ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Қазақстан-Американдық Еркін Университетінің Хабаршысы

Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета

ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Шығарылым 1
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Выпуск 1
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Өскемен, 2017
Усть-Каменогорск, 2017

ББК 74.04
В 38

«Қазақстан-Американдық еркін университетінің Хабаршысы» республикалық ғылыми журналы педагогика және психологияға арналған. Мақалалардың тақырыптары қазақ, орыс тілдерінде берілген және қазіргі білім беруді, адам мен білім берудің философиялық мәселелерін, педагогикалық технологиялар, отбасылық педагогика мәселелерін, психологияның жалпы мәселелерін, мектеп педагогикасы және педагогика, салауатты өмір салты мәселелерін қарастырады.

Жинақ материалдары ғылыми қызметкерлерге, ЖОО профессорлық-оқытушылық құрамына және студенттерге, білім беру қызметкерлеріне арналған.

Журнал жылына 4 рет шығады.

Республиканский научный журнал «Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета» посвящен педагогике и психологии. Тематика статей представлена на казахском и русском языках и рассматривает проблемы современного образования, философские вопросы человека и образования, педагогические технологии, вопросы семейной педагогики, общие вопросы психологии, вопросы школьной педагогики, педагогику и здоровый образ жизни.

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

Журнал выходит 4 раза в год.

Бас редактор - Е.А. Мамбетказиев ҚР ҰҒА академигі, професор

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

В 38 Қазақстан-Американдық Еркін Университетінің Хабаршысы. Ғылым журнал. 1 шығарылым: педагогика және психология. – Өскемен, 2017. – 222 б.

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 1 выпуск: педагогика и психология. – Усть-Каменогорск, 2017. – 222 с.

$В\frac{4304000000}{00(05)-17}$ ББК 74.04

Журнал ҚР Мәдениет, ақпарат және спорт министрлігінде тіркелген. БАҚ есебіне тіркеу туралы куәлік № 5888-ж 11.04.2005 бастап.

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

© Қазақстан-Американдық
Еркін Университеті, 2017
© Казахстанско-Американский
Свободный Университет, 2017

УДК 159.9

К ВОПРОСУ О РЕФЛЕКСИВНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Гусева Н.В.

Сведения об авторе. Гусева Нина Васильевна - доктор философских наук, Председатель Восточного Отделения Казахстанского Философского Конгресса, Руководитель Международного Центра Методологических исследований и инновационных программ; академик акмеологической академии.

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос об основаниях исследования рефлексивности как вопрос о мышлении и его сущности. Дается анализ подходу, согласно которому конкретизация рефлексивности замещается рассмотрением его видов и функций. Обосновывается недостаточность понимания рефлексивности как самостоятельного явления и предмета психологической науки. Дробление психологии и психологического знания на отдельные направления, каждое их которых обосновывает свой предмет как единый для всей психологии, рассматривается как выражение кризисного состояния в связи с тем, что отсутствует целостность и соответствующее понимание единого предмета исследования в психологии, в котором бы просматривалось основание для всех направлений и некая их связность в различии. В этом контексте характеризуется такое направление как рефлексивная психология и ее основные тезисы в понимании рефлексивности.

Ключевые слова. Методология как сфера всеобщего, методология психологического исследования, рефлексии, рефлексивность, редукции, предмет психологии, мышление, уровни мышления: обыденный, эмпирический, теоретический, философский. рассудочная деятельность, культурно-историческое понимание, инструментальное понимание рефлексии, отличие деятельности и систем действий, развитие науки.

Автор туралы мәліметтер. Гусева Нина Васильевна – философия ғылымдарының докторы, Қазақстандық Философия Конгрессінің Шығыс Бөлімінің төрағасы, Әдіснамалық зерттеулер және инновациялық бағдарламалардың халықаралық орталығының жетекшісі; акмеологиялық академияның академигі.

Аннотация. Берілген мақалада рефлексивтілікті зерттеу негіздері ойлау мен оның мазмұны ретінде қарастырылады. Рефлективтіліктің анықтығы оның түрлері және қызметтерін қарастырумен алмастырылатын әдістің талдауы берілген. Рефлективтілікті өзбетіндік құбылыс пен психология ғылымының нысаны ретінде қажет деңгейде қабылдамау құбылысы негізделіп түсіндіріледі. Психологиялық білімді дербес ғылымдар деп қарау мәселесі қарастырылып талқыланған. Бұл контекстіде рефлексивті психология және рефлексивтілік түсінігіндегі оның негізгі түсініктері сипатталады.

Түйін сөздер. Әдіснама жалпыға бірдей сала ретінде, психологиялық зерттеу, рефлексия әдіснамасы, рефлексивтілік, редукция, психология пәні, ойлау, ойлау деңгейлері: үйреншіктілік, эмпирикалық, теоретикалық, философиялық, ойлау қабілеті, мәдени-тарихи түсінушілік, рефлексияның инструментальді түсіну, іс-әрекеттердің қызметі мен жүйелерінің ара-қатынасы, ғылымның дамуы.

About the author. Guseva Nina - PhD, Chairman of the Eastern Branch of the Kazakh Philosophical Congress, Head of the International Center for Methodological Research and Innovative Programs; Academician of Akmeologic Academy.

Annotation. This article considers the question of the grounds for investigating reflexivity as a question of thinking and its essence. It analyses the approach according to which the concretization of reflexivity is replaced by an examination of its types and functions. The lack of understanding of reflexivity as an independent phenomenon and the subject of psychological science are justified. The fragmentation of psychology and psychological knowledge into separate directions, each of which substantiates its subject as one for psychology as a whole, is viewed as an expression of a crisis state due to the fact that there is no integrity and corresponding understanding of a single subject of research in psychology in which one can see the basis for all directions, and some kind of coherence in difference. In this context, a trend is characterized as reflexive psychology and its main theses in the understanding of reflexivity.

Keywords. Methodology as a sphere of the universal, methodology of psychological research, re-

flection, reflexivity, reductions, subject of psychology, thinking, levels of thinking: everyday, empirical, theoretical, philosophical, intellectual activity, cultural-historical understanding, instrumental understanding of reflection, the difference between activity and systems of action, the development of science.

Рассмотрение рефлексивности, как объекта и инструмента психологических исследований, с одной стороны, и институционально оформившегося рефлексивного направления в психологии, с другой, задает параметры анализа их соотношения. Речь идет о проявлении уровней содержательного и институционального в процессах развития как психологического знания, так и психологической науки в целом. «Конституции» этих явлений не являются тождественными. Рассмотрение рефлексивности, как объекта и инструмента психологических исследований, должно иметь процессуально - содержательный характер, в то время как рассмотрение институционально оформившегося рефлексивного направления в психологии требует анализа его концепции, которая выражена в «ставшем» знании, то есть знании, получившем форму результата.

Актуальность рассмотрения их соотношения заключается, прежде всего, в определении смысла, характера и меры их включенности в исследование психических процессов и в формирование психологического знания. Речь идет, одной стороны, об осознании того, насколько выделение *рефлексивности* как явления и как психологического понятия действительно влияет на проводимые психологические исследования. С другой стороны, речь идет о том, насколько правомерно и результативно выделять в психологии такое направление как *рефлексивная психология*. Как оно влияет на ситуацию в психологии как науки в целом, предмет которой до сих пор является проблемой, ведущей к кризису. Иначе говоря, анализ этого «присутствия и включенности» может дать ответ на вопрос о специфике реализации феномена рефлексивности в психологических исследованиях и обеспечит определение статуса рефлексивной психологии как самостоятельного направления.

Рефлексия – это мыслительный процесс, процесс отражения «мышления в мышлении». Это процесс не только регистрации в мышлении определенных характеристик происходящего, но и процесс, в котором открываются возможности выявления закономерностей, направленности развития, логики того, что становится предметом осмысления.

По отношению к науке в целом можно говорить о ее рефлексивности, если в ней присутствует осознание ее собственных основ, направлений, логики развития и перспектив. Рефлексия в развитии науки предполагает наличие высокого уровня осознания методологических основ и взаимосвязей, определяющих ее содержательный и смысловой контексты. В свою очередь, осознание наукой своих основ прямо связано с тем, как понимается культура, человек и общество, в которых и благодаря которым наука возникает и развивается.

Попытки определения рефлексии по сути тождественны вариантам рассмотрения и определения *мышления*. Ведь контроль мышления над мышлением все равно есть мышление. В истории философии понимание мышления всегда было одной из ведущих познавательных задач. В материалистической диалектике мышление понимается как идеальная форма предметно-практической деятельности. Необходимо различать модификации и способы осуществления деятельности в зависимости от того, как она осуществляется и каков ее статус в совершаемом отношении к миру. В случае проектирования той или иной ситуации в экспериментальном исследовании, надо учитывать эти различия – различия модификаций и способов осуществления деятельности. Главные черты формируемой рефлексии будут моделироваться в качестве особенностей совершаемой деятельности.

К числу негативных деятельностных «модификаций» надо отнести отождествление деятельности и систем тех или иных действий, которые все еще имеют место в мыслительном «лексиконе» и понимании в научном сообществе. Если мышление (а значит и рефлексия) рассматривается как деятельность, но понимается в форме этой «модификации», то есть понимается как система действий, то в этом случае оно выступает как мыш-

ление ситуативное, рассудочное. В этом виде оно, собственно, и выступает проявлением столь же ситуативной рефлексии. В этом виде рефлексия не может выражать логику становления, того, что исследуется, например, личности и т.п. Весь потенциал рефлексии в этом случае ограничен некоей данной ситуацией. Рассматривая варианты возможных рефлексий, надо учитывать наличие уровней мышления, формирующихся на основе соответствующих вариантов деятельностного мироотношения.

Мышление исторически формируется и исторически же вырабатывается понимание его основных уровней проявления как обыденного, эмпирического, теоретического и философского. Каждому из них присущи свои особенности, которые возникают на основе тех или иных практически - деятельностных или практически-действенных типов отношения к миру.

Эти особенности полностью становятся основами характеристик рефлексий, осуществляющихся на этих уровнях. Так, обыденное мышление характеризуется бессистемностью, ситуативностью, «конечным», то есть завершающимся здесь и сейчас, характером. Оно формируется массивами действий, совершаемых людьми в рамках бытовых отношений, не требующих выхода за пределы текущих ситуаций. Соответственно, и совершаемые на этом уровне рефлексии будут воспроизводить эти же черты. Результатами таких рефлексий будут выступать, например, «слепки» точечных выводов, достигаемых с помощью бессистемного воспроизведения происходящих процессов. Эти «слепки» как результаты рефлексий, осуществленных на обыденном уровне мышления, будут носить характер статичный, не показывающий происходящее в виде реального процесса. Они будут характеризовать лишь некие точки этого процесса, без обнаружения его целостности.

На эмпирическом уровне мышления, которое формируется как форма системно-действенного отношения к текущим проблемам и задачам, прежде всего в науке, рефлексии осуществляются по моделям систем действий, востребованных на каждом из его этапов. К их числу надо отнести фиксации доступных данных, фиксации доступных процедур обработки собранных данных, фиксации процедур систематизации и классификации обработанных данных и фиксации вариантов подведения итогов всех предыдущих процедур. Чертами таких рефлексий являются, опять-таки, точечность («срезовой» статус), ситуативность (здесь и сейчас), конечность (отсутствие процессуальности). Такие рефлексии могут иметь лишь ограниченное значение в научном познании. Ограничения касаются того, что ситуативное, точечное, конечное знание не характеризует связи, характеризующие текущие процессы, которые определяют объект исследования как живой, а не как застывшую модель. Точечные рефлексии лишь указывают на присутствие тех или иных элементов – «точек» познаваемого объекта. Фиксация фактов наличия этих «точек» не является достаточным основанием и условием формирования подлинно научного знания. Они могут служить лишь предварительным, операционным условием формирования научного знания, которое на этом предварительным уровне будет выражаться наличием массивом фактов, выделенных отдельных черт и особенностей, касающихся объекта исследования. Однако ни вместе, ни порознь они не могут претендовать на статус подлинно научного знания.

Сказанное означает, что в научном исследовании при использовании его различных форм и методов моделирование рефлексий ситуативного плана ведет, соответственно, к получению ситуативных же результатов. Это не может не сказаться на достигаемом уровне результатов исследований и их эффективности. Рефлексии в этом плане будут основанием умножения эмпирически фиксируемых массивов фактов или иных данных.

Научное знание в полном смысле слова должно выражать логику процесса, которая адекватно воспроизводится необходимыми, существенными, объективными, повторяющимися связями, присущими объекту исследования. Раскрытие и воспроизведение в знании такого рода связей характеризует возможности теоретического уровня мышления, на котором осуществляются соответствующие рефлексии. Этот уровень мышления форми-

руется в том случае, если отношение к миру строится, например, в исследовании, как отношение целостное, предметно-деятельностное. Такое отношение всегда имеет культурно-исторический характер, оно не может быть адекватно выражено ситуативными системами действий.

Ориентация на культурно-исторический характер осуществляемой деятельности в исследовании предполагает включение в эмпирический, экспериментальный этап, то есть с самого начала исследования, таких условий и контекстов, которые бы изначально не были ограничены ситуативными, конечными и смыслами. Они изначально должны ориентировать на сущностные характеристики бытия, включая и бытие объекта исследования, и бытие самого исследования как такового. В этом плане можно вспомнить пример, задающий контекст анализа не только мироотношения человека, но и его психического состояния. Позволим себе привести этот пример: вдалеке строится храм. На переднем плане два человека, участвующие в строительстве этого храма, катят в направлении к этому храму крупные камни. Некий исследователь спрашивает у первого: что ты делаешь? Первый, уже уставший человек, отвечает раздраженно: «Не видишь, камень качу». Исследователь второму задает тот же вопрос. Второй отвечает с известной гордостью: «Храм строю!» В этом примере хорошо просматривается ситуативная позиция первого строителя, а культурно-деятельностная позиция второго. Рефлексию первый осуществляет, отвечая на вопрос исследователя, также ситуативную. Второй же осуществляет рефлексию, отвечающую культурно-историческому смыслу деяния - построения Храма. Эти рефлексии, существенно и определяют, и выражают психическое состояние этих людей, а не только характер их личностной мироотношенческой позиции.

Философский уровень мышления и присущие ему философские рефлексии раскрывают и воспроизводят связи, имеющие *всеобщий* характер. Они характеризуют закономерности, которые присущи любым процессам мира. Их познание и понимание имеет особое значение для развития науки в целом и для любых отдельных научных исследований, так как это - значение методологическое. Выявление всеобщих связей выступает основой любого научного исследования, независимо от того к какой сфере науки оно относится. Философский уровень мышления и, соответственно, рефлексии проявляется, если человек или общество осуществляют культурно-историческую деятельность, ориентированную на выявление способов формирования того или иного объекта или процесса в контексте его связей с миром как *целым*.

В определении места и значимости феномена рефлексивности необходимо строго вычленять то, на каком уровне мышления осуществляются те или иные рефлексии. В полной мере это касается психологии. В психологии до сих пор, за редким исключением, не вычленяют различные уровни мышления. Поэтому и рассмотрение характеристик рефлексий и рефлексивности связывают не с различными уровнями мышления, а с тем в каком содержательном плане можно обнаружить их проявления. Такая ориентация ведет к тому, что постоянно за пределами внимания остается сущность и определенность осуществления той или иной рефлексии. Хотя именно способ формирования и осуществления рефлексии как определенного процесса мышления заслуживает первостепенного внимания. Именно он дает конкретизацию того, что можно назвать конституирующим началом как процессов рефлексии, так и смыслов, которые раскрываются и воспроизводятся ею.

Широко распространенным является в психологических источниках градация рефлексий и рефлексивности по следующим видам: кооперативная, коммуникативная, личностная, интеллектуальная, экзистенциональная, саногенная, рефлексия в психологии общения и др. [1]. Перечисление этих видов рефлексий показывает, что речь идет о сферах их проявлений и их функциях, а не о том, чем они являются по существу. Если допустить математическое обозначение рефлексии в виде «Х», то приведенное перечисление видов рефлексий будет означать указание на наличие и обнаружение «Х» в различных контекстах, но не на то, чем, собственно, является этот «Х».

Если предпринять анализ описаний, как бы относящихся к конкретизации «Х» в

каждом из видов, то можно получить следующее. Так, в рассмотрении *кооперативного* вида рефлексии авторами подразумевается «освобождение» субъекта и его «выход» в новую позицию по отношению к прошлым деятельностям. Однако, в этом объяснении остается не выявленным то, что именно, характеризуя рефлексию как таковую, делает возможным «освобождение» и «выход» субъекта на новую позицию. То есть речь идет о том, что можно получить в итоге, и ничего не говорится о том, как это формируется, то есть остается не выявленной суть самой рефлексии, которая может приводить к таким результатам. Иначе говоря, за рефлексией в этом виде остается статус «Х-». Отсутствие выявления сути рефлексии делает ее присутствие декларативным.

Коммуникативная рефлексия, далее, характеризуется как важнейшая составляющая гармоничного развития общения и межличностного восприятия. Рассмотрение «тела» данного «Х» также отсутствует. Вместо этого указываются функции его присутствия и проявления: регулятивная, познавательная и развития. Каждая из этих функций получает характеристики через обращение к уже известным понятиям, в которых характеризуется смысл «гармоничного развития общения и межличностного восприятия». Это понятия - «гармоничности», «общения», феномена «межличностных» процессов, и «восприятия». Остается без ответа вопрос: какие иные по сравнению с возможностями смыслов, заложенных в этих понятиях, вносит в содержание исследования термин «рефлексия»?

Далее, по поводу *личностной рефлексии* утверждается ее потенциал для человека в изучении собственных поступков, в анализе образов и внутреннего «Я». Кроме того, утверждается, что этот вид рефлексии используется в тех случаях, когда имеет место саморазпад личности, требуется коррекция самосознания и построение нового «Я». Здесь опять не обнаруживается раскрытие «Х». Он остается закрытым, но при этом говорится, что он имеет потенциал.

В отношении *интеллектуальной рефлексии* утверждается, что ее объектом выступают знания, касающиеся определенного предмета, и способы взаимодействия с ним. Подчёркивается, что этот вид рефлексии используется в инженерной и педагогической психологии. За пределами рассмотрения опять-таки остается «загадочный Х», так как знания, предметы, способы взаимодействия с ними уже присутствуют в инженерной и педагогической психологии. Введение термина «рефлексия» на это же содержательное поле ничего не конкретизирует. Поэтому напрашивается вывод о, по существу, избыточности его присутствия, о дублированном присутствии его в указании на предмет исследования, связанным с процессом мышления. Либо появляется необходимость отмеченной уже выше конкретизации.

Экзистенциональная рефлексия характеризуется как процесс, объектом которого являются глубинные смыслы личности. Сам же процесс, опять-таки, остается в статусе «Х», который лишь обозначается словом *рефлексия*.

Далее, для *саногенной рефлексии* основной функцией считается регулирование эмоциональных состояний и уменьшение страданий и переживаний.

Рефлексия в психологии общения, с точки зрения авторов, подразумевает сложную систему отношений, которые возникают в процессе взаимодействия личностей. В то же время, это «подразумевание» заставляет авторов вводить понятие «рефлексии» (или соглашаться с его введением), помимо уже работающих понятий «отношения» и «взаимодействия» личностей. При этом не объясняется необходимость введения понятия «рефлексия» и не объясняется соотношение и субординация этого понятия, в данном случае, с понятиями «отношения» и «взаимодействия» личностей.

Кроме названных вариантов видов рефлексий, указывают также и такие как *ретроспективная* и *перспективная*. Их характеристиками указываются различия в *использовании*. Так, если ретроспективная *используется* для оценки действий и событий, которые уже произошли, и для осознания собственных ошибок и слабых мест, то перспективная *используется* для обдумывания будущей деятельности, подразумевает планирование и определение конструктивных способов воздействия.

Во всех отмеченных выше видах рефлексии негласно полагается возможность *использования* их в научных целях, в частности в психологии, в качестве «инструмента = Х», в отношении которого не определена возможность адекватного понимания, а значит, собственно, и использования. В лучшем случае подразумеваются наборы характеристик, свойств, процессов. Их обусловленность также остается открытым вопросом. Она просто постулируется.

Акцент на *использование* рефлексии в характеристиках ее видов указывает на ее **инструментальное** понимание. Однако, учитывая, что феномен рефлексии в базовом варианте есть то, что характеризует мышление, то в случае ее *инструментального* понимания необходимым будет вывод о том, что речь идет о рассудочном уровне понимания самого мышления, к сфере которого относится и рефлексия. Это, в свою очередь, означает, что последующие интерпретации и варианты использования рефлексий будут также осуществляться на этом уровне. Для науки этот момент важно отметить в связи с тем, как мы уже отмечали выше, что выбор уровня мышления при проведении исследования существенно влияет на его процесс и результат. Научные исследования, как и наука в целом не могут ни адекватным образом ориентироваться на развитие, ни осуществлять процесс развития, ограничиваясь рассудочно-эмпирическим уровнем.

Говоря об инструментальности понимания рефлексии, необходимо не упустить и то, что при допущения такого понимания, возникает ситуация, при которой оказывается «возможным» конструировать позицию отношения и к самому мышлению как инструменту. Констатация этого может выглядеть, например, так: «Не я мыслю, а я *употребляю, использую* мышление». Понятно, что такое конструирование не является сколько-нибудь соответствующим реальной сущности мышления. В нем хорошо видно наличие недопустимой деформации и понимания мышления, включая и рефлексию, и его реального значения в человеческом бытии.

Рассмотрение рефлексий и рефлексивности в целом имеет еще один аспект. Этот аспект выражен попыткой определить рефлексию, соотнеся ее с тем, что может явиться ее основой, которой она принадлежит в качестве свойства или атрибута. Такая попытка содержится в позиции А.В. Карпова, который считает, что рефлексивность – это метаспособность, входящая в когнитивную подструктуру психики, и выполняющая регулятивную функцию для всей психической системы. Рефлексии же - это проявления такой метаспособности. Рефлексивные процессы он характеризует «процессами третьего порядка», считая процессами первого порядка когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные, а второго порядка – синтетические и регулятивные. Здесь, как видим, рефлексивность полностью отнесена к когнитивной подструктуре психики. В то же время он утверждает, что рефлексия представляет собой наивысший по степени интегрированности процесс; она одновременно является способом и механизмом выхода системы психики за собственные пределы, что детерминирует пластичность и адаптивность личности. Он пишет: «Психика тем и уникальна, что в ней (как в системе) заложен такой механизм, который позволяет преодолевать собственную системную ограниченность, постоянно выходить за свои собственные пределы, делая саму себя предметом собственного же функционирования. Иначе говоря, в самой организации психики предусмотрен и реализован высший из известных уровней – метасистемный. Рефлексия же – это и есть процессуальное средство реализации данного уровня» [2]. В его позиции остается без ответа вопрос: что же такое все-таки рефлексия, если она, являясь частью психики, в то же время выводит ее за собственные пределы. И далее, если она выводит за пределы, то куда выводит? Что это за «механизм» внутри психики, который выводит всю психику за ее пределы? Постановка этих вопросов позволяет акцентировать недостаточность трактовки рефлексивности как феномена, принадлежащего психике, к которой нельзя свести сущность мышления.

Рефлексия как мыслительное явление осуществляется не без нейрофизиологической и психофизиологической основы, но в то же время к ним не сводится. Именно этот момент «выхода за пределы психики», на наш взгляд, и отмечен выше А.В. Карповым.

Мышление как идеальная форма предметно-практической деятельности не сводимо к деятельности мозга, хотя без него также невозможно. Оно формируется и осуществляется вместе с рефлексией как своим внутренним моментом в социально-историческом бытии человечества, которое находится в деятельностно-практическом отношении к миру. В психологическом исследовании нельзя абстрагироваться от этого. В противном случае в нем будет присутствовать множество недопустимых редукций, ведущих, по существу, к аннулированию собственно научных результатов в этих исследованиях. Это будет происходить потому, что совершаемые рефлексии получат определения и интерпретации с точки зрения редуцированного, то есть недопустимым образом деформированного, понимания мышления. Еще до получения результатов изучения рефлексии и рефлексивности деформации коснутся организации экспериментов. В них достаточными будут считаться условия проведения, где будут учитываться лишь нейрофизиологические и психофизиологические условия и характеристики. Вопрос о включение в проводимые исследования содержания социально-исторического контекста не будет рассматриваться, как избыточный. В результате в лучшем случае исследование рефлексии будет строиться как точечно погруженное в «здесь и сейчас», которое будет рассматриваться как полностью детерминированное состоянием человека в ситуативно-физиологической представленности. Деятельностно - практическая сущность мышления для проведения исследований по рефлексии и рефлексивности окажется в ранге избыточного знания, которое будет отнесено полностью к ведомству философии без его сопряжения с психологией и без понимания его принципиальной важной методологической значимости.

Такая позиция является широко распространенной в психологии. Это касается большинства направлений в психологии, в которых не только мышление, но и психика в целом рассматриваются с допущением отмеченных выше редукций, то есть рассматриваются в единственной детерминации нейрофизиологическими и психофизиологическими основаниями. Однако существование и развитие психических функций не абсолютно детерминировано наличием этих оснований. Этот вывод обоснован Л.С. Выготским и экспериментально, и логически. Недопустимость таких редукций также касается и исследования мышления. Мыслит не мозг, а имеющий мозг человек как социальное существо, неотделимое от своей истории и культуры.

В современной психологии существует большое количество направлений. Каждое из них в качестве своей основы определяет те или иные черты исследуемой психической реальности и ведущий подход в этих исследованиях, который эти черты, аккумулирует, обеспечивая создание определенной концепции исследования и создание соответствующего образа предмета психологии как науки в целом. Так, можно вспомнить такие направления в психологии как бихевиоризм, гештальтпсихологию, дифференциальную психологию, когнитивную психологию и др. Бихевиоризм ведущим основанием своей концепции постулирует поведение. Поведение рассматривается по модели «стимул – реакция» (S – R). Все психические феномены в рамках бихевиористской психологии рассматриваются как существующие на основе поведения, как его следствия. Гештальтпсихология из всего множества психических характеристик выделяет наличие структур, которые рассматриваются как некий «строительный материал» психического созревания и проявления человека. Дифференциальная психология делает ставку на различение реакций и отношений, которые присутствуют в человеческом мировосприятии. Когнитивная психология основой исследования психических явлений признает сознание. При этом психика оказывается сферой проявления сознания в различных его формах.

Вместе с выделением в качестве предмета психологических исследований рефлексий осуществлены шаги к формированию институционального статуса рефлексивной психологии в качестве самостоятельного направления. По поводу рефлексивной психологии как о сформировавшемся и достаточно зрелом направлении было заявлено на форуме, посвященном 130-летию Общества психологов России и 95-летию со дня рождения известного психолога Я.А. Пономарева [3]. В своем докладе И.Н. Семенов на этом фору-

ме относит институциональное оформление рефлексивной психологии к восьмидесятым годам 20 века [4]. Центральным в статусе основания концепции этого направления рассматривается феномен рефлексии. Мотивом вхождения в проблематику центрального места рефлексии в понимании задач психологии, как и мотивом подтверждения правомерности существования *рефлексивной психологии*, Семенов И.Н. указывает необходимость ориентации ученых на запросы практики [5]. При этом, с одной стороны, в качестве возможностей рефлексивной психологии он отмечает вскрытие закономерностей *творчества*, которое он относит к сфере исследований рефлексивной психологии, а с другой стороны, под запросом практики он указывает *организационное* обеспечение социальных условий его (творчества – Н.Г.) развития и эффективного использования в социальной практике [6].

Особо в этом докладе подчеркивается необходимая перспектива развития человека от состояния «человека экономического» к «человеку творческому». По мнению И.Н.Семенова, для обеспечения такого перехода необходимо разрабатывать образовательные проекты, моделирующие как социокультурные, так и психолого-педагогические аспекты развития человеческого **капитала** (выделено мной – Н.Г.), в том числе рост знаний и компетенций взрослых учащихся, развитие их способностей, социально-коммуникативных возможностей и рефлексивно-творческого потенциала [7].

В этой позиции И.Н. Семенова присутствует явное противоречие [8]. С одной стороны, говорится о развитии творчества, уход от состояния «экономического человека» к человеку «творческому», но в то же время под содержанием этого перехода подразумевается создание условий и проектов развития «человеческого капитала». «Человеческий капитал» - это сфера существования как раз «экономического человека», который выражается процессами и результатами вовлеченности человека в экономическую сферу. Смысл этой вовлеченности, который конкретизирует понятие *человеческого капитала* состоит в том, что все способности и возможности человека должны быть включены в экономический процесс, результатом которого должна быть прибыль. Творчество, о котором пишет Семенов И.Н., здесь оказывается не причем, если конечно его не понимать, как увеличение действий, приносящих прибыль тем или иным способом.

В реальном экономическом контексте существенно деформируется понимание таких явлений как творчество, развитие, понимание самого человека. Они становятся элементами (как привходящими, так и последующими) процессов, ведущих к *овещнению* человеческих отношений.

Обращает на себя внимание то, что в докладе, Семенов И.Н. дает своего рода классификацию «методологий» в человекознании, основывая ее указанием на различие типов наук [9]. Однако, надо заметить, что допущение некоего множества «методологий», соответствующих различным типам наук, уже само по себе вызывает недоумение, так как методология – это не то, что определяется наукой или науками. Методология – это то, что определяет и выражает основания самих наук. Она есть сфера всеобщего философского знания, реализуемого в специально-научных исследованиях, независимо от их специфики и направленности. В этом плане она не может быть множественной, так как всеобщность как таковая едина.

При постановке вопроса об обратном отношении науки и методологии, заключающемся в обусловленности наукой методологии, а не наоборот, Семенов И.Н. переходит к подтверждению этого. Так, характеризуя человекознание как комплекс наук о человеке, он указывает, что познание человека этими дисциплинами ведется в различных научно-методологических ориентациях. Далее же следует смещение. Вместо комплекса наук о человеке, И.Н. Семенов говорит об ориентациях именно в психологии, упоминая авторов, труды которых можно отнести к этим направлениям. Так, он отмечает, что при естественнонаучной ориентации ***психологии*** (выделено мной – Н.Г.; именно психологии, а не всех наук о человеке) исследуются свойства нервной системы [10] и нейрофизиологические механизмы природных нервно-психических процессов [11], а при гуманитарной – сознание, деятельность, поведение и развитие личности [12] в их культурно- историче-

ской обусловленности [13]. После этого смещения И.Н. Семенов опять возвращается к наукам, которые он относит к человекознанию. И вот здесь оказывается, что психология попадает в разряд гуманитарных наук. «С учетом этого человекознание также дифференцируется на следующие виды: естественнонаучное (антропология, биология, физиология, нейронаука и т.п.), техническое (кибернетика, системотехника, эргономика, семиотика, информатика), социальное (лингвистика, социология, экономика, юриспруденция), гуманитарное (культурология, филология, психология, персонология, акмеология, педагогика и т.п.) [14].

Это обращение к докладу, посвященному «становлению рефлексивной психологии» показывает, насколько неоднозначным является отношение к самой психологии в контексте знаний и наук о человеке даже у психологов. Эта неоднозначность многократно увеличивается, когда дело касается собственно исследований и его методологических основ [15].

В этом смысле институциональное оформление нового направления в психологии – рефлексивной психологии [16] не отменяет и не решает тех проблем, которые давно присутствуют в психологии и квалифицируются как состояние ее кризиса. В вопросе о выходе из кризиса рекомендации Л.С. Выготского не потеряли своей актуальности и сегодня. Л.С. Выготский писал, что «для понимания пути выхода из кризиса необходимо критическое согласование разнородных данных, осмысление и проверку результатов, прочистку методов и основных понятий, определение фундаментальных принципов [17]. Все это – сфера философско-методологической и теоретической работы, без которой эмпирические исследования сами по себе не дадут желаемого эффекта - выхода психологии из методологического кризиса, который присутствует даже несмотря на появление в ней все большего числа направлений и попыток заменить огромными массивами получаемых новых эмпирических данных реальное движение к пониманию сущности человека и к пониманию сущности его психики.

ЛИТЕРАТУРА

1. См.: Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении. - В кн.: Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев, 1983, с. 76 - 82; Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. - В кн.: Исследование проблем психологии творчества. М., 1983, с. 154 - 182;
2. См.: Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - 424 с.
3. См.: Пономарев Я.А., (Семенов И.Н., Степанов С.Ю.) Рефлексия в развитии творческого мышления // Психологический журнал. 1986. № 6 (7). С. 158-159.
4. См.: Семенов И.Н. Взаимодействие Я.А. Пономарева и М.Г. Ярошевского в развитии психологии творчества и рефлексии // Психологический журнал. 2015. № 6.
5. Так, Семенов И.Н. отмечает, что «прогресс общества во многом зависит от внедрения инноваций в социальную практику науки, образования, производства, экономики, управления. Социально значимые инновации порождаются творческой деятельностью человека в современных социально-экономических и социокультурных условиях. Психологическое изучение закономерностей творчества создает научные предпосылки для организационного обеспечения социальных условий в целях его развития и эффективного использования в социальной практике. Этим определяется актуальность изучения психологии творчества в современном человекознании» (См.: Семенов И.Н. К 130-летию Общества психологов и к 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева: обзор развития секции «психология творчества» // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. № 6. С. 37).
6. См. там же.
7. Там же, с. 31.
8. См.: Семенов И.Н. Творчество и человеческий капитал: рефлексивно-психологические

аспекты взаимодействия // Мир психологии. 2010. № 2
9. Выделяя три коренных вида наук – естественных, общественных и технических – Семенов И.Н. говорит, что в соответствии с этим дифференцировались три основных научно-методологических ориентации [Алексеев, Семенов, 1978].
10. В. Вундт, И.М. Сеченов, Ч.Шерингтон, И.П. Павлов, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, Е.А. Климов (1995), В.С. Мерлин.
11. В.М. Бехтерев, Н.П. Бехтерева, А.Р. Лурия, Е.Н. Соколов
12. С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев.
13. Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко и др.
14. См.: Семенов И.Н. К 130-летию Общества психологов и к 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева: обзор развития секции «психология творчества» // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. № 6. С. 68-69.
15. См.: Гусева Н.В. Философско-методологические аспекты исследований в психологии: к анализу концепции Л.С.Выготского// В.С. Возняк, Н.В. Гусева. Диалектика духовной реальности. Философско-методологические исследования и воспоминания как точки духовных перспектив. Усть-Каменогорск: МЦМИиИП при ВО КФК, 2016, с.243-300
16. В целях координации ставших актуальными на переломе эпох исследований рефлексивности творчества при Международной академии гуманизации образования (президент – академик РАО и МАГО М.Н. Берулава) в 1995 г. был создан Институт рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования (директор – академик АПСН и МАГО И.Н. Семенов).
17. См.: Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский. Собрание Сочинений. Том 3. М.: Педагогика, 1983, с. 93.

УДК 140.8

МОЗГ И ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ (ПО ПОВОДУ ПОИСКА «НОВОЙ» ТЕОРИИ)

Лобастов Г.В.

Сведения об авторе. Лобастов Геннадий Васильевич - доктор философских наук, профессор, Президент Российского философского общества «Диалектика и культура». Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые методологические вопросы анализа психофизической проблемы; дается критический анализ представлений нейронаук относительно природы сознания; раскрывается принципиальная позиция разрешения проблемы отношения работы мозга и психических функций.

Ключевые слова. Наука; позитивизм в науке; эмпиризм и научная методология; проблема начала; диалектика; мозговая деятельность; определенность психических функций; культурно-историческое бытие человека как производящаяся себя целостность; Константин Анохин и Татьяна Черниговская.

Автор туралы мәліметтер. Лобастов Геннадий Васильевич - философия ғылымдарының докторы, профессор, «Диалектика және мәдениет» Ресей философиялық қоғамының Президенті. Мәскеу, Ресей.

Аннотация. Мақалада психофизикалық мәселенің кейбір әдіснамалық мәселелері қарастырылған; сана табиғатына қатысты нейроғылымдардың түсініктеріне сын тұрғысынан талдау жасалған; ми жұмысы және психикалық қызметтері жұмысының қатынасы мәселесін шешудің қағидалы позициясы ашылған. Автордың зерттеген негізгі сұрағы – сана мен мидың, болмыс пен сананың қарым-қатынасы.

Түйін сөздер. Ғылым, ғылымдағы позитивизм, позитивизм және ғылыми әдіснама, бастама мәселесі, диалектика, ми қызметі, психикалық қызметтердің анықтамасы, адамың мәдени-тарихи болмысы тұтастық ретінде, Константин Анохин және Татьяна Черниговская.

About the author. Lobastov Gennady - PhD, Professor, President of the Russian Philosophical Society "Dialectics and Culture". Moscow, Russia

Annotation. Article describes some methodological questions of the analysis of a psychophysical problem; gives a critical analysis of the neuroscience's notions regarding the nature of consciousness; reveals a principled position to resolve the problem of the relationship between the work of the brain and mental functions. The main issues that the author studies are the relationship between consciousness and the brain, the relation of being and consciousness. The author believes that the brain is a being, but being is not a brain, but if the brain is this being and represents, then the activity of this representation is its activity only insofar as the form of its activity it has received within the subject-transformational activity of a social person. The substance of consciousness - as well as the activity of the brain - is here. Therefore, consciousness is a conscious being, and as such is inherent in the subject of this being, and not in any part of it, or in the organ. This so-called psychophysical problem has long been solved. And it is precisely Russian science, oriented not to Buddhist philosophy, but to classical Western dialectics.

Keywords. The science; positivism in science; empiricism and scientific methodology; the problem of the beginning; dialectics; brain activity; certainty of mental functions; cultural and historical being of man as a self-made integrity; Konstantin Anokhin and Tatyana Chernigovskaya.

Позитивизм неминуемо заканчивает богом. Но возникает он из полного безбожия, из прагматизма естественнонаучного знания, из его принципов и форм, из его логики. Из попытки очистить себя от всяческих домыслов, из задачи выстроить знание как строго-объективную картину мира. Отсутствие серьезной критической рефлексии, прямое отрицание философии заканчивается выстраиванием философии здравого смысла. Немудрено, что такая философия будет искать своего дополнения в нравственных исканиях и в прямых обращениях к богу. Иначе как впишешь себя в создаваемую объективистскую картину мира.

Приведу некоторые выдержки из сообщения Ольги Липич (РИА Новости) из Дели 8 августа 2017 года.

Ведущие российские специалисты в области нейронаук на первой в истории совместной конференции с Далай-ламой XIV и буддийскими монахами-учеными, проходящей на этой неделе в Дели, заявили о необходимости новой теории природы сознания и его связи с деятельностью мозга. Так Липич в своем репортаже анонсирует суть конференции, на которой наши ученые решили, видимо, искать ответы на свои вопросы.

"Российская наука фокусируется на сознании уже 150 лет. И материалистическое понимание сознания в ней отличается от классического материализма западной науки. <…> Основной вопрос - это взаимоотношение сознания и мозга. Думаю, нам сейчас нужны не эксперименты, а новая, смелая фундаментальная теория. <…> Это наше послание буддийской науке: нам нужна такая теория, и мы не можем создать ее, исходя только из субъективного опыта. Эта новая теория может повлиять на методы, открыть новые техники, обратить внимание на медитацию", - сказал член-корреспондент РАН и РАМН нейробиолог Константин Анохин.

Его поддержала заслуженный деятель российской науки, доктор биологических наук, доктор филологических наук нейролингвист Татьяна Черниговская, а также другие отечественные участники конференции, психологи, философы.

"Число эмпирических данных, которые мы имеем, растет каждую минуту. Мы зашли в некоторый тупик, потому что не знаем, что с этим количеством делать. Мы можем эти данные по полочкам разложить и, разумеется, есть способы обработки, но дальше никуда не идем. Из того, что я буду рассматривать каждую вашу клетку, не выйдет никакого впечатления о том, что вы за личность. От того, что я буду в мозгах копаться и каждый нейрон оттуда вытаскивать, я не получу картины того, как это работает. Ну, еще 30 миллиардов нейронов исследовали - дальше что? На какой вопрос отвечаем? - Ни на какой. Нужен гений, который сказал бы: неправильно формулируете вопросы, задайте другой вопрос. Явно наступил момент, когда остро нужна новая тео-

рия", - пояснила РИА Новости Черниговская.

Причем ключевую роль, считает она, сейчас играет философия. "И в буддийской философии очень проработаны эти вопросы. Поэтому нейроученым нужно это изучать", - сказала профессор.

"На протяжении 30 лет я провожу серьезные исследования совместно с западными учеными в области космологии, физики, особенно квантовой, философии, психологии. Первая цель - расширить наши знания с помощью научных исследований, чтобы мы могли включить в область научных исследований эмоции, сознание, ум. В XX-XXI веках все больше ученых начинают чувствовать, что есть нечто, оказывающее воздействие на человеческий мозг, и природа этого явления остается загадочной", - поделился Далай-лама. По его словам, *«на очень тонком уровне частицы, сформировавшие камни, - те же, что сформировали сознание. "Почему же одна частица становится камнем, а другая - сознанием?" - озадачил ученых Далай-лама.*

Картина, которую передает нам репортер, впечатляюща. Если вы в нее пристально всмотритесь, то сквозь благостно-оптимистичный настрой «мужей, далеких от сохи», вам наверняка явятся сюрреалистические образы.

Константин Анохин и Татьяна Черниговская. Наиболее яркие фигуры, засветившие себя публике на телеэкране. Не столь ярких, но упорных в своих поисках, около них – десятки. Будут и миллионы, если «бесхитростный» ум Анохина и Черниговской, бессознательно используя власть сложившихся представлений (доверие к академическим мантиям, свидетельствам о научных степенях и т.д.), будут в «подкупающе умной упаковке» нести свое глубокое философское невежество. Даже с опорой на буддийскую философию. Их «мелкие ученики» через СМИ несут такую чушь, что «умные» разговоры наших «авторитетных» ученых на фоне воинствующего мракобесия выглядят светлым пятном на голубом экране.

Конечно, все это порождает не только вопрос о природе сознания, но и о науке вообще, ее критериях. И если мы не забудем, что любое научное исследование направлено на поиски истины, то философское невежество здесь становится на одну почву с обскурантизмом. Ибо вы не найдете ни одной позиции в мире, которое не заявляло бы о своей истинности.

Проблема истины – это центральная проблема философии, и сколь сложен исторический путь обоснования пути к истине, знает тот, кто в историю философии входил и вместе с великими умами выстраивал свое мышление, сомневающееся в самом себе, но и обосновывающее само себя. Иначе хаос случайностей, иначе «число эмпирических фактов будет расти каждую минуту, и мы не будем знать, что с этим количеством делать». А тут, в Дели, наконец-то «народ задумался», что, то ли факты ищут не там, то ли ума (теории) не хватает в этих фактах разобраться. Саморефлексия научного сознания тупиков науки всегда оборачивается философским анализом логики познания. «Есть способы обработки» любого массива эмпирических данных, заявляет Т. Черниговская, но дальше мы никуда не идем: «От того, что я буду в мозгах копаться и каждый нейрон оттуда вытаскивать, я не получу картины того, как это работает». Замечательное самопризнание ученого! «Из того, что я буду рассматривать каждую вашу клетку, не выйдет никакого впечатления о том, что вы за личность». Здесь слышится явная интенция выйти за рамки той парадигмы, в которой сознательно или бессознательно сидит все научное сообщество, занимающееся нейронауками. Такое движение ума предельно похвально, только зачем же идти к Далай-ламе?

Попробую кратко обозначить контуры философско-логического обоснования самой проблемы, содержащейся во всех этих разворотах, и ее общетеоретического разрешения.

Тема эта, на первый взгляд, как будто бы отвлеченно-научная, относящаяся к физиологии и психологии, имеет, однако, непосредственно практическое значение. Наука будто бы чему-то научает людей. В первую очередь теоретически и практически обращаться со своим предметом. Своей научной требовательностью к себе, к строго обоснованной форме выражения всеобщих и необходимых определений предмета, она, одно-

временно, должна быть строга и в отношении своих методологических принципов. Школа непосредственно логическому мышлению не учит, но логика так или иначе заключена в форме разворачивания ее предметно-дисциплинарного содержания. Эта логика в какой-то мере воспроизводит логику научного познания и сознательно выстраивается дисциплинарной наукой и педагогическим мышлением. Эта же логика воспроизводится и в умах ученых, которые потом ставят и решают научные проблемы. Оттого, как они это делают, зависит истина в содержании распространяемого знания. Поэтому ничего удивительного нет, если начинают искать зависимости между клетками мозга и смысловыми структурами языка, мышления, личностного поведения. И т.д.

Ибо, как утверждает Гегель, метод, мышление и есть движение содержания. Метод *совпадает* с формой необходимой связи определений в процессе становления предмета.

Реальное мышление, однако, выпадает из этой тавтологии – потому как действительность, конечно же, шире и полнее, чем абстрагирующее научное сознание. И познающая мысль, очищая свой предмет от привходящих обстоятельств, обнаруживает как новые характеристики самого предмета исследования, так и устойчивые формы связи его с этими самыми привходящими обстоятельствами. Здесь расширяется и меняется сам предмет науки и возникают новые «автономные» области научных исследований. Это давно называют возникновением наук на стыке наук. Так возникли психофизиология, нейропсихология, нейролингвистика и сонм других, перечислять которые не имеет смысла. Ибо нас здесь интересует вполне определенная область исследований, связанная с работой мозга и тех психических функций, которые от его деятельности неотделимы. Как неотделимо движение руки от деятельности мышц.

Вильгельм фон Гумбольд писал: «Рассмотренный непосредственно и сам по себе глаз мог бы воспринимать только границы между различными цветовыми пятнами, а не очертания различных предметов. К определению последних можно прийти либо с помощью осязающей, ощупывающей пространственное тело руки, либо через движение, при котором один предмет отделяется от другого» [1, цит. по: с.10]. Экспериментальное исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод: для глаза, лишенного зрительного опыта становятся неразрешимыми самые примитивные задачи, связанные с различением предметов. Быстрое зрительное обучение, столь характерное для приматов, не является врожденной способностью, не зависящей от опыта: животные, а стало быть, и человек видят (точнее, опознают) только то, что видели когда-нибудь прежде.

В начале 60-х гг. 20-го века экспериментальной психологией было установлено, что зрение заключается вовсе не в том, что зрачки обводят контуры предметов, а они совершают странные, поначалу кажущиеся хаотичными скачки. Максимумы внимания приходятся на смысловые центры изображения. Было установлено, что движения глаз отражают работу мысли. Но было бы лучше сказать, что в движении глаза осуществляется мысль. Ибо глаз работает по той логике, которая присуща сознательному движению тела во внешнем пространстве.

Экспериментаторы сделали вывод, что при первом знакомстве с предметом человек как бы ощупывает его взглядом, прокладывая путь движения по его контуру: в зрительной памяти застревают признаки, характеризующие вещь, а в моторной – сигналы от глазодвигательных мышц. Образуется «кольцо» признаков, в котором зрительная и моторная информация выступает во внутреннем единстве, определенном воспринимаемым предметом. В последующих актах восприятия «кольцо» помогает опознать изображение.

Какие же формальные признаки характерны для точек фиксации взгляда? Что именно принимает глаз за информационно важную особенность предмета восприятия? Оказалось, что это участки контура с очень сильным искривлением – «информативные фрагменты». Они наиболее важны для опознания смысла предмета. Здесь глаз (взгляд) движется по объективным контурам пространства, и любое его искривление создает этому движению препятствие и потому специфическую проблему.

С логико-методологической точки зрения, это легко объясняется категорией *про-*

тиворечия: только тогда, когда глаз попадает в затруднительное положение в движении взгляда, он начинает осуществлять поиск объективных характеристик, позволяющих ему разрешить проблемность своего движения, попадающего в условия изменения своей траектории. Одновременно это движение направляется признаками, имеющими значение для субъективной потребности: движение глаза отражает, с одной стороны, объективные *чувственные* свойства предмета восприятия, а, с другой, *смысловое* поле воспринимающего субъекта. Это противоречие восприятия не замкнуто только в контуры внешнепредметных особенностей, задающих проблему для воспринимающего глаза, - оно оказывается и способом восприятия смысловой стороны предмета: восприятие, с одной стороны, диктуется внешней чувственной характеристикой предмета восприятия, а, с другой, смысловым пространством субъекта, сложившимся в результате его культурного опыта.

Следует заметить одно методологическое обстоятельство: любая наука, исследующая свою область действительности, абстрагирует ее из всеобщего контекста и склонна рассматривать в качестве причин всех явлений своей сферы исходные определения этой абстрагированной действительности. Поэтому для физиолога, например, зрение и речь вполне естественно мыслятся продуктами мозговой деятельности. Мозг здесь рассматривается не как орган в движении более сложной системы, нежели нейрофизиологическая, а как некая самодовлеющая субстанция, как основание этого движения.

Поэтому точка зрения нейрофизиолога может принципиально не совпадать с точкой зрения философа и психолога, - и спорить здесь не имеет смысла. Гораздо важнее понять, что физиология по-другому на свой предмет и не может смотреть, иначе она потеряет специфический характер своего предмета, его внутри себя определенность и целостность, т.е. потеряет свой собственный предмет изучения. По большому счету, конечно, ясно, что это - *квазисамостоятельность*, некая абстрактная определенность биологической формы движения материи. Она обособляется научной мыслью и конституируется как особый предмет вместе с научными средствами ее исследования. Поэтому-то понятия одной науки могут и должны применяться только в сфере данной науки, а за ее пределами их применимость граничит с заблуждением.

Но, надо сказать, если исследуется отношение между двумя «элементами», то определение одного из них как исходного и определяющего не так легко установить. Отношение органа и его функции уже давно банально-избитая проблема, и уже давно понятно, что орган – он и есть орган и принадлежит тому, чьим органом он является. Потому он никак не субстанция, самостоятельная в себе и собой определяющая свое бытие, свои действия-функции. Орган, если он не выполняет некоторую функцию, и не есть орган. Он мыслим только вместе со своей функцией. Если эту функцию мышлением обособить и рассматривать саму по себе, то нельзя не натолкнуться на вопрос ее, функции, смысла, точнее, на вопрос что, какую задачу она выполняет, и кто (что) ее в этой задаче определяет. Вот тут и возникает достаточно схоластичный вопрос: что является определяющим – орган или его функция.

Кажется, действие неотделимо от деятеля. Является свойством, или проявлением, вещи. Но может показаться и иначе, поскольку определенность деятеля, субъекта функции, неопределенна: бог, мозг, частица «тонкой материи» и т.д. лежат в природе психики, сознания? Потому часто ищут «не там, где лежит». Вариантов этой «инаковости» множество. И нужен любитель от науки, чтобы заняться перечислением всех их. Поиск начала – глубочайшая философско-методологическая проблема. Философия начиналась с постановки вопроса, что есть вещь сама по себе, – без всякого субъективного привнесения в ее истолкование. Иначе говоря, понять вещь из ее собственной природы. Этот принцип сохраняет себя в науке и по сей день. Дела не меняет и то обстоятельство, что наука ищет причину вещи вне этой вещи. Ибо она имеет дело с фактом *различия* причины и действия, причины и следствия. Проблема тождества противоположных категорий в сознании ее отсутствует. Потому и приходит на ум искать сознание в частицах, мозгах, боге.

Но - что любопытно - материальная частица, мозг, бог могут пониматься наукой и

как внешнее порождающее начало и как нечто тождественное порожденному. Скажем, сознание лишь в боге, бог и есть сознание, а наше, человеческое, сознание есть лишь проявление божественного. Или нейрофизиологическая деятельность мозга есть непосредственно жизнь «души». Или частица «тонкой материи», которая одновременно есть «частица сознания». Иначе говоря, наука так или иначе воспроизводит мысль о тождестве причины и следствия. Но в моменте их совпадения мы имеем нечто абсолютное, свободное, само себя причиняющее. А потому начало. Это начало наука и ищет. Методологическое сознание науки эти два момента, тождество и различие причины и следствия, лежащие в пространстве ее деятельности, однако не фиксирует. Потому часто попадает в «дурную бесконечность».

И потому же странным выглядит обстоятельство, что наука не может увидеть абсолютное, начало, субстанцию в составе культурно-исторической действительности. Похоже, мысль науки такой ход научным не считает. Ну *как* в общественном труде можно найти сознание!? Вот в мозгах – другое дело. «Российская наука фокусируется на сознании уже 150 лет. И материалистическое понимание сознания в ней отличается от классического материализма западной науки. <…> Основной вопрос - это взаимоотношение сознания и мозга», - напомню мысль облаченного академическими мантиями Константина Анохина.

Абстракция этого взаимоотношения легко фиксирует факт, что орган осуществляет функцию, и определенность функции есть и определенность органа. Как и наоборот, определенность органа есть определенность функции. В этом отвлеченном рассмотрении и орган, и функция выглядят в своих определениях тождественными, определенность одного есть такая же определенность другого. Наталкиваясь на это соответствие, и начинают детальное изучение отношений между «элементами» этих двух сторон: органа и функции.

Заблуждением поэтому является утверждение, что все человеческие психические функции являются продуктами мозгового механизма. Они вообще не есть продукт тела. Однако это обстоятельство можно уловить только тогда, когда будет понята действительная природа психической деятельности, а вместе с тем и представление, что в деятельности тела осуществляется нечто иное, чем само это тело. Такое представление, конечно, сразу начинает толковаться как идеализм, ибо за составом телесного движения мыслится только идея, дух, сознание. Ясно, что эта позиция тождественна религиозному представлению (потому позитивистская наука и тянется к богу). Если мышление устраняет из своих соображений объективность самого себя, мышления, как форму внечувственную и недоступную телесности (и потому, якобы, надуманную), то оно впадает либо в дуализм, который так или иначе завершается богом, либо в плоский позитивизм, который заканчивается тем же самым. Отрицая объективность мышления, позитивизм, однако, ищет его проявления в «онтологии», в бытии, - и находит, конечно же, в мозге. Или в языке. Потому и анализ мышления им производится внутри анализа этих чувственно данных форм. Здесь позитивизм исходит из тождества противоположностей, мозговой деятельности и деятельности мышления, поэтому жизнь психики не есть нечто отличное от той реальности, в которой он видит субстанцию психического, а есть она сама, эта онтологическая реальность, в ее особом движении. Поэтому исследовать ее – это описать деятельность мозга. Или языка. Или особую «нематериальную» энергию частиц «тонкой материи». Без того, чтобы думать, что в этой деятельности осуществляется нечто другое. Однако «в XX-XXI веках все больше ученых начинают чувствовать, что есть нечто, оказывающее воздействие на человеческий мозг, и природа этого явления остается загадочной», - говорит Далай-лама, и нашим «очень ученым» ученым есть у него чему поучиться. Ведь помните энергичное самопризнание Черниговской? - «Оттого, что я буду в мозгах копаться и каждый нейрон оттуда вытаскивать, я не получу картины того, как это работает».

На чем основано это томительное чувство бесплодности ученого труда? Объяс-

няющий принцип остается тайной. Это, конечно, странно, что мысль науки проходит мимо исторически выработанной мыслительной культуры, в которой категория тождества проработана до ее внутреннего противоречия, в которой противоречащие определения оборачиваются их тождеством. Конечно, понять это сложнее, чем, попав в тупик, обратиться к богу.

Человеческое тело – от пятки до мозга – действует согласно некоему единому смыслу. Если я не пойму, откуда вырастает смысл, какова его природа, то я возвращаюсь к тем же самым вопросам поиска единого основания всей сознательно-психической жизни человека. Но если пойму природу смысла, то тем самым пойму и действия человеческого тела. Поэтому рассмотрение действия любого отдельного органа в его специализированной функции есть *абстракция*, логическая законность которой обосновывается способностью этой функции к относительно самостоятельному действию. Иначе говоря, функция способна обособляться (абстрагироваться) *объективно*, и наука обязана показать вместе с анализом внутренней формы движения этой функции *природу* этого обособления, внешние и внутренние *условия* этого процесса. Еще иначе: функция возникает и становится самостоятельной, когда она начинает воспроизводиться при наличии ее собственных необходимых условий. Глаз видит и тогда, когда смыслом субъекта его деятельность не положена. Кстати надо заметить, что самостоятельная работа органов чувств, организованных человеческой культурой, доставляет массу проблем психологии, пытающейся понять состав бессознательного и наталкивающейся на обсуждаемые здесь проблемы: откуда в составе субъективности то, что обнаруживается в формах культурного поведения необъяснимыми явлениями – от чуда «одаренности» до пронзительных вещаний Ванги. От безумства до гениальности. И опять ищут в мозгах…

Совершенно определенно можно сказать, что и деятельность мозга, и психическая деятельность имеют *единое* основание. И заключено оно в культурно-практической деятельности общественного человека: на этой основе развивается и речь, и культура зрительного восприятия, и вообще все психические функции. Как и органы этих функций.

И сама нейропсихология хорошо понимает, что возможности (потенциальные способности) мозга прорастают на почве активного взаимодействия индивида с внешним миром. Американский физиолог М. Газзанига указывает на мозг как систему, способную легко обучаться после единственной попытки.

Вот эта-то единственность попытки и делает ее неуловимой для исследователя: все, что вынужден осуществлять этот орган, становится его способностью воспроизведения. Поэтому все, что я с ним делаю в эксперименте, я нахожу как его способность. И истолковать присвоенное как исходное здесь – обычное заблуждение, основанное на исходной методологической предпосылке о порождающей способности мозга. Составляет труд отделить привнесенное от, как бы сказал философ, в-себе-бытия вещи. По своим возможностям мозг настолько «тонкая» материя, что в ней, как в зеркале, вы всегда видите себя, свое действие, которое для вас даже как действие и не существует: зеркало не требует от вас действий, чтобы показать вам ваше лицо. В зеркале есть все, что попадает в сферу его оптики.

Все, что объективно в сфере доступности органам чувств (вынесенным вовне органам мозга, ставшими органами человека) происходит, становится способностью мозга. Этим мозг и отличается от зеркала: сохраняя способность отражать, мозг любое «заглядывание» в него сохраняет. Он, иначе говоря, в отличие от зеркала «небезразличен» к действиям тела, органом которого является. Поэтому принять ли в качестве первичного внешнее воздействие (специфическое, через нейрофизиологию осуществляющееся) на мозг или его естественно-природную способность, которые *процессуально во времени* неразличимы, становится делом не простым. Здесь требуется привлечь к анализу такие факты, которые уже обнажают для исследователя объективное различие собственной мозговой деятельности и деятельности организма (субъекта) во внешней среде.

А это обстоятельство выводит нас за рамки нейрофизиологии, нейропсихологии, нейролингвистики и т.д., требует их понять как науки, исследующие абстрактно-

отвлеченные формы взаимосвязи внутри более широкого целого. Выявляя эти связи, указанные науки принципиально не способны в своих понятиях объяснить природу того целого, абстрактно-отвлеченными формами которого они занимаются. Того целого, которое обладает устойчивым моментом абсолютности в содержании своего объективного бытия. И здесь, понятно, без философии не обойтись.

Если функцией глаза является создавать и удерживать зрительный образ предмета, то из этого, никем, кажется, не отрицаемого факта, вырастает проблема определенности этого образа. Если эта функция в самом деле обеспечивает образ предмета, то предмет здесь явно причастен к определению этого образа. Ибо если зрительный образ предмета определяет не предмет, то это и не есть образ этого предмета. А, скажем, проявленная в форме этого образа схема деятельности глаза и лежащего за ним мозга. Такая позиция в науке, как известно, имеет место. Позиция эта, разумеется, выходит за пределы отношения функции и органа чувственного восприятия, а распространяется на все деятельные способности индивида, которые и начинают пониматься как функции, порожденные органами телесности. И потому проблемы (и науки) множатся: ведь, скажем, психолингвистика возникает из такой особенной формы отношения органа и функции как отношение нейромозговой деятельности и языка. Разумеется, здесь есть поле исследования, поскольку есть необходимость определить локализацию в структурах органа (мозга) тех или иных определенных содержательных функций: зрительные зоны расположены не там, где слуховые, речевые и т.д. Подобно тому, как изучая механику руки, я определяю мышцы, ответственные за те или иные движения. Чтобы потом, в практике бытия, понимать, *что* в органе надо восстанавливать, чтобы восстановить действие. И, наоборот, что сегодняшней медицине давно известно, какую функцию надо восстановить, чтобы восстановить работу органа.

С рукой дело кажется элементарным. А с мозгом – и умные люди впадают в бред, поскольку ум не достигает разума, а мозг – орган многократно сложнее, чем рука. Подвижность топики мозговых процессов не позволяет при простом сопоставлении мозга и руки увидеть в работе того и другого единый принцип, единую основу организации их деятельности. Казалось бы, ясным должно быть одно: ни деятельность мозга, ни деятельность руки нельзя вычитать из них самих: не рука задает определенность движения, не мозг определяет свою функцию. Хотя, как понятно, без мышечной деятельности не будет никакого движения, без мозговой деятельности – ни одной психической функции. Но движение руки воссоздает и заключает в себе внешний контур (форму) предмета, несет в себе его пространственный образ.

Иначе говоря, форма, траектория движения и форма предмета совпадают, тождественны: образ дан в движении, движение воссоздает образ. Этот двунаправленный процесс есть процесс единый, а почему это единство распадается, для диалектического мышления объяснить проблем нет. Но наука, «обученная» в «парадигме Декарта», узревает факты различия, но не умеет поставить «правильный» вопрос об их единстве. Потому и не знает, к чему их свести. В этом – проблема эмпиризма вообще. Не случайно Татьяна Черниговская в оптимистической задумчивости: «Сегодня новая наука - биолингвистика - пытается найти универсальные черты эволюции биологических систем и языка» (Из репортажа Ольги Липич)[1]. Что такая надежда тупик, она не знает.

«Руки и ноги – вот первый орган ПСИХИЧЕСКОЙ деятельности. Способ – образ – их действий И ЕСТЬ первый ОБРАЗ, в составе коего форма пути и активно проделываемая траектория этого пути – суть ОДНО И ТО ЖЕ. Это геометрическая фигура, ставшая фигурой действий, их схемой. Форма вещи – вне вещи, в теле субъекта, как схема его активного перемещения. Она тем самым не «в мозгу», – в мозгу лишь управляющий движением тела нервный механизм. Мозг – часть тела, а не «мыслящее тело», каким он может показаться, когда психическая деятельность развита до ее рафинированных форм, –

[1] См.: Агентство Lifter, от 15 августа 2017 г.

до способности заранее, до реального действия, строить ИДЕАЛЬНЫЙ образ предстоящих действий, их *схему*, как бы проигрывая ее «субъективно» ДО действия» (2, с. 95-96).

Мы не можем, однако, сказать, что движение руки само по себе несет в себе субъективно-психический образ (хотя понятие, например, *ручного мышления* в психологии вполне обосновано), ибо рука – лишь орган. Субъективный образ действительности принадлежит человеку, и он формируется его деятельностью, исторической деятельностью преобразования материала объективной действительности, включая действительность самого человека. В этой активной преобразующей деятельности и надо искать, и видеть единое основание всех органов человеческого тела. И потому же индивид лишь в роде своем находит свои действительные определения. Тождество личностного и общественного бытия позитивистской науке неведомо. Попав в бесконечное дурное различие, такая наука и громоздит «монблан» фактов.

От природы (в результате антропосоциогенеза) человеческому телу ничего не дано кроме уникальной свободы от какого бы то ни было заранее «встроенного» в морфологию тела способа функционирования. Это и составляет морфологическое преимущество человеческого тела, благодаря которому все его органы внешнего действия и могут быть развиты в органы человеческой деятельности. Ручонки младенца превращаются в человеческие руки, осваивающие культурно-исторический ум человечества, опредмеченный в предметах культуры. Орган зрения как физиологический орган превращается в человеческий глаз, физиологический орган восприятия звуков - в человеческое ухо. То же самое можно сказать и об артикуляционном аппарате, – от природы органы чувств и органы внешнего действия еще не являются органами человеческой личности. Ибо и личности-то еще нет. Глаза животного и человеческие глаза совершенно разные вещи, и, если ребенка не научить видеть, воспринимать мир по-человечески, сам по себе, без помощи других людей, он этому не научится. Человеческими же их можно сделать только «в процессе их человеческого, социально-исторически запрограммированного способа употребления» (3, с. 397). И лишь «по мере того как органы тела индивида превращаются в органы человеческой жизнедеятельности, возникает и сама личность, как индивидуальная совокупность человечески-функциональных органов» (3, с. 397).

За деятельностью глаза, конечно, лежит нечто, организующее его деятельность. Но это не мозг сам по себе. Глаз – орган получения зрительного образа, и, как мы пытались разъяснить, образа, отражающего предмет. Именно он, предмет, организует работу глаза. В той мере, в какой глазу присущи свои специфические действия, не согласующиеся с особенностями предмета, в той мере, как легко понять, он «ошибается». Поэтому его оптика и физиология должны быть максимально пластичными, чтобы выразить предмет зрительного восприятия.

Но «за глазом» лежит не только предмет. За ним стоит реальный субъект деятельности, задачи которого глаз и разрешает. Это отчетливо показала современная психология (А.Н. Леонтьев). Субъект (человек, личность) подчиняет себе и организует деятельность всех своих телесных органов в рамках выполнения ими своих функций в контексте деятельности человека. Мотивы, социально-культурные нормы бытия – вот та реальность, которая бессознательно (т.е. вне осознания индивидом) управляет деятельностью глаза и тем самым заставляет его видеть даже то, чего на самом деле нет. Но, с другой стороны, именно эта культурно-историческая реальность и позволяет глазу увидеть в действительности такое содержание, которого никакая физиология и оптика обнаружить не может (даже если бы они сами по себе могли бы создавать образ).

Поэтому видеть то, что есть на самом деле, какова действительность сама по себе, есть процесс весьма сложный. И уж никак не сводится к прямому отношению психической функции зрения и нейромозговой деятельности. Но мало сказать, что этот процесс сложен и исследование должно эту сложенность разложить, изучить каждый элемент в его абстрактной определенности и показать их необходимые взаимосвязи, по линиям которых они синтезированы в нечто целостное. Этого, повторю, мало, ибо задача заключается в выявлении *природы* этой *целостности*, которая не вычитывается из сколь угодно

строгого и полного описания элементов и их взаимосвязей. Той целостности, которая и несет в себе абсолютный момент, субстанцию, определяющую ее бытие во всех своих проявлениях и которая уже не нуждается в своем объяснении во внешних причинениях. Этот момент методологического хода важен в понимании психических функций вообще, синтетическое единство которых и мыслится как душа. Потому становление души и должно быть описано в логике становления деятельности, т.е. во внешних формах развития и последовательно необходимого синтеза всех культурно-предметных определений в активных формах индивида.

Было бы просто, если бы действительность сводилась к натуральному содержанию вещей. Как это дело кажется позитивизму. Но вещи имеют совершенно иной смысл в составе культурно-исторической действительности. Они обладают, если можно так выразиться, социальной «текстурой», которая глазу невидима, но которая воспринимается всем составом человеческой субъективности. Движение этой субъективности не сводится к какой-либо отдельной функции какого-либо органа и не является простой их суммой.

Человеческая предметная действительность есть выражение культурно - исторических общественно выработанных субъективных сил человека. Поэтому определение чувственного восприятия этой предметностью и есть определение его культурно-исторической действительностью, определение внутренними силами исторического человека, ставшими способностями каждого конкретного индивида. Человеческие чувства в культурно-историческом процессе становятся «*человеческими* как в субъективном, так и в объективном смысле. Глаз стал *человеческим* глазом точно так же, как его *объект* стал общественным, *человеческим* объектом, созданным человеком для человека. ... Ясно, что *человеческий* глаз воспринимает и наслаждается иначе, чем грубый нечеловеческий глаз, человеческое *ухо* – иначе, чем грубое, неразвитое ухо, и т.д. ... *Чувства* общественного человека суть *иные* чувства, чем чувства необщественного человека. ... Не только пять внешних чувств, но и так называемые духовные чувства, практические чувства (воля, любовь и т.д.), - одним словом, *человеческое* чувство, человечность чувств, возникают лишь благодаря наличию *соответствующего* предмета, благодаря *очеловеченной* природе. *Образование* пяти внешних чувств - это работа всей предшествующей всемирной истории» (4, с. 120-123).

«Проблема возникновения психики, - пишет Э.В. Ильенков, как бы завершая нашу тему, - совпадает с проблемой онтогенеза соответствующих зон мозга, а не противопоставляется ей. Но орган тут создается функцией, а не наоборот, не функция органом, его априорным по отношению к ней «устройством». … В состав «органов психики» входят поэтому (становятся внутренним условием ее функционирования) только те нервные механизмы, которые представляют собою не только УСЛОВИЕ, но и СЛЕДСТВИЕ «психической» деятельности, – деятельности организма во внешнем пространстве, деятельности с внешними предметами, отличными от самого тела организма, и вне его (и независимо от него) находящимися» (2, с. 94, 95).

Если такое решение отношения деятельности мозга и психической деятельности кого-то не устраивает, тогда, в самом деле, надо ехать в Дели – к Далай-ламе. «Российская наука фокусируется на сознании уже 150 лет. И материалистическое понимание сознания в ней отличается от классического материализма западной науки. <…> Основной вопрос - это взаимоотношение сознания и мозга. Думаю, нам сейчас нужны не эксперименты, а новая, смелая фундаментальная теория», - говорит Константин Анохин. Нет, это не основной вопрос. Основной – это отношение бытия и сознания. Мозг есть бытие, но бытие не есть мозг. Если мозг - это бытие и представляет, то деятельность представления является его деятельностью только в той мере, в какой форму своей активности он получил внутри предметно-преобразовательной деятельности общественного человека. Субстанция сознания – как и деятельности мозга – здесь. Потому *сознание есть осознанное бытие*, и как таковое присуще субъекту этого бытия, а не какой-либо его части, или органу.

Эта так называемая психофизическая проблема принципиально давно решена. И именно российской наукой, ориентированной не на буддийскую философию, а на классическую западную диалектику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демидов В. Как мы видим то, что видим. М., Знание, 1987. С. 10.
2. Ильенков Э.В. Психология. «Вопросы философии», 2009, № 6.
3. Ильенков Э.В. Так что же такое личность? // Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991. С. 397.
4. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // К. Маркс и Ф.Энгельс. Соч., т.42. С. 120-123.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СЕКСУАЛЬНОСТИ: КРИТИКА ФРЕЙДИЗМА

Мареев С.Н.

Сведения об авторе. Мареев Сергей Николаевич - доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой общеобразовательных дисциплин Московской международной высшей школы бизнеса «МИРБИС». Москва, Россия.

Аннотация. В статье охарактеризована культура «серебряного века», на фоне которой в России начала XX в. обрело популярность учение З. Фрейда. Выявлено противоречие между физиологическим материализмом и метафизической умозрительностью при объяснении природы высших чувств человека в психологии начала XX века. Рассмотрена критика методологической ограниченности фрейдизма в объяснении человеческой сексуальности и ее формирования у детей в работах Л.С. Выготского, которая осуществляется с позиции его культурно-исторической теории.

Ключевые слова. Сексуальность, фрейдизм, физиологический материализм, метафизика, целевая причинность, марксистская методология, культурно-историческая теория, Л.С. Выготский.

Автор туралы мәліметтер. Мареев Сергей Николаевич – философия ғылымдарының докторы, профессор, «МИРБИС» Мәскеу бизнес халықаралық жоғарғы мектебінің жалпы білім беретін пәндері кафедрасының меңгерушісі, Мәскеу, Ресей.

Аннотация. Мақалада «күміс ғасырдың» мәдениеті сипатталған, оның негізінде XX ғ. басындағы Ресейде З. Фрейд ғылымы кең тараған. XX ғасыр басы психологиясындағы адамның жоғарғы сезімдерінің табиғатын түсіндіруде физиологиялық материализм мен метафизикалық дерексіздік арасындағы қарама-қайшылық қарастырылған. Аталмыш тақырып аясында Л.С. Выготскийдің, Александр Романович Лурияның көзқарастары қарастырылған.

Түйін сөздер. Сексуалдық, фрейдизм, физиологиялық материализм, метафизика, мақсатты себептілік, марксистік әдіснама, мәдени-тарихи теория, Л.С. Выготский.

About the author. Mareev Sergey - PhD, Professor, Head of the Department of General Education at the Moscow International Higher Business School "MIRBIS". Moscow, Russia.

Annotation. The article describes the culture of the "silver age", against which teaching of Freud became popular in Russia at the beginning of the 20th century. A contradiction between physiological materialism and metaphysical speculation is revealed in explaining the nature of the higher feelings of a man in the psychology of the early twentieth century. Criticism of the methodological limitations of Freudianism in explaining human sexuality and its formation in children is considered in the works of L.S. Vygotsky, which is carried out from the standpoint of his cultural and historical theory. The author comes to the conclusion that Vygotsky in place of the defining principle of Freud sets another principle - the Marxist principle of material practice and sociality. Alexander Romanovich Luria wrote: “L.S. Vygotsky proceeded from the opposite positions. For him, the infant, also not separated from the mother physically, and then biologically, from the very beginning was a social being, and his activity from the very

beginning was permeated with treatment, communication with them" Here it should be noted that A. Luria, who was older than Vygotsky, under the influence of the latter overcame Freudian hobbies. As for Vygotsky, he almost immediately learned the Marxist methodology quite organically. And this methodology allowed Vygotsky to understand the most difficult problems, laying the foundations, what he consciously sought, of Marxist psychology.

Keywords. Sexuality, Freudianism, physiological materialism, metaphysics, target causality, Marxist methodology, cultural-historical theory, Vygotsky.

О, как противно теперь тебе
Наслаждение, грубое, тупое,
смуглое наслаждение, как его
обычно понимают сами
наслаждающиеся, наши
«образованные», наши
богатые и правящие!

Фридрих Ницше

Бывают времена, когда обыватель как с цепи срывается и, как тот самый верблюд, описанный Чингизом Айтматовым, стремительно убегает в бескрайнюю степь в поисках «наслаждения». Так случилось в России в начале XX века, когда всех интеллигентов вдруг обуяла страсть к «любовным» делам. В Петербурге в это время насчитывалось около пятидесяти публичных домов. Таков был расцвет культуры «серебряного века». «История буржуазии, - писал Андрей Платонов, - это история сжатия мозга и развития челюстей и половых частей» [1]. «Сжатие мозга» - это утрата человеком духовных запросов и способностей. И человек превращается в полового маньяка. В другом он себя не видит и не находит. «Вот откуда, - писал в те годы Иван Ильин, - у большинства этих писателей неудержимая склонность уходить в сферу эротики и половых проблем – и выкручивать из этой сферы такие проблемы и такие решения, которые дышат смутою духа и соблазнами для души. Стихия религии и стихия пола смешиваются тогда и сращиваются друг с другом; начинается повышенное любопытство ко всем уклонениям и извращениям в этой области, причем обычно каждый пытается врастить в религию или превратить в религию то из этих уклонений, которое ему лично наиболее близко. Тогда начинается злоупотребление святым, совлечение священного и возвеличение низменного; люди играют бездною и не чуют, сколь они во власти соблазна и сколь они близки к погибели; сгущается атмосфера соблазнительной пошлости; загнившая влага страстей выходит из берегов, разливается по низам и образует духовное болото» [2].

В это духовное болото и бухнулся «серебряный век», который нынешние либеральные «культурологи» пытаются прославить как вершину русской культуры вообще. Но по сути прославление «серебряного века» нынешними либералами является апологией настоящего. Тут стоит упомянуть и немца Отто Вейнингера с его работой «Пол и характер» [3], в которой женофобия, берущая свое начало у Артура Шопенгауэра, принимает прямо-таки расистский характер. И надо сказать, что Вейнингер тоже пользовался популярностью в России во времена «серебряного века», а Николай Бердяев его даже похваливал, неизвестно за что.

В конце XIX–начале XX вв. обыватель стал по сути «фрейдистом». Речь идет об интеллигентном обывателе, вроде Василия Розанова. Обыватель и сейчас скажет вам, что «это» - самое главное в жизни. И на этом фоне он в ту пору с восторгом узнал про Зигмунда Фрейда, который «научно» доказал, что «это», которое тот назвал «либидо», действительно определяет все человеческие качества и жизненные устремления. Правда, обыватель, в особенности женского пола, обижался на Фрейда за детскую сексуальность, когда мальчик хочет из ревности убить отца и жениться на матери. Это уж слишком! По-

этому последователи Фрейда попытались избавить фрейдизм от детской сексуальности, и впоследствии в лице Карла Густава Юнга и Эриха Фромма вообще от сексуальности. Но это то же самое, как «избавить» Карла Маркса от трудовой теории стоимости, на которой держится вся его «конструкция». Современник тех событий Лев Выготский писал, что это как буддизм с Христом, или ислам без Аллаха. А далее мы развернем критику, которой этот выдающийся психолог подверг фрейдизм как учение и общественное явление.

***

Все позывы и «инстинкты» могут быть *осознаны* человеком. И они осознаются им. Этим человек отличается от животного, которое ничего не осознает. Животное, как писал Маркс, не осознает своей жизнедеятельности, поскольку и есть сама эта жизнедеятельность. И то же касается деятельности по воспроизводству жизни соответствующего вида. Говорят, что Фрейд открыл *бессознательное*. Но бессознательное - тоже форма сознания. Иначе бессознательное остается в биологии. В нормальном же случае человек пытается осознать «это» и решить, что с «этим» делать. Такое происходит у человека в период полового созревания. Отсюда и измененное состояние психики так называемого «тинейджера»: замкнутость, погружение в себя и т.п. И это уже не животный позыв, а факт человеческой психики.

Дело в том, что описательная психология ищет и находит теоретическое основание в метафизике. «Последними корнями, - пишет Лев Выготский, - это учение, как отмечает и Шелер, связывается с метафизикой и само превращается в определенную метафизическую систему, которая кладет в основу признание генетической невыводимости истинно духовных проявлений чувства, принципиально отличающихся от его витальных проявлений. Так как Шелер применяет это учение к теории человеческой любви, он возвращается в сущности к картезианскому разделению духовной и чувственной страсти» [4]. И философия Макса Шелера так же дуалистична, как и философия Декарта. Его теория «ценностей» включает в себя и низшие витальные «ценности», и высшие духовные. Но никакого перехода между теми и другими у него нет.

Учение Фрейда о «либидо» - тоже метафизика. Это учение о некоторой умозрительной сущности, которая ни в каком чувственном опыте не дана, но которая «объясняет» какие-то явления, которые мы можем наблюдать в опыте. Но какова конкретная связь между этим мифическим «либидо» и тем фактом, что ребенок сосет пальчик, ни Фрейд, ни легион его последователей объяснить не могут.

Метафизика в новоевропейской философии возникла как основание эмпирического естествознания, которое еще не могло создать своей собственной объяснительной теории. Явления природы «объяснялись» всякими скрытыми «сущностями». Но в XIX в. естествознание все же стало теоретическим и освободилось тем самым от метафизики. Но это *физика*. Однако в то же самое время возник целый ряд «наук о духе», которые пытались найти свое основание в естественнонаучных теориях. Например, социал-дарвинизм.

Если социал-дарвинизм ищет основание в теории естественного отбора, то «объяснительная» психология искала опору в рефлексологии и тем самым зашла в тупик: высших эмоций рефлексология объяснить не может. И тут на выручку вновь пришла метафизика. Но это была метафизика нового типа: не метафизика природы, а метафизика человеческого *духа*. И самый показательный пример здесь - «фундаментальная онтология» Мартина Хайдеггера как онтология человеческой *субъективности*.

Фрейдизм и философия Шелера, пишет Выготский, являются двумя основными ответами, которые «дает современная психология на неразрешимый, с точки зрения рефлекторной теории, вопрос о природе чувств человека» [5]. Но разрешение этой загадки такая психология ищет «или в метафизических глубинах человеческой психики, в шопенгауэровской воле, или на метафизических высотах, на которых страсть оказывается совершенно оторванной от витальных функций и находит свое истинное основание в надземных сферах» [6].

Но поскольку такая психология отрывает человеческие чувства от их витальных функций, она, как и всякая метафизика, не может знать действительных причин наших страстей и переживаний. Эта метафизика остается метафизикой, пишет Выготский, «будет ли она искать последнее основание страстей в подземных или надземных сферах, будет ли она вместе с Фрейдом охотно пользоваться образами подземного царства, ада и крайних глубин человеческого духа, или вместе с Шелером будет обращать взоры к звездной музыке небесных сфер, все же остается метафизикой, которая и в своей теистической, и в своей пандемонистической форме оказывается неизбежным дополнением к поверхностной психологии эмоций, сводящей их к ощущению висцеральных и моторных реакций» [7].

Указанная метафизика не может соединить духовные страсти со страстями витальными, телесными. Это так же, как у Шелера, духовные «ценности» сами по себе, а витальные «ценности» сами по себе. Но, как говорил в свое время Гегель, ничто великое не совершалось без страсти. И духовная страсть была великим двигателем всех величайших исторических свершений. Но для этого духовная страсть должна перейти в витальную, в энергию живой жизни, чтобы иметь практическое значение. Без этого все наши «души прекрасные порывы» остаются бесплодными мечтаниями и, хуже того, могут обернуться фрейдистскими «комплексами».

Последнее слово всей современной психологии – *дуализм*. Противоположности уравновешивают друг друга, но не переходят друг в друга. Оба направления, и физиологическая психология Джемса–Ланге, и описательная телеологическая психология Дильтея–Шелера, не дают адекватного ответа на вопрос о причине высших эмоций. «…На вопрос, почему Сократ сидел в афинской темнице, теория Джемса–Ланге отвечает ссылкой на растяжение и ослабление мускулов, сгибающих члены, а теория Шелера – указанием на то, что пребывание в темнице имело целью удовлетворить высшее чувство ценности… И то и другое одинаково бесспорно и столь же очевидно, сколь и бесплодно. И то и другое одинаково далеко от действительно научного ответа на вопрос. И то и другое не обращает внимания на истинную причину» [8].

Но истинную причину своего поступка объясняет сам Сократ. Он говорит, что побегом из тюрьмы он не хочет оскорбить законы своего государства. Этого не позволяет ему *совесть*. А человек, как учил Сократ, должен поступать по совести. Такова истинная причина и мотив поступка Сократа. Это уже не механическая причинность, которую единственно признает физиологическая психология. Механическая причинность - не единственный вид причинности. И уже великий Аристотель, наряду с действующей причиной, указывал на *целевую* причину. Другое дело, что телеология имеет отношение только к сфере человеческой деятельности и не может распространяться на природу, где действуют механические, физические, химические и биологические причины. Природа цели не имеет, но ее имеет человек. Только человек действует по целям и живет по *идеалам*. И идеалом для человека является так или иначе другой человек. «Интенциональными в строжайшем смысле, как указывал уже Ф. Брентано, - пишет Выготский, - являются любовь и ненависть. Мы любим не о чем-либо, а что-либо» [9]. Строго говоря, мы любим и ненавидим не *что*-либо, а *кого*-либо. Поэтому в немецком языке глагол *lieben* употребляется только по отношению к другому человеку. Но если мы по-русски говорим «я люблю кашу», то это не та же любовь, когда «я люблю Машу». Перед нами разная «любовь». Любовь как высшая эмоция - только любовь к Маше. Правда и Машу можно любить так же, как и кашу. Но это уже зависит от масштабов и степени развития *личности*.

Преимущество фрейдизма многие видели в том, что он преодолел физиологический материализм прежней психологии. «Но глубокое расхождение обеих теорий, - пишет Выготский, имея в виду описательную психологию Дильтея и «научную» психологию физиологов, - начинается там, где возникает роковая для всей эмпирической психологии проблема объяснения, где сама психология начинает раскалываться надвое. Психоанализ, правда, стремится психическое объяснять из психического же, для чего и вводит понятие

бессознательного, восстанавливая тем самым непрерывность психической жизни и страхуя себя от необходимости обращаться к физиологическим понятиям. Но при всем том психоанализ не сумел преодолеть грубого биологизма в психологии. Первичным для психоанализа является органическое влечение, пол – биологический субстрат всех дальнейших метаморфоз. Культурное в психологии человека для психоанализа производное, вторичное явление, всегда продукт и никогда не первоначало» [10].

Психическое, в том числе и человеческая сексуальность, согласно Выготскому, производно от культуры. В этом и состоит суть *культурно-исторической* концепции Выготского и его школы. Тогда как у Фрейда, наоборот – вся человеческая культура производна от сексуальности. Все есть секс! Но и этого монизма Фрейд не выдерживает, когда у него, по словам Выготского, то и другое «тонет в духе, который не знает различия между природой и культурой» [11]. «Правильнее было бы сказать, - развивает свою мысль Выготский, - что эта психология стоит по ту сторону природы и истории. Она метафизичная. Лучшей иллюстрацией может служить то обстоятельство, что эта теория не знает никакого – ни функционального, ни структурного, ни генетического – различия между психологией сексуального влечения и психологией образования понятий или этических функций; то и другое приведено к одному знаменателю, уравнено в понимании, взято в идеальной сущности» [12].

Вся теория Фрейда колеблется между психофизиологическим дуализмом и сексуальным монизмом. Она склоняется то туда, то сюда. И окончательного решения эта дилемма не имеет. Подобно тому, как культура у Фрейда имеет только *репрессивный характер* по отношению к сексуальности, так же и мышление у него подчиняется человеческим страстям. «Для одного мышление, как для Б. Спинозы, является господином страстей, для других (тех, описанных З. Фрейдом, аутистически настроенных и замкнутых в себе людей) мышление – слуга страстей» [13].

Согласно учению Фрейда, пишет Выготский, «два принципа регулируют психическую деятельность ребенка: принцип наслаждения, или удовольствия, и принцип реальности. Ребенок стремится вначале получить наслаждение, или удовольствия; в раннем возрасте этот принцип господствующий» [14].

Последнее тоже миф Фрейда, потому что первую радость ребенок испытывает от общения с любящей его матерью. И он рад этому общению, как и его мама. Причем эта радость сугубо *взаимная*: если мама не рада своему ребенку, а это в наши дни случается довольно часто, то и ребенок не будет рад своей матери. Отсюда отчуждение детей от родителей и полная утрата доверия к взрослым вообще. И отсюда проблема так называемого *полового воспитания*, где, как нигде, требуется абсолютное доверие детей к родителям и всем взрослым людям. Но в обществе всеобщего отчуждения этого как раз нет. Потому все «половое воспитание» трансформируется в обучении *технике* «этого» дела. Тогда как речь должна идти о *нравственном* воспитании, воспитании уважения ко всем людям, в том числе, и даже в особенности, к лицам противоположного пола. Как раньше в школе учили мальчиков, что девочка - существо прекрасное, но физически слабое, которое нужно оберегать. К женщине должно быть *рыцарское* отношение.

«Ребенок, - пишет Выготский, - является существом, биологические потребности которого достаточно охраняются взрослыми людьми. Он не добывает себе пищу, одежду – все делает для него взрослый. Это единственное существо, которое, по Фрейду, вполне эмансипировано от реальности» [15]. Но дело в том, что именно родители и взрослые вообще «эмансипируют» ребенка от реальности. И разве не приобщает ребенка к реальности деловое общение с родителями? Если девочка «помогает» маме варить борщ, разве это не приобщает ее к реальности. И разве она не испытывает от этого радости, которая есть высшее удовольствие, Lustprinzip, как это называет Фрейд. Кстати, «Lust» по-немецки, скорее, «радость», чем «удовольствие». Удовольствие мы получаем от хорошей пищи, а радость от встречи с любимым человеком. И истинную радость ребенок получает, когда он смог что-то сделать *сам*. Хотя бы сам надеть штаны. А когда иная мама надевает штаны уже взрослому «ребенку» (не зря есть мода называть «ребенком» и взрослого

сына, и взрослую дочь), то он всю жизнь будет жить по принципу удовольствия и не испытает той настоящей радости, которая состоит в *преодолении самого себя.* Ведь преодоление себя проявляется и в преодолении своего стремления к «удовольствиям» - к вину, хорошей пище и к «этому», что в пределе кончается наркотиками, потому что без допинга человек перестает получать все другие удовольствия. Так наступает *пресыщение* и полная утрата радости жизни. Отсюда и распространенность суицида в как будто бы благополучных странах.

Выготский на место определяющего принципа Фрейда ставит другой принцип - марксистский принцип материальной практики и социальности. «Л.С. Выготский, - писал в этой связи Александр Романович Лурия, - исходил из противоположных позиций. Для него младенец, также не отделенный от матери физически, а затем биологически, с самого начала был социальным существом, и его деятельность с самого начала была пронизана обращением, общением с ними» [16]. Здесь нужно отметить, что А. Лурия, который был по возрасту старше Выготского, именно под влиянием последнего преодолел в себе фрейдистские увлечения. Что касается Выготского, то он марксистскую методологию вполне органично почти сразу усвоил. И эта методология позволила Выготскому разобраться в самых сложных проблемах, заложив основы, к чему он сознательно стремился, *марксистской* психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Красный Платонов [сб. статей]. - М.: Common place, 2016. С. 95.
2. Ильин И.А. Одинокий художник. Статьи, речи, лекции. - М., 1993.С. 144.
3. Вайнингер Отто. Пол и характер. - СПб.: Посев, 1908.
4. Выготский Л.С. Учение об эмоциях / Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.6. - М.: Педагогика, 1984. С.282- 283.
5. Там же, С. 283.
6. Там же.
7. Там же.
8. Там же, С. 296.
9. Там же. С. 288-289.
10. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.3. - М.: Педагогика, 1983, С. 20.
11. См.: там же, С. 21.
12. Там же.
13. Выготский Л.С. Педология подростка / Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.4. - М.: Педагогика, 1984, С. 240-241.
14. Выготский Л.С. Лекции по психологии / Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 2. - М.: Педагогика, 1982, С. 442.
15. Там же.
16. Лурия А.Р. Послесловие / Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.2. - М.: Педагогика, 1982, С.467- 468.

УДК 159.9

УЧЕНИЕ И.М. СЕЧЕНОВА КАК ПРЕДДВЕРИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Мареева Е.В.

Сведения об авторе. Мареева Елена Валентиновна - доктор философских наук, профессор кафедры социально-философских наук Московского государственного института культуры, Москва, Россия

Аннотация. В статье дан анализ учения выдающегося русского физиолога и психолога А.М. Сеченова о природе человеческих чувств, в котором он обосновывает их деятельную природу, указывает на внеположенность образов восприятия, а также экспериментально исследует «темное мышечное чувство» как генетическое начало чувственности человека. Автор статьи характеризует воззрения Сеченова как преддверие деятельностного подхода в исследовании чувств человека в советской психологии, прежде всего, у А.Н. Леонтьева. При этом проводится различие между трактовкой предметного характера чувств человека у Сеченова и обоснованием их предметно-практического характера в марксизме.

Ключевые слова. Человеческие чувства, деятельностный подход, внеположенность образа, предметное действие, мышечное чувство, И. Сеченов, К. Маркс, И.-Г. Фихте, А.Н. Леонтьев.

Автор туралы мәліметтер. Мареева Елена Валентиновна – философия ғылымдарының докторы, Мәскеу мемлекеттік мәдениет институтының әлеуметтік-философиялық ғылымдар кафедрасының профессоры, Мәскеу, Ресей.

Аннотация. Мақалада орыстың атақты физиологы және психологы А.М. Сеченовтің адам сезімінің табиғаты туралы ғылымына талдау жасалған, онда ол сезімдердің қызметтік табиғатын негіздеп, қабылдау образдауының еркіндігін көрсетеді, сонымен қатар «күңгірт бұлшық ет сезімін» адам сезімталдығының бастамасы ретінде эксперименталді зерттейді. Мақала авторы Сеченов көзқарастарын кеңес психологиясындағы, әсіресе А.Н. Леонтьевтің ғылымындағы қызметтік әдіс бастамасы ретінде сипаттайды. Осы ретте Сеченовтегі адам сезімдеріндегі пәндік сипаттама мен олардың марксизмдегі пәндік - практикалық сипаты арасындағы айырмашылық қарастырылған. Сеченов шынымен-ақ адам психикасы мен санасына қызметтік әдісті қолданушының өкілі. Бірақ қызметтік әдіс – әруақытта марксистік әдіс бола бермейтіні ашып айтылған.

Түйін сөздер. Адам сезімі, қызметтік әдіс, образдың еркіндігі, пәндік әрекет, бұлшық еттік сезім, И. Сеченов, К. Маркс, И.-Г. Фихте, А.Н. Леонтьев.

About the author. Mareyeva Elena - PhD, Professor of the Department of Social and Philosophical Sciences of the Moscow State Institute of Culture, Moscow, Russia

Annotation. The article analyzes the teachings of the outstanding Russian physiologist and psychologist A.M. Sechenov about the nature of human feelings, in which he substantiates their active nature, points to the extra-dispositions of perception patterns, and also experimentally explores "dark muscle feeling" as the genetic beginning of a person's sensibility. The author of the article describes Sechenov's views as the threshold of the active approach in the study of human feelings in Soviet psychology, first of all, in A.N. Leontief. In this case, a distinction is made between the interpretation of the subjective character of a person's feelings in Sechenov and the substantiation of their object-practical character in Marxism. Sechenov is representative of the active approach to the human psyche and consciousness. But the active approach is not always a Marxist approach. Marxism begins where the objective actions of a person see the derivative of his object-transforming practical actions, i.e. the relation of a man to the world is viewed through the prism of his transformation through labor. Soviet psychology associated with the names of A.N. Leontief and V.V. Davydov, today is only a fact of history. The Marxist line in psychology stopped together with the planned expulsion of Marxists from science and culture in general. But even where we go deep into history, Marxism does not always turn out to be a real method of psychological and philosophical research in Soviet science. In this sense, Sechenov's doctrine is the threshold of the active approach in psychology, but precisely where it does not yet have anything to do with Marx. Therefore, the characterization of Sechenov's methodology by Leontiev is rather a good wish than a statement of fact.

Keywords. Human feelings, active approach, out of the image, objective action, muscular feeling, I. Sechenov, K. Marx, I.-G. Fichte, A.N. Leontiev.

Выдающийся советский психолог А.Н. Леонтьев писал, что позиция физиолога и психолога XIX века И.М.Сеченова является непосредственным преддверием марксистского подхода к анализу чувственности в психологической науке [1]. В связи с этим приобретает особый смысл исследование сеченовской методологии в свете того деятельностного подхода, с позиций которого осуществлялся анализ человеческой чувственности советскими философами и психологами-марксистами.

Для Сеченова неприемлемы те натуралистические воззрения на природу чувственности человека, которые характерны для большинства естествоиспытателей XIX века. Сеченов не считает ощущения отпечатками в материальном субстрате органов чувств человека. Он переосмысливает сам процесс построения образа внешнего предмета. Так, в отличие от Г. Гельмгольца, у которого механистически понятые ощущения синтезируются посредством бессознательного умозаключения в мозгу человека, Сеченов утверждает, что ощущения возникают и упорядочиваются не внутри, а вне субъекта – в процессе его внешней деятельности.

Согласно Сеченову копию с предмета снимает движение органа чувств по контуру предмета, именно оно воспроизводит форму внешнего предмета в своей траектории. Уточняя эту идею на примере зрения, Сеченов говорит о своеобразном зрительном «ощупывании» внешнего предмета, а сам орган зрения именует «щупалом» [2]. Им подчеркивается, что «идет ли речь о контурах и величине или об удалении и относительном расположении предметов, двигательные реакции глаз при смотрении и рук при ощупывании совершенно равнозначны по смыслу…» [3].

Но особенность ощупывания заключается в том, что это движение воспроизводит форму внешнего предмета именно там, где находится сам предмет, т.е. во внешнем субъекту пространстве окружающего мира [4]. Поскольку воспроизводящее форму внешнего предмета движение субъекта разворачивается в пространстве внешнего мира, имеет сложную объемную форму, то и воссоздаваемый этим движением образ предмета имеет ту же форму, находится в том же объективном пространстве. Таким образом, развивая на почве материализма представление о деятельной природе чувственности, Сеченов приходит к выводу об особом «объективированном», по его выражению, бытии образа внешнего предмета, выражающемся в феномене «вынесенности» этого образа вовне субъекта в пространство окружающей его действительности [5].

Такое представление о чувственности сближает И.М. Сеченова с И.-Г. Фихте, для которого характерно представление о деятельном вовнеполагании образов внешнего мира. Сама суть новейшей философии, согласно Фихте, заключается в том, что не существует ничего, кроме субъекта и его собственных порождений. Иначе у Сеченова, согласно которому действие субъекта не созидает, а воспроизводит уже существующую форму. Сеченов как естествоиспытатель основывается на данных экспериментальных исследований. Проводимые им исследования процессов зрения и осязания показывают, что действие, снимающее копию с предмета, является предметным действием. И здесь стоит вспомнить, что уже в «Экономическо-философских рукописях 1844 года» Маркс акцентирует внимание на предметном характере человеческого отношения к миру. «Предметное существо – характеризует Маркс человека, - действует предметным образом, и оно не действовало бы предметным образом, если бы предметное не заключалось в его существенном определении… Таким образом дело обстоит не так, что оно в акте полагания переходит от своей «чистой деятельности» к творению предмета, а так, что его предметный продукт только подтверждает его предметную деятельность, его деятельность как деятельность предметного природного существа» [6].

У Сеченова нет речи о социальной обусловленности чувственности человека, о ее обусловленности трудом как материально-преобразующей и исторически меняющейся совместной деятельности – сути отношения людей к миру с точки зрения марксизма. И, тем не менее, указанные нами идеи Сеченова получили развитие в работах советских психологов. Так, в ходе исследований, проведенных А.Н. Леонтьевым и его сотрудника-

ми, была не только подтверждена, но и развита мысль Сеченова, согласно которой образ предмета возникает не в самом воспринимающем органе и не в мозгу человека, но формируется как бы на «границе» между движущимся органом чувств и воспринимаемым предметом. Проведенные исследования позволили объяснить феномен, возникающий в случае ощупывания при помощи зонда, когда ощущения оказываются локализованными не в точках соприкосновения пальцев и зонда, а в точках встречи движущегося кончика зонда с воспринимаемым объектом. Этот феномен был объяснен эффектом «удлинения» органа чувств, в данном случае органа осязания, за счет включения в его состав дополнительных звеньев природного происхождения [7].

С этих же теоретических позиций было проведено исследование особенностей предметной отнесенности зрительного образа. (С точки зрения Леонтьева, выражение «предметная отнесенность» в большей степени соответствует сути открытого Сеченовым феномена, чем термин «объективированность»). В результате была подтверждена идея Сеченова о том, что, регулируя с помощью мышц глаза процесс отражения световых лучей на сетчатке, человек осуществляет нечто подобное ощупыванию, только в данном случае ощупыванию подвергаются объекты, недосягаемые для органа осязания. Был сделан вывод о том, что зрение позволяет ощупывать тела, находящиеся далеко за пределами самого человека, благодаря особенностям зрительного органа, который, помимо мозга и рецепторной системы, представленной прежде всего сетчаткой, включает некоторое природное явление, а именно световые лучи [8]. Указанное особое «устройство» и обеспечивает зрению характер выходящего за пределы человеческого тела невидимого органа субъекта, способного изменять не только свою длину, но и форму.

Воссоздаваемый предметным действием образ разворачивается не в иллюзорном, а в реальном пространстве объективного мира. Характеризуя указанную особенность, В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили в свое время писали, что образ – это «квазипредметное образование», которое, не будучи материальным телом, тем не менее, обладает пространственно-временной определенностью, а, следовательно, является предметной реальностью особого рода [9].

Следовательно, идет ли речь об «объективированности» (Сеченов), «предметной отнесенности» (Леонтьев) или «квазипредметности» (Зинченко, Мамардашвили) образов внешнего мира, имеется в виду один и тот же феномен, суть которого состоит в том, что образ предмета внеположен субъекту, он не локализуется в человеческой голове, но воссоздается действием субъекта в объективном пространстве внешнего мира и существует постольку, поскольку осуществляется это действие. С другой стороны, деятельный образ реального предмета характеризуется предметностью, т.к. лежащее в его основе действие предмета, снимающего «слепок» с этого предмета, является предметным действием. Но предметность такого образа отличается от предметности объекта материальной действительности. Это не предметность тела, а предметность именно деятельности, также разворачивающейся в пространстве и времени.

То, что предметность образов внешнего мира обеспечивается особыми действиями органов чувств и, в первую очередь, зрения и осязания, подтверждается еще одним фактом, на который указывает А.Н. Леонтьев. Обследование минеров - ампутантов, потерявших в результате взрыва зрение и осязание (ампутация рук), показали, что уже через несколько месяцев у них теряется чувство реальности внешнего мира. Знание о внешнем мире у таких людей не носит ярко выраженного предметного характера [10].

Следует отметить, что представление о предметности («объективированности») образов внешнего мира необходимо связано со всей системой взглядов Сеченова. Так, физиологические опыты позволяют ему установить ту генетическую основу, из которой в процессе эволюции с необходимостью выделяются рассматриваемые нами предметные действия. С точки зрения Сеченова, в качестве таковой выступает общая двигательная активность живого организма. Согласно Сеченову, живой организм, на какой бы ступени развития он ни находился, воспроизводит в своей двигательной активности внешнюю среду, ее особенности. Описывая в работе «Рефлексы головного мозга» опыты с обез-

главленными лягушками, Сеченов доказывает, что уже движение мышцы лягушки ориентировано вовне, т.е. отражает изменения внешней ситуации [11].

Занимаясь исследованием мышцы, Сеченов раскрывает природу так называемого «темного мышечного чувства», основанного на раздражении чувствительных нервных окончаний в мышце при ее сокращении или вытяжении. Если Е. Шеррингтон впоследствии будет настаивать на том, что такое чувство способно фиксировать только состояние самого организма, то Сеченов видит в нем средство отражения отношений, связанных с основными формами существования внешнего мира. Мышца, обеспечивающая ориентацию организма во внешней среде, с точки зрения Сеченова, отражает положение тела более достоверно, чем внешние чувства.

Развивая свои представления о мышце по отношению к человеку, Сеченов указывает на то, что у человека мышца является не только «рабочим органом», но и «органом познания»: «познание доступных этому чувству движений – не условное, а прямое, идущее в корень» [12]. Именно движение мышцы, согласно Сеченову, составляет, как он выражается, ту «первоначальную школу», в которой человек овладевает первичными представлениями о пространственно-временных отношениях [13]. Но поскольку у человека мышечное чувство, в отличие от других, неопределенно, слабо осознанно (отсюда его определение как «темного»!), его роль в познавании внешнего мира, как правило, недооценивается. Сеченов доказывает, что хотя в данном случае еще отсутствует особая группа предметных действий, направленных на воссоздание образа внешнего мира, однако такое «чувствование» уже предметно, т.е. отнесено к чему-то внешнему по отношению к субъекту (Примером может служить чувство тяжести переносимого груза).

В одной из своих речей, посвященных Сеченову, его ученик А.Ф. Самойлов отмечал, что, будучи физиологом и психологом, Сеченов затрагивал фундаментальные вопросы философского характера. Русские марксисты, и в частности Г.В.Плеханов, использовали работы Сеченова при критике агностицизма. Именно на Сеченова ссылается Плеханов в примечаниях к первому русскому изданию работы «Людвиг Фейербах….» Ф. Энгельса (1892 г.).

Характерно, что, противопоставляя свое понимание процесса формирования образов внешнего мира натуралистическому пониманию, Сеченов акцентирует внимание на том же моменте, что и К. Маркс. «… Световое воздействие вещи на зрительный нерв воспринимается не как субъективное раздражение самого зрительного нерва, а как объективная форма вещи, находящейся вне глаз», - подчеркивает Маркс [14]. «Когда на наш глаз падает свет от какого-нибудь предмета, мы ощущаем не то изменение, которое он производит в сетчатке глаза, как бы следовало ожидать, а внешнюю причину ощущения – стоящий перед нами (т.е. вне нас) предмет», - указывает Сеченов [15].

И, тем не менее, существует принципиальное отличие сеченовского понимания процесса познания от понимания его К. Марксом. Сеченов первым в истории физиологической и психологической мысли вносит в материалистические представления о чувственности момент диалектики, поскольку полагает в основу чувственности предметное действие субъекта. Но он не совершает следующего шага – не выявляет специфики собственно человеческой формы такого предметного действия. Сеченов подробно анализирует предметную внеположенность образов восприятия и делает это на примере человека. Но по сути здесь идет речь о том, что возникает уже у животных и является общим для животных и человека. Ведь без внеположенности образов восприятия была бы невозможна охота у высших животных, как и ориентация их в сложно организованном природном мире.

Если говорить о своеобразии человеческого чувства, то Маркс, вслед за Гегелем и Фейербахом, указывает на разумность этих чувств. Совершенно ясно, пишет Маркс, что « человеческий глаз воспринимает и наслаждается иначе, чем грубый нечеловеческий глаз…» [16]. Дело в том, что человек уже при помощи зрения, осязания и других способов восприятия способен фиксировать существенное в окружающих предметах, обнажать

внутренние связи между ними. Именно поэтому Маркс, вслед за Фейербахом, определяет человеческие чувства как «чувства-теоретики» [17]. «У человека нет обоняния охотничьей собаки, нет обоняния ворона, - отмечал Фейербах, - но именно потому, что его обоняние распространяется на все виды запахов, оно свободнее, оно безразличнее к специальным запахам. Где чувство возвышается над пределами чего-либо специального и над своей связанностью с потребностью, там оно возвышается до самостоятельного, теоретического смысла и достоинства… Даже низшие чувства – обоняние и вкус – возвышаются в человеке до духовных, до научных актов» [18].

Нельзя сказать, что И.М. Сеченов полностью игнорировал разумный характер чувственности человека. В «Элементах мысли» он указывает на то, что уже построение образов окружающих нас предметов предполагает определенные мыслительные операции, которые позволяют «различать предметы друг от друга, узнавать их и затем различать в предметах их свойства и взаимные отношения» [19]. Суть подобных операций, согласно Сеченову, - в обеспечении осмысленности этих образов. Именно поэтому результаты чувственного опыта обозначаются Сеченовым как «предметные мысли».

Выявляя природу указанных мыслительных операций, Сеченов указывает на позиции сенсуализма и идеализма. Сенсуалисты, согласно Сеченову, не видят специфики собственно мыслительной стороны чувственного опыта. Не признавая в человеке никакой организации, помимо чувственной, сенсуалисты считают, отмечает Сеченов, что «мысль есть не что иное, как развившееся путем разнообразной группировки элементов ощущение» [20].

В отличие от них, идеалисты полагают, что за такие мыслительные операции ответственна «прирожденная человеку духовная организация, действующая по своим собственным определенным законам и облекающая самый внешний мир в те символические формы, которые зовутся впечатлением, представлением, понятием и мыслью» [21].

Самим же Сеченовым различение, сравнение, соотнесение и т.д. – любая мыслительная операция, входящая в состав построения образа внешнего предмета, рассматривается как предметное действие субъекта, выражающееся в движении его телесных органов. Сеченов доказывает, что именно мышечное движение членит и соотносит, обособляет и дробит, т.е. производит все те операции, которые идеализм относит за счет чисто духовной активности, а сенсуализм безуспешно пытается понять из способности нервной системы запечатлевать воздействия извне.

Более того, будучи преобразованным, предметное действие, по Сеченову, составляет основу высших форм символического мышления. Умственные операции, по Сеченову, - это не акты «чистого» сознания, а телесные внешние действия, превратившиеся в телесные внутренние.. Отвлеченное мышление, отмечает Сеченов, действует в соответствии со схемами, которые оно усвоило благодаря мышечной активности организма в «первоначальной школе предметного мышления» [22]. Тем самым он явно подводит телесный предметный каркас под якобы бестелесную мысль человека.

И, тем не менее, остается вопрос о том, какова природа тех предметных действий, которые лежат уже в основе образов чувственного восприятия. С точки зрения марксизма, у человека образы внешнего мира не только выносятся вовне субъекта его собственным действием, но и осознаются им в качестве отличного от него самого мира предметов. И такая особенность обусловлена социальной формой действий человека, в которой они осуществляются уже на начальной ступени формирования знания о внешнем мире. Жизнедеятельность человека, подчеркивает Маркс, «не есть такая определенность, с которой он непосредственно сливается воедино. Сознательная жизнедеятельность непосредственно отличает человека от животной жизнедеятельности» [23]. А в результате человек не просто отличает себя от внешнего мира, но и в собственном смысле относится к нему [24].

Иначе говоря, умение практически выделять предметные формы в окружающем мире вносит в восприятие человека момент рефлексии и в этом смысле делает его отличным от восприятия животного. В марксизме умение воспринимать сумму чувственных

данных в форме предмета, находящегося вовне субъекта и отличного от него самого, складывается на основе материально-преобразующей деятельности, в ходе которой совокупность качеств природного материала превращается в социально значимый предмет с определенной функцией.

Развивая идею социально-исторической природы человеческой чувственности, Маркс подчеркивает, что в качестве ее основы выступают предметы, созданные человеком для человека, продукты общественной деятельности. «Лишь благодаря предметно развернутому богатству человеческого существа, - пишет Маркс, - развивается, а частью и впервые порождается, богатство субъективной человеческой чувственности: музыкальное ухо, чувствующий красоту формы глаз, - короче говоря, такие чувства, которые способны к человеческим наслаждениям и которые утверждают себя как человеческие сущностные силы. Ибо не только пять внешних чувств, но и так называемые духовные чувства, … возникают лишь благодаря наличию соответствующего предмета, благодаря очеловеченной природе» [25].

Иначе у Сеченова, который связывает предметность восприятия с мышцей как «рабочим органом». Но «работа» у Сеченова отличается от практики у Маркса. Образование чувств в присущей человеку форме, пишет Маркс, есть «работа всей предшествующей истории» [26]. У Маркс работа – исторический феномен, у Сеченова – естественный. И здесь пролегает граница между ними. Природа предметных действий как у человека, так и у животного выводится Сеченовым из общей двигательной активности живого организма. И это, безусловно, проявление все того же натурализма, который сближает Сеченова с Фейербахом. Напомним, что у Фейербаха своеобразие человека, как и животного, есть проявление его естественной природы.

Так в каком же смысле мы должны говорить об учении Сеченова как преддверии деятельностного подхода в советской науке? Сеченов действительно представитель деятельностного подхода к человеческой психике и сознанию. Но деятельностный подход – не всегда марксистский подход. Марксизм начинается там, где в предметных действиях человека видят производное его предметно-преобразующих практических действий, т.е. отношение человека к миру рассматривают через призму его преобразования посредством труда.

Советская психология, связанная с именами А.Н. Леонтьева и В.В. Давыдова, сегодня лишь факт истории. Марксистская линия в психологии пресеклась у нас вместе с планомерным выталкиванием марксистов из науки и культуры в целом. Но даже там, где мы углубляемся в историю, марксизм не всегда оказывается реальным методом психологических и философских исследований в советской науке. В этом смысле учение Сеченова является преддверием деятельностного подхода в психологии, но именно там, где он еще не имеет отношения к Марксу. А потому характеристика сеченовской методологии Леонтьевым, скорее, благое пожелание, чем констатация факта.

ЛИТЕРАТУРА

1. См.: Леонтьев А.Н. О путях исследования восприятия // Восприятие и деятельность. - М., МГУ, 1976. С.11
2. Сеченов И.М. Участие органов чувств в работах рук у зрячего и слепого // Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М.: Госполитиздат, 1947, С. 394-395.
3. Сеченов И.М. Осязание как чувство, соответствующее зрению // Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М.: Госполитиздат, 1947, С. 555.
4. См.: Сеченов И.М. Участие органов чувств в работах рук у зрячего и слепого // Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М.: Госполитиздат, 1947, С. 395.
5. Сеченов И.М. Осязание как чувство, соответствующее зрению // Сеченов И.М. Из-

бранные философские и психологические произведения. - М.: Госполитиздат, 1947, С. 553-554.
6. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 / Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. - Т. 42, С. 162.
7. См.: Леонтьев А.Н. О путях исследования восприятия // Восприятие и деятельность. - М.: МГУ, 1976. С. 18-19.
8. См.: Леонтьев А.Н. О путях исследования восприятия // Восприятие и деятельность. - М.: МГУ, 1976. С. 19.
9. См.: Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии / Вопросы философии, 1977, № 7, С. 120.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975, С. 136.
11. См.: Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга // Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М.: Госполитиздат, 1947, С. 99-101.
12. Сеченов И.М. Предметная мысль и действительность // Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М.: Госполитиздат, 1947, С.343.
13. См.: Элементы мысл // Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М.: Госполитиздат, 1947, С. 404.
14. Маркс К. Капитал. Т.1. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23, С. 82.
15. Сеченов И.М. Элементы мысли // Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М.: Госполитиздат, 1947, С. 433.
16. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 / Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.42, С. 121.
17. Там же. С 120.
18 Фейербах Л. Основные положения философии будущего./ Избран. филос. произв. В 2 тт. - М.: Госполитиздат, 1955, С. 201.
19. Сеченов И.М.Элементы мысли // Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М.: Госполитиздат, 1947, С. 399.
20. Там же. С.407.
21. Там же.
22. Там же. С. 404.
23. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 / Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 42, С. 93.
24. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология.// Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3, С. 29.
25. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 / Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 42, С.122
26. Там же.

УДК 159.9:37.03

ЗНАЧЕНИЕ РАЗЛИЧЕНИЯ РАССУДКА И РАЗУМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Возняк В.С.

Сведения об авторе. Возняк Владимир Степанович – доктор философских наук, профессор кафедры философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко. Дрогобыч, Украина.

Аннотация. В статье утверждается предельная значимость различения рассудка и собственно разума (соответственно – рассудочного и собственно разумного отношения) в образовательном процессе. Привычная ориентация педагогической теории и практики на сугубо рассудочное мышление, рассудочный способ построения педагогического общения являются препятствием на пути целостного развития человеческой субъективности. Разум же берется не только в своей

логико-гносеологической ипостаси, а как способ истинно человеческого мироотношения, внутри которого предметность раскрывается именно как предметность культуры.

Ключевые слова. Рассудок, разум, мышление, цивилизация, культура, формальная культура, культура формального, образование.

Автор туралы мәліметтер. Возняк Владимир Степанович – философия ғылымдарының докторы, Иван Франко ат. Дрогобыч Мемлекеттік педагогикалық университетінің Валерий Григорьевич Скотный ат.философия кафедрасының профессоры. Дрогобыч, Украина.

Аннотация. Мақалада білім беру процессіндегі ақыл-парасат пен ақыл арасындағы айырмашылықтың маңызы қарастырылған. Аталмыш екі түсініктің педагогикалық теория мен практикада бір деп қарастырылуы адам субъективтілігінің тұтас дамуына кедергі болып отыр. Автор ақыл мен ақыл-парасат арысындағы жікті ажырату проблемасының бір ұшын қазіргі жүйелі бұзылыстар (оларды көпшілік алдында «реформалау», «модернизациялау», «еуропалық үлгілерге жақындау» деп көз бояушылық жасаймыз) мәселесін ушықтырып отырғаны айтылады.

Түйін сөздер. Ақыл, парасат, ойлау, өркениет, мәдениет, формалды мәдениет, формалдылық мәдениеті, білім беру

About the author. Wozniak Vladimir - Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy named after Professor Valery Grigoryevich Skotny Drohobych at State Pedagogical University named after Ivan Franko. Drohobych, Ukraine.

Annotation. The article affirms the limiting significance of the distinction between the common sense and mind (accordingly, the rational and actually reasonable relationship) in the educational process. The habitual orientation of pedagogical theory and practice on purely rational thinking, the rational way of constructing pedagogical communication, is an obstacle to the holistic development of human subjectivity. Mind is taken not only in its logico-gnoseological hypostasis, but as a way of a truly human world relationship, within which objectivity is revealed precisely as the objectivity of culture. The author comes to the conclusion that the pedagogical mind is in a state of profound lethargic sleep. And, as is known, the dream of the mind gives birth to monsters. The critically monstrous state of the entire education system in modern Ukraine as a result of systemic deformation (which of course is called "reform", "modernization," approaching "European models") is not only depressing, but for the waking consciousness, it exacerbates the problem of the relationship between the common sense and mind: it is necessary to stop, curb the expansion of an irrepressible understanding that has lost the remnants of its former mind.

Keywords. Reason, mind, thinking, civilization, culture, formal culture, formal culture, education.

Неразличение рассудка и разума чревато непременной *редукцией* второго к первому, точно так же, как и неразличение морали и нравственности, цивилизации и культуры. Осмелюсь утверждать, что нынешнее педагогическое мышление отнюдь не обременяет себя подобными различениями. А зря. Хотя, справедливости ради, можно отметить, что ряд авторов, чьи работы посвящены философской аналитике образовательного процесса, сознательно проводят противопоставление рассудка и разума (Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, Г.С. Батищев, Г.В. Лобастов, Н.В. Гусева, А.И. Шимина, Н.В. Липин, автор данной статьи).

У В.Г. Белинского есть замечательная мысль: понимание различия между рассудком и разумом «должно быть краеугольным камнем в плане воспитания, и первая забота воспитателя должна состоять в том, чтобы не развивать в детях рассудка за счёт разума и даже обращать всё своё внимание только на развитие последнего, тем более что первый и без особенных усилий возьмёт своё» [3, с. 55]. Обратим внимание: без особых усилий *рассудок* всё равно «возьмёт своё», однако без наших сознательных *разумных* усилий по развитию собственно мышления у детей рассудок «возьмёт чужое»: у рассудка нет чувства различения своего и чужого, «взять своё» для него означает покрыть собой всё, заполнить все пустоты человеческой субъективности (а свято место пусто не бывает, – это мы виноваты, что в нас есть «пустоты», то есть неразвитые формы человеческих сущностных сил). Сам по себе рассудок недостаточно рассудителен, чтобы *занять* своё – *необходимейшее* – место; его туда нужно *поставить* силой разума и удерживать «на поводке», каждый раз изменяя его длину в соответствие с конкретной сутью конкретного дела. В

противном (действительно, очень противном) случае распоясавшийся рассудок вытеснит, заменит, заместит и замесит собой иные измерения нашей убогой самости, загонит самость в угол и сам станет «во главу угла», сам обретёт качества «самости», лишая нас всех человеческих качеств.

К сожалению, со времён Виссариона Белинского и по сей день различение рассудка и разума в процессе воспитания (даже просто различение, не говоря уже о *понимании* такого различения!) не только не стало «*краеугольным камнем*», но и вообще не фиксируется. Но вот нечувствительность теоретической и практической педагогики к различению рассудка и разума стала настоящим «*камнем преткновения*» для неё.

Разум как собственно *разум* (значит, диалектический) – не «отвлечённое мышление», это способность человека не «отвлекаться» от чувственной данности и не абстрагироваться от самого себя как чувственно-человеческого существа, а *вовлекаться* в отношение к этой данности как к «субъекту», как к *культуре*, двигаясь по её живое мере. *Разум вразумлённый* (значит – из-умлённый, восхищённый и одновременно – возмущённый системой непрерывного хищения разума у всех человеков, оттого время от времени и вскипает) – есть способность строить свою активность не по мерке своей нужды, потребности, полезности, а по мерам самого безмерного, целого бытия, там самым – весь мир, всё бытие взять не *в форме объекта*, а «*субъективно*», в форме *культуры* (как общения индивидов в горизонте личности в своих произведениях – «по Библеру»)

Рассудочная ориентация на содержание человеческого мира связана с отношением к нему под углом зрения *полезности*, – что является характерным именно для *цивилизации* (в отличие от собственно *культуры*). Рассудок представляет собой, так сказать, цивилизационный момент, *механизм* мышления. Рассудок – это цивилизованное мышление; а ещё точнее – рассудок есть цивилизация мышления, «цивильность» мысли. Можно согласиться с Гастоном Башляром, что рассудочные, формально-логические требования являются «требованиями вежливости мысли» [2, с. 311]. – Но именно вежливости, не более. Ведь в повседневной жизни мы как-то интуитивно различаем *просто вежливого* человека от собственно *культурного*, различаем вежливость (часто именуемую как «воспитанность») и культурность. Как тут не вспомнить Иммануила Канта: «Мы чересчур *цивизованы* в смысле всякой учтивости и вежливости в общении друг с другом. Но нам ещё многого недостаёт, чтобы считать нас *нравственно совершенными*. В самом деле, идея моральности относится к культуре; однако применение этой идеи, которое сводится только к подобию нравственного в любви к чести и во внешней пристойности, составляет лишь цивилизацию» [7, с. 18].

Безусловно, рассудок предстаёт определённой *культурой* мышления, но культурой *формальной*. Он выступает культурой – *формально*. А посему рассудочные функции могут свободно отделяться от человека и перепоручаться «умным» машинам, информационным системам, которые всякую формальную работу исполняют блестяще, эффективно. Именно в этом – преимущество рассудка (когда он исполняет свою работу, занимая своё место), но именно здесь и таится опасность, поскольку форма рассудка *не знает и знать не может* своих пределов.

Рассудок как формальная культура мышления не различает собственно культурное содержание от содержания вообще – всё в его глазах предстаёт как простой *объект* для изучения, классификации и использования. Вообще-то с позиций простого использования культура как культура – *не видна*. Её, конечно же, можно использовать, но именно как *вещь*. Без редукции рассудка нет.

Обслуживая деятельность *приспособления* и *использования*, рассудочное отношение предельно активно, порой активно *чрезмерно*. Виктор Арсланов справедливо замечает: «Не сон разума рождает чудовищ в XX веке, а его бодрствование и чрезмерная активность» [1, с. 10], Примитивный рационализм, верящий только в аргумент силы, сочетается с волюнтаризмом, – «бездумным самомнением субъекта, считающего, что мир, лежащий перед ним, – слепой и мёртвый объект для его творческой активности» [1, с. 109]. Своё содержание рассудок получает *извне*, совершает с этим содержанием определённые

манипуляции, осуществляет формирование его по собственно рассудочной схеме (ибо в таком виде оно как раз и годится для употребления), и именно с рассудочной точки зрения мир есть просто *объект*, объект деятельности рассудка.

Деятельность, построенная по рассудочному типу, проходит мимо того капитального факта, что мир – это не просто вещь-объект, противостоящая активности человека, мир – это не агрегат, не механизм, не структура, а в первую очередь – *мир человека*, человеческий мир, населённый субъектами, производящими и воспроизводящими свою жизнь в определённых общественных формах. Своей *причастности* к этому миру субъект рассудка не осознаёт. Его «потолок» – отношение к «*социумным*» (т.е., не очень умным или даже вовсе не умным) измерениям общественно-культурного бытия. *Социальное* – превращённая форма собственно *общественного*, а среди превращённых форм рассудок чувствует себя весьма комфортно, здесь он – при деле, у себя дома.

Рассудок сам является превращённой формой мышления, в которой его всеобщая творческая природа выступает в «усечённом», а нередко и в изуродованном виде. Рассудочное мышление есть элементарное, частичное, недоразвитое мышление, не вскрывающее внутренней логики развития, не способное выдержать «напряжение противоречия». Рассудок как способ мышления порождён такой практикой, которая не нуждается в освоении своего сущностного (в первую очередь общественно-исторического, человеческого) содержания, – практикой приспособления и использования. Он наиболее пышно расцветает в условиях овещнения общественных отношений, когда они отделяются от индивидов и противостоят им как внешняя, чуждая, казённая реальность. Рассудок есть деятельная способность субъекта воспроизводить действительность *в формах такой практики*, брать мир лишь в «форме объекта», вещи. Рассудочная форма позволяет человеку осуществлять деятельность, абстрагируясь при этом как от собственной общественной природы, так и от общественно-человеческого смысла осваиваемой предметности. В рассудочной форме субъект лишь присоединяет к себе определения предмета, сам оставаясь внутренне неподвижным.

На поверхности природа рассудка как превращённой формы разума проявляется в стремлении действовать по определённым схемам, стереотипам, шаблонам. Ничего плохого в этом нет, ведь известно, что стереотипные действия экономят силы, время и тем самым *высвобождают* человеческие способности от рутинной работы для собственно творческих занятий. Но весь вопрос – в сфере (мере, степени) *применимости*, сфере эффективности, целесообразности, *уместности* именно таких, алгоритмизированных, формальных действий. Рассудочное мышление прикладывает *свою* форму, шаблон к предмету, расчленяет его по *своей* схеме и добивается некоторого результата, поскольку рассудочные формы несут в себе определённое, несомненно объективное содержание. Однако следует отметить, что, во-первых, что собственная форма рассудка не рефлектирует внутри себя как общественно-исторически определённая, хотя на деле является таковой, она содержательно не освоена субъектом рассудка и *просто используется*. Во-вторых, само совпадение этой формы с предметным содержанием, уровни, глубина, адекватность этого совпадения не есть предмет забот рассудка (в плане деятельности использования этого не нужно). В-третьих, рассудок обнаруживает неспособность к *самоизменению* этой формы, – *адекватному* изменению. Когда рассудок находится в пределах своей формы, он предметен и не замечает особенности своего движения как формы (например, в качестве так называемого мышления «здравого смысла», неплохо ориентирующегося в ближайших обстоятельствах повседневного существования). Когда же он преступает свои границы, то начинает упорно цепляться за свою форму и *теряет предметность* характера своего движения, вырождаясь в *формализм* (это происходит со «здравым рассудком», когда он берётся судить о событиях и предметах, явно выходящих за пределы его круга забот). Рассудок всё время как бы отстаивает *право на собственную форму* (и собственное право на её изменение по своему произволу, капризу, *интересу*, – последний, кстати, всегда партикулярен). Он *так устроен*, чтобы не замечать своих истоков, а тем самым и

пределов применимости.

Рассудок действует по внешней целесообразности, своё содержание и цели он получает извне. Разум же сам продуцирует цели, и как раз именно разум способен удерживать цель на протяжении всего продвижения к ней. Правда, всё дело в том, *насколько разумны* те цели, которые ставит перед собой наш разум, т.е. насколько *разумен сам разум*, насколько те или иные *цели* не подменяют собой *целое*, в какой мере оно представлено в них. Разум не столько целе-сообразен, сколько цело-сообразен, со-образен целому.

Говорят, что рассудочное мышление хорошо в своих пределах. Но если бы оно знало эти пределы! С точки зрения рассудка они не видны, ведь во внешнее отношение – отношение полезности – можно поставить *любой предмет*, а сфера абстрактно-общего воистину вездесуща, на то она и *абстрактна*, что к ней может быть редуцировано любое конкретное.

По-видимому, нет плохих шаблонов самих по себе, а есть бестолковое применение их там, где нужно и не нужно. Где есть нужда, проистекающая из существа дела, придерживаться именно данной схемы, а где необходимо неординарное, творческое действие – определить может лишь *разумное мышление*, не рассудочное. Меру применимости рассудочных действий, меру действительной эффективности стереотипов устанавливает лишь творческое (конкретное) мышление, глубоко проникающее во внутренние связи и отношения. Между тем нередко получается, что там, где достаточно действовать по схеме, формально, мы начинаем «глубокие» и пространные выяснения, и в то же время поступаем грубо рассудочно как раз в тех случаях, когда рассудок неприменим, когда любой формализм лишь оскверняет и убивает живое дело. И это опять-таки результат рассудочного способа мышления.

Рассудочное отношение к делу определяется не самим содержанием дела, а той формой или схемой, по которой действует субъект. К. Маркс как-то сказал, что разум – это та «универсальная независимость мысли, которая относится ко *всякой вещи* так, как того требует *сущность самой вещи*» [8, с. 7]. Поскольку разумно-диалектическое мышление способно определяться самим существом дела, то оно предполагает способность субъекта к *содержательному самоизменению* собственной формы деятельности, которое опять-таки должно определяться *логикой развития самого дела*.

В поле рассудочной формы деятельности, как уже отмечалось, любая предметность выступает в форме *объекта*, вещи, а «вещь есть нечто абстрактно-внешнее, и я сам являюсь в ней чем-то абстрактно-внешним» [5, с. 329]. А в «Феноменологии духа» Гегель замечает, что содержание диалектического движения «в самом себе есть от начала до конца субъект» [4, с. 36] Субъектность диалектического движения указывает на то, что источник движения не вне его, а в нём самом – в самодвижении. Но и предметом диалектического движения, отношения, мышления является *субъект*. Иными словами, диалектическое мышление (*разум в разумной форме*) есть отношение к предмету как к *субъекту*. Вот отчего все попытки – умные и не очень – изложить диалектику как логику «в форме объекта» заранее обречены на неудачу, подмену, порчу самого мышления. Попробуйте-ка взять «Науку логики» в объектной форме как обычный материал для изучения, заучивания и применения, – ничего путного не выйдет: нельзя вооружиться гегелевскими понятиями, но в *ситуацию понятия* можно войти, дабы «быть в своём *бытии* своим *понятием*» [4, с. 30].

Тот способ построения общественных отношений, который требует *содержательного распредмечивания предыдущей деятельности* (а не просто использования её результатов – на что ориентирована сугубо *буржуазная* форма осуществления человеческого богатства), по своей логике совпадает с таким отношением к предмету, когда он выказывает себя *диалектически*. «Опрокидывание» формы неутилизующей и неутилитарной практики, практики осуществления бескорыстного содержательного общения, практики деятельного освоения человеком своей сущности, практики отношения к человеку как к самоцели и к результатам деятельности как «произведениям», воплощающим общественно выработанную способность творить и осваивать мир как мир человека, – «опрокиды-

вание» *такой формы* на мир в целом даёт возможность вскрывать имманентную диалектику любой предметности, позволяет осуществлять движение в саморазвёртывании предметной сущности, даёт нам *логику развития* и *логику освоения развития*. Сие возможно потому, что отношения распредмечивания сами являются результатом закономерного объективного развития, а не просто результатом, где намертво угасает предшествующее, – они одновременно есть развития и притом во всеобщем плане.

Способ превращения опредмеченной формы деятельности в живую деятельную способность субъекта, способ развёртывания общественной сущности предмета культуры в деятельностный ансамбль всех общественных отношений, в подлинную способность субъекта, т.е. способ отношения человека к предмету как общественному предмету, *сотворённому* (а не товарному), с целью наполнения себя, своего актуального творчества всеобщими способностями рода «человек» – по своей внутренней логике есть не что иное, как воспроизведение (через развитие) всеобщего способа становления общественного человека как всеобщей разумной силы самой материи (субстанции), воспроизведение способа действительного развития как продолжающего себя в процессе превращения универсальных определений развивающейся действительности в активность общественного человека, в живую личность.

Итак, отношение к предмету как к «субъекту» (т.е. разумное отношение) предполагает вскрытие движения его сущности как самодвижения, развертывания моментов некоторой целостности и в то же время предполагает отношение к нему как к «опредмеченному человеку», общественной сущности. Тем самым в предмете вскрывается его имманентная диалектика, внутренняя противоречивость, что на стороне субъекта выступает как некоторое самоизменение, как бы *до-освоение* им своей общественной сущности, *развитие сущностных сил* человека.

С точки зрения рассудочного мышления мир предстаёт как *данный* (для изучения, пользования, в том числе – и для разграбления), с позиций диалектического разума – как *созданный* и создаваемый, творимый.

Разум не «надстраивается» над рассудком; рассудок не просто «снимается» в разуме. У разумно-диалектического мышления совсем иное основание. Свои подлинные преимущества рассудочное мышление как формальная культура может обнаруживать, будучи поставлено под контроль разума, внутри его как его, разума, инструмент. Лишь становясь действительным субъектом диалектического разума, человек также становится хозяином своего рассудка; но для этого он должен становиться хозяином всех своих общественных отношений (а не «хозяйчиком» приватизированных сегментов социума: для лавочника вполне достаточно трезвого рассудка, уж он-то не просчитается в объегоривании ближнего – и дальнего тоже).

Иногда считается, что рассудочно-эмпирическое мышление само по себе неплохо справляется с материалом опыта и в повседневной жизни его вполне достаточно. В этой связи хочется напомнить замечание К. Маркса о том, что свободное движение в эмпирическом материале «есть не что иное, как парафраз определённого *метода* изучения материала – именно *диалектического метода*» [9, с. 572]. Если несколько обобщить эту мысль, то можно сказать, что только диалектический способ мышления способен обеспечить действительную *свободу движения* в конкретных эмпирических ситуациях, обеспечить эффективное и успешное решение конкретных задач во всех сферах общества и удержать при этом конечную цель всего процесса (если, разумеется, цель эта со-образна целому, если цель эта имеет отношение к *истине бытия*). А рассудочный способ мышления такой свободы предоставить не может. Для него интересы целого всегда так или иначе замещаются, затмеваются сиюминутными, частичными, эгоистическими интересами (интересами эмпирического – не трансцендентального – Я, конторы, корпорации, лавки, капитала, «точки зрения»).

Что же касается сферы образования, то необходима смена основания: не сначала рассудок, а затем (если, конечно, хватит времени и сил) уже – разум; не сначала давать

знания в форме объекта (информации), а потом при помощи особых «эвристических методик», «проблемных методов» и приёмов, от которых за версту несёт нафталином рассудка, вырабатывать творчески-поисковое мышление. Всё должно происходить именно наоборот: разумно-диалектическое мышление должно и может развиваться с *самого начала*. Теоретические и экспериментально-практические исследования В.В. Давыдова и его коллег (концепция развивающего обучения) обосновали возможность и пути формирования у младших школьников основ теоретических понятий на основе *диалектического* способа обобщения.

Это он, почтенный рассудок, подставляет нам, не в меру доверчивым, картинку, будто всё начинается с него и на нём основано; будто весьма логично начинать с рассудочных форм, сперва усвоить (в готовой, препарированной, адаптированной[2] форме) то, что выработано предшественниками, а уж затем (если появится желание) можно и в творчестве поупражняться. – Ведь по такому типу мы себе представляем процесс образования, не подозревая, что такой «образец» нам подброшен сугубо исторически, эпохой Просвещения, когда рассудок, возмужавши и нарастивши логическую мускулатуру в схоластической традиции рационалистического культуризма (по выражению К.А. Свасьяна), легко разорвал цепь, связующую его с иными формами мировидения и под именем «разума» поставил себя в центр сущего. Продукт такого образования – «*образованец*»[3], который, по словам О. Шпенглера, «механически усваивает себе то, что его предки, творцы его культуры, переживали органично» [10, с. 605].

Итак, с самого начала необходимо формировать разумное, диалектическое мышление. А для этого необходимо включать учащихся в такие отношения, в такое деятельностное общение, внутри которого они не могли бы действовать и мыслить несамостоятельно, нетворчески, механически. *Разумный* тип формы общения как способа жизнедеятельности безусловно предполагает совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности, самоизменения, тем самым – личностное само-развитие. А то содержание (знания, например), которое поступает в качестве *предмета общения* (именно *общения*, а не потребления, использования), предстаёт уже не в виде объекта, вещи, «материала», а *субъектно* как культура, т. е. как то, что непременно становится моей деятельной способностью. Внутри *разумно* организованного процесса педагогического общения (построенного как *истинное со-трудничество*) его участники и совершают двойную рефлексию, характерную для разума: осваивая предметное содержание, они тем самым *присваивают свою общественную сущность*. Лишь при таком условии и развивается творческое мышление, для которого любой стереотип – удобный инструмент, если его применять с умом. Если каждая особенная деятельность (отношение) в пределах образовательного процесса строится по форме *всеобщего труда*, когда прошлый труд в виде готового (овещнённого) знания не господствует над живым трудом, живой деятельностью учащегося, – тогда неизбежным становится и распредмечивание (а не просто использование) прошлого труда. Но «логосом» такого процесса выступает не «ratio» пользования и оперирования «твёрдыми телами», не логика овещнённых связей, а – *диалектика*.

От *рассудка* как формальной культуры мышления нет путей к *разуму* – вот в чём дело. Формальная культура преграждает пути к культуре формального (последняя выступает имманентным моментом культуры содержательного как содержательности культуры). Но начинается ли человеческое мышление именно с рассудка? На первый взгляд –

---

[2] Вообще-то «*адаптация*» – не только излюбленное словечко нашей славной *педагогики от рассудка*, но и действительный *эйдос* её праксиса. Только на самом деле, как и в любой идеологии, всё происходит с точностью до наоборот: живая субъектность ребёнка целенаправленно адаптируется рассудком к себе, к рассудочным требованиям, измерениям, структурам овещнённого, буржуазного социума.

[3] Термин-находка О. Шпенглера в переводе К.А. Свасьяна. В таком контексте вполне созвучна «образованщина» А. Солженицына.

начинается: считается, что сначала мы выделяем абстрактно-общие признаки вещей. Однако, чтобы понять, что такое ложка, достаточно одной ложки, – любил повторять Эвальд Ильенков. На самом же деле мышление начинается не с рассудка, а с продуктивного *воображения* (фантазии), которая является «главной силой души человека», «causa sui психического» (Ф.Т. Михайлов). Именно воображение позволяет человеку видеть предмет глазами других людей, глазами рода человеческого; именно оно позволяет возвести предмет во образ, удерживать его образом и в образе и изменять последний в соответствии с его имманентными мерами (Э.В. Ильенков). Не случайно И.Г. Фихте называл рассудок простым хранилищем созданного силой воображения.

Развитие у детей именно такой способности *понимающего видения*, схватывания целого раньше его частей создаёт адекватное *чувственное основание* для собственно мышления и именно такая способность разгружает активность ребёнка он ненужных, скучных операций и процедур. И тогда одушевляющее созерцание и мышление соединяются и нет никакой нужды сперва тренировать «мозг», отключённый от живого чувства, а потом загонять учащихся на безмозглые мероприятия «по воспитанию чувств».

Научаясь перерабатывать представления в понятия, развивая способность продуктивного воображения, не застревая при этом надолго в душном пространстве хранилища-рассудка, научаясь проникать в сущность, учащийся вырабатывает у себя способность видеть и слышать *диалектику противоречия*. Философско-педагогическая идея Э.В. Ильенкова о том, что учить мышлению – учить диалектике, а это и значит *умению выдерживать напряжение противоречий* и искать им более или менее адекватное разрешение, – имеет огромное значение. Вне такого диалектического, по своей сути, умения в нашей весьма *проблемной* (мягко выражаясь) социально-политической, экономической и культурной ситуации – получаем глубокий *обморок разума* и непрерывную *истерию рассудка*.

Существует мнение, что именно рассудок обеспечивает переход от теории к практике, что для такого перехода разуму следует прибегать к услугам рассудка. Это верно, но лишь для ограниченной сферы деятельности. Например, результаты научного познания поступают в практику в редуцированной, орассудоченной, т.е. пригодной для утилизации, форме. Кстати, эти ж результаты в образовательную практику поступают в ещё более изуродованном виде, так сказать – дважды редуцированном. Вторую редукцию («обстругивание») совершает наша славная *дидактика от рассудка* – не в интересах, разумеется, развития мышления детей, а ради удобства *пользования* знаниями, для учёта и контроля успеваемости. Дидактика умудрилась «перерассудить» сам рассудок. Не верите? Откройте первый попавшийся учебник вашего ребёнка и убедитесь, что я прав. Рассудочная дидактика делает всё, чтобы *встреча* живой субъективности с трепетной субъектностью (содержательностью) культуры так и *не состоялась*. Дух полезности превращает культурное содержание в жвачку, и дети привыкают давать анализ литературным образам так же легко и незамысловато, как сдавать анализы в районной поликлинике, – обе процедуры не требуют никакой затраты собственно человеческой субстанции.

Рассудочная дидактика универсализирует исторически ограниченный характер связи теории и практики. Известно же, что рассудочное освоение основ наук не вырабатывает у человека способность быть творцом в той или иной области научного познания. На это возражают, что не каждому ведь суждено заниматься научным творчеством. Да, не каждому – именно научным, ведь пространство творческого поиска и самореализации для современного человека безгранично. Но всё дело в том, что рассудочный способ приобщения к опыту познания *деформирует саму основу человеческого мышления* и, как показывает практика, вызывает *отвращение* (и *тошноту* – как экзистенциального, так и сугубо психофизиологического свойства) у детей от познания и от мышления – всерьёз и надолго. Рассудочная форма является достаточно стойкой и крепкой (при всей своей удивительной способности к мимикрии, ползучести и лукавой хитрости), и чтобы *сломать* её, необходимы чрезмерные усилия (и усилия в первую очередь не дидактов, а самого

ученика-субъекта как носителя этой ороговевшей формы), да и не всегда такая ломка *сама по себе* приводит к успеху.

Наверно, лучше с *самого начала* не заниматься деформацией формирующегося мышления, не заковывать его в латы рассудочности, – а для этого не следует превращать *формальную культуру мышления* в единственный и достаточный критерий наличия мышления как такового. – Ведь наша обычная педагогическая процедура достаточно элементарна (хотя суетлива и многотрудна): мы надламываем свободное развёртывание мысли-образа, мысли-фантазии ребёнка буквально на взлёте, затем накладываем сплошной гипс рассудочных форм, обеспечивая тем самым «правильное», т.е. школьное (школярское) «развитие» (читай: *порчу*) ума. За годы учёбы гипсовая (она же – попсовая) рассудочность прирастает намертво и становится собственной кожей, вернее – *толстокожестью*. И всё это считается *нормой*. Выпущенный из школы, отпущенный на вольные хлеба *рогоносец* счастлив хотя бы тем, что не видит собственных рогов… С чем-чем, а с кальцием в организме нашей педагогики, кажется, всё в порядке.

«Мозговые функции» перегружены, «мыслерубка рассудка» (В.С. Библер) работает на полные обороты: ей совершенно безразлично, что перемалывать – то ли знания естественнонаучного типа, то ли гуманитарного, то ли поучательно-воспитательские напутствия родителей и учителей. Способность к умному созерцанию атрофируется по ненадобности и невостребованности, а её место нагло занимает «наглядность» как необходимый коррелят абстрактности рассудка. Послушаем О. Шпенглера: «Гештальт и закон, образ и понятие, символ и формула воспринимаются совсем разными органами. В этой противоположности проявляется соотношение *жизни* и *смерти*, зачатия и разрушения. Рассудок, система, понятие[4], “познавая”, убивают. Они превращают познанное в застывший предмет, позволяющий измерять себя и расчленять. Созерцание одушевляет. Оно включает единичное в живое, внутренне пережитое единство» [10, с. 259].

Что же касается роли рассудка в процессе воплощения знаний в деятельность[5] и действительность, то здесь, конечно же, необходима воля, или, как говорит Гегель, *характер*, т.е. момент рассудочного, – а точнее, определённая *рассудительность* (но не рассудочность). Сугубо *рассудочный* человек действует по расчёту, предъявляя миру счёт, считаясь с ним – вплоть до непрерывного сутяжничества, и ни в коем случае не упустит своей выгоды. *Рассудительный* же человек (если рассудительность взять как имманентный момент разумного), удерживая конечную цель и целиком устремляясь к ней, будет искать *конкретное соотношение* между целями и средствами: он всегда готов изменить схему действия, ежели она утратила адекватность определённому предметному содержанию, объективной *нравственной* содержательности – вплоть до отказа от самой *своей* цели. *Рассудительный* человек активно *пользуется рассудком*, не позволяя последнему брать верх над собой. *Рассудочный человек* – раб и функция своего рассудка. Рассудительность и есть разумный рассудок, культура формального мышления, умение с *формальным* моментом в жизни людей работать *культурно*, с пониманием существа дела, с пониманием меры необходимости, неизбежности и *уместности формального* как такового. А подобное понимание или даже просто *чувство меры* – отнюдь не формально, оно не может не выступать от имени самой содержательности, содержательной всеобщности умного человеческого дела.

Что же касается рассудка, то как тут не вспомнить высказывание Павла Флоренского: без скандала, так сказать, «по-хорошему» рассудка не преодолеть. Джентльменское соглашение с рассудком – особенно в тех вопросах, где решается судьба ума, души и ду-

---

[4] Обратим внимание, что О.Шпенглер имеет в виду чисто рассудочное «понятие» (содержание, объём, существенные признаки и прочие премудрости школьной логики).

[5] Хотя, разумеется, само разведение и противопоставление деятельности и знания является свидетельством изрядной рассудочности в понимании как первой, так и второго – о чём так ярко и умно писал Эвальд Васильевич Ильенков [см.: 6].

ха человека, – невозможно по причине отсутствия контрагента в качестве «джентльмена».

Педагогический разум находится в состоянии глубочайшего летаргического сна. А, как известно, *сон разума* рождает чудовищ. Критически чудовищное состояние всей системы образования в современной Украине в результате системного *деформирования* (которое на публику конечно же называется «реформированием», «модернизацией», приближением к «европейским образцам») не просто удручает, но для бодрствующего сознания предельно обостряет проблему соотношения рассудка и разума: необходимо остановить, обуздать *экспансию* неуёмного *рассудка*, лишившегося остатков былого ума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсланов В.Г. Постмодернизм и русский «третий путь»: tertium datur российской культуры XX века. М.: Культурная революция, 2007. – 656 с.
2. Башляр Г. Новый рационализм; [пер. с фр. Ю.П. Сенокосов, Г.Я. Туровер]. - М.: Прогресс,1987. – 376 с.
3. Белинский В. Г. Библиотека детских повестей и рассказов // Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. С. 52–63.
4. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа; [пер. с нем. Г.Г. Шпет] // Гегель Г.В.Ф. Сочинения. - М.: Соцэкгиз, 1959. Т. IV. – 440 с.
5. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук ; [пер. с нем. Б. Столпнер]. Т. 1. Наука логики. - М.: Мысль, 1974. – 452 с.
6. Ильенков Э.В. Деятельность и знание // Ильенков Э.В. Философия и культура. - М.: Политиздат, 1991. – С. 381 –386
7. Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Кант И. Соч.: в 6 т. Т.6. - М.: Мысль, 1966. С. 5 –24.
8. Маркс К. Заметки о новейшей прусской цензцрной инструкции // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2. Т.1. С. 3 –27.
9. Маркс – Людвигу Кугельману 27 июня 1870 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2. Т. 32. С. 570 –572.
10. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории; [пер. с нем. К. А. Свасьян]. - М.: Мысль, 1993. Т. 1. – 666 с.

УДК 159.9:37.03

ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ - ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К.

Сведения об авторах. Кудрявцев Владимир Товиевич - доктор психологических наук, профессор Международной кафедры "Культурно-историческая психология детства" Московского государственного психолого-педагогического университета. Москва, Россия. Уразалиева Гульшат Кулумжановна - кандидат философских наук, доцент социологического факультета Российского государственного гуманитарного университета. Москва, Россия

Аннотация. Потенциал развивающего образования оценивается с точки зрения перспектив личностного роста его субъектов – детей и взрослых. Обеспечение личностного роста полагается в качестве цели развивающего образования. Исходя из этого, соотносятся профессиональные миссии В.В. Давыдова и К. Роджерса, определившие специфику построенных ими и их последователями образовательных моделей. Образование рассматривается как уникальная и единственная макроинституциализированная форма обращения гражданского общества к растущему человеку как к личности. Такой взгляд на образование лежит в основе его новой философии.

Ключевые слова. Личность, личностный рост, развивающее образование, умение (способность) учиться, обращение, миссия.

Авторлар туралы мәліметтер. Кудрявцев Владимир Товиевич – психология ғылымдарының докторы, Мәскеу мемлекеттік психолого-педагогикалық университеттің «Балалық шақтың мәдени-тарихи психологиясы» халықаралық кафедрасының профессоры. Мәскеу, Ресей. Уразалиева Гульшат Кулумжановна – философия ғылымдарының кандидаты, Ресей мемлекеттік гуманитарлық университеттің әлеуметтану кафедрасының доценті. Мәскеу, Ресей.

Аннотация. Дамытушы білім берудің потенциалы оның субъекттері – бала мен ересектің жеке өсім болашағы тұрғысынан бағаланады. Осыдан білім беру модельдерін ерекшеліктерін анықтаған В.В. Давыдов және К. Роджерстің кәсіби миссиялары сараланады. Білім беру азаматтық қоғамның тұлға ретінде дамып келе жатқан өскелең ұрпаққа бірегей әрі дара макроинституциализацияланған қаратпа форма ретінде қарастырылады. Білім беруге деген мұндай көзқарастың негізі оның жаңа философиясында жатыр.

Түйін сөздер. Тұлға, тұлғалық өсім, дамытатын білім беру, оқу дағдысы (қабілеті), қарату, миссия.

Information about the authors. Kudryavtsev Vladimir - Doctor of Psychology, Professor of the International faculty "Cultural and Historical Psychology of Childhood" of Moscow State Psychological and Pedagogical University. Moscow, Russia. Urazalieva Gulshat Kulumbzhanovna - Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Sociological Faculty of Russian State Humanitarian University. Moscow, Russia.

Annotation. The potential of developmental education is assessed from the perspective of the prospects for personal growth of its subjects - children and adults. Ensuring personal growth consists of relying on the goal of developing education. The professional missions of V.V. Davydov and K. Rogers, who determined the specifics of the educational models, proceed from this. Education is seen as a unique and single macro-institutionalized form of civil society addressing a growing person as an individual. This view of education underlies his new philosophy. The author comes to the conclusion that the history of the scientific creativity and practical ascetecism of Vasily Vasilyevich can be considered in the logic of the movement from "developmental learning" - which he began in the late 1950s together with his teacher Daniil Borisovich Elkonin, to "developing education" (continuity in this movement symbolically expresses a single abbreviation - DE). This characterizes the order of appearance and formation of Davydov's research priorities: ideal actions (second half of the 1950s and early 1960s), educational actions, educational activities, substantial generalization, theoretical concepts, theoretical thinking (early 60's - first half 70s), reflection, theoretical consciousness, educational compatibility (70th - first half of 80th), subject of activity, personality and its creative potential, first of all - imagination (80s - 90s). The final point of Vasily Vasilyevich's search was an individual, and this is quite natural. After all, it is the goals of its growth, as noted above, that developmental education serves.

Keywords. Personality, personal growth, developing education, ability (ability) to learn, treatment, mission.

Чем измеряется ценность школьного образования?

В заголовок настоящей статьи вынесено словосочетание «личностный рост». Почему мы предпочли этот термин привычному «развитию личности»? Дело в том, что понятие «личностный рост» (в отличие от понятия «развитие личности») прямо указывает на *специфический* вектор становления: движение к *вершинной полноте* человеческого бытия через «самонесовпадение», самопреодоление, саморазвитие, самостроительство, самопреображение. Как бы ни патетично звучало последнее, именно этот вектор становления является смыслообразующим для *развивающего образования*. Все остальное – усвоение теоретических понятий, формирование учебной деятельности, даже развитие разумного теоретического мышления и др. – по «гамбургскому счету» является лишь средством осуществления этой цели. Обеспечение личностный роста субъектов образовательного процесса - детей и взрослых - и есть *цель* развивающего образования, без постоянного удерживания которой никакой содержательный разговор о нем, а тем более – реальная образовательная деятельность, не возможны.

Движение к вершинной полноте бытия... Можно ли сказать *такое* о маленьких детях, когда не все взрослые способны определить свою «вершину» («акме») и найти пути ее достижения. Что ж, не все взрослые, как писал В.В. Давыдов [1], являются *личностя-*

ми, иногда утеривая, а иногда вовсе не обретая этого качества[6]. И это бесспорный факт истории и многочисленных индивидуальных биографий.

Здесь есть заслуживающий внимания нюанс. В.В. Давыдов, как и его ближайший соратник и друг, выдающийся российский философ Э.В. Ильенков [6] , противопоставлял личность *«случайному индивиду»*, который, в свою очередь, следовал в этом К. Марксу. Но Маркс сформулировал (зафиксировал в реальности) оппозицию «индивид как личность – случайный индивид», осмысливая *исторически преходящие* коллизии товарно-капиталистических отношений [10, 71], а Ильенков и Давыдов воспроизвели ее в условиях «развитого социализма», причем не только и не столько в плане критики «буржуазной социальности» и «буржуазных теорий».

Язвительные памфлеты и этюды Ильенкова о сциентистской ограниченности ученого рассудка, эстетической слепоте и этической глухоте зрячеслышащих «социально зрелых» граждан с высшим образованием, калечащим детские умы и души педагогическом педантизме написаны с советской натуры. Хотя и с неизменными ссылками на «тяжелое наследие прошлого» - рудименты капиталистического разделения труда. Но, во-первых, тогда иначе было нельзя, а, во-вторых, «грубый коммунизм», скрывавшийся у нас под псевдонимами в начале «победившего», затем «развитого социализма» (по Марксу, это понятие отражает ситуацию, когда частная собственность уже экспроприирована государством, но еще не национализирована, не обобществлена по-настоящему, поскольку не стала реальным достоянием всех членов общества, «зависнув» на некоей «промежуточной инстанции» [7]), имеет тенденцию заострять все те социальные противоречия, которые обычно связывают с эпохой первоначального накопления капитала. Это Ильенков хорошо понимал, очень проницательно размышляя еще в 1960-е гг. над проблемой отчуждения при социализме [7].

Понимал это и Давыдов. Пристально анализируя положение дел в образовании, он видел, что типичным продуктом *массовой* советской школы является не «всесторонне и гармонически развитая личность», а усредненный, социотипический индивид – носитель

---

[6] Личность – это *субъект творения новых форм «большой»* (всечеловеческой, общественной и т.д.) *и «малой»* (ограниченной пространством непосредственных межличностных отношений) *культуры* (Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов), т.е. - *обще- и индивидуально значимого* для всех тех людей, в которых он *идеально представляется* (В.А. Петровский), в актах своего творчества выступающий как *субъект самоизменения, саморазвития, самосозидания*. Каждый такой акт всегда носит характер *адресного смыслопорождающего обращения* к субъективности других и себя самого [11], которое, будучи *ответственным поступком*, рассчитано на *ответность* со стороны адресата.

[7] Маркс утопически описывал эту ситуацию как временную и переходную, но советская история фактически утвердила ее status quo. Не удивительно: раз завладев собственностью, всепоглощающая, но ничего не производящая, безличная сила - государственная партийно-бюрократическая и военно-полицейская машина, не возжелает расстаться с монополией на нее никогда. А потому из «грубого коммунизма» никакой другой «коммунизм» уже не вырастет. Хотя бы уже потому, что государственная организация общества в принципе не способна к развитию в нечто иное. Если возникновение этого «иного» и возможно, то – из какого-то иного, пока не ведомого нам источника. В СССР собственность, включая *общенациональный и индивидуальный интеллектуальный ресурс* (по Ильенкову – «собственность на талант»), была всецело государственной, а не общественной. Это, в частности, означает «государственную монополию на мышление». Иными словами, в повседневной жизни государство мыслит (точнее – принимает решения) *за* население, а в сфере «духовного производства» стремится тотально контролировать процессы самостоятельного мышления узкой группы граждан («интеллектуальной элиты»), продукты которого оно использует для поддержания своей мощи (другой вопрос, - насколько реализуемо это стремление).

обыденного сознания и житейского мышления. Он прямо писал, что если отклонение от этой «усредненности» в сторону более высоких нормативов развития там и происходит, то *не благодаря, а вопреки* сложившейся системе обучения, которая зиждется на традиционных научных - психолого-педагогических основаниях [4, 210-211]. Правда, далее – примечательная оговорка: между нормами развития, выстроенными на этих основаниях «и практикой современного преподавания при общем взаимном соответствии все же возникает множество несогласованностей. Эта практика шире и всестороннее. В ней имеются такие моменты, которые отсутствуют в традиционной педагогике, сложившейся *при иных исторических условиях* массового образования, но продолжающей существенно влиять на обучение (курсив наш – *В.К., Г.У*)» [там же]. Каковы же эти «исторические условия»? Т.к. под «традиционной педагогикой» автор имеет в виду классическую европейскую дидактику, эталон которой создал Я.А.Коменский, нетрудно догадаться, что это - условия буржуазного общества (вновь – апелляция к рудиментам социального прошлого!).

Но дело не в «отдельных методических и организационных недоработках», которые можно выправить в «рабочем порядке». Бесспорно, в советскую эпоху были прекрасные учителя и хорошие школы, ряд программ и учебников отличались продуманностью, фундаментальностью, научностью. Наконец, образовательную систему «подстраховывают» сами дети, которые «исключительно активны. Они открывают нередко такие связи и отношения предметов, которые не входят в круг сведений, очерчиваемый принятыми программами и методикой обучения (как показывают исследования Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъякова и др., это справедливо и в отношении дошкольников. – *В.К., Г.У.*)» [там же, 212]). Все это по многим показателям выводило отечественное образование на передовые позиции в мире.

И все же, когда Давыдов оценивает традиционную систему образования как *не* обеспечивающую развития учащихся, он не просто констатирует, что некоторый корпус заведомо устаревших идей нашел свое воплощение в современной педагогической практике. Встает вопрос: почему же «современная» практика так легко и безропотно впитывает эти «анахронизмы»? Для ответа на этот вопрос нужно понять, что Василий Васильевич ставит системе образования, прежде всего, *социальный диагноз.*

В своих работах Давыдов неоднократно отмечает: в школе отсутствует учебная деятельность детей – деятельность *по преобразованию* материала, в которой рождается и изменяется *сам ее субъект.* Но ведь в культивировании такой деятельности и состоит главная задача школы. Развивать и поддерживать учебную деятельность в стенах массовой школы столь же естественно, как – и игровую в детском саду (из которого последняя также фактически ушла). Если это начинает казаться чем-то исключительным, то налицо - явный признак не только педагогической, но и социальной ущербности системы образования. И это мы можем наблюдать сплошь и рядом: массовая школа учит основам наук, не развивая при этом самой фундаментальной способности к учению и многообразия реализующих ее конкретных учебных умений. Хотя, казалось бы, очевидно, что перовое без второго не достижимо. *Умение (способность) учиться* – базисный приоритет образовательно-развивающей работы школы. Это - то, чем измеряется ценность школьного образования в целом.

Так смотрел на проблему и В.В. Давыдов [2], для которого умение ребенка учиться в существенных моментах совпадает с его *умением мыслить по-человечески, разумно.* Для него она не носила узко-педагогического и узко-психологического характера. В.В. Давыдов, его единомышленники и последователи явно или неявно удерживали в сознании гуманитарно-антропологический контекст этой проблемы. Ведь даже когда на передний план выступают задачи самообучения (самостоятельного овладения новыми знаниями и умениями), их подлинное содержание всегда определяется более широкими воспитательно-образовательными приоритетами. Так, уже формирование самой способности самостоятельно учиться - не только воспроизводить, но анализировать и перестраивать готовые дидактические образцы - является неотъемлемым моментом становления креа-

тивного мышления, а в целом - рефлексивного, критического, конструктивного сознания. Эта позиция последовательно развивалась в последних работах Давыдова.

Свобода учиться: Роджерс идет навстречу Давыдову…

Как ни парадоксально, поиски Давыдова и давыдовской школы по своей направленности созвучны тому, что стремился сделать (и сделал) в данной области Карл Роджерс. Об этом свидетельствует тот уникальный опыт *исполнения миссии психолога в образовании*, который описан в известной книге К.Роджерса «Свобода учиться». (Роджерс не был ни психологом-теоретиком, ни практикующим психологом в обычном смысле слова, он был психологом-миссионером, что в профессиональном психологическом сообществе – исключительное явление.) Впервые вышедшая в США в 1969 г., книга Роджерса выдержала три издания, последнее из которых, переработанное его соавтором Дж. Фрейбергом (1994), недавно увидело свет в России [13].

«Если мы хотим сохранить эту хрупкую планету и построить жизнь, достойную человека, нам нужна помощь всего молодого поколения, всей огромной массы нашей молодежи, включая и серьезных, думающих молодых людей, и обеспеченных, но не имеющих цели подростков, и отчаявшихся, отчужденных обитателей городских гетто. Единственный способ, которым мы можем гарантировать себе эту помощь, - содействие молодежи в том, чтобы она глубоко и всестороннее училась и прежде всего *училась учиться*» [13, 27]. Проблема развития умения и *желания* (что вместе и составляет предпосылку «свободы») учиться остро стоит во всем мире. Не случайно идея life long learning («обучения на протяжении всей жизни»), в воплощении которой некоторые государственные и общественные деятели видят залог успешного возведения общеевропейского дома, оказалась востребованной в развитых западных странах на рубеже ушедшего и наступившего столетий. Обратим внимание – в западных странах, где ценности саморазвития, самостоятельности, самодеятельности, самообучения уже давно вошли в плоть и кровь культуры и цивилизации.

Свобода учиться - значительно более редка и трудно достижима, нежели любая социальная и экономическая свобода. Этой свободой система образования (как отечественная, так и мировая в целом) во многом обязана подвижническому труду В.В.Давыдова и его коллектива. Давыдов, как и Роджерс, исполнял свою миссию в образовании, а не просто научно «обеспечивал», «сопровождал», «поддерживал» его.

Мы отдаем себе отчет в том, что сам Василий Васильевич, если бы и согласился с нашей попыткой провести подобную параллель, то с очень большими оговорками (известно его «прохладное» отношение к «гуманистической психологии», хотя этот термин уже давно используется лишь как маркер для обозначения самых разных психологических представлений и течений). Но факт остается фактом: и Давыдов, и Роджерс, в своих взглядах на проблему умения учиться, руководствовались в первую очередь гуманитарно-мировоззренческими, в том числе - ценностно-смысловыми, а не «технологическими» критериями.

В общем плане это было отчасти обусловлено тем историко-научным обстоятельством, на которое указывает А.Б. Орлов. По его мнению, в мировой психологии только два направления – марксистски ориентированная и гуманистическая психология (при всех их порой радикальных различиях) попытались теоретически (в первом случае еще и экспериментально) сконструировать психическую реальность (и на практике работать с ней) не по образу и подобию предмета классического естествознания с привлечением выдержанных в логике причинно-следственного детерминизма объяснительных схем и прогностических инструментов, а исходя из «телеологии» и «аксиологии» развития человека – возможности достижения им «гуманистического идеала». Это не отрицает «научности» обеих доктрин: «И психологи-марксисты, и психологи-гуманисты рассматривают развитие психики как закономерный процесс» [12, 9]. Однако перед нами – научность иного типа: «закономерный характер этого процесса определяется не столько его объективно-

стью и детерминированностью, сколько его самодетерминированностью и телеологичностью (т.е детерминированностью не по причине, а по цели, чем и определяется в итоге его *объективность*[8], добавили бы мы – *В.К., Г.У.*») [там же].

К решению проблемы Давыдов и Роджерс шли разными путями. Давыдов – путем изменения содержания образования, способов его трансляции и усвоения детьми. Роджерс – путем изменения сложившихся типов отношений взрослых и детей в образовательном процессе, придания этим отношениям личной и личностной формы, в которой только и может совершаться самоизменение их субъектов. Но, в конечном счете, пути двух подвижников психологии и образования пересеклись. Ведь «общий (теоретический) способ решения задачи», по Давыдову, предполагает не только его применимость к анализу значительного круга конкретных учебных проблем. Он должен стать общим и *личностно значимым* для каждого учащегося класса. Поэтому он не может быть навязан всем учащимся как некоторый принудительный алгоритм коллективной мысли. Каждому ребенку его предстоит самостоятельно открыть, осмыслить, преобразовать в рамках организации специфической формы сотрудничества с учителем и одноклассниками. Давыдов в своих работах последних 10-15 лет неоднократно подчеркивал: теоретическое мышление необходимо развивать в диалого-дискуссионной форме, которая наиболее соответствует его содержательным особенностям. Отсюда – и обостренный интерес Давыдова и давыдовской школы к проблемам коллективного и индивидуального субъекта, сотрудничества и общения в развивающем образовании, построения учебной дискуссии и т.д. В свою очередь, Роджерс и его последователи, помогая детям и взрослым обрести личностный смысл в *совместном самоизменении*, способствовали и становлению у них *преобразовательного отношения* к учебному материалу (многочисленные примеру тому приведены в вышеупомянутой книге Роджерса и Фрейберга). «Гуманная педагогика» Роджерса, в отличие от многих претендующих на сходное название «педагогик», - не ритуально приговариваемая «идеология», а основательно продуманная, цельная и целостная система *проектной работы в образовании.* Для Роджерса и «роджерсианцев» строить школьную жизнь в соответствии с человеческими и человечными меркам означает превратить школу в подлинно у*чебное* заведение, в то время как «многие школы... являют собой крайне неприветливые и поэтому крайне *не*-учебные заведения» [13, 65].

Много общего между Давыдовым и Роджерсом мы найдем и в конкретных взглядах на конкретные вопросы. Это относится к оценке ситуации в современном образовании, возможностей использования содержания учебных предметов в качестве развивающего (у Роджерса – фасилитирующего, инициирующего) педагогического инструмента, креативности учения (преподавания) как гаранта высоких образовательных достижений, потенциала взаимного обучения и учебного проектирования, эффективности «недирективного» (развивающего) типа обучения по сравнению с «директивным» (не развивающим), к пониманию статуса учебного сообщества, точнее – общности, в образовательном процессе и др.

В книге Роджерса и Фрейберга приводится (и рассматривается на правах смысло-

[8]Тем более, что вполне определенные, работающие критерии объективности гуманитарно-антропологического знания – именно с учетом его «аксиологической» и «телеологической» специфики - на философско-методологическом уровне сформулированы еще в первой трети прошлого столетия С.Л. Рубинштейном [14]. Распространенное сегодня (хотя и имеющее под собой давнюю историко-философскую подоплеку в трудах Г. Риккерта, В. Виндельбаума, К. Ясперса и др.) мнение о том, что гуманитарные науки должны всецело строиться на аксиологических основаниях, – лишь простая реакция на попытки возведения их фундамента исходя из идеалов и норм «естественнонаучной» объективности. А в науке любая замена «наличного наличным» (детерминизма – индетерминизмом, социологизма – натурализмом, коллективизма – индивидуализмом и т.д.) - крайне непродуктивна. Она снимает необходимость подлинного исследовательского поиска – поиска того, чего в наличии еще нет.

образующей) характеристика преподавания не столько как функции, сколько как миссии учителя, данная М. Хайдегерром: «Учить гораздо труднее, чем учиться... а почему учить труднее, чем учиться? Не потому, что тот, кто учит, должен владеть большим объемом информации и всегда держать его наготове. «Учить» значит, прежде всего, «позволять учиться». *В действительности настоящий учитель учит только одному – учению.* Поэтому его поведение часто создает впечатление, что мы, собственно, ничему у него не научились, если под «учением» мы подразумеваем приобретение полезной информации. Учитель идет впереди своих учеников только в этом, а именно в том, что он должен усвоить гораздо больше, чем они: он должен научиться позволять им учиться. *Учитель должен обладать способностью быть более обучаемым, чем ученики.* Учитель гораздо менее уверен в своих обоснованиях, нежели те, кто учится. Если отношение между учителем и тем, что он преподает, является подлинным, то тогда в нем нет места авторитету всезнания или авторитарному правлению должностного лица. В таком случае стать учителем – это возвышенное призвание, которое в чем-то является совершенно иным, чем стать знаменитым профессором (курсив наш – *В.К., Г.У.*)» (цит. по [13, 82]).

Здесь фактически очерчена позиция педагога в системе развивающего образования, одну из граней которой Давыдов описывал следующим образом: «...Так как учебная деятельность связана с преобразованием материала, а учебная задача - это такая задача, с помощью которой дети выделяют всеобщее основание решения целого класса задач, то *вы не можете сказать, что это будет за всеобщее основание и в каком виде оно появится.*

Это есть продукт только реальной мыслительной работы школьников. Вы можете сказать: вот это всеобщее, а это - нет. То есть отрицательные характеристики этой всеобщности вы можете сообщить, а что это реально - вы не можете сказать. *Это все должно появиться и в вашем учительском сознании в конце решения учебной задачи школьником* (курсив наш – *В.К., Г.У.*)» [3, 60].

В одной из наших статей, написанной в соавторстве с В.Т. Кудрявцевым и П. Хаккарайненом, мы стремились показать, что Давыдов произвел своего рода «коперниканскую революцию» в педагогической психологии и дидактике. Это была радикальная инверсия позиции ребенка (равно как и педагога – см. выше) в образовательной системе, точнее сказать - *порождение нового образа ребенка* [9]. Этот образ не являлся лишь продуктом исследовательского сознания. Он воссоздавался на практике средствами формирующего эксперимента, в условиях реальной школы, реального класса.

Сопоставление двух образов ребенка - «классического» и «неклассического» - было дано в таблице:

РЕБЕНОК В ТРАДИЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	РЕБЕНОК В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ
довольствуется объяснениями и иллюстрациями учителя, воспринимая их как истину в последней инстанции	под руководством учителя со все более возрастающей степенью самостоятельности прослеживает генезис нового знания (вопрос «*откуда мы это знаем?*» является вполне естественным для такого ребенка)
сравнивает значительное число примеров с целью установления сходства, после чего получает требуемое словесное определение (чаще - в готовом виде от учителя)	«с места» выявляет искомую закономерность на материале анализа одного-двух случаев, овладевая общим способом решения задач данного типа
путает учебные (в пределе - теоретические) и конкретно-практические задачи (например, задачу на произ-	умеет выделить специфически учебную задачу из общего «потока» предлагаемых для решения задач, преобразовать конкретно-практическую за-

ведение арифметического расчета и задачу на выведение *правила* этого расчета)	дачу в учебно-теоретическую, проявляя в этом инициативность
растрачивает силы и время на бессистемные пробы	с самого начала вырабатывает гибкую стратегию (теоретический замысел) решения
копирует образцы, задаваемые педагогом	пристально анализирует основания чужих и своих собственных действий (при этом сомнению и критике может подвергаться и позиция педагога, если дети находят ее недостаточно обоснованной)
является заложником учительского контроля и отметки	способен сам адекватно контролировать и оценивать успешность выполнения учебной деятельности
испытывает невротический страх перед ошибками	рассматривает ошибки как «лишний повод» для рефлексии и, следовательно, как потенциальные точки роста новой мысли (учится на своих и чужих ошибках)
отвечает на вопросы учителя «в порядке отчета»	инициирует диалоги и дискуссии с учителем и одноклассниками, свободно включается в коллективное обсуждение учебных проблем
смотрит на учение как на обременительную повинность	радостно переживает труд самореализации в школьной жизни

Тогда мы еще не имели возможности обстоятельно ознакомиться с образовательным опытом Роджерса, зная о нем лишь по обзорам, а не по первоисточникам. Поэтому у нас вызвала двойственное чувство таблица, которую мы впоследствии обнаружили в книге Рождерса и Фрейберга [13, 45]. В этой таблице (составленной Фрейбергом) сравниваются особенности учеников «пассивных классов» (где преобладают ученики-«туристы», просто «пребывающие» в школе, безразличные к внутренней стороне учения, не захваченные смысловыми импульсами школьной жизни, как бы наблюдающие ее извне) и «активных классов» (где преобладают заинтересованные ученики-«граждане образовательной среды», или «акционеры своего собственного образования»). Как мы уже сказали, наше чувство было двойственным: оно сочетало в себе, с одной стороны, приятное удивление и удовлетворение тем, что прогрессивные идеи не только «носятся в воздухе», но и поддаются конструктивной реализации в разных вариантах, с другой, - печальную констатацию «общих бед». Читатель может убедиться сам, что «позитивные» и «негативные» ряды таблицы Фрейберга и приведенной выше во многом совпадают:

УЧАЩИЕСЯ ПАССИВНЫХ КЛАССОВ	УЧАЩИЕСЯ АКТИВНЫХ КЛАССОВ
подобны «туристам»	подобны «акционерам»
выполняют простые здания	реализуют проекты в малых группах
работают каждый сам по себе	работают совместно в учебных группах по два-четыре человека
работают над тем, что предложил им учитель	создают новые идеи и материалы в ходе выполнения проектов
пишут редко	пишут каждый день
редко в явной форме демонстрируют свою работу другим людям	демонстрируют другим свои работы (отобранные по своему усмотрению)
редко обосновывают свои ответы	обычно обосновывают или проговаривают вслух путь получения ответа
редко участвуют в работе класса	проявляют инициативу во взаимодействии с

	учителями и сверстниками
рассматривают класс как «ваш»	рассматривают класс как «наш»
дисциплина контролируется учителем	кооперативное руководство
имеют мало друзей в классе	имеют несколько друзей в классе
обычно опаздывают на занятия	обычно приходят на занятия вовремя или даже раньше
часто пропускают занятия в школе	имеют меньше пропусков занятий
относятся к школе нейтрально или ненавидят ее	увлечены занятиями и получают от них удовольствие

Проекты Давыдова и Роджерса в какой-то мере можно рассматривать как *антикризисные,* если учитывать ситуацию кризиса в мировом образовании, о котором на протяжении нескольких десятилетий пишут его ведущие теоретики – от В.Х. Килпатрика (1920-е – 1930-е гг.) до Ф. Кумбса (1960-е – 1980-е гг.). Одним из основных симптомов, а в значительной мере – и *источников,* этого *системного* кризиса выступает системная же – социальная, организационная, психологическая, педагогическая и т.д. – «отрешенность» школы от задач саморазвития образовательной системы и ее субъектов. В итоге школа, говоря словами Гегеля, перестает соответствовать своему понятию. Вся масштабная работа Давыдова, Роджерса, их единомышленников и продолжателей их дела, направлена на то, чтобы это соответствие не нарушалось.

Контуры новой философии образования

То, что традиционная педагогика и традиционная школа «не знает» учения как преобразовательной деятельности над предметом и самим собой, говорит об очень многом. Учебная деятельность в таком ее понимании содержит в себе объективный источник личностного роста ребенка. Проблема не в том, что в «массовой» школе - в *Школе «трех П»: Подражания, Повторения, Послушания* [5] - ребенок не испытывает интереса к учебным предметам. Она в том, что ребенок не испытывает интереса к себе как к личности, ибо в своих каждодневных учебных свершениях зауряден, обыденен. Учение не представлено и не организовано здесь как рост над самим собой. В первую очередь, поэтому ребенок не желает и не умеет учиться, все остальные причины подобного нежелания и неумения – вторичны. Безразличие к учению – оборотная сторона (и симптом) отсутствия отношения к себе как к личности. И напротив, позиция ребенка в развивающем образовании такова, что он становится «не обыденным», «не предсказуемым» и тем самым «интересным», личностно значимым для самого себя. Учебная деятельность, по Эльконину – Давыдову, приобретает для него смысл средства, при помощи которого ребенок самоопределяется в этой позиции, постепенно принимающей характер естественной формы его *повседневной* школьной жизни. Но эта «повседневность» переживается глубоко личностно, поскольку проживается как череда, больших и малых, но всегда *уникальных событий,* главное из которых – открытие ребенком самого себя и своих возможностей.

Система образования – не просто совокупность учебных предметов, методов и приемов их преподавания (усвоения), организационных форм обучения и т.д. Образование - это наиболее оптимальное место встречи общества и индивида в качестве личности (В.И. Слободчиков). И в данном случае - «место встречи изменить нельзя»! Ведь, прежде всего, через систему образования общество *обращается* (см.: [11]) *к развивающемуся человеку как к личности,* через нее оно утверждает его (или отказывает ему) в праве быть (становиться) личностью. Формы *ценностного* обращения *гражданского* общества к человеку весьма разнообразны: это и сама законодательная база правового государства, и развитая система социальных гарантий и защит, и достойная оплата квалифицированных трудовых затрат, и «человекоориентированная» политика налогообложения, и демокра-

тические принципы деятельности правоохранительных институтов, и очень многое другое. Но все это - формы обращения и отношения общества к человеку как к *социально значимому*, в предельном варианте – *социально полезному* индивиду (т.е. «значимому» и «полезному» *для социума*), а не как к личности. Их можно совершенствовать сколь угодно долго, чтобы сделать максимально «демократическими», «гражданскими», «правовыми» и т.п., но на уровне социальных макроинституций только в образовании может быть задана форма обращения общества к растущему человеку как к личности, притом как *форма личностного общения*.

Ребенок ищет смысл в тех или иных моделях социальных отношений и этим ставит само общество перед необходимостью «смысловой» рефлексии исторически выработанного им строя значений. Специфической формой такой рефлексии, - а потому и столь же неотъемлемым *способом самопознания человеческого духа*, как наука или искусство - является образование (подробнее см.: [8]). В образовании ребенок не только «приобщается» к обществу, но и общество общается с ним. При этом оно не столько предстает перед ребенком в образе безличной «социальной среды» (суммы вещей и «массового» человеческого окружения), сколько персонифицируется в тех людях (позднее – в «референтных группах»), которые могут быть потенциально личностно значимы для ребенка. Как нетрудно догадаться, в данном случае - это прежде всего воспитатели и учителя. Бесспорно, учитель не может говорить только «от своего имени» - уже по определению, ему предписано быть носителем общественно выработанной системы научного знания [15]. Но прямая и, пожалуй, главная *профессиональная задача учителя* состоит не в «беспристрастной» трансляции знания (такого мы никогда не найдем даже в учебниках по точным и естественным наукам), а в его переводе на язык *выразительного адресного послания, обращения к каждому ребенку*. Для этого не нужно ломать стулья в накале страстей по Александру Македонскому. Просто «нормальное» образование должно быть живым и *очным* в отличие от его привычной – господствующей – формы, которая, несмотря на фактическое присутствие в стенах одного класса взрослого и детей, наличие разнообразных контактов между ними так и остается *заочным* (в смысле М.М. Бахтина).

С учетом сказанного выше можно утверждать, что поиски Давыдова (и Роджерса) с логической неизбежностью ведут *к изменению сложившейся философии образования*. Они перенацеливают ее на идею личностного роста. До сих пор в мире господствует мнение, что школа призвана заниматься передачей подрастающему поколению знаний, умений, способов их приобретения (пусть даже гибких и вариативных, рассчитанных на применение в нестандартных ситуациях). Обозначение всего этого термином «социальная адаптация» (дескать, не одним дидактизмом...), лишь усугубляет привычную редукцию «образования» к не менее усеченно понятому «обучению» при полном забвении (незнании) исконного – укорененного в истории философской и теоретико-педагогической мысли - смысла «образования» как *обретения целостного (всеобщего) человеческого образа*.

С «двойной редукцией» образования (к обучению, сведенному, в свою очередь, к дидактическому тренажу и муштре) внутренне связано и то взаимообусловливающее сочетание «неприветливости» и «не-учебности» массовой школы, о которой говорилось в книге Роджерса и Фрейберга. Здесь, правда, нужно добавить (не в упрек авторам – у них описываются иные ситуации): доброжелательная диалогическая атмосфера в классе, в десятый раз заучивающим соответствие цифр и счетных палочек, если и возможна (хотя и более чем проблематична), положения дел не исправит. Эмоциональный посыл, человеческое и человечное обращение к сознанию ребенка должно быть заложено в самом содержании знания и способах его освоения. Только тогда «приветливость» станет не маской-вывеской, а выражением естественного и органичного состояния школы. Только тогда нормальной станет ситуация, когда детей не загоняют в школу, а когда они сами рвутся туда, о чем мечтал Д.Б. Эльконин [15].

Но, с другой стороны, у учителя должна сформироваться *смысловая установка* на включение в развивающее взаимодействие с ребенком как живое соавторство в построе-

нии образовательного процесса, в котором происходит взаимное самоизменение его субъектов – ребенка и взрослого. Такая общая установка как раз и реализуется через те три конкретные «фасилитирующие» установки, которые выделял в своих работах Роджерс: конгруэнтность (подлинность, искренность), априорное и безусловное принятие, эмпатия.

Несомненно, эти установки в значительной степени являются ценностными для школы Эльконина – Давыдова. Так, Василий Васильевич (преимущественно в своих устных выступлениях) неоднократно подчеркивал, что по учебным программам его коллектива может работать *каждый* ребенок (но далеко не каждый учитель – данная оценка имела особую подоплеку), т.к. обладает для этого всем необходимым потенциалом. Поэтому он резко возражал против специального отбора детей в школы, где развивающие программы внедрялись, ничуть не отрицая факта различия в развитии у них тех или иных способностей. Он же утверждал, что дети, учась, не делают ошибок, как их интерпретирует обыденное сознание. То, что часто принимают за «ошибку», составляет смысл и суть учения, источник происхождения его ведущего качества – рефлексивности.

«Фасилитирующие» установки лежат и в основе безотметочного оценивания (самооценивания) учебных достижений в системе Эльконина – Давыдова (Г.А. Цукерман и др.). Идея сотрудничества, содействия, эмпатического понимания – также аксиологична для этой системы. Все вышеперечисленное служит необходимым условием разработки и внедрения инновационных программ и технологий, которые сами по себе (равно как и «приветливость», не «фасилитирующая» последующего предметно-преобразовательного содействия детей и взрослых) не обеспечат главного развивающего эффекта – эффекта самоизменения субъекта (субъектов).

Это, на наш взгляд, *стратегические направления работы по созданию школы нового типа – школы личностного роста, личностно развивающего,* или просто – *развивающего образования* (в своем основном значении эти понятия совпадают). Мы говорим именно о развивающем образовании, а не о «личностно-ориентированном обучении». Второе за последние годы стало настолько ходячим (и ни к чему не обязывающим) дежурным штампом, что даже глаз перестал замечать смысловую ошибку – «дефис», который разбивает «личностно» и «ориентированное».

История научного творчества и практического подвижничества Василия Васильевича может быть рассмотрена в логике движения от «развивающего обучения», - с которого он начинал в конце 1950-х гг. вместе со своим учителем Даниилом Борисовичем Элькониным, - к «развивающему образованию» (преемственность в этом движении символично выражает единая аббревиатура – РО). Это характеризует и порядок возникновения и формирования исследовательских приоритетов Давыдова: идеальные действия (вторая половина 50-х – начало 60-х гг.), учебные действия, учебная деятельность, содержательное обобщение, теоретические понятия, теоретическое мышление (начало 60-х – первая половина 70-х), рефлексия, теоретическое сознание, учебная совместность (70-е – первая половина 80-х гг.), субъект деятельности, личность и ее креативный потенциал, прежде всего - воображение (80-е – 90-е гг.).

Завершающей точкой поисков Василия Васильевича оказалась личность. И это вполне закономерно. Ведь именно целям ее роста, как отмечалось выше, и служит развивающее образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Личности надо «выделаться»... // С чего начинается личность. - М.: Политиздат, 1979. С. 109-139.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996.
3. Давыдов В.В. Последние выступления. - Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1998.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. 2-е изд. - М.: Педагогическое общество

России, 2000.
5. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопр. психол. 1997. № 1. С. 3-18.
6. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. - М.: Политиздат, 1979. С. 183-237.
7. Ильенков Э.В. Философия и культура. - М.: Политиздат, 1991.
8. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. - Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. Ч. I.
9. Кудрявцев В.Т., Хаккарайнен П., Уразалиева Г.К. Коперниканская революция в психолого-педагогическом мышлении и ее методологический контекст // Известия РАО. 2000. № 2. С. 25-35
10. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1955. Т. 3.
11. Михайлов Ф.Т. Избранное. - М.: Индрик, 2001.
12. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. - М.: Изд. центр «Академия», 2002.
13. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. - М.: «Смысл», 2002.
14. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. - М.: Наука, 1997. С. 433-438.
15. Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. - М.: Педагогика, 1989.

УДК 101:37

ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ИЛЬЕНКОВСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ВООБРАЖЕНИЯ

Дудурич В.В.

Сведения об авторе. Дудурич Виталий Владимирович – магистр философии, аспирант кафедры философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (Украина).

Аннотация. В статье утверждается, что ильенковская концепция продуктивного воображения объективно не может быть ассимилирована современной педагогической наукой и практикой, поскольку по всем пунктам эти идеи радикально противостоят традициям и привычкам формально-авторитарной педагогики. Для реализации в образовательных практиках концепции продуктивного воображения Э.В. Ильенкова необходимо новое педагогическое мышление. В свою очередь, серьезное освоение трудов выдающегося философа XX века Э.В. Ильенкова непременно способствует переходу к такому мышлению.

Ключевые слова. Воображение, фантазия, чувственность, эстетическое, мышление, образование.

Автор туралы мәліметтер. Дудурич Виталий Владимирович – философия магистрі, Иван Франко ат. Дрогобыч Мемлекеттік педагогикалық университетінің Валерий Григорьевич Скотный ат. философия кафедрасының аспиранты. Дрогобыч, Украина.

Аннотация. Мақалада ильенковтік өнімді қиял концерциясы заманауи педагогикалық ғылым және практикамен объективті түрде ассимиляциялануы мүмкін емес дейді, өйткені бұл идеялар әр тармағы бойынаша формальді авторитарлы педагогиканың дәстүрлері және әдептеріне қарама-қайшы келеді. Э.В. Ильенковтың өнімді қиял концепциясын білім беру практикасында жүзеге асыру жаңа педагогикалық ойлауды қажет етеді. Э.В. Ильенков сияқты XX ғасырдың көрнекті философтың еңбектерін меңгеру өз кезегінде мұндай ойлау түріне көшуге жәрдемдеседі. Э.В. Ильенков идеялары формальді-авторитарлық та, «либералды» педагогиканың да дәстүрлері және әдептеріне қарама-қайшы келеді.

Түйін сөздер. Қиял, фантазия, сезімталдық, эстетикалық ойлау, білім беру.

About the author. Dudurich Vitaliy - Master of Philosophy, postgraduate student of the Department of Philosophy named after Professor Valery Grigoryevich Skotny of Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko (Ukraine).

Annotation. The article argues that Ilenkov's concept of productive imagination can not objectively be assimilated by modern pedagogical science and practice, since on all points these ideas radically oppose the traditions and habits of formal authoritarian pedagogy. To implement the concept of productive imagination in educational practices, E.V. Ilyenkov needs a new pedagogical thinking. In turn, serious mastering of the works of the outstanding philosopher of the twentieth century E.V. Ilyenkov certainly contributes to the transition to such thinking. The author comes to the conclusion that Ilyenkov's ideas are radically opposed to the traditions and habits of both formal authoritarian and "liberal" pedagogy. Without mastering the new pedagogical thinking, the ideas of the concept of productive imagination can in no way be realized in practice. So, should not or should the current teachers read "The aesthetic nature of fantasy"? No, not really: they should read it, it is obligatory to read, including the other works of E.V. Ilyenkov, gaining proper experience of dialectical thinking. Only within such thinking the ideas of the philosopher can be understood, brought to his own understanding. The educational practice can not fail to sense the fruits of such a sincere and genuine understanding, for there is nothing more practical than a good theory.

Keywords. Imagination, fantasy, sensuality, aesthetic, thinking, education.

В творческом наследии выдающегося русского философа XX века Э.В. Ильенкова нет ни одной работы, ни одной идеи, которые не имели бы философско-образовательного значения, не говоря уже о таких текстах, где напрямую речь идет о педагогике (к примеру – «Школа должна учить мыслить!», «Становление личности: к итогам научного эксперимента», «К дискуссии о школьном образовании», «К беседе об эстетическом восптании»). Это касается и понимания диалектики как логики и теории познания, и концепции идеального, и размышлений о природе личности. И конечно же – ильенковская концепция продуктивного воображения.

Статья Э.В. Ильенкова «Об эстетической природе фантазии» вышла в 1964 году. Неоднократно она становилась предметом теоретической рефлексии в приложении к реалиям образования. Однако, на наш взгляд, до сих пор нет ответа на вопрос: а способна ли школа *воспринять* эти идеи и *реализовать* на практике?

В связи с подобной постановкой вопроса имеет смысл обратиться к одному воспоминанию Ф.Т. Михайлова: «Однажды директор института В.В. Давыдов отчитывался на Ученом совете о работе своей лаборатории. Присутствовал на Совете и президент академии – Всеволод Николаевич Столетов. В своем выступлении он сказал: если бы так работали все лаборатории АПН, то только тогда ее можно было бы смело называть академией, а не методическим кабинетом при Министерстве образования. Но тут задала свой сакраментальный вопрос Н.А. Менчинская: “Василий Васильевич, а наша школа примет вашу концепцию и нормативы ее?” Вася очаровательно улыбнулся: “Если бы наша школа смогла ее принять, то я бы решил, что моя чисто теоретическая концепция никуда не годится!” Вот ответ философа и психолога-теоретика!» [5, с. 36]. В.В. Давыдов прекрасно понимал диалектику взаимосвязи теории и практики.

Отчего же школа оказывается неспособной принять идеи развивающего образования, разработанные выдающимся мыслителем В.В. Давыдовым? А потому, что его глубокая, сознательно диалектическая концепция различения видов обобщения (формально-эмпирического и конкретно-диалектического) решительно отвергает сами основы традиционной дидактики. Чтобы интегрировать концепцию В.В. Давыдова, педагогика должна пересмотреть все свои исходные дидактические принципы, отказаться от устоявшихся воззрений и начать мыслить по-новому. А сие весьма непросто. Ведь принять некую теоретическую концепцию и воплотить ее в педагогические практики – не означает взять ее «сухой остаток», некие «методические указания» и использовать их. Сперва такую концепцию следует *понять*, содержательно освоить. Старым «педагогическим умом» давыдовские идеи не понять, «аршином общим» (для педагогики привычным) – не измерить.

Подобные идеи перестраивают сам педагогический ум, само мышление, и могут реализоваться лишь как деятельная способность самих педагогов.

Сказанное в полной мере относится и к ильенковской концепции продуктивного воображения. Все – без исключения – идеи этой концепции откровенно парадоксальны, ибо выходят за пределы «доксы», логики здравого смысла, устоявшихся традиций и привычек представлять себе воображение (фантазию) и все проблемы, так или иначе связанные с этой удивительной, «драгоценнейшей, специфически человеческой» способностью.

Обычно воображение в пределах психологии (общей и педагогической) считают важной, однако лишь одной из человеческих способностей наряду с прочими. А вот В.В. Давыдов называл воображение «способностью способностей», иными словами, *способностью овладения любыми* человеческими способами деятельности и общения. Воображение привычно трактуют как деятельность комбинирования известных образов, их элементов, в результате чего получается нечто «вымышленное», не имеющее аналогов в предметной действительности, нечто «новое, ранее не бывалое». Воображение, фантазирование как бы отрывает человека от окружающей реальности. А вот Э.В. Ильенков утверждает, что воображение, напротив, дает уникальную возможность *видеть то, что есть на самом деле*. Чтобы воспринять предмет, увидеть его, предмет надо *возвести во образ*, во-образить, и только в этом *образе* он становится видимым таким, каким он есть по своей сути.

Воображение «формируется уже самыми условиями жизни человека в обществе. Поэтому элементарные, всеобщие формы этой способности (как и способности мыслить в согласии с логическими нормами, категориями логики) формируются в каждом индивидууме вполне стихийно. Не усвоив их, человек не смог бы сделать и шагу в человечески организованном мире». Что же касается высших, рафинированных форм развития воображения и мышления, то дело тут обстоит по-другому: «Для развития способности мыслить на уровне диалектики не существует до сих пор иного способа, кроме изучения истории философии, истории развития логических категорий. По отношению к способности воспринимать мир и формах развитой человеческой чувственности такую роль играет эстетическое воспитание, в частности воспитание вкуса на сокровищах мирового искусства» [2].

Ильенковское понимание решительно противостоит абстрактно - эмпиристскому представлению о *человеческой чувственности*, которое гуляет из учебника в учебник – десятилетиями. Под чувственностью обычно подразумевают ощущения, восприятия и представления как начальный этап процесса познания. И зачастую эти «формы чувственности» записывают в разряд физиологии, имеющей врожденный характер. Э.В. Ильенков на дух не переносит любые разговоры о «врожденности», о генетической предопределенности тех или иных человеческих способностей и различий в их развитии у различных индивидов. Он пишет: «Способность активно воспринимать окружающий мир в формах человечески развитой чувственности не есть (в отличие от физиологии) дар матушки-природы, а есть культурно-исторический продукт. Формы созерцания и представления не только не “вытекают” из анатомо-физиологических особенностей органов восприятия, но, как раз наоборот навязываются им извне, диктуются им, формируют их, заставляя работать органы восприятия так, как они сами по себе никогда не стали бы работать». Индивиду предстоит распредмечивать, осваивать специфически человеческую чувственность, формы ее работы: «Постоянное, с колыбели начинающееся общение индивидуума с предметами, созданными трудом предшествующих поколений, как раз и формирует человеческое восприятие, организует “формы созерцания”» [2].

Собственно человеческая чувственность – это не просто «ощущения, восприятия и представления», это – *чувственная деятельность*, активное целесообразное движение среди вещей, созданных человеком и для человека, а значит – и определенная *восприимчивость* к этим вещам, к их смыслам (цели, назначению). И фантазия (воображение) имеет безусловно *эстетическую* природу. Не только потому, что развитие воображения связано с искусством. Эстетическое есть чувственное, но по-человечески чувственное. Со-

гласно концепции «эстетического» киевского философа Анатолия Станиславовича Канарского [см.: 3], оппонентом кандидатской диссертации и автором предисловия к монографии которого был Э.В. Ильенков, эстетическое как чувственное противостоит безразличному. Эстетическое, значит, аккумулирует в себе высшую меру небезразличия человека к смысловому измерению деятельности и общения. Тем самым эстетическое отношение самоцельно и «незаинтересовано», поскольку уже не может быть простым средством для реализации какого-то более высокого «интереса». Собственно, эстетическое как таковое выражает высший человеческий интерес.

Обычно в пределах педагогики задачи встречи учеников с искусством сводят либо к «познанию», либо к «морали». Искусство трактуют как одну из форм познания мира и определенное средство морального воспитания. При этом собственно *эстетическая* роль искусства остается в тени. Э.В. Ильенков замечает: «Как раз “предметы”, созданные трудом художника, специально и развивают способность чувственно воспринимать мир по-человечески, то есть в формах культурного, человечески развитого созерцания. В этом и заключается специальная миссия художника и его продукта в развитии всей цивилизации. Искусство развивает высшие, наиболее рафинированные формы человеческого восприятия и, в частности, специально культивирует ту самую способность воображения (или фантазии), которая в низших формах своего развития возникает до и независимо от искусства и составляет ту общую почву, на которой вообще возникает специально художественное творчество, художественная фантазия» [2]. Итак, именно искусство развивает собственно человеческую чувственность. Однако если знакомство и встречи с подлинным искусством в школе почти вынесено «за скобки», вытеснено на периферию «учебного процесса» как некий довесок к учебе и «воспитательной работе», то формирование чувственности учеников отдается во власть случая, стихии улицы, рынка, средств массовой культуры. Какие формы чувственности может развить «маскульт» – известно. А ведь человек – изначально *чувственное* существо, только *по-человечески* чувственное, значит – *чувственно-сверхчувственное*. Обычная же педагогика реально ориентирована на ребенка как *чувственно-бесчувственное* существо, как на *объект* приложения педагогических усилий, воздействий, влияний. Обычная школа и производит *бесчувствие* как таковое, производит серьезную *меру безразличия* к истинно человеческим формам осуществления деятельности и общения, *переживания* мира, *отношения* к миру.

Самое же главное, на наш взгляд, в ильенковской концепции – утверждение, что именно воображение представляет собой способность видеть мир *глазами рода человеческого*, глазами других людей, реально в них не перевоплощаясь. Э.В. Ильенков пишет: «<…> специфически человеческая форма созерцания – способность видеть все то, что лично для меня как такового абсолютно никакого “корыстного интереса” не составляет, но очень “важно и интересно” с точки зрения совокупного “интереса” всех других людей, их общего развития, с точки зрения “интересов рода”» [2]. Корни эстетического созерцания и способности воображения – именно здесь. «Уметь видеть предмет по-человечески – значит уметь видеть его “глазами другого человека”, глазами всех других людей, значит в самом акте непосредственного созерцания выступать в качестве полномочного представителя “человеческого рода”<…>. Это своеобразное умение как раз и вызывает к жизни ту самую способность, которая называется “воображением”, “фантазией”, – ту самую способность, которая позднее в искусстве, достигает профессиональных высот своего развития, своей культуры» [2].

Такой мысли предельно сложно пробиться в своей незамутненной чистоте, в своей истине сквозь напластования специфически педагогических предрассудков, ложных представлений, зачастую подкрепляемых и выводами «научной психологии». Что значит «смотреть на мир глазами рода человеческого», «других людей»? А где же мой индивидуальный, неповторимый взгляд? Я не хочу быть, «как все». И не хочу, чтобы мой ребенок был «как все». И начинается привычное для мышления здравого смысла противопоставление «индивидуального» и «общего». А при таком «понимании» концепцию Э.В.

Ильенкова не понять. Деятельность воображения «не заключается в способности суммировать образы, имеющиеся у других людей, не есть способность выделять из них то общее, что все они имеют между собою» [2]. Тут необходима тончайшая диалектика единичного и *всеобщего*.

Иногда утверждают, что человек со временем научается учитывать не только свой опыт, но и опыт других людей, иных поколений. Но дело в том, что с самого начала, с пелёнок, «свой опыт» у ребенка формируется исключительно путем присвоения *опыта других*, взрослых, опыта поколений рода человеческого. И видеть – по-человечески – окружающие предметы ребенок научается именно «глазами других», осваивая представленный в них *смысл*. Только таким способом и формируется у него «свой взгляд», «свой опыт». Все в нас как людях – от рода человеческого, от других, и только «дурь» в нас – от нас, от нашей «дурной субъективности». Хотя и это неверно: индивиды способы присваивать в качестве своего собственного и негативное в опыте рода человеческого. И самое отвратное в этом – само противопоставление «моего» и «нашего», а точнее – считать, что это «наше» чужое, чуждое. Разумеется, все это предстает результатом исторического отчуждения человека от собственной сущности. И такая способность, как воображение, тоже подвержена порче.

А ведь недаром поэт П.Б. Шелли называл воображение «органом нравственности». Нет ничего значимей и ценней способности смотреть «глазами другого» (разумеется, речь не идет о княгине Марье Алексеевне, к суждению которой обязательно прислушивается герой бессмертного произведения А. Грибоедова). Такая способность взращивается в нас с раннего детства и лежит в самом основании нашей субъективности и субъектности, ибо без нее нас попросту нет. Э.В. Ильенков утверждает: «Уметь смотреть на окружающий мир глазами другого человека – значит, в частности, уметь “принимать близко к сердцу” интерес другого человека, его запросы к действительности, его потребность. Это значит уметь сделать всеобщий “интерес” своим личным и личностным интересом, потребностью своей индивидуальности, ее пафосом» [2]. Как видим, речь не идет о некой «дополнительности» индивидуального и общественного, единичного и всеобщего. Индивид *есть общественное* существо. *Всеобщее* (верность всеобщему, жизнь во всеобщем, в его истине) и составляет наиболее отличительный признак собственно человеческой индивидуальности.

Такое понимание – откровенно диалектическое – весьма чуждо современной педагогической науке. А в ситуации нарастания безудержного индивидуализма и откровенного прагматизма в молодежной среде педагогика должна не идти на поводу у реалий повседневности, а противостоять им. Ради сохранения человеческого в человеке. А собственно человеческое – это и есть уметь смотреть на мир глазами рода «человек», его истории и тенденций его развития. Служить не себе, не своим прихотям, а служить развитию человеческого мира и сохранению остатков человечности в этом мире.

Согласно Э.В. Ильенкову, «культура воображения совпадает со свободой воображения – со свободой как от власти мертвого штампа, так и от произвольного каприза. В этом весь секрет культуры творческого воображения. Свобода вообще – а свобода воображения (фантазии) есть ее типичный и притом резче других выраженных вид – есть вообще только там, где есть целенаправленное действие, совпадающее с совокупной необходимостью» [2]. Этот тезис весьма серьезен для современного образования, поскольку со свободой – проблемы. Не потому, что ее, так сказать, мало или ее кто-то ограничивает, а потому, что самой свободы надо быть достойным. Достойно распоряжаться свободой. Иначе говоря, свободе следует учить и учить-ся. А без культуры воображения это сделать практически невозможно. Воображение есть возведение предмета во образ и *свободная* (в смысле непринужденная) трансформация его, но не по произволу, не по прихоти, а в согласии с теми требованиями, которые содержатся в самом образе, соответственно его содержанию. И вот тут-то не обойтись без *красоты*, ибо «красота, или идеал, выступает как важнейшая, наиболее общая форма организации работы воображения, как условие свободного выражения, как его субъективный критерий и как форма его продукта. Со свобо-

дой воображения красота связана неразрывно» [2]. Итак, получается, что воображение есть способ организации человеческой чувственности, а способом организации самого воображения (по его истине) выступает *красота*. В.В. Лимонченко утверждает, что в актах работы продуктивного воображения не только предмет возводится «во образ», и не только *сам субъект возводит себя «во образ»*, но он, субъект, является присутствующим в этом образе, присутствующим всем своим существом. Воображение насыщено миром, но и воображаемое насыщено субъектом. Воображение, таким образом, является способом переживания смысловой, личностной причастности человека к своему делу [см.: 4, с. 66].

Воображение, согласно Э.В. Ильенкову, теснейшим образом связано со «способностью суждения» (в кантовском понимании). Только воображение «обеспечивает человеку возможность правильно соотносить общие, выраженные в понятиях знания с реальными ситуациями, которые всегда индивидуальны. Этот переход – от системы общих, в школе усвоенных норм и правил человеческого отношения к природе, к единичным фактам и обстоятельствам – всегда оказывается роковым для человека с неразвитой силой воображения» [2]. А это уже *высокая диалектика*. Без диалектической культуры мышления педагогика как и раньше, при жизни Ильенкова, так и ныне будет пытаться хоть как-то соединять «знания» и «жизнь», «теорию» и «практику», «знания» и «умения», даже привлекая на помощь некие «компетенции», не ведая, что вопросы эти решаются совсем по-другому. Просто проблема неверно поставлена.

Иными словами, для того, чтобы школа (всех ее уровней) могла «применить» идеи ильенковской концепции продуктивного воображения, необходимо *иное педагогическое мышление*, а не просто использование каких-то выводов в качестве точечных методик («педагогических технологий») в существующей системе организации школьного дела и образовательной ментальности. А педагогическое мышление – ведь не менее серьезная, чем продуктивное воображение.

В.С. Возняк полагает, что *педагогическое мышление* по своей природе не есть измерение, срез, сектор того совокупного мышления, которое осуществляется в обществе наряду с другими «секторами» – научным, политическим, экономическим, правовым и т.п. “отраслевыми” мышлениями, и потому имеет как общие черты с ними, так и свои специфические свойства. Мышление как таковое предстаёт человеческой способностью осуществлять деятельность в соответствии с объективными закономерностями реальности, адекватно, как сказал бы Гегель, «сути дела». А для этого субъект должен уметь изменять, перестраивать, пресуществлять, преобразовывать формы, схемы, образы собственной активности, т.е. осуществлять деятельность в идеальном плане. Поэтому если «педагогическое мышление» является собственно *мышлением*, то оно содержит в себе универсально-всеобщие определения мышления как такового. Если же «педагогическое мышление» является *педагогическим*, то оно предстаёт всеобщей способностью осуществлять адекватную деятельность в *образовательной* сфере, где происходит *становление человеческой субъективности* [см.: 1, с. 41-42].

Ильенковские идеи радикально противостоят традициям и привычкам как формально-авторитарной, так и «либеральной» педагогики. Вне освоения *нового педагогического мышления* идеи концепции продуктивного воображения никоим образом не могут быть реализованы на практике. Так что, нынешним педагогам вообще не стоит читать «Об эстетической природе фантазии»? Нет, не так: именно читать, *обязательно читать*, в том числе – и другие работы Э.В. Ильенкова, набираясь опыта собственно диалектического мышления. И лишь *внутри* такого мышления идеи философа можно понять, довести до собственного понимания. А плоды такого искреннего и подлинного понимания образовательная *практика* не сможет не ощутить, ибо нет ничего практичнее хорошей теории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Возняк В.С. К вопросу о существе педагогического мышления // Наука и образование в современном мире. – М.: Издат. центр ЕАОИ, 2009. – С. 38–50.
2. Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. Вып. 6. – М. : Искусство, 1964. – С. 214-277. – Режим доступа: http: // caute. ru/ ilyenkov/ texts/ iki/ phantasia. html
3. Канарский А.С. Диалектика эстетического процесса. Диалектика эстетического как теория чувственного познания. – Киев: Вища школа, 1979. – 216 с.
4. Лимонченко В.В. Роль продуктивного воображения в процессе утверждения единства теории и практики // Проблемы философии: Республиканский межведомственный научный сборник. – Вип. 81. – Киев: Вища школа, 1989. – С. 62–69.
5. Михайлов Ф.Т. Проблемы метода культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 30–46.

УДК 378.1

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ МИРОВЫХ И ЕВРОПЕЙСКИХ ТРЕНДОВ

Веремчук Л.П.

Сведения об авторе. Веремчук Людмила Павловна - доктор исторических наук, профессор Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Статья посвящена изучению длительно воздействующих на развитие высшего образования изменений – трендов, знание которых чрезвычайно важно для выявления ожидаемых результатов функционирования системы высшего образования и выработки соответствующих управленческих решений. Проблеме идентификации и содержательной характеристики доминирующих трендов современного развития образования посвящены труды многих исследователей. Начатые в сфере образования в 80-е гг. XX века реформы продолжаются и сегодня в рамках Болонского процесса, восходящего к подписанию Болонской декларации, принятой в июне 1999 г. Министерством образования Европы. Реформы образования разворачиваются на двух уровнях – национальном и европейском – в рамках кооперации и сотрудничества в области формирования единого европейского (а в перспективе - мирового) образовательного пространства.

Ключевые слова. Глобализация и интернационализация образования, Болонская декларация, коммерциализация образования, стратегии развития высшего образования.

Автор туралы мәліметтер. Веремчук Людмила Павловна – тарих ғылымдарының докторы, Қазақстан-Американдық еркін университетінің профессоры.

Аннотация. Мақала жоғарғы білім берудің дамуына әсер ететін өзгерістер - трендтерді зерттеуге арналған. Оларды білу жоғарғы білім беру жүйесінің қызметіндегі күтілетін нәтижелерді анықтау үшін және қажетті басқарушылық шешімдерді қабылдау үшін қажет. Заманауи білім берудің тірекші трендтерінің идентификациясы мен мазмұнды сипаттамасы мәселесіне көптеген зерттеушілердің еңбектері арналып отыр. Автор бүгінгі таңда жоғарғы білім беруге қойылып отырған талаптарды, әлемдік білім беру трендтерінің жоғарғы білім берудің ұлттық жүйесіне әсерін зерттеп отыр. Білім беру саласындағы ақпараттық технологияларға, білімді ақпараттандыруға ерекше назар аударып отыр. Заманауи жоғарғы білім беру жүйесінің әлемдік трендтер жолымен өзгеруіне әсер ететін факторлар зерттелген.

Түйін сөздер. Білім берудің жаһандануы мен интернационализациясы, Баллон декларациясы, білім берудің коммерциализациясы, жоғарғы білім беруді дамытудың стратегиялары.

About the author. Veremchuk Lyudmila - doctor of historical sciences, professor of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article is devoted to the study of long-term changes affecting the development of higher education - trends, knowledge that is extremely important for identifying the expected results of the performance of the system of higher education and the development of appropriate managerial decisions. The problems of identification and content characterization of the dominant trends of modern development of education are devoted to the works of many researchers. Started in the field of education in the 80-ies. XX century reforms continue today in the framework of the Bologna Process, which goes back to the signing of the Bologna Declaration, adopted in June 1999 by the Ministry of Education of Europe. Reforms of education are being developed at two levels - national and European - within the framework of cooperation and cooperation in the field of the formation of a single European (and, in the long term, world) educational space. The author studies the requirements for higher education today, the impact of world educational trends on national higher education systems. Particular attention is paid to the use of information technologies in education, informatization of education. Factors that contribute to changing the current system of higher and postgraduate education are influenced by new global trends. Particular attention is paid to modernizing the technical base of higher education, creating new forms and models, new educational programs, improving the educational and methodological base. The impact of world educational trends on the national higher education system is examined, as well as the need for structural reforms in higher education, carried out not only on the basis of national level criteria, but also taking into account international realities.

Keywords. Globalization and internationalization of education, the Bologna Declaration, the commercialization of education, the strategy for the development of higher education.

Образование является одним из главных институтов государства и общества, обеспечивающих развитие его экономической, социальной, человеческой составляющих, проводником стратегических идей его поступательного развития. Опыт зарубежных стран показывает, что степень развития сферы образования практически отождествляется с уровнем конкурентоспособности государств, борьба за первенство в которой сегодня неизмеримо возросла. Формируется принципиально новая экономика, основанная на достижениях современного научно-технического прогресса, которая, как справедливо отмечает казахстанский исследователь А.А. Нурмагамбетов, «остро ставит проблему подготовки квалифицированных кадров», активно стимулирует развитие инновационных процессов в мировом высшем образовании [1, с. 4]. Социально-экономические преобразования, ускоряющиеся темпы развития науки и техники, информационно-коммуникационная революция конца XX века привели к резкому росту потребностей в получении высшего образования. Вследствие этого сегодня высшее образование неоспоримо считается ключевым фактором развития и прогресса, общественным благом и неотъемлемым правом человека.

Развитие высшего образования характеризуется определенным комплексом тенденций и закономерностей, формирующихся соответственно длительно воздействующим на него во времени изменениям мировых факторов социального, экономического, культурного содержания. Изучение этих длительно воздействующих изменений – трендов - чрезвычайно важно для выявления ожидаемых результатов функционирования системы высшего образования и выработки соответствующих управленческих решений. Не случайно проблеме идентификации и содержательной характеристики доминирующих трендов современного развития образования посвящены труды многих исследователей. Поскольку в процессах современного мирового развития ведущую роль играют два основных центра – США и Евросоюз, они в последние десятилетия представляют доминирующие модели систем высшего образования.

К числу основных направлений развития высшего образования в условиях обновления мировых и европейских трендов исследователи относят, прежде всего, идущие во взаимосвязи и взаимодействии процессы глобализации (как всемирной экономической, политической, культурной унификации) и интернационализации (как взаимосвязи и взаимозависимости различных государств и организаций, ведущей к возникновению международных объединений в разных сферах жизни общества).

Глобализация, интернационализация производства, обменов и контактов, формирование экономики знаний, в рамках которой знания превратились в основную производительную силу общества, стали серьёзным вызовом для сложившихся в Европе систем образования. Начатые в этой сфере в 80-е гг. реформы продолжаются и сегодня в рамках Болонского процесса, восходящего к подписанию Болонской декларации, принятой в июне 1999 г. Министерством образования Европы, и разворачивающегося на двух уровнях – национальном и европейском – в рамках кооперации и сотрудничества в области формирования единого европейского (а в перспективе - мирового) образовательного пространства [2].

В Болонской декларации определены цели и задачи, стоящие перед учреждениями высшего образования, согласно которым важнейшей задачей вузов является формирование единого образовательного и культурного пространства, способствование социально-гуманитарному росту, продвижение в массы общепризнанных ценностей, повышение академической мобильности и уровня занятости граждан.

В качестве средств достижения поставленных целей в Болонской декларации выделены: международное признание дипломов о высшем образовании, система зачёта пройденных студентами дисциплин (в единых и легко поддающихся пересчёту образовательных зачётных единицах – академических кредитах); однотипные формы фиксации получаемых квалификаций, широко распространённые однотипные образовательные циклы (бакалавриат, магистратура) и др.

Идеи, заложенные в Болонской декларации, были развиты в принятой в 2000 году и

рассчитанной на следующее десятилетие Лиссабонской стратегии по превращению Евросоюза в наиболее конкурентоспособную и динамично развивающуюся экономику знаний.

Европейские стратегии развития высшего образования, бесспорно, открыли странам континента новые возможности для модернизации (увеличение доступности высшего образования, универсализация знаний, появление международных стандартов качества высшего образования, повышение его инновационности, расширение международного сотрудничества, активизация академической мобильности студентов и преподавателей). Не случайно эти стратегии позитивно оцениваются современными аналитиками и широко используются в мировой практике - на данный момент в Болонский процесс входят 48 государств. Образовательные стратегии Евросоюза успешно используются в странах постсоветского пространства: Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 г.; Украина, Молдова, Грузия, Азербайджан – в 2005 г.; Казахстан – в 2010 г.; Беларусь – в 2015 г. [3; 4].

Вместе с тем, как отмечают белорусские исследователи В.М. Шимов и Л.М. Крюков, ««болонизация» идёт не без проблем. Болонский процесс – не окончательно признанная всеми данность в Европе» [3, с. 86]. Они же отмечают, что эта стратегия Евросоюза и сегодня является предметом оживлённых дискуссий европейской интеллигенции, значительная часть которой полагает, что Болонский процесс «не до конца продуман европейскими политиками и может иметь труднопредсказуемые системные последствия» [3, с. 86]. Эту точку зрения косвенно подтверждает тот факт, что элитные европейские вузы (Кембриджский университет, Парижский институт политических наук, др.) отказались нём участвовать. Большой автономностью и индивидуальностью в организации учебного процесса и определении его содержания обладают всемирно известные старейшие престижные университеты и колледжи США - Гарвардский университет, Йельский университет, Принстонский университет, Колумбийский университет, Дартмутский колледж [6]. Аналитики рассматривают этот факт как стремление отказаться строить упрощённую и унифицированную сферу образования для «обычных людей» и сохранить элитное образование для высших слоёв общества [5].

Одним из значимых трендов, определяющих основные направления в современном европейском и мировом образовании, стал процесс изменения экономических основ деятельности учреждений высшего образования, их коммерциализация. Глобализация, направленно проводимая мировыми центрами силы, активно продвигает неолиберальные рыночные ценности во все сферы жизни стран мира и направленно влияет на формирование мирового рынка образовательных услуг, на трансформацию академической культуры от традиций классической гумбольдтовской *исследовательской* модели университетов к американской *предпринимательской* модели, или модели «академического капитализма», как аналитики назвали рыночную деятельность образовательных организаций. Главное содержание идеи предпринимательского университета состоит в переходе от средств госбюджета к многоканальному финансированию на основе самостоятельного поиска источников дополнительных средств.

К преимуществам «академического капитализма» можно отнести аккумулирование научных знаний, участие в конкурсах на получение грантов и целевых исследовательских проектов в условиях высокой конкуренции заявок, что способствует повышению профессионализма научного коллектива, его признанию в научном сообществе. Вместе с тем, как отмечают исследователи, крайности реализации этой модели образования привели к вытеснению из образовательных программ фундаментальных дисциплин прикладными курсами, ориентированными на быструю практическую отдачу; научное знание как продукт научного производства приобретает статус финансового товара; «а «особое место» в академическом сообществе начинают занимать «научные менеджеры», стремящиеся привлечь финансовые средства [3, с. 82].

Закономерным следствием захлестнувшей европейские университеты на рубеже XX-XXI вв. коммерциализации системы высшего образования стало усиление конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг. Для того, чтобы занять достойное ме-

сто среди конкурентов, вузам пришлось искать средства выживания, одним из которых стал процесс их интеграции – слияния в виде объединений и ассоциаций, создание новых форм сотрудничества и партнёрских отношений в высшей школе. Устойчиво развивающийся во времени процесс интеграции составляет один из значимых трендов современного европейского образования.

Создаются новые формы сотрудничества между вузами и неуниверситетскими образовательными учреждениями с целью расширения спектра образовательных услуг для лиц с различным уровнем профессиональной подготовки и потребностями в повышении квалификации.

Некоторые формы интеграции являются результатом государственных реформ, другие создаются с целью концентрации научно-исследовательского потенциала для эффективного функционирования в условиях жесткой конкуренции на мировом рынке и соперничества с коммерческими научно-исследовательскими институтами, финансируемыми крупными корпорациями. Реструктуризация вузов в значительной части случаев даёт положительный эффект – стабилизирует ведущие в своих отраслях университеты, ликвидирует слабые и неэффективные путём их поглощения. Вместе с тем она не всегда является единственным и лучшим способом повышения эффективности. Модернизация методов управления, организационной культуры или условий работы и обучения для преподавателей и студентов могут так же существенно повысить профессиональный уровень вуза и эффективность его функционирования.

Тем не менее, если решение об интеграции все-таки принято, необходима детальная разработка соответствующей стратегии, в полной мере охватывающей как технические аспекты, так и вопросы организационной культуры, и человеческий фактор. Выражая эту мысль, Ю.В. Розова пишет: «Анализ слияний в корпоративной среде показывает, что доля неудачных попыток превышает 50%, причем, не всегда виной этому неэффективные методы руководства или недальновидное планирование. Чрезвычайно важно донести идею преобразования до всех заинтересованных участников и, заслужив доверие, привлечь их на свою сторону. Еще раз следует подчеркнуть, что процедура интеграции должна быть прозрачной, а сам процесс — постепенным, но не затянутым» [7, с. 72].

В современном постиндустриальном обществе чрезвычайно важна роль информационных технологий. Они занимают сегодня центральное место в процессе интеллектуализации общества, являют собой один из устойчивых трендов развития системы образования и культуры. Их широкое использование в самых различных сферах деятельности человека диктует целесообразность ознакомления с ними, начиная с ранних этапов обучения и познания. Система образования и наука являются одним из объектов процесса информатизации общества.

Информатизация образования в силу специфики самого процесса передачи знания требует тщательной отработки используемых и возможности их широкого тиражирования. Кроме того, стремление активно применять современные информационные технологии в сфере образования должно быть направлено на повышение уровня и качества подготовки специалистов.

Применение информационных технологий в сфере образования способствует поддержанию и развитию системности мышления обучаемого, всех видов познавательной деятельности человека в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений. Использование информационных технологий в сфере образования обеспечивает реализацию принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности.

В течение ряда лет информационные технологии в области высшего образования развивались, в том числе, в рамках выполнения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) по межвузовским научно-техническим образовательным программам. Достижения в области применения информационных технологий в сфере образования, создание сетей телекоммуникаций и поддержка информационных потоков в них, создание и сопровождение банков данных и баз знаний, экспертных сис-

тем и других видов информационных технологий служат разработке методологической основы применения информационных технологий в процессе образования и обучения.

Одним из ключевых трендов развития современной высшей школы необходимо признать давление рынка, экономики в целом, диктующих содержательные изменения спроса на образование. В настоящее время изменение структуры потребности экономики в квалифицированных кадрах происходит быстрее, чем когда-либо в истории человечества. Исследователи В.М. Шимов, Л.М. Крюков отмечают, что если в XVII–XVIII вв. технологии менялись примерно раз в 100 лет, то в дальнейшем цикл смены знаний и технологий сократился до 50, затем - до 20 лет [3. с. 87]. В настоящее время цикл обновления знаний занимает примерно три - пять лет, т.е. те знания, которые студент вуза получил на первом курсе без учета изменений, происходящих в науке и технике, к моменту завершения учебы уже устаревают [3, с. 87].

Этот мощный системный вызов, характерный для современной эпохи быстрых изменений и увеличений потребности в высшем образовании, дополняется и усиливается процессом дифференциации знаний на этапе высшего образовательного уровня. Он находит выражение в разветвлении и генерации новых специальностей и профессий. Результатом появления новых знаний становятся новые технологии, требующие подготовки специалистов, обладающих высшим образованием по новым профессиям. Если раньше профессий и специальностей, для которых требовалось высшее образование, были десятки, теперь – сотни, тысячи и десятки тысяч. В подтверждение этого факта В.М. Шимов и Л.М. Крюков приводят информацию американского справочника профессий 1939 и 1991 гг., согласно которой в издании справочника 1939 г. содержалось наименование 17 500 профессий, сгруппированных в 550 профессиональных групп, в издании 1991 г. количество профессий составило около 40 тыс., а число профессиональных групп возросло до 979; в настоящее время количество профессий приближается к 70 000 8 [3, с. 87].

Чрезвычайно быстрое возникновение новых профессий приводит к тому, что определенная часть специалистов оказывается невостребованной, а на рынке труда усиливается структурный дисбаланс между спросом и предложением. По этой причине все более актуальными становятся такие вопросы, как совершенствование системы подготовки высококвалифицированных кадров и механизмов трудоустройства выпускников, расширение каналов взаимодействия системы образования и работодателей.

Вопросы трудоустройства молодежи, в целом, и выпускников вузов, в частности, рассматриваются практически во всех стратегических документах ЕС, касающихся как общей стратегии развития интеграционных процессов в экономике и социальной сфере, так и инициатив в области образования и создания европейского пространства высшей школы. Значимое место они занимают и в новой европейской стратегии экономического развития на ближайшие десять лет – «Европа 2020: стратегия умного, устойчивого и всеобъемлющего роста».

Рост процесса дифференциации знаний на этапе высшего образовательного уровня, разветвление и генерация новых специальностей и профессий, появление новых знаний требуют создания и использования новых образовательных технологий, изменения характера преподавания, обучения, образовательных программ и в высшей школе. Ключевым словом для современной подготовки кадров в системе высшего образования становится слово «компетенция», что предполагает соответствие подготовки специалиста квалификационным требованиям национальной экономики и запросам рынка труда, включая глобальный.

В целом, развитие современного высшего образования предполагает многообразие как предлагаемых программ, так и форм его получения. Происходит отказ от традиционного построения образовательного процесса. Активное развитие получает модульный принцип построения образования, позволяющий быстро подстраивать цели и задачи обучения, подготовки кадров под изменения, происходящие на рынке труда и в обществе. Формируется новая образовательная парадигмы, ориентирующая образовательные системы всех уровней на осуществление на практике концепции обучения в течение всей

жизни. Всё более прочно входит в жизнь практика непрерывного образования как непрекращающегося процесса, в который вовлечен человек с ранних лет и до глубокой старости, требующего гибкости ума, стремления к пополнению и расширению знаний как профессиональных, так и социокультурных, желания постоянно развиваться как полноценная и многогранная личность. Всё шире внедряются в практику высшей школы формы дистанционного обучения.

Все эти изменения связаны с требованием, предъявляемым сегодня к высшему образованию, развивать способность выпускников вузов к трудоустройству, в том числе путем сближения академического обучения и профессиональной практики. Концепция «способности к трудоустройству» имеет отношение к обучению в течение всей жизни, поскольку позволяет не только сохранять, но и совершенствовать способность и навыки к креативности, новаторству, принятию рисков вплоть до самого пожилого возраста.

Таким образом, современная система высшего и послевузовского образования развивается под воздействием новых мировых трендов, которые заставляют её меняться, находить новые формы и новые возможности для адекватного ответа на поступившие вызовы, модернизировать техническую базу высшего образования, создавать его новые формы и модели, новые образовательные программы, совершенствовать учебно-методические базы. Мировые образовательные тенденции воздействуют на национальные системы высшего образования, порождают в нём необходимость структурных реформ высшего образования, осуществляющихся не только на основе критериев национального уровня, но и с учётов международных реалий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нурмагамбетов А.А. Введение. // Реализация Болонского процесса в Казахстане: модернизация подходов в контексте современных трендов. - Алматы, 2015.
2. Грудзинский А.О., Розова Ю.В. Проблемы и пути развития европейского высшего образования (аналитический обзор по материалам конференций Европейской академической сети деканов) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, серия «Инновации в образовании». Серия Инновации в образовании. 2001. Вып. 1 (2).
3. Шимов В.М., Крюков Л.М. Перспективы развития высшей школы Беларуси: поиск ответов на новые вызовы. // Белорусский экономический журнал. 2015, № 3.
4. Омирбаев С.М. Интернационализация высшего образования в Республике Казахстан. // Реализация Болонского процесса в Казахстане: модернизация подходов в контексте современных трендов. - Алматы, 2015.
5. Модернизация образования в Европе // Актуальные проблемы Европы. 2013, № 2. С. 43.
6. Плотников Н.И. Обеспечение экономической безопасности высшего образования: теоретические и методологические аспекты. Дисс… д.э.н. - СПб., 2016.
7. Розова Ю.В. Тенденции развития европейских университетов в контексте интеграционных преобразований в сфере высшего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, серия «Инновации в образовании». 2005. Вып. 1.

УДК 371.3

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Потапова Н.Е.

Сведения об авторе. Потапова Наталья Евгеньевна – учитель КГУ «СШ №23 имени М. Шаяхметова» акимата г. Усть-Каменогорска.

Аннотация. Статья посвящена изучению личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе. Личностно-ориентированное образование в школе направлено на развитие и саморазвитие ученика, становление его как личности с учетом индивидуальных особенностей, интересов и способностей. Личностный подход – важнейший принцип психологической науки, предусматривающий учет своеобразия индивидуальности личности ребенка. Личностно-ориентированное обучение предоставляет возможность каждому школьнику реализовывать себя в познании, в учебной деятельности с опорой на его склонности и интересы, возможности и способности, ценностные ориентации и субъективный опыт. В статье также рассматриваются принципы и этапы индивидуальной работы с учащимися.

Ключевые слова. Принципы обучения, личностно-ориентированное образование, индивидуальный подход, методы педагогического воздействия, эффективная педагогика.

Автор туралы мәліметтер. Потапова Наталья Евгеньевна – Өскемен қаласы әкімдігінің «М. Шаяхметов ат. №23 ОМ» КММ мұғалімі,

Аннотация. Мақала білім беру үрдісіндегі тұлғаға бағдарлы әдіске арналған. Мектептегі тұлғаға бағдарлы әдіс оқушының дамуы мен өзіндік дамуына, жеке ерекшеліктерін ескере отырып, оның тұлға ретінде қалыптасуына бағытталған. Тұлғаға бағдарлы әдіс – психология ғылымының маңызды қағидасы болып табылады. Ал бұл ғылым бала тұлғасының ерекшелігін есепке алуға негізделген. Мақалада сонымен қатар оқушылармен жеке жұмыс жасаудың қағидалары мен кезеңдері қарастырылған. Бұл әдістің нәтижелілігі қандай жағдайларға байланысты екені жан-жақты қарастырылып, зерттелген, педагогқа қойылатын талаптар да қарастырылған. Тұлғаға бағдарлы әдіс әр педагогтан практикалық ұсыныстарды білуін, оларды жүзеге асыру бойынша дағдылардың болуын талап етеді.

Түйін сөздер. Оқыту қағидалары, тұлғаға бағдарлы білім беру, жеке тұлға әдісі, педагогикалық әсер ету әдістері, нәтижелі педагогика.

About the author. Potapova Natalia - teacher of KSU "Secondary school №23 named after M. Shayakhmetov" of the akimat of Ust-Kamenogorsk city.

Annotation. The article is devoted to the study of the personality-oriented approach in the educational process. Person-oriented education in the school is aimed at the development and self-development of the student, becoming his personality, taking into account individual characteristics, interests and abilities. The personal approach is the most important principle of psychological science, which takes into account the particularity of the individuality of a child's personality. Personally oriented learning provides an opportunity for each student to realize themselves in cognition, in educational activities, based on ones propensities and interests, opportunities and abilities, value orientations and subjective experience. The article also discusses the principles and stages of individual work with students. Thus, an individual approach is the most important principle of education and upbringing. Its implementation involves a partial, temporary change in the immediate tasks and content of teaching and educational work, the constant variation of its methods and forms, taking into account the general and the specific in the personality of each student, in order to ensure a harmonious, holistic development of it. The effectiveness of individual work depends on the knowledge of scientific principles, on the specification of the tasks of teaching and educating students in the classroom, on establishing the level of education of each child, on the flexibility of the methodology, competence, professionalism and pedagogical skill of the teacher. Individual approach requires each teacher to know practical recommendations, advice and ability to implement them.

Keywords. Principles of education, personality-oriented education, individual approach, methods of pedagogical influence, effective pedagogy.

В современных условиях активизируются развитие педагогики в самых разных ее направлениях: гуманистическая, социальная, диагностическая, коррекционная, экспериментальная, коллективного творческого воспитания, педагогика сотрудничества. Предме-

том гуманистической педагогики является воспитание человека гуманной свободной личности, способной жить и творить в будущем демократическом обществе. В теории гуманистической педагогики, где личность ребенка представляется как общечеловеческая ценность, правомерны понятия «личностно-ориентированное образование», «личностно-ориентированное воспитание», «личностно-ориентированное образование», «личностный подход». Личностно-ориентированное непрерывное образование предполагает постоянное удовлетворение образовательных запросов человека, создание условий проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы, позволяющей выбрать и овладеть разнообразным образовательным уровнем. Личностно-ориентированное образование в школе направлено на развитие и саморазвитие ученика, становление его как личности с учетом индивидуальных особенностей, интересов и способностей. Личностно-ориентированное обучение предоставляет возможность каждому школьнику реализовывать себя в познании, в учебной деятельности с опорой на его склонности и интересы, возможности и способности, ценностные ориентации и субъективный опыт. Личностно-ориентированное воспитание – это развитие и саморазвитие личностных качеств на основе общечеловеческих ценностей. Гуманистическое личностно-ориентированное воспитание – это развитие и саморазвитие личностных качеств на основе общечеловеческих ценностей. Гуманистическое личностно-ориентированное воспитание – это педагогический управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которого происходит вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие всех его творческих способностей и возможностей.

Личностный подход – это важнейший принцип психологической науки, предусматривающий учет своеобразия индивидуальности личности ребенка. Именно этот подход определяет положение ребенка в воспитательном процессе, означает признание его активным субъектом этого процесса, а, следовательно, означает становление субъект-объектных отношений. Личностный подход – это индивидуальный подход к человеку как к личности с пониманием ее как системы, определяющей все другие психические явления. Личностный подход является ведущим в организации учебно-воспитательного процесса. В отличие от индивидуального подхода, он требует знания структуры личности и ее элементов, их связи как между собой, так и целостной личностью.

В связи с этим следует выделить идею личностного подхода, суть которой в том, что в школу приходят не просто ученики, а ученики-личности со своим миром чувств и переживаний. Это и следует в первую очередь учитывать учителю в своей работе. Он должен знать и использовать такие приемы (их выработала педагогика сотрудничества), в которых каждый ученик чувствует себя личностью, получает внимание учителя только к нему, он уважаем, никто не может его оскорбить. Все ученики защищены в своем классе и в своей школе. Вместе с тем, не только теория, но и современная школьная практика доказывают, что личностный подход реализуется при наличии гуманной системы воспитания. Только коллектив педагогов-единомышленников способен связать воедино личность, личностные качества, личностное развитие и саморазвитие ребенка. Именно личность школьника и личность педагога – главное мерило наличия и развития гуманной воспитательной системы.

Индивидуальная работа – это деятельность педагога-воспитателя, осуществляемая с учетом особенностей развития каждого ребенка. Она выражается в реализации принципа индивидуального подхода к учащимся в обучении и воспитании. Очень важно в современных условиях индивидуальную работу с детьми поставить на научную основу, использовать практические рекомендации, советы по реализации личностного, индивидуального и дифференцированного подходов. Эффективность такой работы зависит от педагогического профессионализма и мастерства педагога-воспитателя, его умения изучать личность и помнить при этом о том, что она всегда индивидуальна, с неповторимым сочетанием умственных, физических и психологических особенностей, присущих только конкретному человеку и отличающих его от других людей. Учитывая их, учитель определяет методы и формы воздействия на личность каждого ребенка. Все это требует от

педагога не только педагогических знаний, но и знаний по психологии, физиологии, гуманистической технологии воспитания на диагностической основе. В индивидуальной работе с детьми педагогики-воспитатели руководствуются следующими принципами:

1) установление и развитие деловых и межличностных контактов на уровне учитель – ученик – класс;

2) уважение самооценки личности ученика;

3) вовлечение ученика во все виды деятельности для выявления его способностей и качеств его характера;

4) постоянное усложнение и повышение требовательности к ученику в ходе избранной деятельности;

5) создание психологической почвы и стимулирование самообучения и самовоспитания, что является наиболее эффективным средством реализации программы обучения и воспитания.

Индивидуальная работа с детьми включает несколько этапов:

1. Приступая к этой работе, педагог-воспитатель изучает научно-методические основы личностно-ориентированного воспитания, организует совместную коллективную деятельности, проводит диагностирование личности каждого ребенка (первый этап).

2. На втором этапе используется наблюдение и изучение учащихся в ходе разнообразной деятельности: учебно-познавательной, трудовой, игровой, спортивной, творческой. В современной практике выделяют группы детей с разным уровнем интеллектуального развития, детей с физическими недостатками, трудовых подростков и др.

Каждая группа учащихся требует индивидуального подхода, а также своей системы методов педагогического воздействия. Так, например, учащиеся с высоким интеллектом отличаются от других учащихся ярко выраженными умственными способностями, устойчивостью внимания, развитостью воображения, широтой интересов. Эта группа детей требует от педагогов особого внимания и уважения к уникальности личности, учета особенностей психики. Таким детям требуется известная свобода действий в учебной и внеучебной работе, для саморазвития. Учитель должен соотносить свои методы и приемы обучения и воспитания с более насыщенной и сложной деятельностью. Для развития одаренных детей создаются необходимые условия: атмосфера сотрудничества, творческая обстановка, разносторонняя познавательная и внеучебная деятельностью Особого внимания требуют к себе «трудные» дети, отличающиеся девиантным поведением. В структуре личности «трудного» подростка наблюдаются отрицательные качества, личностные недостатки, конфликтность в сфере общения, недоверчивость и даже враждебность к взрослым и сверстникам. Зная и учитывая специфику личностно-ориентированного подхода с «трудными» подростками, опытные педагогики применяют различные методы работы: переубеждение, переучивание, переключение, поощрение и наказание, самоисправление, «реконструкция характера».

3. На третьем этапе индивидуальной работы на основе установленного уровня воспитанности учащегося проектируется развитие ценностных ориентацией, личностных свойств и качеств ученика. Проектирование развития личности основывается на сравнении наличного уровня воспитанности учащегося с его идеалом и осуществляется в процессе составления дифференцированных и индивидуальных программ воспитания и самовоспитания ребенка.

4. На четвертом этапе индивидуальной работы происходит дальнейшее изучение учащегося, проектирование его поведения и отношений в различных ситуациях. Для данного этапа характерно использование общих методов обучения и воспитания, вместе с тем широко применяются методы индивидуального педагогического воздействия: требования, перспектива, общественное мнение, поощрение и наказание.

5. Заключительным, пятым, этапом индивидуальной работы с детьми является корректирование. Коррекция – это способ педагогического воздействия на личность, в ходе которого изменяется развитие личности, закрепляются позитивные или преодолеваются негативные качества. Наиболее эффективными методами и приемами корректирования

являются наблюдение и самонаблюдение, анализ и оценка, самооценка и переоценка, контроль и самоконтроль. Все эти методы и приемы используются в комплексе, уточняя, дополняя полученные данные и результаты индивидуальной работы с учащимися.

Таким образом, индивидуальный подход – важнейший принцип обучения и воспитания. Его реализация предполагает частичное, временное изменение ближайших задач и содержания учебно-воспитательной работы, постоянное варьирование ее методов и форм с учетом общего и особенного в личности каждого ученика для обеспечения гармоничного, целостного ее развития. Эффективность индивидуальной работы зависит от знания научных основ, от конкретизации задач обучения и воспитания учеников в данном классе, от установления уровня воспитанности каждого ребенка, от гибкости методики, компетентности, профессионализма и педагогического мастерства учителя. Индивидуальный подход требует от каждого педагога знания практических рекомендаций, советов и умения претворять их в жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В.А. Профессиональные компетентности современного учителя: Монография. - Красноярск, 1998.
2. Акулова О.З. Компетентная модель современного педагога: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
3. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность. - М., 2002.

УДК 371.3

ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ XXI ВЕКА (КАК НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ?)

Шагаланова Б.Р.

Сведения об авторе. Шагаланова Баглан Рахимгазиновна - преподаватель колледжа Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Развитие умения учиться в корне меняет характер взаимоотношений между преподавателем и обучающимися. Автор рассматривает необходимость развития умения учиться и характер взаимоотношений между преподавателем и обучающимися. Это позволяет по-новому взглянуть на оптимизацию учебного процесса и переосмыслить существующие методы преподавания русского языка в национальной аудитории. Изучается традиционный подход к обучению русскому языку как неродному и инновационный подход. Особое внимание автор обращает на качества, присущие для преподавателя данной дисциплины.

Ключевые слова. Обучение, образование, учебный процесс, русский язык как неродной, преподаватель, обучающийся, традиционный подход, инновационные подходы.

Автор туралы мәліметтер. Шагаланова Баглан Рахимгазиновна – Қазақстан-Американдық еркін университеті колледжінің оқытушысы.

Аннотация. Автор оқу дағдысын дамыту қажеттілігі және оқытушы мен білім алушы арасындағы қарым-қатынастың сипатын қарастырады. Ол оқу үрдісін оңтайландыруға жаңа көзқараспен қарап, орыс тілін ұлттық аудиторияда оқытудың әдістерін қайта қарастыруға мүмкіндік береді. Халықтық деп қарастырылатын орыс тілін оқытудың дәстүрлі әдісі және салыстырыла отырып, «жаңа формация» әдісі зерттеледі. Берілген пән оқытушысына тән қасиеттерге назар аударылған. Автор оқу дағдысын дамыту оқытушы мен білім алушы арасындағы қарым-қатынасты түбегейлі өзгертетінін дәлелдеуге тырысқан.

Түйін сөздер. Оқыту, білім беру, оқу үрдісі, ана тілі ретіндегі емес орыс тілі, оқытушы, білім алушы, дәстүрлі әдіс, инновациялық әдістер.

About the author. Shagalanova Baglan– a teacher of the Kazakh-American Free University college.

Annotation. The author considers the need to develop the ability to learn and the nature of the relationship between the teacher and students, which provides a new look at the optimization of the educational process and rethinks the existing methods of teaching the Russian language in a national audience. The traditional approach to teaching Russian as a non-native language and the "new formation" approach in comparison are being studied. The author pays special attention to the qualities inherent in the teacher of this discipline. The development of the ability to learn fundamentally changes the nature of the relationship between the teacher and the students. The author considers the need to develop the ability to learn and the nature of the relationship between the teacher and students. This allows us to take a fresh look at the optimization of the educational process and rethink the existing methods of teaching the Russian language in a national audience. The traditional approach to teaching the Russian language as a non-native and innovative approach is being studied. The author draws special attention to the qualities inherent in the teacher of this discipline, and also the analysis of the role structure of the Russian language teacher in the national audience is carried out. It will help in updating practical methods of professional training of the specialists of the named profile and improving their pedagogical skills.

Keywords. Education, education, educational process, the Russian language as a non-native, a teacher, a student, a traditional approach, innovative approaches.

Научно-технический прогресс и связанные с ним другие общественные процессы XX века внесли глобальные изменения в жизнедеятельность людей. Новый тип задач и проблем, возникших перед обществом, привел к изменениям в способе мышления, другому миропониманию, иному отношению к деятельности по преобразованию мира и общественной жизни. Перед современной системой образования возникли вопросы *чему учить* и *как учить*.

Известный натуралист Томас Хаксли более полувека назад определил образование как изучение правил игры под названием «жизнь». С его точки зрения, образование означало умение жить по законам природы. А природа, как он представлял, не только живая и неживая среда обитания, но и человек в его взаимоотношениях с другими людьми и служащим миром. В связи с этим метафора Хаксли вполне актуальна для современного образования, перед которым стоит задача научить учиться.

Один из важнейших дидактических принципов - «связь обучения с жизнью» - означает *учить тому, чего требует жизнь*. А она требует анализа, осмысления происходящих изменений в реалиях общественного бытия, и применительно к ним и нужно готовить к деятельности молодое поколение. «Школа жизни» должна сформировать человека - активного, творчески мыслящего, способного не к пассивному созерцанию и приспособлению к новым социальным условиям, а к активным действиям для дальнейшего развития общества и своего же индивидуально-личностного бытия.

Следуя новой парадигме образования, необходимо подготовить специалистов, обладающих высокой коммуникативной компетентностью. Язык связан со многими сферами человеческой деятельности, и это объективно определяет высокую потребность в нем и его высокую ценность. Через язык формируется умение общаться и взаимодействовать с представителями соседних культур и в мировом пространстве. Язык способствует решению главной проблемы современного мира – согласия и взаимопонимания между людьми.

Особый смысл в новой парадигме образования приобретает личностно - ориентированный подход, ставящий целью научить учиться, что принципиально важно для гуманистического направления в педагогике.

Утверждение в Казахстане статуса русского языка как языка межнационального общения делает исключительно актуальной проблему перестройки обучения русскому языку в национальной аудитории. Русский язык в национальной аудитории- не только учебный предмет, на котором формируется мышление, осмысливаются общечеловеческие ценности, происходит интеллектуальное развитие, но и средство познания других наук.

Необходимость развития умения учиться в корне меняет характер взаимоотношений между преподавателем и обучающимися, позволяет по-новому взглянуть на оптими-

зацию учебного процесса и переосмыслить существующие методы преподавания русского языка в национальной аудитории.

Традиционный подход к обучению русскому языку как неродному во многом ориентирован на преподавателя. Он занимает ведущее положение в аудитории: является главным источником информации, непоколебимым арбитром в оценке знаний, гарантом дисциплины. Можно ли при авторитарном взаимоотношении между преподавателем и студентом сформировать у обучающихся навыки активной, самостоятельной позиции?

Стараясь уложиться во временные рамки традиционного занятия, все свои условия педагог направляет на объяснение нового материала, т.е. «презентацию» отобранного для усвоения учебного материала, не успевая организовать деятельность обучающихся в формах и способах, их развивающих. Способствуют ли эти усилия формированию обучающихся навыков самоактуализации и самореализации?

При традиционном подходе учебный материал «усваивается» непосредственно в процессе его восприятия как «готовых» знаний, которые должны быть заучены для последующего применения. Но, по справедливому замечанию Паскаля, «доводы, до которых человек додумался сам, обычно кажутся ему куда более убедительными, нежели те, что пришли в голову другим». Не это ли является одним из развивающих методов обучения, когда до всего человек должен додуматься сам?

В связи с этим, педагоги «новой формации» и вся система образования должны способствовать созданию условий, обеспечивающих обучающемуся право на самостоятельное построение индивидуальной траектории обучению. Приобретенные обучающимся умения и навыки должны в дальнейшем стать основной для непрерывного профессионального образования в процессе всей его активной трудовой деятельности.

Таким образом, целью образования на современном этапе становятся не просто знания. Необходимо научить молодежь развивать знания и навыки, полученные в процессе обучения и, опираясь на них, принимать верные решения. Отсюда развитие становится ключевым словом педагогического процесса, существенным, глубинным понятием обучения.

Для достижения поставленной цели необходимо создать определенные условия, которые служили бы основной и механизмом образовательного процесса. Таким условием является общение.

Развитие общества, как мы уже отмечали, зависит от уровня образования и его приоритетов. Но ключевой фигурой при любых преобразованиях остается *Учитель*. Какими бы новейшими техническими средствами не были оснащены школы и вузы, какие бы новейшие технологии не использовались, нельзя добиться качественных знаний без квалифицированного, влюбленного в свое дело педагога.

Каким мы видим преподавателя русского языка как неродного в новой парадигме образования?

По нашему мнению, преподаватель русского языка в национальной аудитории с профессиональной точки зрения, прежде всего:

1. Образец владения русским и казахским языком: а) имеет базовое филологическое образование; б) знает соответствия и различия между русским и казахским языками и умело использует их при сравнительно-сопоставительном анализе,

Еще Л.В. Щерба писал, что самый факт преподавания двух языковых форм побуждает к сравнению, а, следовательно, и к большому осознанию их значению. Это создает условия для развивающего и образовательного влияния второго языка.

2. Образец владения русской и казахской культурой. Познание культуры русского народа – в диалоге с казахской. Каждая культура открывает свои новые стороны и в то же время раскрывает то общее, что объединяет их. Проблема диалога культур в преподавании русского языка не нова, но она приобретает иную значимость. Педагог как интерпретатор чужой культуры и носитель родной должен делать все от него зависящее, чтобы сформулировать у студента ту систему ценностей, которая соответствует идеалу образования – человеку духовному (homo moralis).

3. Организатор коммуникативной тренировки, практики. В задачу педагога входит:

а) умение создать ситуацию, мотивирующую коммуникативную деятельность обучающихся. Создание учебных ситуации, побуждающих студента мобилизовать все свои интеллектуальные ресурсы - одна из важнейших предпосылок его развития. Важно не выискивать ошибки или неточности в суждениях своих воспитанников, а выражать живой интерес к обмену информацией, подчеркивать достоинства, а не слабости, не торопить с ответом, не перебивать;

б) умение организовать работу обучающихся (фронтальную, индивидуальную, самостоятельную, в парах, в малой группе и.т.п.). Работая в коллективе, в малых группах, обучаясь и обучая других членов группы, обучающиеся учатся самостоятельно добывать знания, применять ранее усвоенные и овладевать опытом творческой деятельности;

в) умение организовать ролевые игры, соревнования, конкурсы и.т.п., способствующие развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Игра позволяет обучающемуся усваивать общечеловеческие ценности, культуру представителей разных национальностей. Игра в учебном процессе - не просто развлекательное мероприятие. Это обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса. Существенный признак педагогической игры - четко поставленная цель обучения.

4. Консультант: а) объясняет, демонстрирует способность, последовательность, порядок, приемы (алгоритмы) решения учебных коммуникативных задач; б) оказывает практическую помощь, если обучающийся недостаточно овладел определенными грамматическими навыками; в) объясняет отдельные задания.

Консультации при традиционной технологии обучения проводились в виде индивидуальных занятий со слабоуспевающими обучающимися. Сегодня же консультации должны использоваться для того, чтобы полнее раскрыть индивидуальный потенциал личности каждого обучающегося, пойти навстречу каждому студенту в его индивидуальных познавательных запросах.

5. Контролер - аудитор, оценщик: а) проверяет, насколько обучающийся усвоил новый материал, выполнил домашнее задание; б) следит за уместностью действий обучающихся по решению коммуникативных задач, правильностью использования учебных методов и.т.д.; в) оценивает правильность / неправильность выполнения задания; г) указывает на неполноту ответа, на неточности; д) побуждает обучающихся к исправлению ошибок, к правильному выполнению задания.

6. Эрудит: умеет быстро и правильно найти ответ на вопрос обучающихся о жизни русского народа, его культуре, быте, традициях и обычаях.

7. Редактор – интерпретатор: следуя определенной дидактической установке, методически обрабатывает оригинальные тексты, систему заданий (адаптирует, структурирует, сопровождает соответствующим комментарием или системой отсылок), используемых в учебном процессе.

Умело отобранный дидактический материал помогает формированию духовно-ценностных качеств личности, воспитанию нравственных идеалов, учит правилам речевого поведения.

8. Психолог: а) знает возрастную психологию учащихся; б) умеет анализировать психологическое состояние обучающихся, отношение к предмету, готовность к решению учебных задач; в) изучает интересы, мотивы, потребности обучающихся; г) умеет оценить и отрегулировать свое психологическое состояние.

Существенным компонентом современных представлений об организации обучения неродному языку является выявление психологического состояния обучающегося. Доверительная беседа, своевременная помощь педагога в преодолении стеснительности, языкового барьера, умение выбрать нужную тему для разговора, поменять направление беседы, снять возникшее напряжение шуткой – все это позволяет установить необходи-

мый для обучения второму языку контакт с обучающимся и стать важной частью современной педагогической культуры.

9. Экспериментатор: а) прогнозирует развитие проблемной ситуации, развитие необходимых коммуникативных навыков и умений обучающихся; б) выдвигает стратегию и тактику развития проблемной ситуации.

Развитию творческого мышления студентов при обучении русскому языку как неродному способствует проблемное обучение, связанное с решением проблемных ситуации. Поиск способов преодоления затруднений, предъявленных обучающимся в виде проблемной задачи, становится для них мотивом творческого мышления.

10. Комментатор-советчик: а) комментирует действия обучающихся, степень продвижения в формировании коммуникативной компетенции и ее составляющих; речевых умений и навыков, лингвистических знаний; б) объясняет перспективы обучения; в) объясняет способы преодоления индивидуальных трудностей (коммуникативных, речевых, лингвистических) и.т.д.; г) советует обучающимся, на то что нужно обратить внимание при допущенных ошибках в лексике, грамматике, произношении и.т.п. Преподаватель должен быть для обучающегося источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью и получить совет.

11. Источник поощрений и порицаний: поддерживает старания студента, показывает, что тот добился определенных успехов.

При оценивании результатов обучения обучающегося традиционная педагогика ориентируется на простое выявление и оценку знаний. Количественная оценка – это орудие власти педагога над обучающимся. Отметка отождествляется с личностью обучающегося, сортирует их на «хороших» и «плохих». У «троечников» и «двоечников» отметка вызывает чувство ущербности, унижения и конечном итоге приводит к равнодушию в учебе. При личностно - ориентированном обучении на первый план должны выдвигаться такие важнейшие качества обучающегося, как самонаблюдение, самоконтроль, самооценка деятельности. Обучающийся сам должен детально оценит и увидеть состояние своего «багажа знаний» на данный момент и определить перспективу дальнейшей своей деятельности. В этом состоит зерно сознательного отношения к учению.

12. Оператор – консультант: а) умеет целесообразно и технически грамотно использовать, управлять аудиовизуальными и техническими средствами обучения; б) консультирует обучающихся по вопросам использования аудиовизуальных и технических средств обучения (под руководством преподавателя и самостоятельно); в) объясняет правила работы с обучающей техникой.

Современная методика обучения русскому языку в национальной аудитории предполагает использование разнообразных аудиовизуальных средств. Переход от видеоматериалов к мультимедийным курсам означает переход от линейной презентации учебного материала к многоуровневой гипертекстовой. Электронные учебники, мультимедийные курсы обеспечивают новые формы вовлечения обучающихся в иноязычную речевую деятельность (поиск информации, общение на русском языке), которые представляют совершенно новые возможности знакомства с актуальной и аутентичной информацией о стране изучаемого языка.

13. Автор-составитель:

а) составляет обучающие программы, готовит, методически обрабатывает и использует фонозаписи, видеозаписи и другие средства наглядности;

б) при необходимости создает учебные материалы; тексты; упражнения, задания, методические разработки, сценарии ролевых игр, условия конкурса, соревнований и пр.;

в) обеспечивает процесс постановки, решения учебных коммуникативных задач, соответствующих информационным материалам, извлекаемым из различных источников и т.д.

Опираясь на анализ профессиональных функций педагога «новой формации», мы попытались построить модель деятельности преподавателя русского языка в национальной аудитории с точки зрения теории управления.

Анализ ролевой структуры деятельности преподавателя русского языка в национальной аудитории поможет в обновлении практических приемов профессиональной подготовки специалистов названного профиля, повышению их педагогического мастерства.

Высокая степень осмысления обучаемым знаний возможна тогда, когда он будет играть все более активную роль в процессе передачи и усвоения учебного материала. А это напрямую зависит от профессионального мастерства педагога. Построить и реализовать свою индивидуальную образовательную траекторию на всю жизнь обучающийся сможет лишь при условии, если именно в школьные и студенческие годы у него воспитают и максимально разовьют способности к самоактуализации и самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мынбаева А.К. Инновационные методы обучения. Учебное пособие. - Алматы, 2007.
2. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учебное пособие для студентов филол. фак. высш. пед. учебн. заведений / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. - 2-ое изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Паскаль Б. Мысли.- СПб., 1995.
4. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974.
5. Ибраева Г.М. Культурологический аспект в преподавании русского языка / Материалы научно-практ. конф. «Валихановские чтения-10». - Кокшетау, 2005. –Т. 13.

УДК 330.14 (123.6)

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ

Жампеисова Г.К.

Автор туралы мәліметтер. Жампеисова Гулнар Кадылжановна – Қасым Қайсенов атындағы жалпы білім беретін бастауыш сынып мұғалімі, Өскемен қ., Қазақстан

Аннотация. Мақалада педагогикалық білім берудің қалыптасуы мен дамуының негізгі кезеңдері, мәселелері мен болашақта даму қарқыны сөз етілген. Осыған байланысты, қоғамдық даму деңгейінің, экономикалық қуаттылықтың және елдің ұлттық қауіпсіздігінің белгісі ретіндегі адами ресурстардың, білім беру жүйесінің рөлі мен маңыздылығында көрсетілген.

Түйінді сөздер. Жаһандану, білім, ғылым, мұғалім, тәрбие, маман, жүйе, тәжірибе, мектеп, тұлға.

Сведения об авторе. Жампеисова Гулнар Кадылжановна – учитель начальных классов средней общеобразовательной школы им. Касыма Кайсенова.

Аннотация. В статье рассматриваются основные этапы становления и развития, проблемы и прогноз развития педагогического образования. В связи с этим, указывается роль образования в уровне общественного развития, экономике и национальной безопасности страны. Сегодня у педагогов существует задача совместить систему образования с современными требованиями, по-новому внедряя знания во всю систему обучения и обучения. Это означает, что необходимо научить преподавать учителя более эффективно. То есть, большая часть программы должна охватывать основы теории конструктивного обучения. Эта теория основана на заключении, что теория мышления учеников находится во взаимосвязи их предыдущих знаний и знаний, полученных из разных источников, учителей, учебников и друзей в новом или классе. Неизбежное влияние на темпы вышеупомянутых процессов может вызвать целый ряд проблем, которые могут привести к негативным региональным, национальным и местным последствиям. Высшее образование способно преодолеть многие из этих негативных тенденций. Решения по преодолению таких тенденций должны основываться на национальных, местных, региональных, социальных и культурных ценностях.

Ключевые слова. Глобализация, образование, наука, учитель, специалист, система, практика, школа, личность.

About the author. Zhampeisova Gulnar - a teacher of primary classes of the secondary school named after Kasym Kaisenov, Ust-Kamenorgorsk, Kazakhstan

Annotation. The main stages of formation and development, problems and the forecast of development of pedagogical education are considered in the article. In this regard, the role of education in the level of social development, economy and national security of the country is indicated. Today, teachers have the task of combining the education system with modern requirements in a new way, introducing new knowledge into the entire system of teaching and learning. Requirements have been made. This means that you need to teach teachers to teach more effectively. Most of the program covered the foundations of the theory of constructive learning. This theory is based on the conclusion that the theory of students' thinking is in the relationship of their previous knowledge and knowledge obtained from different sources, teachers, textbooks and friends in a new or class. The inevitable impact on the pace of the above processes can cause a number of problems that can lead to negative regional, national and local consequences. Higher education can overcome many of these negative trends. Decisions to overcome such trends must be based on national, local, regional, social and cultural values.

Keywords. Globalization, education, science, teacher, specialist, system, practice, school, personality.

Ғаламдық жаһандану жағдайындағы жаңа қоғамда орын алған ірі экономикалық өзгерістер мен технологиялық жетістіктер – қоғам дамуының қозғаушы күші болып табылатын білім жүйесіне орасан ықпалын тигізіп отыр. Әлемдік қауымдастықтың біртұтас білім кеңістігін қалыптастыруға бағытталған ортақ мүддеге барынша әрекеттенуі – жалпы адамзаттық және ұлттық құндылықтарды бойына сіңірген саналы да парасатты тұлғаны тәрбиелеу қажеттігін алға тартып отыр.

Егеменді елімізде соңғы жылдар тізбегенде жүргізіліп келе жатқан білім реформасына қатысты түбегейлі бетбұрыстар, атап айтқанда әлемде дамыған мемлекеттердегі білім саясатының негізгі көрсеткіші болып саналатын 12 жылдық білім беру жүйесіне ену қарқыны – қоғамдық ортадағы адамдардың ерекше пікірлері мен көзқарастарын қалыптастыруға негіз болды. Көптеген өнеркәсіп орындарының жаңа технологиялық қондырғылармен қайта жабдықталуы - білім сапасының жаңа деңгейге көтерілуіне өзгеше талап қойды. Аса қарқынды белең ала бастаған аталмыш құбылыстарға мемлекет тарапынан терең талдаунамалар жасалып, ортақ проблеманы бұқара халықпен бірлесе отырып атқару мәселелері жолға қойылуда.

Тәуелсіз Қазақстанның жоғары білім жүйесінің қалыптасуы мен дамуы Қазақстан Республикасы дүниежүзілік қауымдастықпен нарықтық экономикалы ел деп танылып отыр. Тәуелсіздіктің қысқа жылдары аралығында мемлекетіміз дүниежүзілік қауымдастықпен кіріге отырып, экономикалық өсудің жоғары қарқынымен ерекшеленді. Осыған байланысты, қоғамдық даму деңгейінің, экономикалық қуаттылықтың және елдің ұлттық қауіпсіздігінің белгісі ретіндегі адами ресурстардың, білім беру жүйесінің рөлі мен маңыздылығы артады. Білім - әлемдегі өркениетті дамыған елдердің барлығында дерлік дамудың негізгі көрсеткіші мен негізгі басыңқы бағыты болып табылады. Шын мәніне келгенде, елдер тек тауарлар мен қызметтер өндіре отырып бәсекелеспейді, сонымен бірге олар қоғамдық құндылықтар жүйесі мен білім беру жүйесі арқылы бәсекеге түседі. Қазақстан Республикасының әлемдегі бәсекеге қабілетті 50 елдің қатарына ену міндеті елде ғылыми сыйымды технологиялық білімі бар, басқарушылық қабілетке ие, нарықтық экономикада дұрыс бағыт таңдай алатын жоғары білікті мамандар болған кезде және дүниежүзілік нарықтық экономиканың қажеттіліктеріне жауап беретін тиімді білім беру жүйесі құрылғанда шешіле алады. Тәуелсіз Қазақстанның жоғары білім жүйесін бетбұрыс тандыру бірнеше кезеңнен тұрды: 1 кезең – жоғары білім жүйесінің заңдық және нормативтік құқықтық базасының қалыптасуы (1991-1994 жылдар); 2 кезең – жоғары білім жүйесін модернизациялау, оның мазмұнын жаңарту (1995- 1998 жылдар); 3 кезең – білім беру жүйесін қаржыландыруды орталықсыздандыру, білім беру мекемелерінің академиялық еркіндігін кеңейту (1999-2000 жылдар); 4 кезең – жоғары кәсіптік білім беру жүйесін стратегиялық дамыту (2001 жылдан бастау алған қазіргі кезең) [1]. Қазіргі қазақстандық білім беру жүйесі «Білім туралы» Заң (1999 жыл),

«Білім» мемлекеттік бағдарламасы (2000 жыл), «2010 жылға дейінгі білімді дамыту стратегиясы» (2001 жыл), «2005-2010 жылдарға арналған білімді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы» (2004 жыл) сияқты стратегиялық нысандағы құжаттармен бекітілген [2,3]. Көптеген жоғары білім беру мекемелері Қазақстан Республикасының жоғары білім жүйесінің әлемдік білім беру кеңістігіне интеграциялану міндетінен білім берудің Болондық моделін жүзеге асыруда, ол төмендегідей деңгейлерден тұрады: - жоғары базалық білім / жоғары арнайы білім: бакалавриат – «бакалавр» дәрежесін беретін жоғары білім беру бағдарламасы; - жоғары ғылыми-педагогикалық білім: магистратура – «магистр» академиялық дәрежесін беретін жоғары ғылыми-педагогикалық бағдарлама; - докторантура PhD – бұрынғы ғылыми-зерттеу кадрларын даярлау жүйесінің орнын басатын бағдарлама. Жоғары білімнің үш деңгейлік жүйесінің енгізілуі сонымен бірге, білім беру бағдарламаларының диапазонының кеңеюі мен олардың рыноктық экономика талаптарына сәйкес икемділігі мен шоғырлану дәрежесін күшейтуге бағытталған. Жоғары білімнің бұл моделінің жүзеге асырылуы өзінің өміршеңдігі мен өзектілігін көрсетті, сол сияқты оның келешекте әрі қарай өзгертілу қажеттілігін пайымдады. Қазақстан Республикасындағы жоғары білімнің үш деңгейлі моделінің даму бағыттары майда мамандықтар түрін қысқартып, оларды кеңірек пәндерге / бағдарламаларға біріктіруді, бизнеспен өзара әрекеттестікті арттыруды, түлектердің еңбек рыногындағы қажеттілігін қамсыздандыруды қамтиды. Қазақстанның жоғары білім жүйесінің қалыптасуының келесі бір жағымды тұсы – институционалдық құрылымдардың, оқыту бағдарламалары мен формаларының әртараптандырылуы, олардың университеттік білім беру жүйесіне бейімделуі Егер бұрын мемлекет экономикамен қатар, өз жоспарларын жүзеге асыру үшін мамандарды даярлауды да жоспарлаған болса, қазіргі күні жоғары білім жүйесі ұлттық және халықаралық еңбек рыноктарының талаптарын ескеруге тырысады. Жоғары оқу орнының бәсекеге қабілеттілігіне және білім беру сапасына ықпал етуші факторларды біз төмендегідей топтарға бөле аламыз: [4]

1. Объектінің білім беру қызметтерін алу сапасы (абитуриент, студент, аспирант, даярлық курстарының тыңдаушылары, кәсіби біліктілікті арттыру курстарының тыңдаушылары).

2. Субъектінің білім беру қызметтерін беру сапасы (оқыту бағдарламаларының сапасы, профессор-оқытушылар құрамының сапасы, қызмет көрсету үдерісін ресурстық қамсыздандыру сапасы, материалдық-техникалық база, ақпараттық-әдістемелік қамсыздандыру, ғылыми-зерттеу сапасы).

3. Білім беру қызметтерін көрсету сапасы (білім беру қызметтерін көрсетуде қолданылатын технологияларды жүзеге асыру және оны ұйымдастыру, білім беру қызметтерін көрсету үдерісін бақылау сапасы, білім беру қызметінің нәтижесінің сапасы).

4. Тұтынушылардың қанағаттану дәрежесі (білім беру қызметтерін пайдаланушылардың сапаға қанағаттануы, білім беру қызметін көрсетушілердің өз жұмысына қанағаттануы, қоғам мүшелерінің білім дәрежесі). Қазақстан Республикасының Конституциясының 2 тармағының 30 бабы көрсететіндей, ҚР азаматы конкурстық негізде тегін жоғары білім алуға құқылы, ол мемлекеттің өз азаматтарының жоғары оқу мекемелерінде оқуы үшін қомақты қаржы бөлу қажеттілігін пайымдайды.

Тәуелсіздігін алғаннан бері Қазақстанда университеттер саны артып, ол көпшілікті құрап отыр Әрбір екінші қазақстандық студент университетте білім алады. Университет – бұл жоғары білім жүйесіндегі білім беру мекемелерінің маңызды типі болып табылады. Университет жөніндегі дәстүрлі таным яғни ғылыми-зерттеу және оқыту қызметі тең мағынада болуы, келешекте де өз маңызын сақтап қалатын тәрізді. Университеттер бүкіл әлем бойынша тараушы жаңа ғылыми мәліметтердің бұқаралық ағымынан базалық мәндегі идеяларды алудың ерекше және дербес қызметін орындауға бағытталған. Ізденіс, анықтау, өңдеу, біріктіру, тәжірибелік нәтижелерге жеткізу ғылыми-техникалық прогреске ықпал етеді.

Қазіргі күні Қазақстанда жоғары білімді мамандарды даярлаудың салалық жүйесі

басым, ол гуманитарлық және техникалық ғылымдар саласындағы білімін үйлестіретін, жан-жақты білім алған, бірнеше шет ел тілдерін меңгерген, басқарушылық бейімі бар жаңа ғасырдың жұмысшы күшін дайындауды біршама шектейді. Даярлаудың мұндай деңгейін негізінен университеттер қамтамасыз етуге қабілетті. Мұны жоғары білім жүйесінде университеттік типтегі білім беру мекемелері басым дамыған елдер тәжірибесі көрсетеді. Білім жүйесі, оның ішінде жоғары мектеп халықты жұмыспен қамтуды ынталандырып, жұмыссыздықты қысқартуда маңызды рөл атқарады. Ол еңбек рыногынан жастардың бір бөлігін тарта отырып, әлеуметтік шиеленісті әлсіретеді. Кәсіптік білім адами капиталдың қалыптасуын қамсыздандырады. Адами капитал табыс әкеле алатын адамдағы қабілеттердің мөлшерін білдіреді. Ол тума біткен ақыл-ой мен физикалық қабілет, дарын, сыйды ғана қоспайды, сонымен бірге алынған білім мен біліктілікті қосады. Жұмысшы күшінің біліктілік деңгейі адами капиталдың жағдайын көрсетеді. Адами капиталдың артуы еңбеккерлердің кәсіптік - біліктілік деңгейінің өсуін бейнелейді. Кәсіптік білім, біліктілік алу жұмысқа орналасу мәселесін шешуде еңбеккер үшін өте маңызды болып табылады. Жұмыс беруші үшін білімі туралы дипломның болу факті, сол адамның белгіленген іріктеуден өтіп, сапалы (білікті) жұмысшы күші категориясына енгенін білдіреді. Егер еңбеккер білімі туралы дипломды көрсетпесе, оның жұмысшы күшінің сапасын жұмыс берушінің өзі бағалауы тиіс болады. Ал ол еңбек сыйымды, шығынды үдеріс және де қателіктен ада емес екендігі сөзсіз. Оқу мекемелерінің түлектерінің көпшілігіне кәсіптік білім еңбекке деген қабілетін жақсартуға, оның тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Сондықтан білімнің болуы жұмыс іздеушіге еңбек рыногында жоғары бәсекеге қабілетті жұмысты қамтамасыз етеді. Алайда, кәсіптік білімді тек оқитындарда еңбекке деген қабілетті дамытуға бағытталған жүйе ретінде қарастыру дұрыс емес. Кәсіптік білім – жеке тұлғаның жан-жақты дамуына жағдайлар құруға, жекелеген мүдделер мен қажеттіліктерді, оның ішінде мамандық пен біліктілік алуды ескеретін, әлеуметтік институт болып табылады. Еңбек рыногындағы сұраныстың қарқынды өзгерісі жоғары білімнен өз қызметі экономиканың жаһандануы мен өңірленуі жағдайында өтетін жаңа кәсіптік, технологиялық, басқарушылық салаларда мамандар даярлауды талап етеді. Осыған сәйкес жоғары мектептің педагогикалық және ғылыми-зерттеу функцияларын қайта ұйымдастыру қажет, ол академиялық пәндерді әрі қарай әртараптандыру барысында пайда болатын ғылым мен техниканың көп түрлі жетістіктерін ескеруі керек. Оқу жоспарларының түрлілігі, оған енетін пәндер мен курстардың тізімі, кадрларды даярлауды әмбебап тандыру пәнаралық және көп пәндік бағыттардың күшеюіне, оған қатысты оқыту әдістері мен ғылыми зерттеулерді жүргізуді күшейтеді. Жоғары білімді қайта ұйымдастыру мен бетбұрыс тандыру ақпараттық және коммуникациялық технологиялардың жедел дамуын және оған деген жоғары білім мекемелерінің артып отырған қажеттіліктерін басты назарда ұстауы қажет. Көптеген елдер шешуші маңызды экономикалық міндеттердің арасынан жылдам өзгеруші экономика, технология мен халықаралық сауда жағдайларына бейімделу мүмкіндіктерін күшейту қажеттілігін ерекше көрсетеді.

Елбасымыз өз халқына жолдауында «Білім беру реформасы – Қазақстанның бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін аса маңызды құралдарының бірі. Бізге экономикалық және қоғамдық қажеттіліктеріне сай келетін осы заманғы білім беру жүйесі қажет»деп атап көрсетті. Келер ұрпаққа қоғам талабына сай тәрбие мен білім беруде мұғалімдердің инновациялық іс-әрекетінің ғылыми педагогикалық негіздерін меңгеруі – маңызды мәселе. Бала жанының бағбаны, жас ұрпаққа білім мен тәрбие беретін мұғалім ары таза, әдепті, ой-өрісі кең, жан-жақты білімді, ұстамды, өз ойын шәкіртіне анық, дәл жеткізетін болуы тиіс. Ол үнемі ізденіп, білімін толықтырып отырса, оның өмірлік ұстанымы тұрақты, күш-қуаты, көңілі әрдайым жоғары, сабақ беру сапасы арта түсіп, еңбегі еленеді. Білім берудегі жаңалық пен қоғамдағы жаңалық бір мақсатты көздейді, олар даму мен прогрестің қабілетін арттыруы қажет. Білім беруді жетілдірудің жаңа парадигмаларына модульдік сабақ жатады. Ол мынадай артықшылықтарымен ерекшеленеді. Біріншіден, оқушыларға мұғалім алдын-ала дайындалған сабақтың жүру

жоспарын таратып береді. Онда сабақтың әрбір элементінің нақты мақсаты көрсетіледі. Сондықтан оқушы өзінің не істеу керектігін, яғни сабақ соңында нені біліп шығуы керектігі жөнінде мағлұмат алады. Екіншіден, ұжым болып жұмыс істеу дағдысы қалыптасады. Онда оқушы өз пікірінің дұрыстығын дәлелдеп, қателігін мойындап және жолдасының пікірінің дұрыстығын көрсетіп, ұжымдық шешім қабылдауға үйренеді. Ол өз білімін өзі бағалай алады. Үшіншіден, жеке басының қабілеті мен мүмкіндіктерін ескеріп, үлкен көлемдегі жазба жұмыстарын жасауды жоспарлайды. Төртіншіден, әр оқушының білім дәрежесіне қарай тапсырманы да түрлі деңгейде алуға болады. Сонымен бірге модульдік сабақ оқушының білімін тексеріп бағалауға зор мүмкіндік береді. Қазіргі білім беру саласындағы басты мәселе – білім беру мазмұнына жаңалық енгізудің тиімді жаңа әдістерін іздестіру және оларды жүзеге асыратын болашақ мамандарды даярлау. Қазіргі педагогиканың негізгі мақсаты – білімді сапалы ету, оқушының толыққан жеке тұлға болып қалыптасуына негіз қалау. Жалпы білімнің 3 міндеті бар, олар – баланың өзіндік жалпы дамуы, жан-жақты дүниетанымын қамтамасыз ету, оны болашақ белгілі бір кәсіпке даярлау.

Қазақстандағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы жобасында Қазақстанда оқитындарды сапалы біліммен қамтамасыз етіп, халықаралық рейтинг ілердегі білім көрсеткішінің жақсаруы мен қазақстандық білім беру жүйесінің тартымдылығын арттыру үшін, ең алдымен, педагог кадрлардың мәртебесін арттыру, олардың бүкіл қызметі бойына мансаптық өсуі, оқытылуы және кәсіби біліктілігін дамытуды қамтамасыз ету, сондай - ақ педагогтердің еңбегін мемлекеттік қолдау мен ынталандыруды арттыру мәселелеріне үлкен мән берілген. Осыған байланысты қазіргі таңда еліміздің білім беру жүйесіндегі реформалар мен сындарлы саясаттар, өзгерістер мен жаңалықтар әрбір педагог қауымының ойлауына, өткені мен бүгіні, келешегі мен болашағы жайлы толғануына, жаңа идеялармен жаңа жүйелермен жұмыс жасауына негіз болары анық. Олай болса, білімнің сапалы да саналы түрде берілуі білім беру жүйесіндегі педагогтердің, зиялылар қауымының деңгейіне байланысты. Дәстүрлі білім беру жүйесінде білікті мамандар даярлаушы кәсіби білім беретін оқу орындарының басты мақсаты – мамандықтарды игерту ғана болса, ал қазір әлемдік білім кеңестігіне ене отырып, басекеге қабілетті тұлға дайындау үшін адамның құзырлылық қабілетіне сүйену арқылы нәтижеге бағдарланған білім беру жүйесін ұсыну – қазіргі таңда негізгі өзекті мәселелердің бірі. Жалпы алғанда «құзырлылық» ұғымы жайлы ғалым К. Құдайбергенова «Құзырлылық ұғымы – соңғы жылдары педагогика саласында тұлғаның субъектілік тәжірибесіне ерекше көңіл аудару нәтижесінде ендіріліп отырған ұғым. Құзырлылықтың латын тілінен аудармасы «сомпетенс» белгілі сала бойынша жан – жақты хабардар білгір деген мағынаны қамти отырып, қандай да бір сұрақтар төңірегінде беделді түрде шешім шығара алады дегенді білдіреді» деп көрсетеді. Бұл жайлы Б. Тұрғанбаева «... өзінің практикалық әрекеті арқылы алған білімдерін өз өмірлік мәселелерін шешуде қолдана алуын – құзырлылықтар деп атаймыз » деп анықтаса, Ресей ғалымы Н. Кузьминаның көзқарасы бойынша, «Құзырлылық дегеніміз - педагогтің басқа бір адамның дамуына негіз бола алатын білімділігі мен абыройлығы ». Латын тіліндегі « компетенс» сөзін ғалым К. Құдайбергенова «Құзырлылықты білімін, біліктілігін, дағдысын, тұлға мінез-құлқын, ең бастысы тұлға мүмкіндігін бағалаудың критерийі мақсатында қарастыру құзырлылық маңызын толық аша алады. Олай болса, құзырлылық, нәтижеге бағдарланған жаңа білім беру жүйесінің сапалық критерийі ретінде әлеуметтік және өмірлік көзқарастарды есепке алу қажет» деп жазса, Б. Тұрғанбаева «Құзырлылыққа бағытталған оқыту үрдісінде тәжірибелік жолмен мәселені шешу мүмкіндігі молаяды. Осы жағдай біліктілікті арттырудағы екінші үлгіге көшірудің негізі бола алады. Өйткені, құзырлылыққа бағытталған үлгіде білім алушылардың өздерін ұйымдастыру - басты мақсаты» деп көрсетеді. Қ.Құдайбергенова «Құзырды әртүрлі кенеттен болған ситуацияларда мәселелерді шешу үшін қажетті білімді немесе әрекетті көрсете білу қабілеті, білім мен өмірлік ситуация арасындағы байланысты орнату мүмкіндігі ретінде, ал құзырлықты адамның өзіндік деңгейіне, даралық қасиеттеріне тікелей байланысты

тұлғалық, теориялық, практикалық өлшеу дәрежесі жоғары деңгейде кіріктірілген құрылым ретінде қарастыру ұсынылады» деген тоқтам жасайды.

Егеменді еліміздің ертеңгі тізгінін ұстар иесі - бүгінгі жас ұрпақ. Егеменді еліміздің еңсесі енді көтеріліп , тәуелсіз ел атанып, төбемізге ту тігіп, тіліміздің мәртебесі артып, әлемге атымызды танытып жатқан кезеңде ұлттың, елдің болашағы – жас ұрпақ тәрбиесіне де мықты көңіл бөлінуі қажет.Осы егеменді, тәуелсіз Қазақстанда өркениетке бастар жолдың бастауы – мектеп десек, мектептің басты тұлғасы, жүрегі – мұғалім. Мектеп жұмысы мен оқушы жетістіктерін өрістетудегі негізгі тұлға – ұстаз болғандықтан, ал сол ұстаз заман талабына сай болуы үшін - әрқашан ізденуді, білімдерін жетілдіруді, жан-жақты, білікті болуды талап етеді.Ұлы ағылшын ағартушысы Уильям Уарт жай мұғалім хабарлайды, жақсы мұғалім түсіндіреді, керемет мұғалім көрсетеді, ұлы мұғалім шабыттандырады деген екен. Ал XXI ғ. нағыз ұстазы қандай болмақ, қазіргі заманда Егеменді еліміз тәуелсіз жеріміздің болашағы жас өсіп келе жатқан ұрпақ қолында. Сол ұрпақты тәрбиелеуде ұстаздар сан түрлі әдіс тәсілдер қолдануда. Мұғалім сабақта әдіс - тәсілдерді пайдалана отырып, балалардың ұсыныс - пікірлерін еркін айтқызып, ойларын ұштауға және өздеріне деген сенімін арттыруға мүмкіндік туғызып отыру қажет. Әдіс – тәсілдер арқылы өткізген әрбір сабақ оқушылардың ойлануына және қиялына негізделіп келеді, баланың тереңде жатқан ойын дамытып оларды сөйлетуге үйретеді. Түрлі әдістемелік тәсілдер пайдалану арқылы қабілеті әртүрлі балардың ортасынан қабілеті жоғары баланы іздеп, онымен жұмыс жасау, оны жан - жақты тануды ойлап, оқушылардың шығармашылық деңгейін бақылап отыру әрбір мұғалімнің міндеті.

Жаңа технологияны меңгеруде мұғалімнің жан – жақты, білімі қажет.

Қазіргі мұғалім:

- Педагогикалық үрдісте жүйелі жұмыс жүргізе алатын;
- Педагогикалық өзгерістерге тез төселетін; - Жаңаша ойлау жүйесін меңгере алатын;
- Оқушылармен ортақ тіл табыса алатын;
- Білімді, іскер, шебер болу керек;

Жаңа педагогикалық технологияның ерекшеліктері – өсіп келе жатқан жеке тұлғаны жан –жақты дамыту. Инновациялық білімді дамыту, өзгеріс енгізу, жаңа педагогикалық идеялар мен жаңалықтарды өмірге әкелу.

Бұрынғы оқушы тек тыңдаушы, орындаушы болса, ал қазіргі оқушы – өздігінен білім іздейтін жеке тұрға екендігіне ерекше мән беруіміз керек.

Қазіргі оқушы:

- Дүниетаным қабілеті жоғары;
- Дарынды, өнерпаз;
- Іздемпаз, талапты:
- Өз алдына мақсат қоя білу керек;

Қазіргі таңда мұғалімдер алдында білім жүйесін, заман талабына сай үйлестіре, жаңа үлгіде жүргізу міндеті туындап білімге бүкіл оқу-әдістемелік жүйеге жаңа талаптар қойылуда. Бұл дегеніміз мұғалімге білім берудің тиімді жолдарын қарастыру деген сөз. Яғни бұл бағдарламаның басым бөлігі сындарлы оқыту теориясының негіздерін қамтыған. Бұл теория оқушылардың ойлануын дамытуда олардың бұрынғы алған білімдері мен жаңа немесе сыныптағы түрлі дерек көздерінен, мұғалімнен, оқулықтан және достарынан алған білімдерімен өзара әрекеттесуі жағдайында жүзеге асады деген тұжырымға негізделген.

Жоғарыда аталған үдерістердің қарқынына теңсіз әсер теріс өңірлік, ұлттық, жергілікті салдарға алып келетін тұтас бір мәселелер кешенін тудыруға қабілетті. Жоғары білім осындай көптеген теріс үрдістерді болдырмауға қабілетті болып табылады. Мұндай үрдістерден шығу жөніндегі шешімдер ұлттық, жергілікті, өңірлік, әлеуметтік және мәдени құндылықтарды ескерумен жүзеге асырылуы тиіс.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы // Алматы, 2010. - 6 б.
2. Қазақстан Республикасында 2015жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы // Астана, 2004. - 3-4 б.
3. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. - Астана, 2004. - 28 б.
4. Дамитов Б.К. Жоғары білім бойынша заңды және нормативті құжаттар жинағы. ҚР Білім және Ғылым Министрлігі. - А., 1996. – 132 б.
5. Современное состояние высшего образования в Республике Казахстан // Вестник высшей школы. - Алматы, 2005. - С. 92.
6. Закон Республики Казахстан от 27.07.2007 N319-3 «Об образовании»
7. Алшанов Р. Частное образование в Казахстане: становление и современные вызовы // Казахстанская правда, 2007, 2 ноября, №175.

УДК 377.5

СОПРЯЖЕНИЕ ДЕЙСТВУЮЩИХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ С ПРОФСТАНДАРТАМИ: ОПЫТ ФУМО

Климова Н.Н.

Сведения об авторе. Климова Наталья Николаевна - кандидат экономических наук, доцент. Преподаватель Московского промышленно-экономического колледжа РЭУ им. Г.В. Плеханова

Аннотация. Современное среднее профессиональное образование в России не в полной мере удовлетворяет запросам работодателей, которые являются непосредственными потребителями образовательных услуг и деловыми партнёрами сферы образования. В целях соответствия образования запросам рынка труда федеральные учебно-методические объединения России проводят активную работу по актуализации действующих образовательных программ на предмет соответствия их профстандартам.

Ключевые слова. Образовательный стандарт, профессиональный стандарт, среднее профессиональное образование.

Автор туралы мәліметтер. Климова Наталья Николаевна – экономика ғылымдарының кандидаты, доцент. Г.В. Плеханов ат.Ресей Экономикалық университеттің Мәскеу өнеркәсіптік-экономикалық колледж оқытушысы.

Аннотация. Ресейдегі заманауи орта кәсіби білім беру білім беру қызметтерінің тікелей тұтынушылары және білім беру саласындағы кәсіпқой әріптестер болып табылатын жұмыс берушілердің сұраныстарын толығымен қанағаттандырмайды. Білім берудің еңбек нарығының сұраныстарын сәйкес болуы мақсатында Ресейдің федералды оқу-әдістемелік бірлестіктері әрекеттегі білім беру бағдарламаларын кәсіби стандарттарға сәйкес болуына қарай өзектендіру бойынша белсенді түрде жұмыстар жүргізіп жатыр. 38.02.07 «Банк ісі» мамандығы бойынша жүргізілген осындай шара талдауға алынған.

Түйін сөздер. Білім беру стандарты, кәсіби стандарт, орта кәсіби білім беру.

About the author. Klimova Natalia Nikolaevna - candidate of economic sciences, associate professor. Teacher of the Moscow Industrial and Economic College of the Russian Economic University named after G.V. Plekhanov

Annotation. Modern secondary professional education in Russia does not fully satisfy the needs of employers who are direct consumers of educational services and business partners in the field of education. In order to match education with the demands of the labor market, the federal educational and methodological associations of Russia are actively working on updating existing educational programs to ensure that they meet their professional standards. On the basis of the work that has been done, changes were made to the federal state educational standard of secondary vocational education (GEF), major 38.02.07 "Banking". The project of this Federal State Educational Standard was approved by experts of the Council of Professional Qualifications of the Financial Market and submitted for approval to the Ministry of Education and Science of Russia.

Key words: educational standard, professional standard, secondary vocational education.

Успешной реализации функций профессионального образования можно добиться, лишь ориентируясь на спрос со стороны рынка труда, однако, современное среднее профессиональное образование в России не в полной мере удовлетворяет запросам работодателей, которые являются непосредственными потребителями образовательных услуг и деловыми партнёрами сферы образования. Для этого необходимо найти соответствующее сопряжение существующих образовательных стандартов с профессиональными стандартами, утвержденными Министерством труда и социальной защиты РФ. Профессиональный стандарт - характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Профессиональные стандарты разработаны согласно статье 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации, для применения [1]:

- работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инст-

рукций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении систем оплаты труда с учетом особенностей организации производства, труда и управления;

- образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ;

- при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Профессиональные стандарты являются одним из механизмов, которые обеспечивают согласование требований к квалификациям рынка труда и сферы образования.

В настоящее время действующее законодательство в области образования позволяет обеспечить учет позиции работодателей путем их прямого участия в разработке, экспертизе и реализации ФГОС (Федерального государственного образовательного стандарта) профессионального образования.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу 1 сентября 2013 г. зафиксировал роль профессиональных стандартов в системе образования [2]:

- учет положений ПС при формировании соответствующих ФГОС профессионального образования (часть 7 статьи 11);

- разработка и утверждение программ профессионального обучения на основе установленных ПС (часть 8 статьи 73), проведение соответствующего квалификационного экзамена в пределах требований, указанных в ПС по соответствующим профессиям рабочих, должностям служащих (ч. 3 статьи 74);

- использование требований ПС к специалистам, рабочим и служащим соотв. профиля при проведении профессионально-общественной аккредитации профессиональных образовательных программ (часть 4 статьи 96);

- установление требований на основе ПС в отношении руководителей образовательных организаций, лиц, занимающихся педагогической деятельностью, иных работников образовательных организаций (часть 2 статьи 51, часть 1 статьи 46, часть 2 статьи 52).

Постановление Правительства РФ от 10 февраля 2014 г. определило Правила участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального и высшего образования [3].

Профессиональный стандарт характеризует квалификацию, необходимую работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Характеристика квалификации в профстандарте включает для каждой обобщенной трудовой функции, соответствующей определенному уровню квалификации, описание трудовых функций, трудовых действий, умений и знаний, а также возможные наименования должностей, требования к образованию, опыту практической работы и особые условия допуска к работе.

Уровень квалификации устанавливается для каждой обобщенной и отдельной трудовой функции в соответствии с Приказом Минтруда России от 12.04.2013 N 148н. Этим приказом определено всего девять уровней, отличающихся друг от друга полномочиями и ответственностью работника, выполняющего соответствующую трудовую функцию, а также характером необходимых умений и знаний. Наиболее простые работы отнесены к уровню 1 [4].

Рабочей группой ФУМО УГС (Федерального учебно-методического объединения по укрупненной группе специальностей) 38.00.00 «Экономика и управление» в течение мае-июне 2017 года была проведена актуализация действующего федерального государственного образовательного стандарта СПО по специальности 38.02.07 "Банковское дело" с учетом принимаемых профессиональных стандартов СПК (Совета профессиональных квалификаций) финансового рынка. Для сопряжения были отобраны одноименные, близкие по смыслу наименования ПС и специальности среднего профессионального об-

разования «Банковское дело» следующие ПС:

- «Специалист по ипотечному кредитованию» код 08.011 (Приказ Минтруда России № 171н от 19.03.2015 г.).
- «Специалист по работе с просроченной задолженностью» код 08.014 (Приказ Минтруда России № 590 н от 07.09.2015 г.).
- «Специалист по работе с залогами» код 08.020 (Приказ Минтруда России № 176н от 19.03.2015 г.).
- «Специалист по потребительскому кредитованию» код 08.019 (Приказ Минтруда России № 646н от 14.11.2016 г.).
- «Специалист по платежным услугам» код 08.027 (Приказ Минтруда России № 645н от 14.11.2016 г.).
- «Специалист по операциям на межбанковском рынке» код 08.013 (Приказ Минтруда России № 643н от 14.11.2016 г.).

По профессиональному стандарту «Специалист по ипотечному кредитованию» код 08.011 отобрана ОТФ А «Обеспечение реализации политики банка в сфере ипотечного кредитования». Возможные наименования должностей «Специалист по ипотечному кредитованию», «Кредитный работник», «Кредитный менеджер», «Кредитный консультант», «Кредитный контролер» не противоречат квалификации «Специалист банковского дела», указанной во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» и соответствуют виду деятельности «Осуществление кредитных операций» (п. 4.3.2 ФГОСа).

По профессиональному стандарту «Специалист по работе с просроченной задолженностью» код 08.014 отобрана: ОТФ А «Взаимодействие с должником на ранних стадиях взыскания задолженности». Возможное наименование должности «Специалист по работе с просроченной задолженностью» не противоречат квалификации «Специалист банковского дела», указанной во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» и соответствуют виду деятельности «Осуществление кредитных операций» (п. 4.3.2 ФГОСа).

По профессиональному стандарту «Специалист по работе с залогами» код 08.020 отобрана ОТФ А «Подготовка и заключение договора о залоге имущества». Возможные наименования должностей «Специалист по работе с залогами», «Залоговый менеджер», «Залоговый консультант» не противоречат квалификации «Специалист банковского дела», указанной во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» и соответствуют виду деятельности «Осуществление кредитных операций» (п. 4.3.2 ФГОСа). По профессиональному стандарту «Специалист по потребительскому кредитованию» код 08.019 отобраны:

- ОТФ А «Подготовка и заключение договора о залоге имущества». Возможные наименования должностей «Специалист по потребительскому кредитованию», «Специалист по обслуживанию и продажам/менеджер по продажам», «Кредитный менеджер», «Кредитный консультант», «Кредитный работник», не противоречат квалификации «Специалист банковского дела», указанной во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» и соответствуют виду деятельности «Осуществление кредитных операций» (п. 4.3.2 ФГОСа).
- ОТФ В «Контроль исполнения обязательств по договорам потребительского кредита и мониторинг качества потребительских кредитов». Возможные наименования должностей «Специалист по потребительскому кредитованию», «Специалист по обслуживанию и продажам/менеджер по продажам», «Кредитный менеджер», «Кредитный консультант», «Кредитный работник» не противоречат квалификации «Специалист банковского дела», указанной во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» и соответствуют виду деятельности «Осуществление кредитных операций» (п. 4.3.2 ФГОСа).

По профессиональному стандарту «Специалист по платежным услугам» код 08.027 отобрана ОТФ А «Выполнение расчетных операций». Возможные наименования должностей «Операционист», «Специалист по работе с клиентами» не противоречат квалификации «Специалист банковского дела», указанной во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» и соответствуют виду деятельности «Ведение расчетных операций.» (п. 4.3.1 ФГОСа).

По профессиональному стандарту «Специалист по операциям на межбанковском

рынке» код 08.013 отобрана ОТФ А «Обеспечение межбанковского взаимодействия». Возможные наименование должности «Менеджер по работе с кредитными организациями» не противоречит квалификации «Специалист банковского дела», указанной во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» и соответствуют видам деятельности «Ведение расчетных операций.» (п. 4.3.1 ФГОСа) и виду деятельности «Осуществление кредитных операций» (п. 4.3.2 ФГОСа).

Все обобщенные трудовые функции ОТФ А соответствуют области профессиональной деятельности, содержанию и уровню квалификации, указанной во ФГОС 38.02.07 «Банковское дело».

В соответствии с методическими рекомендациями по актуализации действующих федеральных государственных стандартов СПО, с учетом принимаемых профессиональных стандартов (утв. Министром образования и науки 20 апреля 2015 г. N ДЛ- 11/06 вн) [5], если в ПС описана обобщенная трудовая функция 6 уровня квалификации, для освоения которой необходимо высшее образование - бакалавриат (требования к опыту работы не предъявляются) или среднее профессиональное образование и опыт работы, то ФГОС СПО, скорее всего, не должен ориентировать на обеспечение готовности выпускников к выполнению данной обобщенной трудовой функции, что не исключает знакомства студентов с соответствующей деятельностью в процессе обучения, следовательно:

1) Требуемые квалификации по:

- ПС «Специалист по ипотечному кредитованию»,
- ПС «Специалист по работе с залогами»,
- ПС «Специалист по потребительскому кредитованию»;

не могут быть достигнуты только путем освоения основной программы СПО, поэтому ФГОС СПО не должен ориентировать на обеспечение готовности выпускников к выполнению данных ОТФ в обязательном порядке, что не исключает знакомство обучающихся с соответствующей деятельностью в процессе обучения.

2) ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» может быть сопоставлен с:

- ПС «Специалист по работе с просроченной задолженностью» ОТФ А.
- ПС «Специалист по платежным услугам» ОТФ А.
- ПС «Специалист по операциям на межбанковском рынке» ОТФ А.

Далее, для определения необходимости доработки ФГОС СПО в целях обеспечения учета положений ПС надо провести сравнительно-сопоставительный анализ следующих единиц данных документов (таблица 1).

Таблица 1. Сопоставление единиц профстандарта и ФГОС СПО [5]

Положения ПС	ФГОС СПО
Обобщенные трудовые функции или трудовые функции	Виды деятельности, иногда профессиональные компетенции
Трудовые функции по каждой обобщенной трудовой функции или трудовые действия. Иногда необходимые умения	Профессиональные компетенции по каждому виду деятельности
Необходимые умения	Уметь
Необходимые знания	Знать

В силу разной степени обобщенности формулировок обобщенной трудовой функции и трудовой функции в ПС в одних случаях виду деятельности ФГОС СПО в ПС соответствует обобщенная трудовая функция (одна или несколько), а в других - трудовая функция (одна или несколько). Профессиональным компетенциям могут соответствовать обобщенные трудовые функции или трудовые функции (обычно они относятся к одной обобщенной трудовой функции, но иногда к нескольким), а также трудовые действия. Для определения необходимости коррекции профессиональных компетенций необходимо проанализировать и перечни умений.

В результате проведенного сопоставления были сделаны следующие выводы:

- ОТФ А ПС «Специалист по работе с просроченной задолженностью» относится к виду деятельности «Осуществление кредитных операций», но представлена во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» не в полном объеме.

- ОТФ А ПС «Специалист по платежным услугам» относится к виду деятельности «Ведение расчетных операций», но представлена во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» не в полном объеме.

- ОТФ А ПС «Специалист по операциям на межбанковском рынке» относится к видам деятельности «Ведение расчетных операций» и «Осуществление кредитных операций», но представлена во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело», не в полном объеме.

- ОТФ А ПС «Специалист по потребительскому кредитованию» относится к виду деятельности «Осуществление кредитных операций» и представлена во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» в полном объеме.

- ОТФ В ПС «Специалист по потребительскому кредитованию» относится к виду деятельности «Осуществление кредитных операций», но представлена во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» не в полном объеме.

- ОТФ А ПС «Специалист по работе с залогами» относится к виду деятельности «Осуществление кредитных операций», но представлена во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» не в полном объеме.

- ОТФ А ПС «Специалист по ипотечному кредитованию» относится к виду деятельности «Осуществление кредитных операций», но представлена во ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» не в полном объеме.

Далее было выявлено соответствие профессиональных компетенций ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» видам деятельности ПС и внесены изменения в перечень знаний, умений и содержание практического опыта.

По результатам анализа ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» для определения необходимости его доработки в целях обеспечения учета положений ПС было составлено следующее заключение (таблица 2).

Таблица 2. Заключение

Наименование показателя	Критерии показателя, необходимые для установления соответствия ФГОС положениям профессионального стандарта	Экспертная оценка		Обоснования оценки и предложения по актуализации ФГОС
		да	нет	
ФГОС СПО Раздел IV. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ				
Соответствие требований ФГОС СПО к освоению выпускниками видов деятельности и профессиональных компетенций положениям ПС	Обеспечение подготовки, достаточной для трудоустройства	+		ВД и ПК охватывают основные ОТФ и ТФ в объеме, достаточном для трудоустройства
	Актуальность осваиваемых видов деятельности и компетенций для современной профессиональной деятельности	+		
	Современность терминологии, ее соответствие терминологии ПС	+		
ФГОС СПО Раздел VI. ТРЕБОВАНИЯ К СТРУКТУРЕ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА				
Соответствие тре-	Полнота перечня умений		+	В ПС имеются тру-

бований ФГОС СПО к умениям положения ПС				довые действия и соответствующие им умения, не вошедшие во ФГОС СПО (см. результаты по доработке)
	Актуальность умений для современной профессиональной деятельности	+		Перечень умений актуален, однако, необходимо внести дополнения для соответствия ПС
	Современность терминологии, ее соответствие терминологии ПС	+		Терминология, применяемая во ФГОС соответствует требованиям положения ПС
Соответствие требований ФГОС СПО к знаниям положения ПС	Полнота перечня знаний		+	Имеются необходимые знания ПС, не вошедшие во ФГОС (см.результаты по доработке)
	Актуальность знаний для современной профессиональной деятельности	+		Перечень знаний актуален, однако, необходимо внести дополнения для соответствия ПС
	Современность терминологии, ее соответствие терминологии ПС	+		Терминология, применяемая во ФГОС, соответствует требованиям положения ПС

ИТОГОВОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ	да	нет
Положения профессионального стандарта учтены во ФГОС СПО		+
Требуется доработка ФГОС СПО в целях обеспечения учета положений профессионального стандарта	+	

На основании проделанной работы были внесены изменения в федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС) по специальности 38.02.07 «Банковское дело». Проект данного ФГОСа был одобрен экспертами Совета профессиональных квалификаций финансового рынка и передан на утверждение в Министерство образования и науки России.

ЛИТЕРАТУРА

1. "Трудовой кодекс Российской Федерации" от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 03.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017)
2. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция)
3. Постановление Правительства РФ от 10.02.2014 N 92 "Об утверждении Правил участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной

политики в области среднего профессионального образования и высшего образования"
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 апреля 2013 № 148-Н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов»
5. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных стандартов СПО с учетом принимаемых профессиональных стандартов (утв. Министром образования и науки 20 апреля 2015 г. N ДЛ-11/06вн)

УДК 377.5

ЭТАПЫ СОПРЯЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ СПО С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ

Климова Н.Н.

Сведения об авторе. Климова Наталья Николаевна - кандидат экономических наук, доцент. Преподаватель Московского промышленно-экономического колледжа РЭУ им. Г.В. Плеханова.

Аннотация. Практика реализации гармонизации требований ФГОС СПО и профессиональных стандартов при разработке образовательных программ СПО показывает, что каждая образовательная организация и даже каждый преподаватель вырабатывает свой алгоритм и методику организации и ведения подобной деятельности. В статье представлен алгоритм сопряжения федеральных государственных образовательных стандартов требованиям профессиональных стандартов рынка труда.

Ключевые слова. Образовательный стандарт, профессиональный стандарт, среднее профессиональное образование, сопряжение ФГОС и профстандартов, алгоритм сопряжения образовательных программ СПО и профстандартов.

Автор туралы мәліметтер. Климова Наталья Николаевна – экономика ғылымдарының кандидаты, доцент. Г.В. Плеханов ат.Ресей Экономикалық университеттің Мәскеу өнеркәсіптік-экономикалық колледж оқытушысы.

Аннотация. Мақалада ФМБС және еңбек нарығының кәсіби стандарттарымен түйіндесу алгоритмі көрсетілген. Автор ОКБ білім беру бағдарламаларын қайта өңдеу бойынша жұмыстың жеңіл есемтігін, алайда оның нәтижесінде ОКБ білім беру бағдарламалары кәсіби стандарттарды жасаушы ретіндегі жұмыс берушінің талаптарына қарай ауысатынын көрсетті.

Түйін сөздер. білім беру стандарттарының кәсіби стандарттармен түйінтесуі, білім беру стандарты, кәсіби стандарт, орта кәсіби білім беру, білім беру стандарттарының кәсіби стандарттармен түйінтесу алгоритмі

Annotation. The practice of implementing the harmonization of the requirements of the Federal State Educational Standard of secondary vocational education and professional standards in the development of educational programs of the of secondary vocational education demonstrates that each educational organization and even each teacher develops its own algorithm and methodology for organizing and conducting such activities. The article presents the algorithm of conjugation of federal state educational standards to the requirements of professional labor market standards. The author comes to the conclusion that the work on processing the educational programs of the ACT in accordance with the requirements for the qualification of professional standards is not simple, time consuming, but as a result, the educational programs of the of secondary vocational education are reoriented to the requirements of the employer as a developer of professional standards. As is known, the Federal State Educational Standard of secondary vocational education was developed by representatives of educational organizations, and the professional standards of the enterprise and organizations that accept secondary vocational education alumni for work. In addition, numerous independent "Centers for the assessment and certification of qualifications" have been created and continue to be established in some regions in the Russian Federation, which will determine whether the qualification of an employee or a graduate of an secondary vocational education meets the requirements of professional standards. Information and regulatory documents on the establishment of such centers can be found on the website of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation.

Keywords. Educational standard, professional standard, secondary vocational education, conjugation of secondary vocational education and professional standards, algorithm of conjugation of educational programs of vocational and professional standards.

О необходимости переработки образовательных программ СПО в соответствии с требованиями к квалификации специалиста разъяснено в публикации «Информио» от 24.12.2015 года. В завершении данной публикации отмечено, что, несмотря на имеющееся письмо Минобрнауки от 22.01.2015 г. № ДЛ-1/05вн, в котором представлен алгоритм работы по разработке образовательных программ СПО в соответствие с требованиями профстандартов, практика реализации гармонизации требований ФГОС СПО и профессиональных стандартов при разработке образовательных программ СПО показывает, что каждая образовательная организация и даже каждый преподаватель вырабатывает свой алгоритм и методику организации и ведения подобной деятельности.

Рассмотрим подробнее алгоритм переработки образовательных программ СПО с учетом соответствующих профессиональных стандартов.

Первый шаг. Создание рабочей группы. Наряду с преподавателями профессиональных модулей, соответствующих по содержанию профессиональным стандартам, представителями администрации профессиональной образовательной организации необходимо включить в рабочую группу представителей работодателей.

Согласование плана работы рабочей группы: определение этапов работы, сроков их выполнения, исполнителей, ответственных (дальнейшие шаги представленного алгоритма соответствуют примерному плану работы).

Организация обучающего семинара для членов рабочей группы. Содержание семинара должно обеспечить понимание членами группы структуры профессионального стандарта, алгоритма предстоящей работы по разработке образовательной программы СПО с учетом требований профессиональных стандартов.

Второй шаг. Выбор профессионального стандарта (одного или нескольких), уровня квалификации (обобщенных трудовых функций) и его характеристики, с учетом которых будет разработана образовательная программа СПО.

Перечень профессиональных стандартов можно найти в Интернете на официальном сайте Минтруда: www.profstandart.rosmintrud.ru, включающий реестр профстандартов и сами профессиональные стандарты.

Каждый профессиональный стандарт содержит характеристику квалификации для нескольких уровней квалификации (для нескольких обобщенных трудовых функций).

Уровень квалификации и соответствующая ему характеристика в профстандарте выбирается исходя из возможностей обеспечения учебного процесса образовательной программы (оснащение мастерских, полигонов, лабораторий, уровень преподавательского состава, места прохождения производственной практики). При обучении в разных, по оснащенности учебного процесса, ПОО студенты могут получить профессию разного уровня квалификации.

При разработке программ подготовки специалистов среднего звена необходимо учитывать:

- профессиональный стандарт специалиста/техника, наименование которого соответствует наименованию специальности.

- профессиональный стандарт рабочей профессии, освоение которой происходит в ПМ Выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих.

Третий шаг. Установление соответствия требований к уровню квалификации рабочего / специалиста профессиональных стандартов (трудовых функций, трудовых действий, умений, знаний) с требованиями к результатам обучения ФГОС СПО (компетенциями, практическим опытом, умениями и знаниями).

В силу разной степени обобщенности формулировок обобщенной трудовой функции и трудовой функции в ПС в одних случаях виду деятельности ФГОС СПО в ПС со-

ответствует обобщенная трудовая функция (одна или несколько), а в других - трудовая функция (одна или несколько). Профессиональным компетенциям могут соответствовать обобщенные трудовые функции или трудовые функции (обычно они относятся к одной обобщенной трудовой функции, но иногда к нескольким), а также трудовые действия. Порой для определения необходимости коррекции профессиональных компетенций бывает необходимо проанализировать и перечни умений [2].

Четвертый шаг. Анализ таблиц сопоставления требований профстандарта и образовательной программы СПО, разработанной в соответствии с ФГОС СПО к рабочему / специалисту и определение направлений корректировки образовательной программы.

Возможные выводы на 4 шаге:

- Требования образовательной программы СПО и ФГОС СПО полностью соответствуют требованиям к квалификации профстантарта. Никаких корректировок в образовательную программу СПО не требуется вносить.

- Необходимость добавления в программы профессиональных модулей, дисциплин дополнительных результатов обучения (умений, знаний, практического опыта, компетенций).

- Необходимость увеличения или уменьшения нагрузки на какой-либо учебной дисциплине (профессиональном модуле), что бы гарантировать освоение скорректированных результатов обучения.

- Необходимость введения в образовательную программу СПО дополнительного вида профессиональной деятельности (профессиональный модуль).

- Выделение приоритетов в формировании общих компетенций.

При актуализации ФГОС СПО с учетом положений ПС необходимо учитывать, что эти документы имеют различное назначение и содержание. ПС содержат характеристику квалификации, необходимой для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Для его описания используются понятия, обобщенные трудовые функции, трудовые функции, трудовые действия, умения и знания. ФГОС СПО обеспечивают единство образовательного пространства и вариативность содержания образовательных программ. Требования к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ (далее - ОПОП) в ФГОС СПО шире, чем описание квалификации в ПС. Они отражают специфику уровня получаемого образования, решение задач социализации, интеллектуального, культурного и профессионального развития, обеспечения профессиональной мобильности выпускника. В качестве ключевого в ФГОС СПО используется термин "компетенция" - способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

На основе результатов сравнительно-сопоставительного анализа на данном шаге могут быть скорректированы формулировки вида деятельности, перечень и формулировки профессиональных компетенций, а также перечни и формулировки требований к умениям и знаниям выпускников по междисциплинарным курсам и дисциплинам.

При формулировании или коррекции требований к практическому опыту необходимо исходить из того, что он должен обеспечивать готовность к выполнению соответствующего вида деятельности, овладение всеми необходимыми для этого компетенциями.

При формулировании или коррекции требований к умениям и знаниям необходимо обратить внимание на их отнесение к тем или иным дисциплинам (модулям). Прежде всего, речь идет о дифференциации умений и знаний, которые целесообразно изучать в рамках общепрофессиональных дисциплин и междисциплинарных курсов. Общепрофессиональные дисциплины создают фундамент для изучения нескольких профессиональных модулей (видов деятельности). Результаты их освоения не всегда непосредственно связаны с требованиями сферы труда, однако значимы для профессионального развития, обеспечения профессиональной мобильности, продолжения образования. Умения и знания, непосредственно обеспечивающие выполнение того или иного вида деятельности, осваиваются при изучении одного или нескольких междисциплинарных курсов профессионального модуля. В большинстве случаев коррекция умений и знаний будет заклю-

чаться в обновлении перечня дидактических единиц и (или) используемой терминологии. В исключительных случаях возможен пересмотр перечня дисциплин и междисциплинарных курсов.

После коррекции необходимо проверить, удалось ли обеспечить соответствие требований ФГОС СПО [3] положениям ПС.

Для определения необходимости доработки ФГОС СПО в целях обеспечения учета положений ПС надо провести сравнительно-сопоставительный анализ единиц данных документов.

Пятый шаг. При необходимости корректировка учебного плана (распределение часов вариативной части на дисциплины и МДК, значимые для формирования трудовых функций профстандарта, усиление практики часами вариативной части, распределение часов практики по профессиональным модулям, последовательность обучения по учебным дисциплинам и модулям, введение новых модулей и дисциплин).

Шестой шаг. Разработка содержания рабочих программ дисциплин и модулей с учетом изменения нагрузки в учебном плане и включения в программы дополнительных, выявленных при анализе профстандарта, результатов обучения (умений, знаний, практического опыта, компетенций).

Если преподаватели будут испытывать затруднения при разработке содержания программ, необходимо организовать проведение их стажировок в соответствующих специфике дисциплин (модулей) организациях и предприятиях.

Седьмой шаг. Проверка специалистами работодателей разработанных рабочих программ дисциплин и модулей на соответствие требованиям ФГОС СПО и требованиям профстандартов. В случае необходимости дополнительная корректировка содержания рабочих программ.

Окончательное согласование разработанных рабочих программ УД и ПМ работодателем и утверждение руководителем образовательной программы.

В соответствии с Письмом Минобрнауки от 22.01.2015 г. № ДЛ-1/05вн «Связь образовательной программы с профессиональными стандартами может быть отражена в разделе «Общая характеристика образовательной программы» или иных документах, входящих в ее состав – паспорте образовательной программы, пояснительной записке и т.п.» [1].

Отдельно следует обратить внимание на разработку рабочей программы профессионального модуля (дисциплины) «Выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих». Данный модуль должен полностью соответствовать требованиям профстандарта к профессии рабочего или должности служащего (при наличии профстандарта).

Характеристика квалификации в профстандарте очень объемна, и если в полном объеме перенести трудовые функции, трудовые действия, умения и знания, в программу модуля, как результаты обучения по модулю - компетенции, практический опыт, умения и знания, то пункт рабочей программы модуля (дисциплины) «Цели и задачи профессионального модуля – требования к результатам освоения профессионального модуля» будет занимать несколько страниц. Можно рекомендовать сформулировать более «емкие» результаты обучения, каждый из которых охватывал бы несколько единиц требований к квалификации (трудовых действий, умений, знаний).

Требований повторять формулировки профстандарта (как копируются формулировки результатов освоения образовательной программы из ФГОС СПО) в нормативных документах нет.

В заключении можно отметить, что работа по переработке образовательных программ СПО в соответствии с требованиями к квалификации профессиональных стандартов не простая, затратная по времени, но в результате образовательные программы СПО переориентируется под требования работодателя, как разработчика профессиональных стандартов. Как известно, ФГОС СПО разрабатывали представители образовательных организаций, а профстандарты предприятия и организации, которые принимают выпуск-

ников СПО на работу. Кроме того, в РФ в отдельных регионах созданы и далее создаются многочисленные независимые «Центры оценки и сертификации квалификаций», которые будут устанавливать соответствие уровня квалификации работника или выпускника СПО требованиям профессиональных стандартов. Информацию и нормативные документы о создании таких центров можно найти на сайте Министерства труда и социальной защиты РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утв. Министром образования и науки России 22 января 2015 г. N ДЛ-1/05вн)
2. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных стандартов СПО с учетом принимаемых профессиональных стандартов (утв. Министром образования и науки 20 апреля 2015 г. N ДЛ-11/06вн)
3. Постановление Правительства РФ от 10.02.2014 N 92 "Об утверждении Правил участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального образования и высшего образования"

УДК 372.8

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ И КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Зимановская А.А.

Сведения об авторе. Зимановская Анна Александровна - преподаватель колледжа Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Актуальность данной проблемы вызвана целым рядом факторов. Во-первых, интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания у обучающихся и студентов интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Эффективным средством решения этой задачи являются учебные игры. Во-вторых, одной из наиболее важных проблем в преподавании является обучение устной речи, создающей условия для раскрытия коммуникативной функции языка и позволяющей приблизить процесс обучения к условиям реального обучения, что повышает мотивацию к изучению предмета. Вовлечение обучающихся и студентов в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено также в процессе игровой деятельности.

Ключевые слова. Математика, обучение, образование, студенты, математическая грамотность, технологии, игровые технологии.

Автор туралы мәліметтер. Зимановская Анна Александровна – Қазақстан-Американдық еркін университеті колледжінің оқытушысы.

Аннотация. Берілген мәселенің өзектілігі бірқатар факторлардан туып отыр. Біріншіден, білім беру үрдісінің интенсификациясы білім алушылар мен студенттердің оқылатын материалға деген қызығушылықты тудыру және сабақ барысында әрекеттерін белсендендіру әдістерін әздеу мәселесін алға тартады. Оның ұтымды шешімі ойындар болып табылады. Екіншіден, оқытудағы неғұрлым маңызды мәселенің бірі оқу үрдісін іс жүзіндегі оқуға жақындатуға мүмкіндік беретін және тілдің коммуникативті қызметін ашуға жағдай туғызатын ауызша сөйлеуге оқыту болып табылады. Оны да ойын әдісі арқылы жүзеге асыруға болады. Зерттеу нәтижесінде автор математика сабақтарында ойындарды пайдалану көптеген сұрақтарды шешуге мүмкіндік береді. Ойын арқылы оқыту әдістемесі жан-жақты қарастырылған.

Түйін сөздер. Математика, оқыту, білім беру, студенттер, математикалық сауаттылық, технологиялар, ойын технологиялары

About the author. Zimanovskaya Anna Alexandrovna is a teacher of the college of Kazakh-American Free University.

Annotation. The urgency of this problem is caused by a number of factors. First, the intensification of the educational process raises the problem of finding means of maintaining the interest of students and students in the material studied and activating their activity throughout the class. Educational games are an effective means of solving this problem. Secondly, one of the most important problems in teaching is the teaching of oral speech, which creates the conditions for the disclosure of the communicative function of the language and makes it possible to bring the learning process closer to the conditions of real learning, which increases the motivation for learning the subject. Involvement of students and students in oral communication can be successfully carried out also in the process of playing activity. The author comes to the following conclusion that the use of games in mathematics lessons allows solving many questions, such as the use of gaming moments and methods is possible at any stage of the learning process. It is necessary to learn the technique of the game and skillfully prepare the game. Dosage the use of gaming moments on such program topics that require an emphasis on other forms of the lesson. The game is only used in conjunction with other teaching methods. The game needs and can be used in any group and with any level of cognitive activity and education of students. The teacher needs to possess a variety of gaming techniques and skillfully apply them in the classroom.

Key words. Mathematics, education, students, mathematical literacy, technologies, gaming technologies.

Скажи мне, и я забуду.
Покажи мне, и я запомню,
Дай мне действовать самому, и я научусь.
Древнекитайская мудрость

Сегодня в мире существует много проблем, но начинать решать их нужно с воспитания и образования. Ум человека, его мысли и чувства – это то, с чем мы имеем дело, выбирая для себя путь педагога. И это важная составляющая часть в решении других проблем. Про это часто забывают в наш век информационных технологий. Ведь нельзя не учитывать то, что чем больше умеет техника, тем меньше работает мозг человека; чем больше функций мы перекладываем на компьютер и мобильные телефоны, тем хуже развивается память у пользующегося этой техникой. Сейчас не составляет труда найти информацию на ту или иную тему. Но настолько ее легко найти, настолько же быстро она и забывается. Важно помнить, что как бы ни была совершенна техника, мозг человека является самым универсальным средством хранения и обработки информации. «Мыслительные операции не даны изначально, они постепенно складываются в ходе самого мышления» (С.Л. Рубинштейн).

Еще в древности одним из важнейших достоинств человека считали владение математическими знаниями. Все мы знаем, что слово «математика» в переводе с греческого означает *знание, наука*. Ее роль и значение непрерывно возрастают в современной жизни. Однако проблема воспитания интереса к изучению, в частности, к математике, является одной из сложных и важных задач в образовании.

Существует три довольно распространенных заблуждения:

1) Математика не может быть интересной;

2) а если и бывает интересной, то полученные знания не применяются в жизни;

3) а если кому-то и пригодится, то уж точно не мне.

Математика действительно считается одной из сложных дисциплин и вызывает трудности при изучении у многих обучающихся. Некоторые вопросы математики кажутся недостаточно интересными, а порой скучными. «Сделать учебную работу насколько возможно интересной для ребенка и не превратить эту работу в забаву, как считал К.Д. Ушинский, - вот главная задача!» А возникновение интереса к предмету у обучающихся зависит от личности преподавателя, от методики и от того, насколько умело будет построена учебная работа.

Из всего этого возникает проблема. Учить нужно всех, а реальные возможности отдельных обучающихся оставляют желать лучшего. Как быть со слабыми и немотивированными обучающимися, если традиционные формы обучения не дают результата? Для решения проблемы можно использовать один из методов – использование игровых технологий.

Одной из актуальных проблем современной методики преподавания, как в общеобразовательных учебных заведениях, так и в профессиональных средних учебных заведениях, является применение игровых технологий в процессе преподавания изучаемых дисциплин.

Актуальность данной проблемы вызвана целым рядом факторов. Во-первых, интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания у обучающихся и студентов интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Эффективным средством решения этой задачи являются учебные игры. Во-вторых, одной из наиболее важных проблем в преподавании является обучение устной речи, создающей условия для раскрытия коммуникативной функции языка и позволяющей приблизить процесс обучения к условиям реального обучения, что повышает мотивацию к изучению предмета. Вовлечение обучающихся и студентов в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено также в процессе игровой деятельности.

Актуальность применения игровых технологий на уроках математики видится нам в том, что:

- игровые формы обучения на уроках создают возможности эффективной организации взаимодействия педагога и обучающихся, продуктивной формы их общения с присущими им элементами соревнования, непосредственности, неподдельного интереса;
- в игре заложены огромные воспитательные и образовательные возможности;
- игра развивает наблюдательность и способность определять свойства предметов, выявлять их существенные признаки;
- включение в урок игр и игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у обучающих бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала;
- разнообразные игровые действия, при помощи которых решается та или иная умственная задача, поддерживают и усиливают интерес к учебному предмету;
- игры оказывают большое влияние на умственное развитие обучающих, совершенствуя их мышление, внимание, творческое воображение.

Таким образом, нас всё больше интересуют технологии обучения, формирующие активную, самостоятельную и инициативную позицию в учении, развивающую обще учебные навыки: исследовательские, само оценочные, рефлексивные. Одной из таких технологий является игровая.

Преимущества использования на занятиях игровых форм обучения состоят в том, что игровая деятельность как средство обучения обладает мотивированностью на обучение, отсутствием принуждения, индивидуализированностью, обучением и воспитанием в коллективе и через коллектив, развитием психических функций и способностей, учением с увлечением. Вместе с тем, обучающиеся всегда с желанием, интересом принимают предложение педагога “поиграть на уроке”.

Игра - это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Педагогическая игра, в отличие от игр вообще, обладает существенными признаками – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, который может быть обоснован и представлен в чистом виде.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции:

1) развлекательную (это основная функция игры - развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);

2) коммуникативную - освоение диалектики общения;

3) диагностическую - выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;

4) функцию коррекции - внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей.

Назначение игр на уроках математики – развитие познавательных процессов у обучающихся (восприятия, внимания, памяти, наблюдательности, сообразительности и др.) и закрепление знаний, приобретаемых на уроках.

Характерным для каждой игры является, с одной стороны, решение различных дидактических задач: уточнение представлений о числе или в целом о математическом понятии и его существенных особенностях, развитие способности замечать сходство и различие между ними и т.д. В этом смысле игра носит обучающий характер. С другой стороны, неотъемлемым элементом игры является игровое действие. Внимание обучающегося направлено именно на него, а уже в процессе игры он незаметно для себя выполняет обучающую задачу.

Игровое обучение – процесс мало предсказуемый и плохо управляемый. На его течение влияет такое количество факторов, подсчитать которые и просчитать взаимовлияния которых весьма непросто. Сама теория игрового обучения похожа на попытку объять необъятное, классифицировать то, что с трудом поддается разумному описанию: харизму и интуицию модератора, динамику взаимоотношений обучаемых, неожиданные повороты их поведения и творческие озарения.

Однако систематическое и целенаправленное использование игровых методов может дать определенные результаты, как в изменении основных качеств личности, так и в результативности учебной деятельности. Одним из приоритетов современной системы образования становится достижение нового образовательного результата – формирование ключевых компетентностей, обучающихся и студентов, т.е. применение полученных знаний на практике.

Особую роль в преподавании дисциплин в средних специальных учебных заведениях играют такие формы, как ролевые игры, исследование конкретных случаев, проекты, исследование на предприятиях, сценарии, деловые игры и т.д. Рассмотрим описание некоторых форм действий игровой деятельности, возможных для применения на занятиях в среднем специальном учебном заведении.

Изучение конкретного случая. Основная структура метода основывается на том, что обучающиеся и студенты сталкиваются со случаем из практики или же из собственной жизни. Они обсуждают какой-то конкретный случай, ищут альтернативы для его решения, предлагают собственный вариант решения, обосновывают его, а потом сравнивают с тем решением, которое было принято на практике.

Имитационные игры. Имитационная игра как метод нашла свое применение в многочисленных стратегиях обучения, включающих в себя игровые элементы. Сюда входят ролевые, конфликтные, деловые игры, игры для принятия решений, компьютерные имитации на базе деловой игры и т.д. Имитационные игры сочетают такие элементы, как соревнование, кооперация, правила, отражающие характерные черты действительности. Особое значение в обучении имеют деловые и ролевые игры.

Ролевая игра как метод обучения дает возможность преподавателю оформить учебный процесс в виде игровой деятельности и имитации конфликтных ситуаций из жизни общества, а обучающимся и студентам – открыть разные социальные формы поведения в приближенных к действительности игровых ситуациях, не опасаясь серьезных санкций в случае неправильного поведения.

Деловые игры. Основой любой деловой игры является процесс имитации реальных ситуаций во время ее проведения. Деловая игра состоит из двух компонентов: модели игры и собственно игры. Модель определяет рамки игры и, таким образом, создает базу для игры, которая предоставляет игрокам возможность принятия решений в рамках соответствующей модели.

Метод направляющего текста. Направляющие тексты можно рассматривать как центральный метод обучения, который выполняет в рамках комплексных учебных задач направляющую и структурирующую учебный процесс функцию. Метод направляющего текста, как правило, является составной частью процесса обучения, предполагающего шесть фаз: информацию, планирование, принятие решения, выполнение, контроль, оценку. Направляющие тексты представляют собой обычно письменно зафиксированные инструкции для самостоятельного управления учебным процессом. В рамках своих функций – управления и структурирования – направляющие тексты дают информацию о содержании и целях процесса обучения, а также о дополнительных источниках информации для обработки заданной проблемы.

Проектный метод. Метод проектов для преподавателя – это альтернатива урочной системе, дополняющий ее и расширяющий границы творческой работы. Для обучающихся и студентов – это учебное дидактическое средство активизации познавательной деятельности, средство развития таких качеств, как самостоятельность, умение принимать решения и отвечать за последствия. Обучающийся и студент вовлекается в активный познавательный процесс, что позволяет ему осваивать новые способы человеческой деятельности, находить иные мотивы к учебе.

Таким образом, игра определяет важные перестройки и формирование новых качеств личности; именно в игре лучше усваиваются нормы поведения, игра учит, изменяет, воспитывает. Игровая деятельность влияет на развитие внимания, памяти, мышления, воображения, всех познавательных процессов. Так, например, педагогическая и дидактическая ценность деловой игры состоит в том, что она позволяет ее участникам раскрыть себя, научиться занимать активную позицию, испытывать себя на профессиональную пригодность.

Считаем, что использование на уроках игровых технологий обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального в обучении. Так, включение в урок игровых моментов делает процесс обучения более интересным, создает у обучающихся хорошее настроение, облегчает преодоление трудностей в обучении.

Дидактическая игра является средством умственного развития, т.к. активизирует различные умственные процессы. Чтобы понять замысел и усвоить правила, нужно внимательно выслушать и осмыслить объяснения преподавателя. Практика показывает - предлагая обучающемуся дидактическую игру, необходимо, чтобы ее правила были точно сформулированными, а математическое содержание - доступно пониманию. В отличие от коллективных игр, которые занимают в большинстве своем весь урок, дидактические игры используются лишь на отдельных этапах урока, выступая в роли игровых моментов. В педагогической копилке автора данной статьи имеются следующие дидактические игры:

- графические диктанты,
- математический лабиринт,
- магические квадраты,
- кроссворды,
- ребусы,
- математическая окрошка,
- головоломки и др.

Игры используются на различных этапах урока.

Например, при изучении геометрии закрепить пройденный материал помогает игра «Инвентаризация». Суть игры заключается в следующем. На столе находятся накрытые скатертью модели геометрических тел (например, многогранники: куб, параллелепипед, призма, пирамида и др.). Группа делится на три команды. По одному человеку от каждой команды в течение одной минуты осматривают набор моделей. После осмотра снова их накрываю. Играющие должны вновь провести «инвентаризацию», т.е. записать на доске названия увиденных геометрических фигур. Затем к доске поочередно выходят следующие участники команд и выполняют чертежи перечисленных фигур. После этого, сле-

дующие записывают формулы для вычисления площадей данных фигур. Следующие – дают определение, формулируют свойства. И так по цепочке. Заключительный этап в игре - решение задач трех уровней сложности.

Мониторинг показывает, что применение игр, игровых ситуаций повышает качество знаний и интерес к предмету, позволяя лучше усваивать сложный материал. К тому же, вышеперечисленные игры имеют здоровьеформирующую направленность: снимают усталость, напряженность умственного труда, повышают работоспособность обучающихся на уроке.

При использовании игры на уроке необходимо помнить и про *недостатки*, которые могут возникнуть:

1. Обучающиеся могут не включиться в процесс игры, остаться равнодушными (должны быть оговорены вознаграждения победителям: оценка, дополнительные баллы и др.);

2. Игра может закончиться раньше или позже момента окончания урока (потому что к цели идут кратчайшими путями, необходимо подчеркнуть правила игры, продумать дополнительный материал и учесть возможности сокращений содержания);

3. Возможно отвлечения внимания, нарушение дисциплины (оговорить штрафные баллы);

4. Необходимо дополнительное время и большой объем материала для подготовки такого задания (требуется опыт и наработки по предмету).

Но вместе с трудностями, нужно отметить и достоинства игры как педагогической технологии:

1. Активная включенность обучающихся в обучении;

2. Высокая мотивация учения;

3. Прочность усваиваемых значений;

4. Развитие умений решать практические задачи;

5. Развитие самостоятельности и творческого потенциала участников;

6. Возможность моделирования различных систем (профессиональная деятельность, социальные отношения, природные процессы);

7. Право на ошибку (безопасность действия).

Научить математике - значит научить логически мыслить, научить думать, строить умозаключения, делать выводы.

Следует отметить, что активизация познавательной деятельности обучающихся – процесс длительный, требующий целенаправленной, долгой и систематической работы со стороны педагога и их самих. Действительно, для формирования устойчивой положительной мотивации учебной деятельности, следует использовать не один прием, а множество приемов в определенной системе, в комплексе. Так как ни один из них, сам по себе, без других, не может играть решающей роли в активизации познавательной деятельности обучающихся. И одно из решений – применений игровых технологий.

Основные подходы к активизации познавательной деятельности считаю следующие:

1. Для проявления интереса к предмету необходимо понимание важности, целесообразности его изучения (мотивации);

2. Не слишком легкий, не слишком сложный материал не вызывает интереса, поэтому обучение должно быть посильным (принцип доступности):

3. Чем больше новый материал связан с усвоенным ранее занятиями, тем он интереснее (создание атмосферы заинтересованности);

4. Не допускать перегрузок, переутомления, чередовать формы работы и методы;

5. Чем чаще проверяются и оцениваются знания обучающихся, тем интереснее ему на уроке (поощрения и стимулирования познавательной деятельности);

6. Учебный кабинет – это творческая лаборатория педагога, которая может оказать влияние на активизацию познавательной деятельности обучающихся;

Использование игровых технологий на уроках сильное средство в активизации по-

знавательной деятельности (принцип творчества)

Игровые ситуации на уроках математики

Остановимся подробно на некоторых из них:

Игра «Аукцион» (устно–письменная, форма индивидуальная). Предлагается математическое понятие. Минимальная цена определяется по значимости понятия, но не менее 3–х баллов – 3–х предложений. За определенное время все обучающиеся пишут в тетради (или на отдельных листиках) все, что знают об этом понятии. По окончании времени зачитывается ответ, в котором самое большое число суждений об этом понятии. Обучающиеся, которые слушают, отмечают у себя встретившиеся суждения и дополняют не упомянутым суждением, верным по смыслу. Преподаватель корректирует сразу верность, грамотность высказанного суждения, затем определяет по общему числу всех верных суждений наибольшее количество возможных баллов (возможная максимальная цена). Понятие считается проданным тому, кто назвал большее количество суждений о понятии, верных по смыслу и близкое к максимальному количеству. По продаже нескольких понятий, возможно, выставить оценку за аукцион (если необходимо, то после проверки записей).

Игра «Морской бой». Эти игры развивают внимание, наблюдательность, сообразительность, обучающие быстрее усваивают и убеждаются, что положение точки на плоскости определяется с помощью двух её координат.

Игра «Математическое лото». Каждому обучающемуся выдается конверт, в котором одна большая карта с заданиями, а также несколько маленьких с результатами вычислений. Обучающийся должен выполнить задание на большой карте и накрыть его ответом (результатом его вычислений). После выполнения всех заданий обучающийся переворачивает маленькие карточки и получает задание (если верно выполнены все вычисления).

Использование игр на уроках математик позволяет сделать следующие выводы:

1. Использование игровых моментов и методов возможно на любом этапе учебного процесса;
2. Необходимо учиться методике игры и умело подготавливать игру;
3. Дозировать применение игровых моментов по таким программным темам, которые требуют акцента на другие формы урока;
4. Игру использовать только в комплексе с другими методами обучения;
5. Игру нужно и можно использовать в любой группе и с любым уровнем познавательной активности и воспитания обучающихся;
6. Педагогу необходимо владеть разнообразными игровыми приемами и умело их применять на уроках.

И в заключение отметим. Римляне считали, что «корень учения горек». Но кода учитель призывает в союзники интерес, когда ученики заражаются жаждой знаний и стремлений к активному умственному труду, корень учения меняет вкус и вызывает вполне здоровый аппетит…

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнов С.Д. Еще раз о технологиях обучения //Высшее образование в России. -2000. - №6. - С. 115-120.
2. Спиваковский А.С. Игра - это серьезно. - М., 1992.
3. Тюков А.А. Организационные и обучающие игры и моделирование процесса социального развития личности // Игровое моделирование методология и практика. - 1987.
4. Тюктеева, Г. Психолого-педагогическая игра «Все во всем» // Воспитание школьников. - 2003. - №4. - С. 45-47.
5. Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М. Игровое обучение как дидактическая система будущего // Гуманизация.- М., 2002.

УДК 371

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ЛИДЕРСТВА

Бақытбекқызы Б.

Сведения об авторе. Бақытбекқызы Балғын - магистр педагогических наук, преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье освещаются проблемы организации работы в малых группах с использованием технологии лидерства, способы их образования. Автор рассматривает, как определяются малые группы, какие факторы и условия наиболее эффективны. Освещается вопрос возникновения проблемы лидерства, процесс формирования группы. В статье также рассматриваются признаки лидерства в любой группе. Особое внимание автор уделяет процессу становления лидера в группе, а также личностным чертам не только самого лидера, но и его последователей, вопросам лидерству в малых группах в процессе обучения.

Ключевые слова: группа, малая группа, лидер, лидерство, лидерские потребности, лидерские возможности, лидерские ценности.

Автор туралы мәліметтер. Бақытбекқызы Балғын – педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің оқытушысы.

Аннотация. Мақалада кіші топтардағы жұмысты көшбасшылық технологиясын пайдалана отырып ұйымдастыру мәселелері және оны ұйымдастыру әдістері қарастырылған. Автор кіші топтардың анықталуын, неғұрлым нәтижелі факторлар мен жағдайларды қарастырады. Көшбасшылық мәселесінің пайда болуы, топты құру үрдісі баяндалады. Мақалада сондай-ақ кезкелген топтағы көшбасшылық нышандары қарастырылады. Топтағы көшбасшы тұлғасына ерекше назар аударылады.

Түйін сөздер. Топ, кіші топ, көшбасшы, көшбасшылық, көшбасшылық қажеттіліктер, көшбасшылық мүмкіндіктер, көшбасшылық құндылықтар.

About the author. Bakytbekkyzy Balgyn is a master of pedagogical sciences, a teacher of Kazakh-American Free University.

Annotation. This article considers problems of the organization of work in small groups with use of technology of leadership. The author considers how small groups are determined, which factors and conditions are most effective. The issue of the emergence of the problem of leadership, the formation of the group is discussed. The article also considers the signs of leadership in any group. The author pays special attention to the process of becoming a leader in a group, as well as personal traits not only of the leader himself, but also of his followers, and of leadership in small groups in the learning process. In conclusion, the author says that using the teaching methodology in cooperation in no way implies a rejection of the traditional approach. All researchers of the problem of group learning come to the conclusion that this kind of activity gives positive results only in combination with traditional methods. It seems expedient to use group forms and methods of work in about 25% of the study time. In addition, it is necessary to remember and explain to students that working in a group is not entertainment at school time, but educational activity that contributes to raising the level of knowledge and develops the skills of working in a team that is necessarily useful in future professional activities. It is necessary to recognize that students, as a rule, actively support ideas of group training.

Key words. Group, small group, leader, leadership, leadership needs, leadership capabilities, leadership values.

> Мои ученики будут узнавать новое не от меня. Они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться и развить собственные идеи.
>
> *И.Г. Песталоцци*

В последние годы обучение в сотрудничестве (cooperative learning, collaborative learning), т.е. методика объединения учащихся в микрогруппы для совместного выполне-

ния задания, стала одной из эффективных и популярных технологий в процессе обучение иностранному языку, в том числе и в высших учебных заведениях.

В течение многих лет обучение основывалось на принципах индивидуализма и соперничества. Такое обучение носило односторонний характер, так как для обучаемого главным становился личный успех, который противопоставлялся неудачам другого учащегося. Безусловно, умение работать самостоятельно и достигать поставленных целей очень важно. Но в современном мире большую роль приобретает умение сотрудничать и вместе решать поставленные задачи. Стремительное развитие экономики возможно, прежде всего, благодаря высоким технологиям и сверхскоростному процессу накопления, анализа и передачи информации. Это приводит к тому, что условием успешной профессиональной деятельности становится умение работать в команде, решать комплексные задачи, которые не под силу выполнить в одиночку, а также умение организовывать взаимодействие нескольких команд. Именно поэтому работа в малых группах стала в последнее время одной из самых популярных стратегий обучения, так как она дает всем учащимся возможность активно участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения, играть разные роли, учиться друг у друга, ценить разные точки зрения. Студенты, работая в группе, пытаются совместно выполнить поставленную задачу. При этом задание строится таким образом, чтобы никто не смог выполнить его без помощи остальных участников группы. При реализации подхода обучения в сотрудничестве меняется и роль преподавателя, который превращается из источника информации и контроля в советчика и консультанта, направляющего работу группы в правильное русло.

Еще одним преимуществом группового обучения является возможность осуществлять разноуровневый подход к преподаванию иностранного языка. Преподаватель имеет возможность обеспечить студентов с разным потенциалом и способностями разноуровневыми заданиями. При этом так называемый «слабый» студент почувствует себя способным выполнить данное ему задание, что в конечном итоге повысит его мотивацию к изучению предмета.

Группа - это некоторая совокупность людей, рассматриваемых с точки зрения социальной, производственной, экономической, бытовой, профессиональной, возрастной и т.п. общности [1]. Малая группа (по мнению Антипиной Г.С.) – реальный социальный организм, изучение которого дает возможность выявить внутриколлективные отношения, взаимодействие коллектива и личности, коллектива и общества. Для социальной психологии недостаточно просто констатировать множество людей или наличие между ними каких-либо отношений. В фокусе анализа социальной психологии находятся содержательная характеристика групп, воздействие на личность данной социальной группы и личности на группу. Важно исследовать то, что происходит в малой группе, как она формируется и развивается. Андреева Г.М. отмечает, что малой группе объективно присущи следующие процессы:

- образование группы;
- лидерство и принятие групповых решений;
- развитие отношений в группе.

Если взять определение слова «лидерство», к примеру, из энциклопедии, то оно будет звучать так: «Лидерство – это один из механизмов интеграции групповой деятельности, когда индивид или часть социальной группы исполняет роль лидера, т.е. объединяет, направляет действия всей группы, которая, в свою очередь, ожидает, принимает и поддерживает его действия». Каждый член группы, в соответствии со своими деловыми и личностными качествами, вкладом в общее дело, развитостью чувства долга и ответственности, благодаря признанию группой его заслуг и способности оказывать влияние на окружающих, занимает определенное положение в системе групповой организации, т.е. в ее структуре. Групповая структура с этой точки зрения представляет собой своеобразную иерархию статусов ее членов. Одна из важных особенностей структуры - ее гибкость и динамичность. Это значит, что в условиях общества в процессе общественно полезной

деятельности для каждого члена группы всегда открыта возможность изменить свой статус в лучшую сторону, приобрести уважение, авторитет и признание товарищей.

Итак, лидерство - это один из способов дифференциации группы в результате деятельности, общения и взаимодействия ее членов. Возникнув как результат общения и взаимодействия индивидов в составе группы, лидерство становится сложным социально-психологическим феноменом, в котором, определенным образом, фокусируются и проявляются важнейшие характеристики группового развития, имеющие не только психологическую или эмоционально-психологическую, но, в первую очередь, социальную и классовую природу и сущность. Наличие различных форм волонтерского движения, активно развивающегося в подростковой среде и поддерживаемого всеми уровнями власти, не может в полной мере охватить учащуюся молодежь и обеспечить максимальное раскрытие потенциала растущего человека.

Кроме того, существует и дефицит комплексных, практико-ориентированных, отвечающих требованиям современной действительности образовательных программ, ориентированных на развитие многосторонней компетенции старшеклассников. Школьная жизнь представляет собой замкнутую модель устойчивых отношений, где ребёнок, в основном, чувствует себя комфортно. На наш взгляд, приоритетным направлением работы школьных коллективов должна стать целенаправленная подготовка учащихся к жизни за пределами школьного порога. Исторически сложилось, что задача учителя – развивать ребёнка духовно, способствовать становлению личности. В современной же школе основные силы педагогов направлены на формирование базовых предметных знаний. Восполнение возникающего пробела является главной задачей данной статьи. Для успешной социализации, проявления конкурентоспособности на рынке труда в современных условиях человеку вообще и выпускнику общеобразовательной школы в частности необходимы следующие качества:

- умение защищать свои интересы;
- умение самостоятельно обучаться;
- умение брать на себя ответственность;
- умение планировать и реализовывать свои планы;
- способность работать с разными формами предоставления информации;
- умение устанавливать бесконфликтные отношения, работать в группе и т.д.

Уровень социальной и культурной зрелости выпускника, степень проявления его способности к осмысленным и продуктивным действиям в современном мире - важнейший критерий качества, полученного им образования. В качестве методологической основы формирования качеств личности современного человека наиболее целесообразен системно-деятельностный подход. Это формирование видов и форм деятельности ребенка, освоение которых поможет ему быть успешным на протяжении всей жизни. У современного школьника должна быть сформирована компетентность по обновлению компетенций, т.е. формирование внутреннего ресурса человека по постоянному освоению, обновлению новых компетенций. Среди социально–педагогических условий, объективно способствующих развёртыванию лидерского потенциала личности школьника в процессе её становления в образовательной среде, следует выделить деятельностное обучение [2]. Базовым результатом образования является освоение учащимися определенной деятельности. Кроме того, потенциал школьных предметов, в целом, способствуют развитию личностных качеств учащихся и являются средством формирования у обучающихся универсальных способностей (компетенций).

Исходя из этого, мы определили цель образовательного процесса на уроках как создание условий для включения учащихся в деятельностное обучение, изменение акцентов в учебной деятельности, нацеленных на интеллектуальное развитие школьников за счёт уменьшения доли репродуктивной деятельности, оказание им помощи в самоопределении, поддержки в выявлении и реализации индивидуальных возможностей. Это может быть достигнуто через использование технологии лидерства на занятиях и вовлечение учащихся в деятельностное обучение с помощью решения следующих задач:

- развивать умения в организации и управлении группой на занятиях,
- развивать коммуникативные и рефлексивные умения,
- развивать умения наблюдать, определять ошибки и пути их устранения,
- развивать умения работать в группе.

Лидер, в первую очередь, должен быть высокодуховным, потому что в момент социальных преобразований интересы исторического и культурологического развития общества стоят выше личностных. Под внешней яркой обложкой успешного лидера скрыт многотомный труд ежедневной работы над собой. Лидерами не рождаются, лидерами становятся. И чтобы стать лидером, можно и нужно учиться ставить цели, выстраивать приоритеты, развивать в себе соответствующие лидерские качества. Поэтому предлагаемая здесь технология направлена на личностное развитие школьника. Лидерство как социальное явление сопровождает человечество на протяжении всего его существования. Везде, где собирается группа, состоящая более чем их двух человек, может возникнуть ситуация лидирования одного и следования за ним других. Лидер - это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы. В качестве базовых элементов лидерского потенциала личности можно выделить:

- лидерские потребности – в персонализации, самовыражении, признании, влиянии, достижении, уважении, общении, а также желание и стремление занимать ведущее положение в группе.
- лидерские возможности – способности управлять, организовывать, анализировать, влиять и др.
- лидерские ценности – ценность позитивных отношений между субъектами образовательного процесса, ценность конструктивных групповых отношений, ценность достижения познавательно – профессиональных целей и др.
- средства – (социально – педагогические) условия образовательной среды школы, объективно способствующие развёртыванию лидерского потенциала личности школьника в процессе её становления и субъективно ею принятые. Задача педагога – помочь школьникам научиться работать в группе, доброжелательно относиться к членам группы, развивать коммуникативные способности, умение предупреждать и разрешать конфликты [3].

Сегодня в школьной практике распространенной формой организации деятельности учащихся на уроках и в внеучебной деятельности является работа в малых группах. На практике часто наблюдается такая ситуация, когда работа школьников в малых группах не организована, так как каждый член рабочей группы не знает, какую определенную роль он выполняет. Особо важно отметить, что лидер данной малой группы сам не знает, какую лидерскую позицию он должен занимать в рабочей группе. Поэтому работа в малых рабочих группах бывает неэффективной, так как конечный результат деятельности группы не складывается из общих усилий и не влияет на развитие и формирование определенных качеств личности каждого члена группы. Преимущество групповой работы заключается в том, что группа дает возможность «репетиции поведения» в тех или иных ситуациях, с тем, чтобы в дальнейшем перенести лучшие из найденных вариантов в свою реальную жизнь. Участники группы не являются «учениками ведущего», они учатся друг у друга способам преодоления трудностей, эффективным умениям общения и взаимодействия, перенимают ценности и взгляды, если сочтут их приемлемыми для себя. Решение данной задачи следует, прежде всего, с помощью составления компактной «методички» самостоятельной деятельности лидера, когда от него требуется понимание цели задания и способность организовать группу к выполнению этого задания.

Качественный результат работы лидера и его группы определяется тем, насколько лидер способен демонстрировать свои умения в организации и планировании своих действий и действий группы, умения лидера применять разные способы коммуникации и, наконец, уметь оценить свою работу и работу группы. Такие «методички» самостоятель-

ной деятельности лидера используются при проведении подготовительной части урока, при выполнении группой задания, при подведении итогов урока и оценивании результатов работы группы и каждого ее члена. Вначале можно составить алгоритм действий, которые должен выполнить лидер при организации группы для выполнения простого задания. Например, организовать рабочее место группы, распределить обязанности каждого члена группы. Важно, чтобы каждый ученик попробовал себя в роли лидера группы. Для выполнения задания группе предлагается набор методов. Они должны выбрать те, которые соответствуют заданию. «Методичку» самостоятельной деятельности лидера может представлять собой карту в виде двустороннего планшета: на лицевой стороне представлены цель, описание содержания задания, комментарии методического характера. На обратной стороне карты предлагается алгоритм действий для разных ситуаций. Например, если при выполнении задания нарушались правила, то, что нужно сделать, чтобы это исправить. Если группа справилась с одним заданием, то нужно перейти к следующему этапу выполнения задания. Практические задания в ресурсных картах могут быть оформлены в иллюстрациях, описаниях или же изображены в схемах. Особая часть (в конце карты), развивающая у обучающихся умения наблюдать и оценивать ключевые моменты выполнения заданий, представлена вопросами для обсуждения с группой и вопросами к лидеру. Обсуждение совместных действий по окончанию занятия организует учитель, и здесь важно создать обстановку позитивного разговора, при котором каждый участник имеет возможность говорить личные впечатления.

Любое критическое мнение должно быть оформлено девизом: «Что можно улучшить?». Идея поддержки самостоятельной работы обучающихся с помощью различных учебных пособий не нова, она давно и успешно применяется в обучении. Мы ставили основной задачей создать универсальный практический ресурс, который бы не инструктировал ученика в его самостоятельной работе, а побуждал к поиску и анализу правильных действий через планирование и организацию, наблюдение и оценивание собственных поступков. Преимуществами использования технологии лидерства являются:

- учёт возрастных интересов, потребностей обучающихся (в том числе в социально значимых видах деятельности);
- возможность включения в обучение значительного количества учащихся (на добровольной основе);
- практическая направленность обучения (приобретение конкретных организаторских умений и навыков);
- многообразие видов, форм культуротворческой и спортивной деятельности, в том числе досуговой;
- игровая форма проведения.

Ситуации коллективной деятельности, организуемые и управляемые педагогом, направлены на стимулирование активных состояний лидерства, проявление состояний волевого напряжения. Работая в команде, школьники приобретают навыки командной работы, требующей проявления ответственности за себя и товарищей, терпимости, упорства, дисциплинированности, толерантности и уважения позиции каждого. Помимо организации межличностных отношений, коллективное решение ситуаций требует усиления работы волевых процессов и механизмов саморегуляции. Таким образом, вышеописанные формы и методы способствуют повышению осознанности проявлений лидерского поведения, расширению знаний о собственной личности и лидерстве, пониманию сущности лидерства как интегративного качества и его роли для самовоспитания. Стратегия реализации технологии лидерства предполагает, что по мере реализации изменится нормативный образ школы, учителя, обучающегося.

Это скажется в общей ориентации школы на успехи, действиях учителей на уроках, социально - психологическом самочувствии детей в школе, участии детей в принятии решений и организации школьной жизни, учительских ожиданиях по отношению к ученикам, ощущении их принадлежности к общему делу и развитию соревновательного индивидуализма. В групповой работе нельзя ожидать быстрых результатов, все осваивается

практически. Не стоит переходить к более сложной работе, пока не будут проработаны простейшие формы общения. Нужно время, нужна практика, разбор ошибок. Это требует от учителя терпения и кропотливой работы.

В заключение следует сказать, что использование методики обучения в сотрудничестве ни в коей мере не предполагает отказ от традиционного подхода. Все исследователи проблемы группового обучения приходят к выводу о том, что такой вид деятельности дает положительные результаты лишь в комбинации с традиционными методами. Представляется целесообразным использование групповых форм и методов работы примерно в 25% учебного времени. К тому же необходимо помнить и объяснять студентам, что работа в группе – это не развлечение в учебное время, а учебная деятельность, которая способствует повышению уровня знаний и развивает навыки работы в команде, что обязательно пригодится в будущей профессиональной деятельности. Стоит признать, что студенты, как правило, активно поддерживают идеи группового обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева Е.М. К проблеме качественно-количественной характеристики лидерства в контактных группах школьников и студентов. – В кн.: К вопросу о диагностике личности в группе. – М., 1973. - С. 7-9.
2. Уманский А.Л. Педагогическое сопровождение лидерства во временных игровых объединениях подростков. – Кострома: КГУ, 2004. –120 с.
3. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. – М., 1990. – С. 136-150.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1980. – С. 113-135.
5. Антипина Г.С. Изучение малых групп в социологии и социальной психологии. – Л., 1967. – С. 136-150.
6. Битянова М.Р. Социальная психология. – М., 1994. – С. 131-150.
7. Большая Советская энциклопедия/ Под ред.А.М. Прохорова. – М., 1973
8. Кричевский Р.Л., Рыжак М.М. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. - М., 1985.
9. Крылов А.А. Практикум по общей и экспериментальной психологии. – Л., 1987.
10. Парыгин Б.Я. Основы социально-психологической теории. - М., 1971.
11. Дьячкова С. Обучение в малых группах по методике сотрудничества. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: // www.urok123. org/book/export/html/50.
12. Кузнецова А.М. Обучение в малых группах. Применение группового обучения на уроках английского языка. – Режим доступа: www.practice ducation.com.
13. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебн. пособие; под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр Академия, 1999.
14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пос. – М.: Народное образование, 1998.
15. Johnson, D.W. Active learning: Cooperation in the college classroom / D.W. Johnson, R.T. Johnson, K.A. Smith. – Edina, MN: Interaction Book Company, 1998.

УДК 374

ИНФОРМАТИКА ПӘНІ БОЙЫНША БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ-ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚЫЗМЕТІН ДАМЫТУДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН ӘДІС - ТӘСІЛДЕР ЖӘНЕ ОҚУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІГІ

Сләмғалиева Н.А.

Сведения об авторе. Сләмғалиева Назым Аблайханқызы - преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация: Автор рассматривает вопросы интеграции научной компетентности обучающихся колледжа в процесс обучения на уроках информатики. Особое внимание уделяется пробле-

мам данного вопроса и путям их решения. Данная статья представляет собой обзорный материал, ориентированный на преподавателей информатики в колледже.

Ключевые слова. Информатика, обучение, образование, среднее образование, наука, учебные технологии.

Автор туралы мәліметтер. Сләмғалиева Назым Аблайханқызы – Қазақстан-Американдық еркін университетінің оқытушысы.

Аннотация. Автор информатиканы оқыту үрдісінде колледж оқушыларының ғылыми құзіреттілігінің интеграциясы мәселесін қарастырады. Берілген мақала колледждегі информатика оқытушыларына көмекші құрал болуы мүмкін. Қорытындылай келе, бұл көрсетілген педагогикалық жобалау іс-әрекеттің жиынтығы орындалған жоба жұмыстарының нәтижелерінің бағалануы негізінде әрбір оқушының жеке дара даму деңгейін анықтап беретін, ізденіс, зерттеушілік және шығармашылық қабілеттілігінің көрсеткіші ғана емес олардың жан-жақты дамуы мен болашақтағы мамандығына дұрыс таңдау жасай алу жолдарында ерекше орын алады деп есептейді.

Түйін сөздер. Информатика, оқыту, білім беру, орта білім, ғылым, оқу технологиялары.

About the author. Slaimgalieva Nazym Ablaykhanizy - teacher of Kazakh-American Free University.

Annotation. The author considers the issues of integrating the scientific competence of students in the college in the learning process at the computer science lessons. Particular attention is paid to the problems of this issue and the ways of their solution. This article is a survey material aimed at teachers of computer science in the college. In conclusion, the author believes that the pedagogical projection shown is not only an indicator of the students' academic achievements, but also contributes to their development and the correct choice of the future profession.

Key words. Informatics, education, secondary education, science, training technologies.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде және адамды қалыптастыруға және кәсіби шеберлігін шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау; оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу деп білім беру жүйесін одан әрі дамыту міндеттері көзделеді.

XXI ғасыр адамзаттың индустриялық кезеңнен ақпараттық кезеңге өтуімен ерекшеленеді. Осыған байланысты ақпаратты ала білу, оны өңдеу және күнделікті істе пайдалану өркениетті дамудың қажетті шарты болып табылады. Сондықтан да, оқушыларды ақпараттық қоғамдағы өмір талаптарына сай дайындауда - мектептерде информатика пәні үлкен роль атқарып келеді. Алайда, жаңа ақпараттық технологиялардың өте шапшаң даму қарқыны бұл пәнге деген көзқарасты түбегейлі өзгертті. Бұл пәнді оқытудағы негізгі мақсатты айқындап берді.

Қазіргі заман талабына сай оқушылардың компьютерлік технологиямен жұмыс істеуге деген ынтасы, талпынысы, ізденісі өте жоғары. Сондықтан да, информатика сабақтарына оқушылар құлшыныспен, бір нәрсені еркін меңгерсем деген ниетпен қатысады. Бірақ, осындай оқушылардың көпшілігінде информатика пәнінен білімді, яғни теориялық білімді меңгермей – ақ, компьютермен жұмыс істеуді үйренсем, болды деген пікір қалыптасқан. Сондықтан да, оқушылардағы мұндай жалған пікірді болдырмау үшін, оқушылардың теориялық білімді меңгеріп оны компьютерде орындағанда, яғни практикада ұштастырғанда ғана, әртүрлі программалық пакеттер құра білгенде, компьютерлік технологиялардың ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін игергенде ғана нақты жұмыс істеуге үйреніп, компьютерде жұмыс істеу сауаттылықтарының шеберліктерінің артатынын дәлелдеу керек. Ол үшін информатика пәнін оқытуда педагогика қолданылатын әртүрлі технологиялық тәсілдердің ішінен оқушылардың білім жетілдіру, олардың компьютерлік шеберліктерін арттыруда ұтымды болатын әдіс-тәсілдерді таңдап сабақ өткізу – пән мұғалімдеріне жүктелер міндет болып табылады.

Сондай педагогикалық әдістердің бірі – жобалау әдісі болып саналады. Бұл әдісті қолдану арқылы оқушының зерттеушілік қызметін ұйымдастыруға болады. Жобалық

әдіс арқылы оқушының мектеп жасынан бастап жоба, оны әзірлеу жолдарын меңгеру қабілеттерін қалыптастыра аламыз.

Жобаның мақсаты жобалық әдісті қолдана отырып, информатика пәнін оқытуда оқушының зерттеушілік қызметін ұйымдастыру.

Жұмыстың міндеттері:

- Курстық жұмыс тақырыбына қатысты әдебиеттерге шолу жасап, жинақталған материалдар бойынша өзіндік талдау жасау;
- Информатика пәні бойынша жобаларды ұйымдастыруға болатын тақырыптарға шолу жасау;
- Adobe Flash бағдарламасының көмегімен электронды құрал әзірлеу.

Технология дегеніміз өнім алу үшін оған керекті материалдарды өңдеу әдістері және өнім шығаруға керекті жүйелі процесс. Кез-келген технологияның (өндірістік, әлеуметтік) негізгі бөлігі - түпкі нәтижені мұқият анықтау және оған қалай да жету. Процестің жобасы жақсы болса, шығарылатын өнімнің қандай болатындығы анықталса, оны жасау құралдары белгіленсе, жағдай жасалса, онда өндірістік және әлеуметтік саладағы процестер «технология» деген атауға ие болады.

Технологияның артықшылықтары. Әдістемеге қарағанда технологияның артықшылықтары көп. Біріншіден технологияда түпкі нәтиже дәл анықталады. Дәстүрлі педагогикада мақсатқа жету жолдары анық болмайды. Технологияда мақсат негізгі болғандықтан оны дәл анықтауға мүмкіндік бар. Екіншіден мақсат сүйеніп қойылғандықтан, оған жету үшін істелетін жұмыстардың нәтижесі объективтік әдістер арқылы тексеріледі. Үшіншіден мұғалім дайындықсыз оқыту процесін жүзеге асыра алмайды. Төртіншіден әдістемеде сабақ жоспарлары – мұғалімнің жоспары, оқыту процесінде жұмыс істейтін мұғалім. Ал технологияда оқушылардың оқу іс – әрекетінің түрлері және мазмұны көрсетілген жоба жасалады. Әдістеме бойынша әр мұғалім сабақ жоспарын өзінше тәсілдерін ғылыми тұрғыдан суреттеу. Технологияны педагогикада қолдану шекарасы бар, себебі технологияның нақты мақсаты болады. Білім беруде мақсат қою мүмкін бе? Білім оқыту мен тәрбие деген анықтамаға сүйенсек, онда болмайды. Оқыту мақсаты –оқушыны болашақтағы мамандығына керекті іс-әрекет тәсілдеріне үйрету. Оқушының оқу материалын қалай меңгергенін оңай тексеруге болады.

Олай болса оқытуда технологияны қолдану әбден мүмкін. жасайды, демек сабақта оқушылардың іс-әрекеті де түрліше ұйымдастырылады. Өндірістік және әлеуметтік технологиялардың айырмашылықта. Технологиялар өндірістік және әлеуметтік деп екіге бөлінеді. Өндірістікке табиғи шикі заттарды (мұнай, ағаш т.б.) өңдеу технологиясы немесе одан алынған өнімдер жатады.

Әлеуметтік технологияда адаммен жұмыс істеліп, оның басты бір немесе бірнеше қасиеттері өзгертіледі. Әлеуметтік технологияға оқушыларды оқыту технологиясын жатқызуға болады. Әлеуметтік технологияның өндірістік технологиядан көп айырмашылығы бар. Басты айырмашылығы өндірістік технологияның нақты жүйелі операциялардан тұруында. Бір жерде өзгеріс болса, іс – қимылдардың орындары алмастырылып, нәтижені төмендейді.

Әлеуметтік технологияда түрлі шараларды іріктеу жақсы нәтиженің кепілі емес, себебі адамға одан басқа да жағдайлар әсер етеді. Сондықтан әлеуметтік технологияға нақты іріктеліп процестердің жүйесі деп анықтама беруге болмайды. Әлеуметтік технологияда кері байланыс орасан зор роль атқарады. Мұғалім оқушылардың дайындық деңгейлерін қайта-қайта тексеріп, оқу материалын меңгермейтіндерімен қосымша жұмыс істеп , стандартты меңгертеді. Сонымен біз жаңа материалды түсіндіру мен бекітудің қайталанатындығын байқаймыз. Бірақ оқушылардың бәрі емес, тек оқу материалын шала түсінгендер ғана қайталайды.

Оқушылар дұрыс түсінбеген тақырыптар да қайталайды. Сонымен әлеуметтік технология әдістеменің кемшіліктерін түзете алады. Әлеуметтік технологияны ұйымдастыру және жүзеге асыру өндірістік технологияға қарағанда қиындау. Бірақ екі технология негізінен бір-біріне жақын. Екеуі де технологияны ұйымдастырушыға белгілі

өнім береді. Сондықтан «Әлеуметтік технология» ұғымын «Өндірістік технология» ұғымымен қатар қолдануға болады. Әлеуметтік технологияның өндірістік технологиядан айырмашылығы оның жүйесінің онша қатаң еместігі, кері байланыстың (нашар жерді анықтау және сол жерде қосымша жұмыстар істеу) болуында.

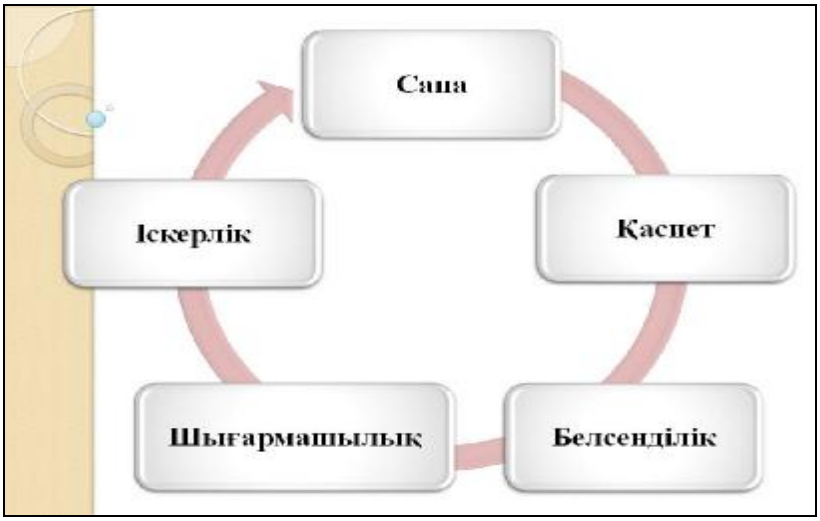
Педагогикалық технологияның мақсаттары. Қазіргі мектептің ірі кемшілігі мақсаттың жалпылама қойылуы. Түпкі мақсат адамды жан-жақты және үйлесімді дамыту. Жақсы ұсыныс, бірақ әлде де мағынасы дұрыс ашылмаған.Мақсаттың оқыту мазмұнын іріктеуге, педагогикалық процесті құруға ықпалы әлі де жеткіліксіз. Мақсат бізге керекті түпкі нәтиже, нәтижені көріп «Мақсатқа жеттік пе?»- деген сұрақтарға жауап беру. Мұндай мақсатты педагогикада «диагностика арқылы анықталған мақсат» дейді. Диагностика арқылы оқушылардың білім, іскерлік, дағды деңгейлері және қабілеті анықталады, нәтижесінде оқушыға тағы да қандай білім, іскерлік, дағдылар беру керектігі жоспарланады.

Технологияның кезеңдері:

1) Оқытудың мақсатын диагностика арқылы қайта тұжырымдау;
2) Жаңа мақсатқа жету кезеңдерін белгілеу;
3) Диагностика негізінде оқытудың жаңа мақсатын қою.

Сурет 1. Педагогикалық технология кезеңдерінің сызбасы

Технологияда оқушыда қалыптасатын сапа, қасиет, іскерлік, шығармашылық қабілеті, белсенділігі суреттеледі. Тексеру құралдары арқылы сапасы, қажеттіліктері, іскерліктері, даму, қалыптасу деңгейлері анықталады. Оқушының деңгейі бұрынғы деңгейімен салыстырады, жаңа мақсат қойылады. Сонымен мақсат анық болмаса оқу процесінің жетілдіруіне кедергі жасалады.



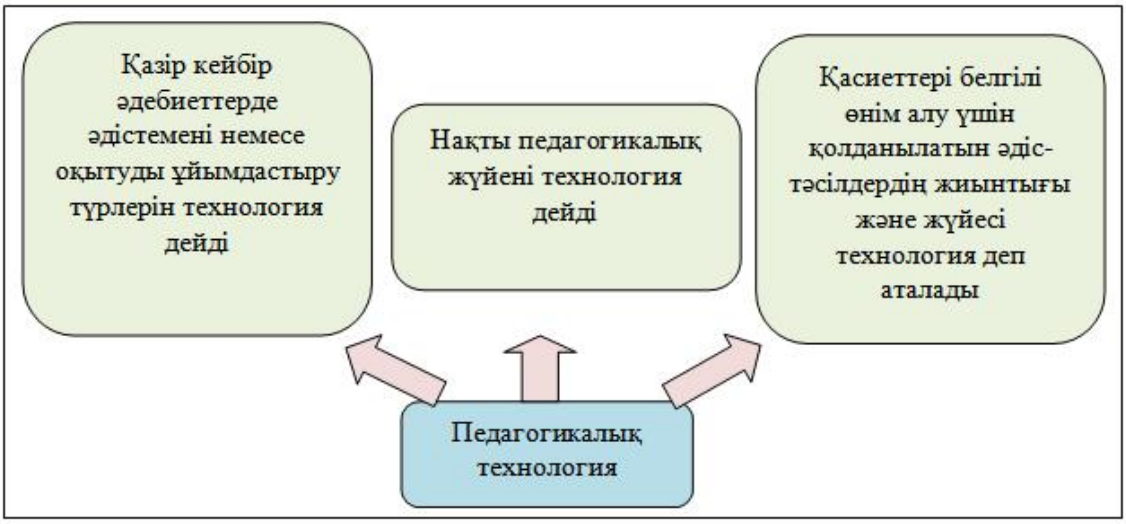
Сурет 2. Педагогикалық технологиялардың оқушыға тікелей әсер етуінің нәтижесі

Педагогикада «технология» ұғымының қолданылатын салалар. Бүгінгі педагогикада технология ұғымы үш жерде қолданылуда.

1) Қазір кейбір әдебиеттерде әдістемені немесе оқытуды ұйымдастыру түрлерін технология дейді.

2) Нақты педагогикалық жүйені технология дейді (В.В. Давыдов технологиясы, дамыта оқыту технологиясы т.б.).

3) Қасиеттері белгілі өнім алу үшін қолданылатын әдіс-тәсілдердің жиынтығы және жүйесі технология деп аталады.



Сурет 3. Педагогикалық технология түсінігі

Технологияның бірінші анықтамасы педагогикаға ешқандай жаңалық енгізбейді. Екінші анықтамада бір сөздің орнына екінші сөзді қойған. Бұрын В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков т.б. әдістемесі десе, қазір технологиясы дейді.

Екінші анықтамада «технология» ұғымы өндіріс саласынан педагогикаға алғаш енген кездегі мағынасын жоғалтады. Сондықтан үшінші анықтама дұрыс, себебі ол өндірістік технология ұғымына жақын. Технология дегеніміз өндірістік процесті және оның тәсілдерін ғылыми тұрғыдан суреттеу. Технолгияны педагогикада қолдану шекарасы бар, себебі технологияның нақты мақсаты болады. Білім беруде мақсат қою мүмкін бе? Білім - оқыту мен тәрбие деген анықтамаға сүйенсек, онда болмайды. Оқыту мақсаты –оқушыны болашақтағы мамандығына керекті іс - әрекет тәсілдеріне үйрету. Оқушының оқу материалын қалай меңгергенін оңай тексеруге болады. Олай болса оқытуда технологияны қолдану әбден мүмкін.

Тәрбиеде жағдай басқаша. Бұл салада технологиялық жоба арқылы керекті қасиеттерді алу мүмкін емес деген пікірлер бар. Себебі адамға неше түрлі жағдайлар әсер етеді. Сонымен тәрбие процесінде бір сапаны қалыптастыруды мақсат етіп, оның технологиясын жасау мүмкін емес. Ол технологияны тексеретін нақты құралдар жоқ.

Оқыту технологияның ерекшеліктері:

1) Түрлі құралдар арқылы оқушылардың білім, іскерліктерін жиі тексеру.

2) Үлгермеушілерді анықтау және іріктеу.

3) Олармен қосымша жұмыстар өткізу, материалдарды қайталау.

4) Осы жұмыстардан кейін оқушылардың білім, іскерліктерін тағы тексеру.

5) Оқушылардың жаңа материалды меңгермеу себептерін зерттеу және анықтау.

Оқу материалын меңгеру заңдылықтары. Оқушы кез-келген оқу тапсырмаларын бұрынғы меңгерген ақпараттарына сүйеніп орындайды. Бала оқу іс - әрекетінің тиімділігі оның жеке тәжірибесіне байланысты. Баланың өз біліміне сүйеніп жасайтын іс-әрекетін репродуктивтік, өткен тәжірибеге сүйеніп жаңа өнімдер жасауын продуктивтік іс-әрекет

дейді.

Іс-әрекет үйрену репродуктивтік іс-әрекеттен басталады. Бала ереже, алгоритм-дердің қолданып жаттығулар жазады, есептер шығарады, мәтіннен түсінгенін айтады, бір сөзбен айтқанда дайын білімдерге ештеңе қоспайды.

Оқушылардың оқу-зерттеушілік қызметін жобалау әдісі арқылы ұйымдастыру

Әрбір адамда дүниетану, білімге талпыну болмаса, еңбекке үңіле қарамаса, ілгері басу, прогресс те болмас еді. Сондықтан, ұлттық мәдениетті көтеретін, ұлттық әдет-ғұрыпты, намысты, имандылық пен ізгілікті, жат іс-әрекеттерге сын көзбен қарай алатын оқушы дайындауымыз керек. Олар жаңа ойларға, идеяларға шығармашыл болып, күтпеген жерден пайда болған мәселелерді шеше біліп, ақпараттарды саралай білулері керек. Оқушылар кез келген жалпыға танымал ақпараттарды сын тұрғысынан шығармашылықпен қарап, оның ұтымды жақтарын қолдануға тиісті. Оқушының зерттеушілік, шығармашылық қабілеттерін дамыту: тоқтаусыз өзгерістегі қоғам талабына сай рухани интеллекті, өз ұлтының тілін, ұлттық мәдениеті мен дінін ғана біліп қоймай, басқа ұлттардың да мәдениеттерін танып, біліп, оны құрметтеуге үйретуде, жағымды және жағымсыз іс-әрекеттерді сын көзбен саралай алуға, өзін-өзі басқара алуға, жаңаша жобалар мен идеяларға шығармашыл болуға, сайып келгенде, оқушының жан-жақты дамуындағы проблемалық жағдайларды туғызатын теориялық маңызды, практикалық тұрғыдан өзекті мәселе болып есептеледі.

Қойылған мақсат, міндеттерге жету жолындағы әдіс-тәсілдерге: интернет жүйесімен жұмыс, институт, университеттермен, кітапхана орталықтарымен, ғылыми - зерттеу мекемелерімен, педагогикалық бақылау (әңгімелесу, сауалнама алу, эксперимент жүргізу, салыстыру), мониторинг шығару, талдау, жинақтау, бағалау жатады. Оқушыны оқыту, тәрбиелеу процесінде өзіндік іздену, зерттеу мен шығармашылық қабілеттілігін дамыту мақсатта жобалау әдісі ұсынылып отыр. Бұл әдіс жас ұрпақтың технологиялық мәдениеттілік қабілеттерін, оқушы мен оқытушы және ата-ана арасындағы бірлесе жақын қарым-қатынаста жұмыс істеу мүмкіндіктерін қалыптастыруда, өзіне-өзі қызмет көрсете алуға үйретуде, материалдық қажеттіліктерді қанағаттандыра алуға баулуда, қажеттілік пен сұраныстың экономикалық тиімділік жақтарын пайдалана алуға үйретуде ерекше практикалық тұрғыдан маңызды болмақ.

Жобалау таным әдісі ретінде оқушыларға оқу мен білімнің өмірдегі рөлін сезінуге, оқу мен білімді мақсат етуден гөрі құрал етуді ойлау мәдениетін игеруде сараманды көмек беруі тиіс.

Бұл әдістің негізін салушылардың бірі – профессор Кильпатриктің пікірінше, «Жобаның міндеті жұмыс барысында өзіне практикалық міндеттер қоятын және оны орындай алатын үнемі өзіндік инициатива көтеріп отыратын адамды тәрбиелеу» болып табылады.

Білуге деген құштарлық, бақылауға тырысушылық, тәжірибеден өткізуге дайын тұру, әлем туралы жаңа мәлімет жинауға талпынушылық қасиеттер балаға тән дәстүрлі мінез болып саналады. Ендеше, зерттеушілік, ізденушілік - бала табиғатына тән құбылыс. Бұл белсенділік оның жеке дамуына, өзіндік көзқарасының қалыптасуына игі ықпал етеді.

Жобалау оқыту әдісі бойынша оқушылардан күтілетін нәтиже төмендегідей болмақ:

- оқушының бойында рухани - адамгершілік қасиеттер қалыптасады;
- ізденімпаздық, зерттеушілік қабілеттері дамиды;
- ұқыптылық, жинақылыққа, икемділікке дағдыланады;
- жауапкершілікке үйренеді;
- шығармашылық қабілеті дамиды;
- өз елінің ұлттық рухани және материалдық құндылықтарын құрметтей алатын, патриот тұлға болып қалыптасады.

Жобаның тақырыбы оқушының мүмкіншілігіне сай, қазіргі күнделікті өмірдегі

өзекті мәселелерге байланысты, ал шығарылған қорытынды тәжірибе жүзінде іске асып, адам қажеттілігін қанағаттандырарлықтай болуы шарт. Бұл оқушының бағалы, әрі сапалы жұмыс істеуін, жауапкершілігінің жоғары болуын, өзіне талап қоя алуын, қойған мақсатына жетуін, топтаса жұмыс істеу дағдыларын, шығармашылық қабілетінің артуын қалыптастырады. Шығармашылық жобаны орындау барысында оқушы информатика пәнінен алған білімін пайдаланып қана қоймай, басқа пәндерден де алған білімін пайдалана алады.

Жобаның тақырыбын таңдауда әрбір оқушының өзіндік ерекшеліктеріне, олардың бейімділігі мен психофизиологиялық қабілетіне, икемділігі мен қызығушылығына мән беру керек.

Баланы ізденушілік, шығармашылыққа баулу, оған зерттеу дағдысы мен біліктілігін игертіп, жеке тұлға ретінде қалыптасуын қамтамасыз ету үшін, баланың қабілетін түрлі әрекетте көрсету үшін,зерттеу жүргізу керек. Зерттеу жүргізудегі ең маңызды нәрсе проблеманы көре алу болып табылады. Мұғалім оқушының қабілеттілігін жан-жақты зерттемей отырып, оның тәрбиесі мен оқуында нәтижелі жетістікке жетуі мүмкін емес.

Оқушылардың жобамен жұмыс істеуге дайындықта, жобалау іс-әрекеттерін ұйымдастыруда төмендегі кілттік құзыреттіліктерді меңгеруі керек:

Проблемаларды шешу мен өзіндік менеджмент:

- проблемалық жағдайларды көре алуы;
- қажеттілікті анықтай алуы;
- мақсат қоя білу, оған жету үшін міндеттерді анықтай алуы;
- ақпараттық мәліметтерді жинақтай білу, оның негізгісін анықтай алуы;
- нақты нәтижені анық айқындап көрсете алуы;
- өз мүмкіндігін дұрыс бағалай білуі.

Ақпараттық құзыреттілік:

- жоба бойынша ақпараттарды алудың түрлі көздерін білуі;
- әдебиеттер, анықтама құралдар, ғылыми мақалалар мен оқулықтар, түрлі кешендерді пайдалануы;
- әдебиеттерге талдау жасай алуы және қажетті мәліметтерді бөліп алуы;
- интернет байланыстарын пайдалана алуы;
- қажетті ақпаратты тауып, жоба бойынша технологиялық карта құру;
- жоба туралы ақпаратты, оның нәтижесін сауатты түрде ұсыну.

Әлеуметтік құзыреттілік:

- топта жұмыс істей отырып, топ мүшелерін тыңдау білуі; өзгенің пікірін құрметтеп, сұрақтарды талдай алуы;
- жоба бойынша серіктесімен қарым-қатынас орнатуы;
- өз ой-пікірін анық, нақты және сауатты жеткізуі;
- өз көзқарасын жеткізіп, пікірталасқа түсе білуі;
- интернет байланыстарымен жұмыс жасау дағдыларын меңгеруі;
- жоба жұмысын ақпараттық технологияларды пайдалана отырып, презентациясын дайындап, оны қорғауы.

Қорытындылай келе, бұл көрсетілген педагогикалық жобалау іс-әрекеттің жиынтығы орындалған жоба жұмыстарының нәтижелерінің бағалануы негізінде әрбір оқушының жеке дара даму деңгейін анықтап беретін, ізденіс, зерттеушілік және шығармашылық қабілеттілігінің көрсеткіші ғана емес олардың жан-жақты дамуы мен болашақтағы мамандығына дұрыс таңдау жасай алу жолдарында ерекше орын алады деп есептеймін.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Балапанов Е.Қ. Жаңа информациялық технологиялар. Информатикадан 30 сабақ: оқулық / Е.Қ. Балапанов, Б.Б. Бөрібаев, А.Б. Дәулетқұлов. - Алматы: «Рауан», 2003. - 380 б.
2. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. за-

ведений. - М.: «Академия», 2002.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: «Академия», 2003.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: учеб. пособие. - М.: «Просвещение», 1986.
5. Нағымжанова Қ.М. Инновациялы-креативті технологиялар: оқулық. - Өскемен, 2005.
6. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. - М.: «Академия», 2001.
7. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии: учеб. - М.: 1989.
8. Ермеков Н.Т. Информатика (жаратылыстану - математика бағыты): 11 сынып оқулығы / Н.Т. Ермеков, М.А. Ғалымжанова. - Алматы: «Жазушы», 2007.
9. Халықова К.З. Информатиканы оқыту әдістемесі: әдістемелік құрал. - Алматы: Научно-издательский центр «Ғылым», 2000.
10. Таубаева Ш.Т. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования / Ш.Т. Таубаева, С.Н. Лактионова. - Алматы: Научно-издательский центр «Ғылым», 2001

УДК 37:004

ЭЛЕКТРОНДЫҚ ОҚЫТУДЫҢ БІЛІМ БЕРУДЕГІ РОЛІ

Мұратұлы Д.

Сведения об авторе. Мұратұлы Дидар – магистр технических наук, преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы интеграции элементов e-Learning в процесс обучения и формирования профессиональных компетенций. Инструменты электронного образования могут успешно дополнять традиционные образовательные технологии при условии локализации рисков, присущих данному процессу и наличия эффективной системы мотивации, как обучаемых, так и преподавателей. «E-Learning» - система электронного обучения, пришедшая в систему образования всех стран мира с новыми инфокоммуникационными технологиями, без которых сегодня немыслима жизнь ни в одной сфере экономики и общества. Электронное обучение готовит школьников к будущей жизни, где практически все услуги будут электронными, а профессиональная деятельность просто будет невозможна без Интернета, компьютеров и сетевых социальных и профессиональных сообществ.

Ключевые слова. Возможность, использование электронных учебников, важность, требование времени, преимущества и недостатки, создание электронных учебников.

Автор туралы мәліметтер. Мұратұлы Дидар –техника ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің оқытушысы.

Аннотация. Мақалада оқу үрдісі және кәсіби құзіреттіліктердің қалыптасу үрдісіндегі e-Learning элементтерінің интеграциясы сұрақтары қарастырылады. Электронды білім беру құралдары тәуекелдерді шоғырландыру және білім алушылар мен оқытушылар уәждемесінің нәтижелі жүйесінің бар болуы жағдайында білім берудің дәстүрлі технологияларын толықтырып отыра алады. «e-Learning» - электронды білім беру жүйесі, ол жаңа инфокоммуникациондық технологиялармен бірге әлем елдерінің білім беру жүйесіне еніп отыр, оларсыз экономика мен қоғамның ешбір саласында тіршілік ету мүмкін емес. Электронды оқыту оқушыларды ғаламторсыз өмірді елестету қиын болатын болашаққа дайындайды.

Түйін сөздер. Мүмкіндік, электронды оқулықтарды пайдалану, заман талабы, артықшылықтар мен кемшіліктер, электронды оқулықтарды жасау

About the author. Muratuli Didar is a Master of Technical Sciences, a teacher of Kazakh-American Free University.

Annotation. The article deals with the integration of e-Learning elements in the learning process and the formation of professional competencies. E-learning tools can successfully complement traditional

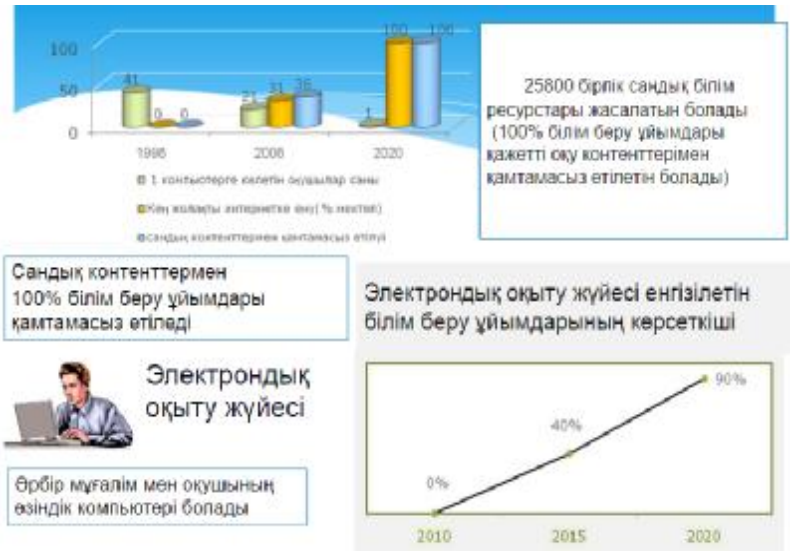
educational technologies provided localization of risks inherent in this process and the availability of an effective system of motivation, both for trainees and teachers. "E-Learning" is an e-learning system that has entered the education system of all countries of the world with new infocommunication technologies, without which life in any sphere of the economy and society is inconceivable today. E-learning prepares schoolchildren for a future life, where virtually all services will be electronic, and professional activities will simply be impossible without the Internet, computers and networked social and professional communities.

Key words. Possibility, use of electronic textbooks, importance, time requirement, advantages and disadvantages, creation of electronic textbooks.

Әлемнің барлық елдеріне енгізілген электрондық оқыту жүйесі жаңа инфокоммуникациялық технологиялармен келді. Қазіргі таңда экономика мен қоғамның кез келген саласын олардың қатысуынсыз елестету мүмкін емес.

Электрондық оқыту жүйесі оқушыларды болашақта барлық қызмет түрлері электронды болатын, ал кәсіби қызмет Интернетсіз, компьютерлерсіз, әлеуметтік және кәсіби желілік қоғамдастықтарсыз болуы мүмкін емес өмірге дайындайды.

Электрондық оқыту жүйесімен бірге басқару жүйесі де жаңарады. Мектептер мен колледждерде мектепті, сыныпты, оқытуды, тестілеуді, әлеуметтік өзара қарым-қатынасты, психологиялық - педагогикалық мониторингті және пәндік білім берудің электрондық әдістемесін басқару жүйесінің технологиялық инфраструктурасы дайындалды. Осы аталғандардың барлығы электрондық оқыту жүйесінің негізгі платформасының құрамдас бөліктері болып табылады. Олар мұғалімдер мен оқушыларға, директорлар мен олардың орынбасарларына, сынып жетекшілері мен психологтарға, медициналық қызметкерлер мен кітапханашыларға арналып компьютерлік бағдарламалар ретінде дайындалған.



Сурет 1. Электрондық оқыту жүйесін енгізудің нысаналы индикаторлары

Электрондық оқыту жүйесінің басты артықшылығы оқу үдерісінде әртүрлі сандық білім беру ресурстарының қолданылуы болып табылады. Мектепке дейінгі тәрбиелеуде бастысы - компьютерлік оқыту ойындары, орта мектепте электрондық оқулықтар, колледждерде виртуалдық тренажерлер, ЖОО-да электрондық ғылыми-зерттеу зертханалары. Осының барлығы ҚР БжҒМ білім беру порталында орналастырылған.

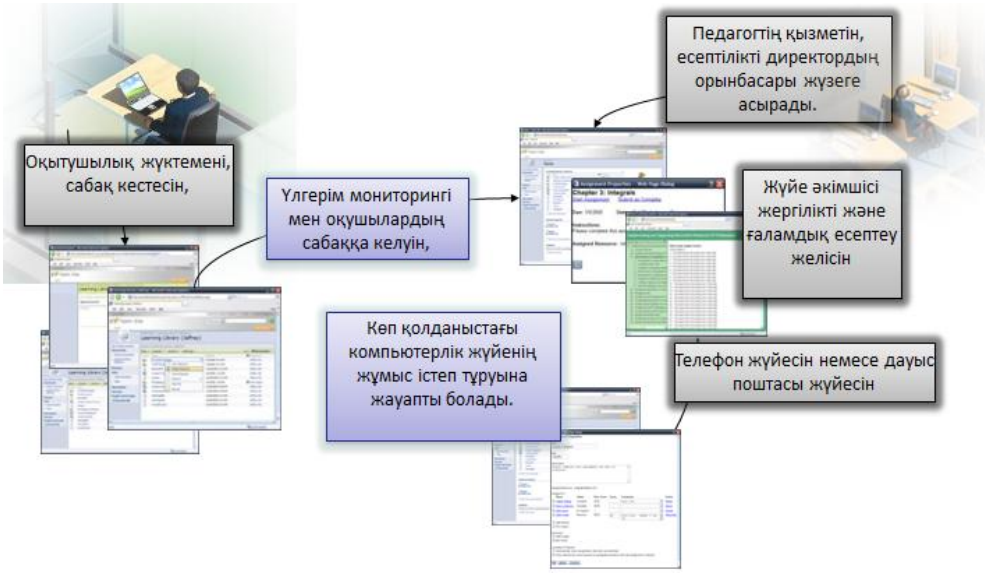
Сурет 2. Электрондық оқыту жүйесін білім саласына енгізудегі мақсаттары

Электрондық оқытудың компоненттері:

- мұғалімнің автоматтандырылған жұмыс орны;
- кез келген уақытта мұғалімдер мен оқушылардың әлемнің үздік білім беру ресурстарына «Online» қол жетімділігі;
- сандық білім беру ресурстары;
- автоматтандырылған басқару жүйесі;
- алғашқы статистикалық ақпараттың автоматтандырылған жинақталуы.

Электрондық білім беру жүйесінің технологиялары мынадай білім беру үдерісін жасауға мүмкіндік береді:

- материалды меңгеру үшін ыңғайлы әрі жайлы;
- оқу материалдар деңгейінің қиындығын, уақытын және көлемін таңдаудағы дербестік;
- интербелсенділік, мұғаліммен және сыныптастармен синхрондық және асинхрондық қарым қатынас жасай отырып оқу мүмкіндігі.



Сурет 3. Электрондық оқыту жүйесін іске асыру мүмкіндіктері

E-learning жүйесімен жұмыс жасау бірнеше негізгі компоненттерден тұрады:
- Мектепті басқару жүйесі(SMS);
- Сыныпты басқару жүйесі(CRMS);
- Оқу үрдісін басқару жүйесі(LMS);
- Тестілеуді басқару жүйесі(TMS);
- Пәндер бойынша электрондық әдістемелік жүйелер(MMS);
- Электрондық психологиялық - мониторингтік жүйе (mpsms);
- Ақпараттық-анықтамалық жүйе(IMS).

LMS – Learning Management System (оқыту үрдісін басқару жүйесі), оқу үрдісінің барлық қатысушыларына (мектеп әкімшілігі, мұғалімдер, оқушылар және ата-аналар) оқытуды интерактивтік режимде және де on-line мен off-line режимдерінде, Портфолио және дербес блогтар арқылы кәсіби бағытта рейтингтісін жүргізуді, ұстаздардың, мектеп әкімшілігінің және т.б. әрекеттерді басқарады.

Портал қосымшаларының қолданбалы қызметтеріне рұқсат беру үшін, жүйенің архитектурасы веб-сервис және ашық стандарттарға негізделген бірігу сызбаларын қолдануға мүмкіндік беруі керек. Мұндай бірігу сызбаларының түрі жұмыс көлемін азайтып, ақпараттық жүйелердің гетерогенді ортаға тән шығындарын қысқартады.

E-learning электрондық оқыту жүйесі – Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасына қосылған ауқымды мемлекеттік жоба.

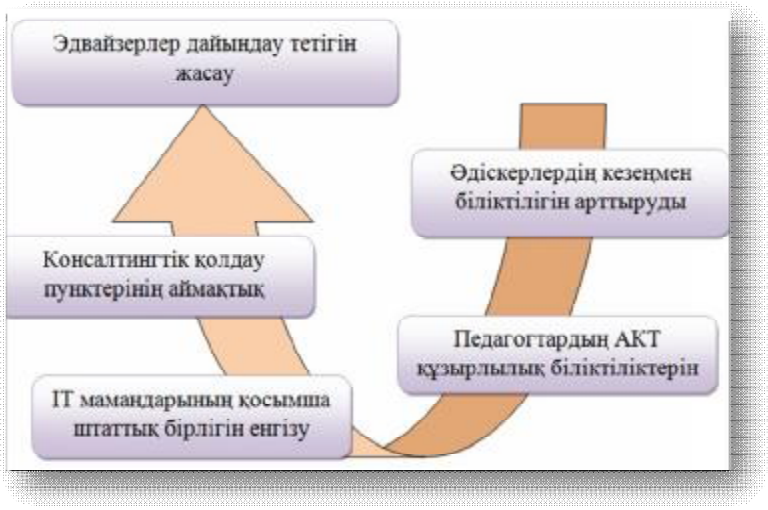
Жобаның негізгі мақсаты – үздік білім ресурстары мен технологияларға білім беру процесінің барлық қатысушыларына тең қолжетімділікті қамтамасыз ету.

Сурет 4. Материалдық-техникалық базасын жаңарту, дамыту

Жобаның мақсаттары:
- Мазмұнды және оқыту технологиясын жаңарту негізінде орта білім берудің сапасын елеулі арттыру.
- Байланыстың және цифрлық технологиялардың заманауи құралдары мүмкіншіліктерін пайдалану мен оқу процесіне қатысушылар үшін сапалы білім беру қызметтерін дамыту.
- Оқытудың жаңа құралдарын енгізу есебінен білім беру ресурстарына қолжетімділіктің тең жағдайларын қамтамасыз ету.

E-learning электрондық оқыту жүйесі, электрондық оқыту, қашықтықтан оқыту, компьютердің көмегімен оқыту, желілік оқыту, виртуальді оқыту, ақпараттық, электрондық технологиялардың көмегімен оқыту формаларының бірі.

E-learning - бұл оқу мен оқыту форматы,білім беру контенттерінің электрондық формасына электрондық құралдарды, компьютерді, ұялы телефонды, коммуникаторларды қолданып, білімді басқару жүйесі және интерактивтік оқыту платформасына енгізілген сабақ берудің түрі.



Сурет 5. «E-learning» электрондық оқыту жүйесін кадрлармен қамтамасыз ету

"E-learning" білім жүйесінің болашағы нақты уақыт режимінде мұғалімдер, оқушылар, әкімшілікпен, ата-аналармен, ұйымдармен ақпарат алмасуға мүмкіндік беретін байланыс.

Бұл жүйеде ата-аналарға оқушылардың сабақта алған бағаларын, апта бойынша бағаларын, сабақ мерзімін, тақырыбын көре алатын мүмкіндіктері беріледі.

Оқушы автоматтандырылған жүйеде жеке портфолиосын, күнтізбесін, күнделігін алып жүреді. Мұғалім күнтізбелік - тақырыптық жоспары бар электронды дәптерді, сынып журналын, хабарландыру сервистерін (алда болатын жоспарлы және жоспардан тыс жиналыстар мен кездесулер туралы оқушылардың ата-аналарына e-mail немесе sms хабарламалар, есептілік және т.б. жіберу) толтыратын болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2010.
2. Концепция системы электронного обучения на 2010-2015 годы. – Астана, 2010.
3. Информационная система электронного обучения (ИС ЭО): руководство пользователя и учебно-технические материалы. Подсистемы SMS, LMS. –Астана, 2013.
4. Досжанов Б., Альменаева Р. Қазақ тілінде электрондық оқулықтар мен web-парактар даярлау әдістері. Информатика негіздері. 2002. N3.
5. Нұрғалиева Г.К. Электронды оқулықтар - мұғалім мен оқушылар қызметін ізгілендіру құралы. // Компьютер әлемі. Республикалық журнал. N2, -2002. 20-21-беттер
6. Жантелі Х. Оқытудың компьютерлік программаларын құру технологиясын жетілдіру // Халықаралық ғылыми-әдістемелік конференцияның еңбектері. Шымкент, 2004. – Б. 446-449.
7. Халыкова Г. және т.б. Электронды оқулықты дайындаудың талаптары. // Халықаралық ғылыми-әдістемелік конференциясының еңбектері. - Шымкент, 2004. - 469 б.
8. ҚР-да білімді дамытудың 2011-2020 жж. арналған Мемлекеттік бағдарламасы, Астана.

УДК 373.2 (075)

АТА-АНА ЖӘНЕ ҚОҒАМДЫҚ ЖҰМЫС

Ержомарт М.А.

Автор туралы мәліметтер. Ержомарт Меруерт Аскербековна – КМҚК «Айгөлек» балабақшасы, Ұлан ауданы, Бозанбай ауылы.

Аннотация. Бұл мақалада бала тәрбиесінің алғашқы алтын қазығы, туған ұясы, өз үйіндегі ата-ана тәрбиесі, өнегесі қарастырылған. Қоғамдық тәрбиенің жетекші рөлі жағдайында қоғам мен отбасы тәрбиесінің бірлігі аса маңызды мемлекеттік құжаттарда тұжырымдалған тәрбие жұмысының басты қағидалары жөнінде қарастырылған. Бүгінгі таңда болып жатқан өміріміздегі өзгерістерге байланысты ұстаздар мен ата - аналардың бала тәрбиелеудегі жауапкершілігі арта түсуде. Балаларды оқыту мен тәрбиелеуде отбасының басым ролін мойындай отырып бірлесе жұмыс жасау керек. Әрбір ұстаз ата - аналармен қарым-қатынас жасауда түрлі тәсілдерді, қазіргі жаңа технологияларды пайдалана отырып, ата-ананың қызығушылығын арттыру мақсатында жұмыс жасаса, ата ананың балабақшаға, тәрбиешіге деген көзқарасы өзгерер еді. Қорыта айтқанда, Егеменді еліміздің болашағы білім мен тәрбиеге байланысты. Ал тәрбиенің басты ұясы отбасы – мемлекеттің негізгі буыны. Қоғамдағы отбасының мақсаты – баланы дамытып қана қоймай, оны өмірге дайындап, рухани жағынан жеткізіп, тұлға ретінде қалыптастыру. Отбасында баланың жан-жақты қалыптасуына ата-анамен отбасы мүшелерінің қарым-қатынасында: махаббат, сүйіспеншілік, адамгершілік, қайырымдылық, әділдік, түсінушілік, ұйымшылдық, мәдениеттік қасиеттері және т.б. кісілік, келбетін сақтайтын тұлға тәрбиелеуге керек екендігі бәрімізге аян. Мынау жасампаз ғасырда, жаһандану дәуірінде мектеп партасында отырған баланың жан-жақты білім, тәрбие алуына ең бірінші ықпал ететін ұстаз болса, оның сүйеніші – ата-ана.

Түйін сөздер. Қоғамдық жұмыс, педагогика, психология, оқыту, білім беру, отбасылық қарым-қатынастар.

Сведения об авторе. Ержомарт Меруерт Аскербековна – КГП детский сад «Айгөлек», Уланский р-н, с. Бозанбай.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы первого опыты воспитания ребенка, вопросы воспитания в его собственном доме на примерах. В контексте ведущей роли общественного образования единства общества семейное воспитание обеспечивается основными принципами воспитательной работы, изложенными в важнейших государственных документах. Из-за изменений, которые мы переживаем сегодня, учителя и родители повысили свою ответственность за воспитание детей. Необходимо сотрудничать с признанием доминирующей роли семьи в воспитании и воспитании детей. Каждый учитель может изменить отношение родителей к детскому саду и учителю, если бы различные подходы к общению с родителями были использованы для повышения интереса родителей с использованием современных технологий. Будущее нашей суверенной страны зависит от образования и воспитания. И основным гнездом образования является главная связь семьи. Цель семьи в обществе - не только развить ребенка, но и подготовить его к жизни, привести его духовно и сформировать его как личность. Семейные отношения между родителями и членами семьи включают любовь, привязанность, человечность, благотворительность, справедливость, понимание, солидарность, культурные ценности.

Ключевые слова. Общественная работа, педагогика, психология, обучение, образование, семейные отношения.

About the author. Erzhomart Meruert - "Ayglek" kindergarten, Ulansky district, Bozanbai village.

Annotation. This article examines the issues of the first child-rearing experiences, the issues of upbringing in one’s home. In the context of the leading role of public education in the unity of society, family education is ensured by the basic principles of educational work set out in the most important state documents. Because of the changes we are experiencing today, teachers and parents have increased their responsibility for raising children. It is necessary to cooperate with the recognition of the dominant role of the family in the upbringing of children. Each teacher can change the attitude of parents to a kindergarten and a teacher if different approaches to communicating with parents were used to increase the interest of parents using modern technologies. The future of our sovereign country depends on education and upbringing. And the main nest of education is the main bond of the family. The goal of the family in society is not only to develop the child, but also to prepare him for life, to lead him spiritually and to form him as

a person. Family relationships between parents and family members include love, affection, humanity, charity, justice, understanding, solidarity, cultural values.

Key words: social work, pedagogy, psychology, education, education, family relations.

Қазіргі заман талабына сай, жан - жақты жетілген бойында ұлттық сана мен ұлттық психология қалыптасқан, имандылық әдебі парасаты бар ұрпақ тәрбиелеу, өсіру, білім беру бүгінгі таңда отбасының, балабақшаның барша елдің халықтың міндеті.

Н.Ә. Назарбаев.

“Қазақстан 2030“ даму стратегиясын жүзеге асыру мақсатында Елбасының Қазақстан халқына жолдаған жолдауында “Дағдарыстар өтеді де кетеді. Ал мемлекет тәуелсіздігі, ұлт мұраты, ұрпақ болашағы сияқты құндылықтар мәңгі қалады” делінген. Сондықтан да, ғасырлар қойнауынан сараланып, ұмыт қалмай, бабаларымыздың тұрмыс тәжірибелерінің жиынтығы болып табылатын ұлттық тәрбиені жас ұрпақ бойына өміршең құндылықтарымызды қалыптастыру біздің міндетіміз. Шыр етіп сәби дүниеге келген сәттен бастап, ата-ана алдында нәзік те қиын, қыры - сыры мол үлкен қоғамдық міндет тұрады. Ол – бала тәрбиесі. Қазақстан Республикасының Ата Заңында «Балаларына қамқорлық жасау және оларды тәрбиелеу – ата-ананың табиғи құқығы, әрі парызы» - делінсе, «Қазақстан – 2030» бағдарламасында: «Әкелер мен аналардың, аталар мен әжелердің өз балалары мен немерелеріне сонау алыс болашақта, олар біздің жасымызға жеткен кезде қандай күйде көргіміз келеді…» – делініп, ұрпақ тағдыры айтылады. Бала – ата-анасының игі істерінің жалғастырушысы, болашағы. Бала тәрбиесі – ата-ана үшін күрделі де, жауапты міндет. Жас шыбық иілгіш болса, жас адам да сондай жақсыға да жаманға да бірдей бейім болатыны баршымызға мәлім. Ата-ананың үйіндегі әрекеті балаларының көз алдында өтеді, сондықтан жақсы, жаман әдетіміздің бала тәрбиесіне ықпалы зор. Әрбір ата-ана – өзінің баласын Отанға пайдалы, өзіне мейірімді, еңбекқор, адамгершілігі мол адам етіп тәрбиелеуге халық алдында да, мемлекет алдында да жауапты.

Бірде-бір ата-ананың бала тәрбиесіне немқұрайды қарауға еркі жоқ. Егерде ол, бала өсіруде қате жіберсе, осалдық байқатса, қартайғанда опық жейтіні, өкінішке ұрынатынына ешбір дәлелдеп жатуды қажет етпейтін ақиқат. Бала тәрбиесі туралы сөз болғанда: «Баланы жастан» – деген халық даналығын ұмытуға ешкімнің хақысы жоқ. Сондықтан, «Бала жас, әлі ешнәрсені білмейді, өсе келер бәрі түсінеді» – деп қарау – барып тұрған қателік. Бала тәрбиесі – әр сағат, әр күн сайын тынымсыз жүргізіле беретін аса жауапты, күрделі процесс Бала тәрбиесіндегі алғашқы ұстаз - ата-ана. Бала үшін үй ішінен, ата-анадан артық тәрбиеші жоқ. Тәрбие отбасынан басталады. Қазіргі уақытта көптеген отбасылары экономикалық, кей кезде физиологиялық қыспақтардан шығу мәселелерін шеше алмай жүрген жағдайларда баланың тұлға ретіндегі дамуы мен тәрбиесі мәселелерін өздігінен шешуден шеттеу үдерісі етек алып барады. Ата-аналар көбіне бала тәрбиесін оның жеке және жас ерекшеліктері жайлы білімді игермей-ақ жүзеге асыруда. Осының барлығы әрине, жақсы нәтиже бермей отыр. Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңының 49 бабында: «Ата-аналар баланы оқыту мен тәрбиелеуде білім ұйымдарына жәрдемдесуі керек» - деп жазылған.

Отбасы және мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту ұйымдары біздің болашағымыздың бастамасында тұрған екі үлкен қоғамдық институттар, бірақ олардың арасында әлі күнге дейін бірін – бір түсінушілік, шыдамшылық пен әдептілік жетіспейді. Бала тұлғысы, оның қызығушылығы, дамуы, тұлғалық әлеуетін ашу педагог пен отбасы арасындағы қатынас стратегиясының орталығы болып табылады.

Ата–ананың бас қуанышы – бала. Ата –ананың басты қызығы, алтын тіреу діңгегі -

бала. Өмірге келген әрбір жанның басына берілетін бақ пен Алланың әмірімен жазылған өмір жолы, тағдыры болады. Әр адам өз арман-мақсаттарымен, алған тәрбиесімен ерекшеленеді. Сол тәрбиені беруші – әлпештеп отырған ата-анамыз. Ең бақытты жандар – ата-ананың мейірімін, қамқорын көріп, қасында жанашыр анасы мен қамқор әкесі барын біліп, жан жылуын сезініп өскендер. Ал сол бақыттың қадірін ұғына алып жүрміз бе?! Ата-анамыз өзіне тиісті құрметті көріп жүр ме? Бүгінгі ата-ананың рөлі, расымен-ақ тым төмен түсіп барады. Қолдағы алтынның қадірі жоқ деген. Ата-анасы балам қатарынан қалмасын, қиналмасын, еңсесі тік жүрсін, ауырмай-сырқамай аман жүрсін деп бала жағдайының барлығын жасауға тырысады. Ағаш секілді жемісін де, жапырағын да, бұтағын да, жанын да, тәнін де береді. «Түн ұйқысын төрт бөліп» деген даналық бар қазақта. Бар айтпақ ойымыз осы сөздердің астарында тұр. Ал бұл жақсылықтары үшін әке-шеше баладан еш ақы сұрап жатқан жоқ. Ата-ана қадірін оның ең басты бір ғана әрекетінен - ақ түсініп, сыйлауға болады ғой. Олар саған басқа ешкім бере алмаған нәрсені берді. Саған өмір берді. Ол өмірді саған дос та, махаббат та, ұстаз да, ғұлама да бере алмас еді. Алғаш басқан қаз - қадамымыз, былдырлап шыққан алғашқы бала тіліміз, қолыңа шоқ гүл алып, мектепке барған сәтіміз, алтын ұядан түлеп ұшқан кезіміз, осы сияқты әр алуан өмір тынысында ата-анамыз қашанда жанымызда. Олардың орнын басар адам жоқ және болуы да мүмкін емес. Мағжан Жұмабаев өзінің ұлағатты бір сөзінде былай деген болатын: «Баланы тәрбиешінің дәл өзіндей қылып шығармай, келешек заманына лайық қылып шығару керек». Елдің ертеңгі тірегі – жастар. Олар заман талабына сай тәрбиеленуі тиіс. Бүгінгі таңда ата-ана мен тәрбиеші арасындағы ортақ мәселе - бала тәрбиесі екені баршамызға мәлім. Ата-ана үшін бала өмір жалғасы, көздің нұры, үміт күткен шырағы, келешек қызық көрсетер болашағы десек, тәрбиеші үшін еңбегінің нәрлі жемісі болып табылады. Қай халық болмасын үмітін ең алдымен ұрпағымен байланыстырады. Міне, сондықтанда: «Ана үйдің берекесі, бала үйдің мерекесі», «Бала болсаң болғандай бол,айналаңа қорғандай бол» деген қағиданы берік ұстанған ата-бабаларымыз өз ұрпағын «Адам,азамат» деген атқа лайық етіп өсіруді мақсат еткен. Бала тәрбиесінің қай саласында болсын,ата-ананың өнегесі үлкен рөл атқарады. Егер баланың ата-анасы үйді таза ұстап, өздерін күте білсе, жақындармен сыпайы қарым-қатынаста болса, жақсы кітап, кино шығармалар жайлы әңгімелеп отырса баланың эстетикалық танымын күшейте түсері хақ.

Отбасы - бұл баланың өмір сүру ортасы қамқорлықтың тұрақты көзі, тәрбиелеу мен қарапайым біліммен қаруландыру және шешім қабылдай білуге үйрететін ең жақын адамдардың мейірім шуағын сезінетін орын. Отбасында тұрақты, жылы жағдай қалыптасқан болса, ондай ортада тәрбие алып өскен бала да жақсы жетістіктерге жетіп, өзінің даму әлеуетіне көтеріле алады. Алайда, заманауи отбасылары қоғамдық дамудың сапалы және қарама-қайшы жағдайында қалыптасады. Ұстаздар қауымына үлкен жауапкершілік артылып отыр. Бала тәрбиесі – баршаның ісі. Отбасының да, балабақшаның да, мектептің де мақсат-мүддесі біреу, ол – заман талабына сай ұрпақ тәрбиелеу. Балаға айналадағы өмір шындығының әсері мол. Айналасындағы үлкендердің, өзінен ересек балалардың бір-бірімен қарым-қатынасы, көңіл-күй ерекшеліктері, жүріс-тұрысы, еңбек әрекеті – бәрі де балаға үлгі-өнеге. Бүгінгі балалар тез жетіліп келеді. Олар айналадағы болып жатқан барлық оқиғаларды білгісі келеді. Баланың тұлға болып қалыптасуына отбасының тәрбиесі аздық етеді. Бұл орайда бала тәрбиесіндегі балабақшаның орны ерекше. Себебі, балабақшаға баратын бала қоғамда өз ойын ашық айтуға үйренеді. Сонымен қатар жан-жақты жетіледі Отбасы – қоғамның бір бөлшегі болса, отбасындағы әрбір бала – қоғамның бір мүшесі. Балаңыздың тұлға болып қалыптасып, өмірден өз орнын табуы үшін қандай әрекет жасап, қандай тәрбие беріп жатырсыз? Көптеген жұмысбасты ата-аналар бала тәрбиесін балабақша еншісіне қалдырады. Мағжан Жұмабаев өзінің ұлағатты бір сөзінде былай деген болатын: «Баланы тәрбиешінің дәл өзіндей қылып шығармай, келешек заманына лайық қылып шығару керек». Иә, Мағжан аталары айтқан даналық ойы бүгінгі күні білімді ұрпақ керек екенін айқындайды. Өйткені елдің ертеңгі тірегі – жастар.

Олар заман талабына сай тәрбиеленуі тиіс. Қазіргі таңда ұстаздар қауымына үлкен

жауапкершілік артып отыр. Бала тәрбиесі – баршаның ісі. Отбасының да, балабақшаның да, мектептің де мақсат-мүддесі біреу ол – заман талабына сай ұрпақ тәрбиелеу.Балаға айналадағы өмір шындығының әсері мол. Айналасындағы үлкендердің, өзінен ересек балалардың бір-бірімен қарым - қатынасы, көңіл-күй ерекшеліктері, жүріс - тұрысы, еңбек әрекеті – бәрі балаға үлгі өнеге. Бүгінгі балалар тез жетіліп келеді. Олар айналадағы болып жатқан барлық оқиғалар білгісі келеді. Баланың тұлға болып қалыптасуына отбасының тәрбиесі аздық етеді. Бұл орайда бала тәрбиесіндегі балабақшаның орны ерекше. Себебі, балабақшаға баратын бала қоғамда өз ойын ашық айтуға үйренеді [6].

Мектепке дейінгі кезеңдегі тәрбие - адам қалыптасуының алғашқы баспалдағы. Бұл баланың әсерленгіш, еліктегіш, ойлауды, сөйлеуді меңгеруімен алғаш рет бөтен ортаға бейімделуімен сипатталатын кезең Мектеп жасына дейінгі тәрбиенің негізі бес жасқа дейін қаланады.«Бес жасқа дейін жүргізілген барлық тәрбие ісіңіз - бүкіл процесінің тоқсан проценті», - деп Жүсіп Баласағұни балалық кезеңдегі тәрбиенің маңызын анық көрсеткен. Баланың ақыл - ойын жүйелеу, ойлау қабілетін жетілдіру, дәлдікке үйрету шындыққа тәрбиелеу мақсатында, сауаттылыққа баулу - бүгінгі күн талабы. Қазіргі кезде балаларға білім мен тәрбие беру орындарында осы мақсатта заман талаптарына сай жалпы тәрбие жүйесі ұлттық рухани үрдістің негізінде құрылып, жұмыстар атқарылуда. Тек өз күштерін біріктіру арқылы ғана мектеп пен отбасы өздеріне жүктелген егемен Қазақстанның болашақ азаматтарын тәрбиелеу жөніндегі міндеттерін абыроймен орындап шыға алады.

Ата-аналар баланы жеке тұлға ретінде қалыