛАНДЫРУ ЖӘНЕ МОТИВАЦИЯ ЖҮЙЕСІН ЖЕТІЛДІРУ БОЙЫНША ІС-ШАРАЛАР ӘЗІРЛЕУ

Мехнин Д.Г., Искендерова Ф.В.

Авторлар «КПА ИНЖИНИРИНГ» ЖШС еңбекке ынталандыру және мотивация жүйесін жетілдіру бойынша ақ іс-шараларын әзірлеу механизмдерін қарастырады. Берілген аспектіде персонал бойынша менеджердің рөліне аса назар аударылады.

ҰЙЫМДАСТЫРЫЛҒАН МӘДЕНИЕТ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙДА МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ОҚЫТУДЫҢ ЭФФЕКТИВТІЛІГІН ЖОҒАРЛАТУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

Иванова Р.С., Ситникова Е.С.

Мақалада ұйымдастырылған мәдениет мектепке дейінгі оқытудың функционалды жаңа түсінігі ретінде қарастырылады. Берілген үрдіс менеджменттік көзқарас тұрғысынан таныстырылады.

КӘСІБИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІ ЖАҢАРТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Нәбиев Е.А.

Автор педагогикалық инновацияның негізін кәсіби педагогикалық білім беруде қарастырады. Берілген сұрақ бойынша нақты мысалдар келтіріледі.

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ БАҒАЛАУ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ДАМЫТУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ МӘНІ

Бақытбекқызы Б., Дюсенбаева А.Т.

Мақалада педагогикалық үрдісте білімді бағалау сұрағы қарастырылады. Берілген тақырып бойынша құзіреттілік пен өлшемдер келтіріледі.

ҚАЛА ЖӘНЕ АУЫЛ МЕКТЕПТЕРІНДЕГІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӨЗІНДІК ДАМУЫН ЗЕРТТЕУ

Бандурка Т.Н., Титова И.А.

Авторлар өзіндік дамудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін зерттейді. Қала және ауыл мектептеріндегі оқушылардың салыстырмалы мысалын келтіреді.

ИНТЕЛЛЕКТІСІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ КЕЗІНДЕ МАТЕМАТИКА САБАҒЫНДА КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ЖӘНЕ ДАМЫТУ ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУ

Коваленко О.В., Привалова О.В.

Мақалада интеллектісі бұзылған балаларға математиканы оқыту мәселесі қарастырылады. Берліген сұрақ бойынша әдістемелік мысалдар келтіріледі.

ДАҒДАРЫС ЖАҒДАЙЫНДА ЖҮРГЕН ОҚУШЫЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖАСАУ ТӘСІЛДЕРІ

Трофимова Ю.В.

Автор оқушылардың дағдарыс жағдайындағы психологиялық әсерін қарастырған. Берілген сұрақ бойынша әдістемелік мысалдар келтіріледі.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСТАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Жайлаубек Н.Д., Игибаева А.К.

Мақалада СӨЖ ұйымдастырудың педагогикалық-психологиялық шарттары қарастырылған.Берілген тақырып бойынша сабақтың өндеуіне мысал келтіріледі.

БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕГІ СТУДЕНТТЕРДІҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДЕПРИВАЦИЯСЫНЫҢ ДЕТЕРМИНАНТТАРЫ

Крылова А.В.

Автор білім берудің бастапқы кезеңінде студенттердің деструктивті психикалық жағдайын жеңудің және алдын алудың мәселелерін қарастырады. Берілген бағытта жұмыс жасау бойынша әдістемелерге мысал келтіреді.

БІЛІМ БЕРУ СУБЪЕКТІСІНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ӨЗАРАӘРЕКЕТ КОНТЕКТІСІНДЕ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ЖАНҰЯСЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ

Сёмина М.В.

Мақалада қазіргі білім беру үдірісінің аспектісінде жанұяны психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қарастырылады. Автордың ойынша, мектеп жасындағы балалардың адамгершілік, рухани, интеллектуалды және тұлғалық үдірістерін қамтамасыз ету, жанұяда психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кезеңдерін іске асыру, мамандардың кәсіби құзіреттілігін және ата-аналардың педагогикалық мәдениетін жоғарлатуда көрінеді деген қорытындыға келеді.

БІЛІМДІ БАСҚАРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ НЕГІЗГІ БАҒЫТТАР

Чанова А. А., Искендерова Ф.В.

Авторлар менеджмент білім ретінде ұйымды басқару іс-әрекетінде ғылыми-практикалық жас бағыт деп қарастырады. Шетелдік бағыттарда білімді басқаруды ұйымдастырудың технологиялары мен әдіснамаларын қорытындылай келе, қазақстандық кәсіпорындарда негізгі практикалық және теориялық білімді басқару жүйесін құруды қолдануға болады.

ӘСКЕРИ-ӘЛЕУМЕТТІК БАСҚАРУДА МАГИСТРАНТАРҒА ӘСКЕРИ-АРНАЙЫ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУ: МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ ЖӘНЕ ӨЛШЕУ МІНЕЗДЕМЕСІ

Олейник Л.В.

Мақалада әскери-арнайы пәндерді оқытуға деген қазіргі талаптар қарастырылады. Құзіреттілік бағыт әскери-әлеуметтік басқаруда магистранттардың әскери-арнайы құзіреттілігін дамыту құралы ретінде зерделенеді.

ӘР ТҮРЛІ ҰЛТ ӨКІЛДЕРІНДЕ ПСИХОФИЗИКАЛЫҚ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРҒА ДЕГЕН АТА-АНА ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аликанова Э.А.

Автор әр түрлі ұлт өкілдерінде психофизикалық бұзылыстары бар балаларға деген ата-ана қатынасының ерекшеліктерін қарастырады. Берілген тақырап бойынша әдістемелерге мысал келтіреді.

БАЛАЛАР ҮЙІНДЕГІ БАЛАЛАРДА ЭМОЦИОНАЛДЫ ДЕПРИВАЦИЯНЫҢ АЛДЫН АЛУ БОЙЫНША ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ НЕГІЗГІ АСПЕКТІЛЕРІ

Цыплякова О.А.

Мақалада «депривация» түсінігі қарастырылады. Эмоционалды депривация бойынша түзету әдістемелеріне мысалдар келтіріледі.

ӘР ТҮРЛІ БҰЗЫЛЫСТАР КЕЗІНДЕ ҚАҚТЫҒЫСТЫҚ ЖАҒДАЙДА ЕРЛІ-ЗАЙЫПТЫЛАРДЫҢ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТАРЫН ЕЛЕСТЕТУІ

Казначеева Я.А.

Автор жаңұя психологиясы және қақтығыстық психологияның мәселелерін қарастырады. Ерлі-зайыптық өмірде әлеуметтік-тұрмыстық рөлдерді оқытады.

РЕСЕЙЛІК ПСИХОЛОГИЯДА ТҰЛҒАНЫҢ ДАМУ ИДЕЯЛАРЫ

Котова И.Б., НедбаеваС.В., Аванесова Ф.Н., Недбаев Д.Н.

Мақалада ресейлік психологияда тұлғаның даму идеялары бойынша әр түрлі ғалымдардың көзқарастары қарастырылады. Психологиялық және философиялық бір-біріне қарама-қарсы еңбектер келтіріледі.

ЕРТЕ ЕРЕСЕКТІК КЕЗЕҢДЕГІ ЖАЛҒЫЗДЫҚТЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ФАКТОРЛАРЫ

Манько Т.В.

Автор «жалғыздық» шынайы түсінік ретінде, ерекше практикалық және қызықты теориялық зерттеуді қарастырады. Берілген бағыт бойынша әр түрлі ғалымдардың көзқарастары келтіріледі.

ӘР ТҮРЛІ ӘЛЕУМЕТТІК МӘРТЕБЕСІНЕ ЖӘНЕ ҰЛТЫНА БАЙЛАНЫСТЫ ЕР АДАМДАРДЫҢ АГРЕССИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Арымгужова А. Ж., Вдовина Е.Н.

Мақалада әр түрлі мінез-құлық ерекшеліктерінің тұлғалық және ұлттық типтері қарастырылады. Берілген тақырып бойынша әдістемелердің зерттеушілік мысалдары келтіріледі.

МАХАББАТ ЖАЙЛЫ ЕЛЕСТЕТУДІҢ ЖАСТЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Федорова И.А. Хасанзянова В. М.

Авторлар жеткіншектік, жасөспірімдік, ересектік жастағы махаббат жайлы елестетулердің ерекшеліктерін қарастырады. Берілген сұрақ бойынша тарихи-әлеуметтік деректерді қарастырады.

ДЕНЕ БІТІМІНІҢ ӨЗГЕРУІНЕ ДЕГЕН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЯРЛЫҚ

Трунова И.С.

Мақалада салмақтың төмендеуіне деген психологиялық даярлық қарастырылады. Берілген тақырып бойынша тренингтер және әдістемелерге мысал келтіріледі.

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ЖАҒДАЙЫН ӨЗІНДІК БАҒАЛАУ МАЗМҰНЫ

Маженова М.Ж.

Автор жеткіншектердің эмоционалды жағдайын өзіндік бағалау мазмұнын қарастырады. Қиын жеткіншектер үшін тренингтік жұмыстар және әдістемелер жүргізеді.

ЖЕТКІНШЕКТІК ЖӘНЕ КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ЭТНИКАЛЫҚ БІРДЕЙЛІГІН САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ

Ларионова А.А., Фёдорова И.А.

Мақалада жеткіншектік және кіші мектеп жасындағы балалардың этникалық бірдейлігін салыстырмалы талдауы келтіріледі.

ҚҰМАР ОЙЫНШЫЛАРЫНЫҢ ӨЗІНДІК САНА ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Вдовина Е.Н., Ахметова А. А.

Автор құмар ойыншыларының өзіндік санасының психологиялық жағдайының ерекшеліктерін қарастырады. Берілген тақырып бойынша мысалдар және кесте келтіріледі.

БАЛАЛАР МУЗЫКА МЕКТЕБІНДЕ ҚОБЫЗ АСПАБЫН ҮЙРЕТУ АРҚЫЛЫ ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕНІҢ АЛАТЫН ОРНЫ

Насиева Е.Е.

Автор музыкалық білім берудегі эстетикалық сұрақтарды қарастырады. Қобыз аспабына үйретуге аса назар аударады.

МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ПЕДАГОГИКАСЫНЫҢ ЖАЛПЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Токушева Ш.К

Мақалада музыкалық білім берудің жалпы сұрақтары қарастырылады. Берілген тақырып бойынша әдістемелер келтіріледі.

ДОМБЫРА САБАҒЫН ӨТКІЗУДЕ ОҚЫТУШЫНЫҢ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖҰМЫСЫ

Айтпаева А.С.

Автор домбыра сабағында музыкалық білім беруді ұйымдастыру сұрағын қарастырады. Берілген тақырып бойынша әдістемелер келтіріледі.

ҚАЗАҚТЫҢ ДӘСТҮРЛІ ӘН-КҮЙ ӨНЕРІ

Малаева Д.И.

Мақалада музыкалық білім берудің сұрақтары қарастырылады. Қазақтың дәстүрлі ән-күй өнеріне ерекше назар аударылады.

БАЛАЛАРДЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ МЕКТЕП ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ОЙЫН ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ ҮДІРІСІНДЕ КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ҚАТЫСУШЫЛАРЫНЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ ЕЛЕСТЕТУІ МЕН ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Тютюнькова Г.И., Тютюньков А.П.

Авторлар балалар жағдайындағы музыкалық мектепте музыкалық білім берудің сұрақтарын қарастырады. Музыканы елестетуді қалыптастыруға аса назар аударылады.

ФОРТЕПИАНАНЫ ОРЫНДАУ ӨНЕРІНДЕ ПЕДАЛИЗАЦИЯНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ РӨЛІ

Подгорбунская Л.М., Ушакова О. В.

Мақалада музыкалық білім берудің сұрақтары қарастырылады. Фортепианада ойнаудың техникалық ерекшеліктеріне аса назар аударылады.

ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ СКРИПКА СЫНЫБЫ БОЙЫНША СОЛАҚАЙ БАЛАЛАРДЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ ДАМУЫНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Александрова Т.С., Богомолова А.В.

Автор қосымша білім беру жүйесіндегі музыкалық білім берудің сұрақтарын қарастырады. Скрипкада ойнауға үйренуге аса назар аударады.

МУЗЫКА САБАҒЫНДА ҚАТЫСУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҚТАРЫН БЕЛСЕНДІРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ҚАЗІРГІ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ ТӘСІЛДЕРІ

Казакова Н.В.

Мақалада музыкалық білім берудің сұрақтары қарастырылады. Музыка сабағында қатысушылардың танымдық қызығушылықтарын белсендіру құралы ретінде қазіргі технологияларды қолдану тәсілдері оқытылады.

БММ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРДІҢ ІС-ӘРЕКЕТІНДЕГІ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕР

Садовникова Л.С.

Автор БММ жағдайындағы музыкалық білім берудің сұрақтары қарастырылады. Концертмейстердің шығармашылық іс-әрекетінің ерекшеліктері оқытылады.

БАЛАЛАРДЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ МЕКТЕПТЕРІНДЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕР ЖҰМЫСЫНЫҢ СПЕЦИФИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Смирнова С.Н.

Мақалада музыкалық білім берудің сұрақтары қарастырылады. БММ концертмейстер жұмысының ерекшеліктеріне аса назар аударылады.

МУЗИЦИРЛІК АНСАМБЛЬ СЫНЫПТАРЫНДА ГИТАРА –ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ МУЗЫКАЛЫҚ ҚҰРАЛДАРДЫ ИГЕРУДІҢ ТИІМДІ ӘДІСІ

Русакова Н.А.

Автор музыкалық білім берудің сұрақтарын қарастырады. Музицирлік ансамбль сыныптарында гитара –қазіргі білім беру жағдайындағы музыкалық құралдарды игерудің тиімді әдісі сұрағы оқылады.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ ЖСТД БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН МОНТЕССОРИ ӘДІСТЕМЕСІНІҢ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ДАМЫТУ

Раханова Қ.М.

Мақалада дамуында ауытқушылығы бар мектепке дейінгі балаларды оқыту ерекшеліктері қарастырылады. Монтессори әдістемесін қолдану арқылы оқыту мүмкіндіктері зерделенді.

КӨМЕКШІ МЕКТЕПТЕРДЕ ОҚУ САБАҚТАРЫНДА ҚАТЫСУШЫЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІ МҮМКІНДІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Томилова Т.Ф., Доркина Н. А.

Авторлар көмекші мектеп жағдайында қатысушылардың коммуникативті мүмкіндіктерін қалыптастыруды қарастырады. Оқу сабақтарында оқытуға аса назар аударады.

ПСИХОЛОГИЯДА ӨЗ-ӨЗІНЕ ҚОЛ ЖҰМСАУ ФЕНОМЕНІ: ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Умирзахова М.М.

Мақалада психология тұрғысынан «өз-өзіне қол жұмсау» түсінігі қарастырылады. Осы аймақтағы әр түрлі ғалымдардың зерттеулері келтіріледі.

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН АДАМДАРДЫҢ ИНДИВИДУАЛДЫ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН ОЛАРДЫ ЕҢБЕКПЕН ҚАМТУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫН ЗЕРТТЕУ

Сердобинцева Т.В., Вдовина Е.Н.

Авторлар көру қабілеті бұзылған адамдардың индивидуалды-психологиялық ерекшеліктері мен оларды еңбекпен қамту мәселесінің өзара байланысын зерттейді. Берілген сұрақ бойынша жұмыс формасы мен әдістеме нұсқаларын келтіреді.

АННОТАЦИИ

ПРОБЛЕМА ОСНОВАНИЙ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ И СЛЕДСТВИЯ ЭМПИРИЗМА И РАЦИОНАЛИЗМА

Гусева Н.В.

Автор рассматривает проблему оснований психологических исследований. Изучаются понятия «эмпиризм» и «рационализм».

АППЕРЦЕПЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПСИХИКИ

Гончаров С. З.

В статье приводится анализ понятия «апперцепция» в структуре психики. Автор выявляет субстанцию психики, поляризацию такой субстанции на перцепцию и апперцепцию и значимость апперцепции для последующих конкретных формообразований сознания.

Л.С. ВЫГОТСКИЙ О ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ И МЫШЛЕНИИ (КРИТИКА Г-НА Д. БЭКХАРСТА)

Мареев С.Н.

Автор изучает труды Л.С. Выготского в области внутренней речи и мышления. Особое внимание обращается на понятие «эгоцентрической речи» в трудах различных ученых-психологов и философов.

«ЗАГОРСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ» И ИЛЛЮЗИЯ ВРОЖДЕННОСТИ ТАЛАНТА

Мареева Е.В.

В статье исследуется «Загорский эксперимент» в процессе изучения талантливых индивидов. Приводятся научные комментарии различных ученых.

ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК ТРАНСАКТНОГО АНАЛИЗА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ПО ПЕРСОНАЛУ

Черняева Г.В.

Автор изучает различные социально-психологические методики трансактного анализа. Особое внимание уделяется их практическому применению в деятельности менеджера по персоналу.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПОНЯТИЯ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ»

Оракбаева М.К.

В статье рассматривается понятие «толерантность» с точки зрения различных социальных наук. Приводятся различные исторические данные по данному процессу.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Сыдыканова Г.А., Искендерова Ф.В.

Авторами рассматриваются теоретические основы изучения проблемы социально-психологической адаптации индивидов. Приводится классификация различных факторов по данному вопросу.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ К СЕБЕ И ДРУГИМ С ВОЛЕВЫМИ КАЧЕСТВАМИ ЛИЧНОСТИ У ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

В статье изучаются вопросы лидерства в предпринимательстве. Особое внимание уделяется личности предпринимателя и психологическим детерминантам успешного предпринимательства.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА

Омиртаева А.С., Ситникова Е.С.

Авторы рассматривают международный опыт изучения влияния корпоративной культуры на деятельность экономического субъекта. Также изучается ряд исследований, проведенных зарубежными учеными и посвященных влиянию организационной культуры на показатели эффективности работы предприятия.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, ЗАНИМАЮЩИХСЯ БИЗНЕСОМ

Мухамадиева М. М., Вдовина Е.Н.

В статье рассмотрены индивидуально-психологические особенности женщин, занимающихся бизнесом. Изучается гипотеза о том, что особенности женщин различной национальности и с различным стажем предпринимательской деятельности будут различны.

РАЗРАБОТКА МЕРОПРИЯТИЙ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ТРУДА В ТОО «КПА ИНЖИНИРИНГ»

Мехнин Д.Г., Искендерова Ф.В.

Авторы предлагают механизм разработки мероприятий АО совершенствованию системы мотивации и стимулирования труда в ТОО «КПА ИНЖИНИРИНГ». В данном аспекте особое внимание уделяется роли менеджера по персоналу в данном аспекте.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Иванова Р.С., Ситникова Е.С.

В статье изучается организационная культура как новое понятие в функционировании дошкольного обучения. Данный процесс изучен с точки зрения менеджмента.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Нәбиев Е.А.

Автор рассматривает педагогические основы инноваций в профессиональном педагогическом образовании. Приводятся конкретные примеры по данному вопросу.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Бақытбекқызы Б., Дюсенбаева А.Т.

В статье рассматриваются вопросы оцениванию знаний в педагогическом процессе. Приводятся критерии и компетенции по данной теме.

ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СЕЛЬСКОЙ И ГОРОДСКОЙ ШКОЛ

Бандурка Т.Н., Титова И.А.

Авторы исследуют психолого-педагогические особенности саморазвития. Приводится сравнительный пример школьников сельских и городских школ.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБОРУДОВАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Коваленко О.В., Привалова О.В.

В статье рассматриваются вопросы обучения математике детей с нарушением интеллекта. Приводятся примеры методик по данному вопросу.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ, НАХОДЯЩИХСЯ В КРИЗИСНОМ СОСТОЯНИИ

Трофимова Ю.В.

Автор рассматривает вопросы психологического выявления обучающихся, находящихся в кризисном состоянии. Приводятся примеры методик по данной теме.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СРС

Жайлаубек Н.Д., Игибаева А.К.

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия организации СРС. Приводятся примеры разработки занятий по данной теме.

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Крылова А.В.

Автор изучает проблему профилактики и преодоления деструктивных психических состояний у студентов на начальном этапе обучения. Приводятся примеры методик по работе в данном направлении.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ С РЕБЕНКОМ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Сёмина М.В.

В статье рассматриваются психолого-педагогическое сопровождение семьи в аспекте современного образовательного процесса. Автор приходит к выводу, что реализация этапов психолого-педагогического сопровождения семьи обеспечит процесс личностного, интеллектуального, духовного и нравственного развития детей школьного возраста, способствует повышению педагогической культуры их родителей и профессиональной компетенции специалистов

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ

Чанова А. А., Искендерова Ф.В.

Авторы рассматривают менеджмент знаний как достаточно молодую сферу научно-практической деятельности управления организацией. Делаются выводы, что западные подходы, методологии и технологии управления знаниями организации следует использовать казахстанским предприятиям как теоретическую и практическую основу построения системы управления знаниями.

ОБУЧЕНИЕ ВОЕННО-СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ МАГИСТРОВ ВОЕННО-СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ: СУЩНОСТЬ И КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Олейник Л.В.

В статье рассматриваются современные требования к обучению военно-специальных дисциплин. Изучается компетентностный подход как средство развития военно-специальной компетентности магистров военно - социального управления.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНОСОВ К ДЕТЯМ С ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ

Аликанова Э.А.

Автор рассматривает особенности отношения родителей разных этносов к детям с психофизиологическими отклонениями. Приводятся примеры методик по данной теме.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОМА РЕБЕНКА

Цыплякова О.А.

В статье рассматривается понятие «депривация». Приводятся примеры коррекционных методик по профилактике эмоциональной депривации.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СУПРУГОВ О ПОВЕДЕНИИ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ НАРУШЕНИЯХ

Казначеева Я.А.

Автор рассматривает вопросы семейной психологии и психологии конфликта. Изучаются социально-бытовые роли супружеской жизни.

ИДЕЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Котова И.Б., НедбаеваС.В., Аванесова Ф.Н., Недбаев Д.Н.

В статье рассматривается идея развития личности в российской психологии с точки зрения мнений различный ученых. Приводятся выдержки из психологических и философских трудов в противопоставлении друг другу.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ОДИНОЧЕСТВА В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Манько Т.В.

Автор рассматривает понятие «одиночество» как реальную, теоретически интересную и практически важную сферу исследования. Приводятся мнения различных ученых в данной сфере.

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МУЖЧИН РАЗНОГО СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА И НАЦИОНАЛЬНОСТИ

Арымгужова А.Ж., Вдовина Е.Н.

В статье рассматриваются поведенческие особенности различных типов личности и национальностей. Приводятся примеры исследовательских методик по данной теме.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЮБВИ

Федорова И.А., Хасанзянова В. М.

Авторы рассматривают особенности представления о любви в подростковом, юношеском и зрелом возрасте. Рассматриваются историко-социальные сведения по данному вопросу.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ИЗМЕНЕНИЮ МАССЫ ТЕЛА

Трунова И.С.

В статье рассматривается психологическая готовность к снижению веса. Приводятся примеры методик и тренингов по данной теме.

СОДЕРЖАНИЕ САМООЦЕНКИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ

Маженова М.Ж.

Автор рассматривает вопросы содержания самооценки эмоциональных состояний подростков. Приводятся примеры методик и тренингов для работы с трудными подростками.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Ларионова А.А., Фёдорова И.А.

В статье проводится сравнительный анализ этнической идентичности у детей в младшем школьном и подростковом возрасте.

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ АЗАРТНЫХ ИГРОКОВ

Вдовина Е.Н., Ахметова А. А.

Авторы рассматривают особенности психологического состояния самосознания азартных игроков. Приводятся таблицы и примеры по данной теме.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ НА ИНСТРУМЕНТЕ ҚОБЫЗ

Насиева Е.Е.

Автор рассматривает эстетические вопросы музыкального образования. Особое внимание обращается на обучения на инструменте қобыз.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Токушева Ш.К

В статье рассматриваются общие вопросы музыкального образования. Приводятся методики обучения по данной теме.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ РАБОТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА УРОКАХ ДОМБРЫ

Айтпаева А.С.

Автор рассматривает организационные вопросы музыкального образования на уроках домбры. Приводятся методики обучения по данной теме.

КАЗАХСКОЕ ТРАДИЦИОННОЕ ИСКУССТВО ӘН-КҮЙ

Малаева Д.И.

В статье рассматриваются вопросы музыкального образования. Особое внимание уделяется казахскому традиционному искусству ән-күй.

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ И МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Тютюнькова Г.И., Тютюньков А.П.

Авторы рассматривают вопросы музыкального образования в условиях детской музыкальной школы. Особое внимание уделяется формированию воображения в музыке.

РОЛЬ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАЛИЗАЦИИ В ФОРТЕПИАННОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ ИСКУССТВЕ

Подгорбунская Л.М., Ушакова О.В.

В статье рассматриваются вопросы музыкального образования. Особое внимание уделяется техническим особенностям игры на фортепиано.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ ПО КЛАССУ СКРИПКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова Т.С., Богомолова А.В.

Автор рассматривает вопросы музыкального образования в системе дополнительного образования. Особое внимание уделяется вопросам обучения игре на скрипке.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Казакова Н.В.

В статье рассматриваются вопросы музыкального образования. Изучаются приемы современных технологий как средство активизации познавательного интереса учащихся на уроках музыки.

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ДМШ

Садовникова Л.С.

Автор рассматривает вопросы музыкального образования в условиях ДМШ. Изучаются особенности творческой деятельности концертмейстера.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Смирнова С.Н.

В статье рассматриваются вопросы музыкального образования. Особое внимание уделяется особенностям работы концертмейстера в ДМШ.

АНСАМБЛЕВОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ В КЛАССЕ ГИТАРЫ – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Русакова Н.А.

Автор рассматривает вопросы музыкального образования. Изучаются вопросы ансамблевого музицирования в классе гитары как эффективный метод освоения музыкального инструмента в условиях современного образования.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ МОНТЕССОРИ

Раханова Қ.М.

В статье рассматриваются особенности обучения детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии. Изучается возможность обучения с использованием методики Монтессори.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Томилова Т.Ф., Доркина Н. А.

Авторы рассматривают формирование коммуникативных возможностей учащихся в условиях вспомогательной школы. Особое внимание уделяется обучению на уроках чтения.

ФЕНОМЕН САМОУБИЙСТВА В ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Умирзахова М.М.

В статье рассматривается понятие «самоубийство» с точки зрения психологии. Приводятся исследования различных ученых в этой области.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И ХАРАКТЕРА ИХ ПРОБЛЕМ В ТРУДОУСТРОЙСТВЕ

Сердобинцева Т.В., Вдовина Е.Н.

Авторы изучают исследования взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей лиц с нарушением зрения и характера их проблем в трудоустройстве. Приводятся варианты методик и форм работы по данному вопросу.

ANNOTATIONS

PROBLEM OF BASIS IN THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY AS A SCIENCE AND EMPIRICISM AND RATIONALISM CONSEQUENCES

Guseva N.V.

The author considers the problem of the basis of psychological research. The concepts of "empiricism" and "rationalism" are considered.

APPERCEPTION IN THE STRUCTURE OF THE PSYCHE

Goncharov S.Z.

The article provides an analysis of the concept of "apperception" in the structure of the psyche. The author reveals the substance of the psyche, the polarization of a substance on the perception and apperception and significance of apperception for the subsequent specific form creations of the consciousness.

L.S. VYGOTSKY ABOUT INNER SPEECH AND THOUGHT (THE CRITICISM OF MR. D. BEKHARST)

Mareev S.N.

The author considers the works of L.S. Vygotsky about inner speech and thought. Particular attention is paid to the concept of "egocentric speech" in the writings of various scholars, psychologists and philosophers.

"ZAGORSKY EXPERIMENT" AND ILLUSION OF INNATE TALENT

Mareeva E.V.

This article considers "Zagorsky experiment" during the study of talented individuals. Scientific comments of various scientists are given.

USING SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL METHODS OF TRANSACTIONAL ANALYSIS IN THE ACTIVITIES OF PERSONNEL MANAGER

Chernyaeva G.V.

The author considers the various socio-psychological methods of transactional analysis. Particular attention is paid to their practical application in the work of the personnel manager.

HISTORICAL SURVEY OF THE CONCEPT "TOLERANCE"

Orakbaeva M.K.

The article considers the concept of "tolerance" in terms of the different social sciences. The various historical data on this process are given.

THEORETICAL BASIS OF THE STUDY OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT PROBLEMS

Sydykanova G.A., Iskenderova F.V.

The authors consider the theoretical basis of the study of the problems of socio-psychological adaptation of individuals. The classification of various factors on the matter is given.

INTERCONNECTION OF VALUABLE ATTITUDE TO MYSELF AND OTHERS WITH A STRONG PERSONALITY QUALITIES AMONG ENTREPRENEURS

Nikolayeva I.A., Nuzhin V.A.

The article deals with the issues of leadership in business. Particular attention is paid to the individual entrepreneur and psychological determinants of successful entrepreneurship.

INTERNATIONAL EXPERIENCE OF THE STUDY THE INFLUENCE OF CORPORATE CULTURE ACTIVITIES ON THE ECONOMIC ENTITIES

Omirtaeva A.S., Sitnikova E.S.

The authors consider the international experience of studying the influence of corporate culture on the activities of the economic entity. Also number of studies conducted by foreign scholars, and dedicated to the influence of organizational culture on performance indicators of the enterprise are studied.

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF WOMEN ENGAGED IN BUSINESS

Mukhamadieva M.M., Vdovina E.N.

The article considers the individual psychological characteristics of women in business. The hypothesis that peculiarities of women of different nationalities and with different business experience will be different is studied.

DEVELOPMENT THE MEASURES ON IMPROVING THE SYSTEM OF MOTIVATION AND LABOR STIMULATION IN LLP "ENGINEERING COMPANY"

Mekhnin D.G., Iskenderova FV

The authors propose a mechanism for the development of activities for JSC improving the system of motivation and labor stimulation in the LLP "ENGINEERING company". In this aspect, special attention is paid to the role of personnel manager.

ORGANIZATIONAL CULTURE AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF PRESCHOOL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

Ivanova R.S., Sitnikova E.S.

This article considers the organizational culture as a new concept in the operation of preschool education. This process is studied from the perspective of management.

PEDAGOGICAL BASICS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION INNOVATIONS

Nabiev E.A.

The author considers the pedagogical foundations of innovation in vocational teacher education. Specific examples in this regard are given.

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMPETENCE ASSESSMENT OF FUTURE TEACHERS

Bakytbekқyzy B., Dyusenbaeva A.T.

The article deals with the evaluation of knowledge in the pedagogical process. Criteria and expertise on this topic are given.

SELF-DEVELOPMENT RESEARCH OF SCHOOLCHILDREN IN RURAL AND URBAN SCHOOLS

Bandurka T.N., Titova I.A.

The authors consider the psychological and pedagogical features of self-development. The comparative example of students in rural and urban schools is given.

USING COMPUTER TECHNOLOGIES AND DEVELOPING EQUIPMENT IN MATHEMATICS LESSONS IN TEACHING CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Kovalenko O.V., Privalova O.V.

The article deals with teaching mathematics to children with intellectual disabilities. Examples of teaching techniques on the matter are given.

METHODS OF WORKING ON IDENTIFICATION OF STUDENTS IN CRISIS STATE

Trofimova Y.V.

The author considers the psychological identification of students who are in crisis. Examples of teaching techniques on the subject are given.

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF THE SELF WORK OF STUDENT

Zhailaubek N.D., Igibaeva A.K.

The article considers pedagogical and psychological conditions of the organization of the selfwork of students. Examples of development activities on this topic are given.

DETERMINANTS OF MENTAL DEPRIVATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Krylova A.V.

The author considers the problem of prevention and overcoming of destructive mental states of the students at the elementary level. Examples of methods of work in this direction are given.

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT OF FAMILIES WITH SCHOOL-AGE CHILD IN THE CONTEXT OF SOCIAL INTERACTION OF EDUCATION SUBJECTS

Semina M.V.

The article considers the psychological and pedagogical support of the family in the aspect of the modern educational process. The author concludes that the implementation of the stages of psycho-pedagogical support of the family will provide a process of personal, intellectual, spiritual and moral development of children of school age, will contribute to the pedagogical culture of their parents and the professional competence of specialists.

MAIN AREAS OF KNOWLEDGE MANAGEMENT SYSTEM

Chanova A.A., Iskenderova F.V.

The authors consider knowledge management as a fairly young field of scientific and practical activities of management of the organization. It concludes that Western approaches, methodologies and technologies of knowledge management organizations should be used by the Kazakh enterprises to the theoretical and practical basis for building a knowledge management system.

TRAINING SPECIAL MILITARY DISCIPLINES TO THE MASTERS OF MILITARY SOCIAL CONTROL: ESSENCE AND CRITERIA FEATURES

Oleinik L.V.

The article considers the modern requirements for training special military disciplines. The competence approach as a means of the development of military special competence of masters of the military and social management.

FEATURES ATTITUDE OF PARENTS OF DIFFERENT ETHNIC GROUPS TO CHILDREN WITH PSYCHO-PHYSIOLOGICAL DEVIATIONS

Alikanova E.A.

The author examines the characteristics of parents of different ethnic groups to children with psycho-physiological abnormalities. Examples of techniques on the subject.

MAIN ASPECTS OF CORRECTIONAL WORK ON PREVENTION EMOTIONAL DEPRIVATION OF CHILDREN FROM ORPHANAGE

Tsyplyakova O.A.

The article considers the concept of "deprivation". Examples of corrective techniques for the prevention of emotional deprivation are given.

CONCEPTIONS OF SPOUSES ABOUT BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS WITH VARIOUS DISORDERS

Kaznacheeva J.A.

The author considers the issues of family psychology and psychology of conflict. The social and domestic roles of married life are studies.

IDEA OF THE PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE RUSSIAN PSYCHOLOGY

Kotova I.B., Nedbayeva S.V., Avanesova F.N., Nedbayev D.N.

The article considers the idea of personality development in Russian psychology in terms of the views of different scientists. Excerpts from the psychological and philosophical works in opposition to each other are given.

PERSONAL FACTORS OF LONELINESS IN THE EARLY ADULT PERIOD

Manko T.V.

The author considers the concept of "loneliness" as a real, theoretically interesting and practically important field of research. The opinions of various scholars in this field are given.

PECULIARITIES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF MEN OF DIFFERENT SOCIAL STATUS AND NATIONALITY

Arymguzhova A.Zh., Vdovina E.N.

The article considers the behavioral characteristics of different personality types and nationalities. Examples of research methods on the topic are given.

PECULIARITIES OF LOVE IDEAS IN DIFFERENT AGE

Fedorova I.A., Hasanzyanova V.M.

The authors consider the particular ideas about love in adolescence and adulthood. The historical and social information on the subject are considered.

PSYCHOLOGICAL READINESS FOR CHANGES IN BODY WEIGHT

Trunova I.S.

The article considers the psychological readiness to weight loss. Examples of teaching techniques and training on the subject are given.

CONTENT OF SELF-ESTEEM OF TEENAGERS EMOTIONAL STATE

Mazhenova M.Zh.

The author considers the content of the emotional states of self-esteem of adolescents. Examples of teaching techniques and training to work with difficult teenagers are given.

COMPARATIVE ANALYSIS OF ETHNIC IDENTITY OF CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL AGE AND ADOLESCENCE

Larionova A.A., Fedorova I.A.

The article presents a comparative analysis of the ethnic identity of children in primary school age and adolescence.

PECULIARITIES OF SELF-CONSCIOUSNESS OF GAMBLERS

Vdovina E.N., Akhmetova A.A.

The authors consider the characteristics of the psychological state of gamblers' self-consciousness. The tables and examples on this subject are given.

AESTHETIC EDUCATION IN CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS THROUGH TRAINING WITH KOBYZ

Nasieva E.E.

The author considers the aesthetic issues of music education. Particular attention is paid to teaching the instrument kobyz.

GENERAL PROBLEMS OF MUSIC EDUCATION PEDAGOGY

Tokusheva Sh.K.

This article considers the general issues of music education. The teaching techniques on this subject are given.

ORGANIZATIONAL JOB OF TEACHERS AT DOMBRA LESSONS

Aitpayeva A.S.

The author considers the organizational issues of music education in dombra classroom. The teaching techniques on this subject are given.

KAZAKH TRADITIONAL ART AN-KUI

Malayeva D.I.

The article considers music education. Particular attention is paid to the Kazakh traditional art an-kui.

FORMATION OF MUSICAL IMAGINATION AND THINKING OF PUPILS OF PRIMARY SCHOOL AGE IN THE COURSE OF GAME ACTIVITY IN CONDITIONS OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOL

Tyutyunkova G.I., Tyutyunkov A.P.

The authors consider the issue of musical education in a children's music school. Particular attention is given to imagination in music.

ROLE AND FEATURES OF PEDALING IN PIANO PERFORMING ARTS

Podgorbunskaya L.M., Ushakova O.V.

The article considers music education. Particular attention is paid to technical features of piano.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MUSICAL DEVELOPMENT OF LEFT-HANDED CHILDREN TO PLAY VIOLIN IN ADDITIONAL EDUCATION SYSTEM

Aleksandrova T.S., Bogomolova A.V.

The author considers the issues of music education in additional education system. Particular attention is paid to learning playing the violin.

USING MODERN TECHNOLOGIES AS MEANS OF ACTIVIZATION OF INFORMATIVE INTERESTS OF STUDENTS AT A MUSIC LESSON

Kazakova N.V.

The article considers musical education. The teaching techniques of modern technology as a means to enhance the cognitive interest of pupils at lessons of music are considered.

PECULIARITIES OF CREATIVE ACTIVITIES OF MUSIC SCHOOL ACCOMPANIST

Sadovnikova L.S.

The author considers the issues of music education in a music school. The characteristics of creative activity of accompanist are studied.

SPECIAL FEATURES OF CONCERTMASTER'S WORK IN THE CHILDREN'S MUSIC SCHOOL

Smirnova S.N.

The article considers music education. Particular attention is paid to the peculiarities of the concertmaster's work in music school.

ENSEMBLE MUSIC BY GUITAR IS AN EFFECTIVE METHOD OF MASTERING THE MUSICAL INSTRUMENT IN THE MODERN EDUCATION CONDITIONS

Rusakova N.A.

The author considers the issues of music education. The issues of ensemble music in the classroom as an effective method of guitar mastering in modern education conditions are studied.

TEACHING CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH ABNORMALITIES USING THE ELEMENTS OF MONTESSORI METHOD

Rakhanova K.M.

The article considers the features of training of preschool children with developmental disabilities. The possibility of teaching using the Montessori method is studied.

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE POSSIBILITIES FOR PUPILS OF ADDITIONAL SCHOOLS AT READING LESSONS

Tomilova T.F., Dorkina N.A.

The authors consider the formation of the communicative possibilities of pupils in a special school. Particular attention is paid to training in the reading lessons.

THE PHENOMENON OF SUICIDE IN PSYCHOLOGY: THEORETICAL ANALYSIS

Umirzakova M.M.

The article discusses the concept of "suicide" in terms of psychology. Various researches of scientists in this field are given.

RESEARCH OF INTERRELATION OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE VISUALLY IMPAIRED PEOPLE AND NATURE OF THEIR PROBLEMS IN EMPLOYMENT

Serdobintseva T.V., Vdovina E.N.

The authors consider the relationship of individual psychological characteristics of persons with visual impairment and the nature of their problems in finding job. Some methods and forms of work on this issue are given.

ВО «КАЗАХСТАНСКИЙ ФИЛОСОФСКИЙ КОНГРЕСС»: РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

ПРОБЛЕМА ОСНОВАНИЙ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ И СЛЕДСТВИЯ ЭМПИРИЗМА И РАЦИОНАЛИЗМА
Гусева Н.В. 3

АППЕРЦЕПЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПСИХИКИ
Гончаров С. З. 14

Л.С. ВЫГОТСКИЙ О ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ И МЫШЛЕНИИ (КРИТИКА Г-НА Д. БЭКХАРСТА)
Мареев С.Н. 24

«ЗАГОРСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ» И ИЛЛЮЗИЯ ВРОЖДЕННОСТИ ТАЛАНТА
Мареева Е.В. 34

ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК ТРАНСАКТНОГО АНАЛИЗА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ПО ПЕРСОНАЛУ
Черняева Г.В. 39

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ

ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ ТУРАЛЫ ҰҒЫМНЫҢ ДАМУЫНА ТАРИХИ ШОЛУ
Оракбаева М.К. 45

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
Сыдықанова Г.А., Искендерова Ф.В. 50

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ К СЕБЕ И ДРУГИМ С ВОЛЕВЫМИ КАЧЕСТВАМИ ЛИЧНОСТИ У ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ
Николаева И.А., Нужин В.А. 57

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА
Омиртаева А.С., Ситникова Е.С. 63

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, ЗАНИМАЮЩИХСЯ БИЗНЕСОМ
Мухамадиева М. М., Вдовина Е.Н. 68

РАЗРАБОТКА МЕРОПРИЯТИЙ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ТРУДА В ТОО «КПА ИНЖИНИРИНГ»
Мехнин Д.Г., Искендерова Ф.В. 76

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
Иванова Р.С., Ситникова Е.С. 81

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ

КӘСІБИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІ ЖАҢАРТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ
Нәбиев Е.А. 87

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ БАҒАЛАУ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ДАМЫТУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ МӘНІ
Бақытбекқызы Б., Дюсенбаева А.Т. 90

ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СЕЛЬСКОЙ И ГОРОДСКОЙ ШКОЛ
Бандурка Т.Н., Титова И.А. 97

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБОРУДОВАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА
Коваленко О.В., Привалова О.В. 101

ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ, НАХОДЯЩИХСЯ В КРИЗИСНОМ СОСТОЯНИИ
Трофимова Ю.В. 107

СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСТАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ШАРТТАРЫ
Жайлаубек Н.Д., Игибаева А.К. 112

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
Крылова А.В. 119

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ С РЕБЕНКОМ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ
Сёмина М.В. 123

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ
Чанова А. А., Искендерова Ф.В. 129

ОБУЧЕНИЕ ВОЕННО-СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ МАГИСТРОВ ВОЕННО-СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ: СУЩНОСТЬ И КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
Олейник Л.В. 132

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ И СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

ӘР ТҮРЛІ ҰЛТ ӨКІЛДЕРІНДЕ ПСИХОФИЗИКАЛЫҚ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРҒА ДЕГЕН АТА-АНА ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Аликанова Э.А. 139

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОМА РЕБЕНКА
Цыплякова О.А. 144

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СУПРУГОВ О ПОВЕДЕНИИ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ НАРУШЕНИЯХ
Казначеева Я.А. 148

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ

ИДЕЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
Котова И.Б., НедбаеваС.В., Аванесова Ф.Н., Недбаев Д.Н. 154

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ОДИНОЧЕСТВА В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ
Манько Т.В. 160

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МУЖЧИН РАЗНОГО СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА И НАЦИОНАЛЬНОСТИ
Арымгужова А.Ж., Вдовина Е.Н. 164

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЮБВИ
Федорова И.А., Хасанзянова В. М. 170

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ИЗМЕНЕНИЮ МАССЫ ТЕЛА
Трунова И.С. 177

СОДЕРЖАНИЕ САМООЦЕНКИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ
Маженова М.Ж. 182

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
Ларионова А.А., Фёдорова И.А. 188

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ АЗАРТНЫХ ИГРОКОВ
Вдовина Е.Н., Ахметова А. А. 194

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

БАЛАЛАР МУЗЫКА МЕКТЕБІНДЕ ҚОБЫЗ АСПАБЫН ҮЙРЕТУ АРҚЫЛЫ ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕНІҢ АЛАТЫН ОРНЫ
Насиева Е.Е. 201

МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ПЕДАГОГИКАСЫНЫҢ ЖАЛПЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ
Токушева Ш.К. 205

ДОМБЫРА САБАҒЫН ӨТКІЗУДЕ ОҚЫТУШЫНЫҢ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖҰМЫСЫ
Айтпаева А.С. 211

ҚАЗАҚТЫҢ ДӘСТҮРЛІ ӘН-КҮЙ ӨНЕРІ
Малаева Д.И. 216

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ И МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
Тютюнькова Г.И., Тютюньков А.П. 221

РОЛЬ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАЛИЗАЦИИ В ФОРТЕПИАННОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ ИСКУССТВЕ
Подгорбунская Л.М., Ушакова О. В. 226

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ ПО КЛАССУ СКРИПКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Александрова Т.С., Богомолова А.В. 229

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ
Казакова Н.В. 236

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ДМШ
Садовникова Л.С. 239

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
Смирнова С.Н. 243

АНСАМБЛЕВОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ В КЛАССЕ ГИТАРЫ – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Русакова Н.А. 247

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ ЖСТД БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН МОНТЕССОРИ ӘДІСТЕМЕСІНІҢ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ДАМЫТУ
Раханова Қ.М. 252

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ
Томилова Т.Ф., Доркина Н. А. 260

ФЕНОМЕН САМОУБИЙСТВА В ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
Умирзахова М.М. 264

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И ХАРАКТЕРА ИХ ПРОБЛЕМ В ТРУДОУСТРОЙСТВЕ
Сердобинцева Т.В., Вдовина Е.Н. 268

АВТОРЫ НОМЕРА…….. 278

АННОТАЦИИ……..... 282

СОДЕРЖАНИЕ……..... 300

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 28.12.2015	Формат 60x84/ $^{1}/_{8}$	Объем 38 усл.печ.л.
27,6 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная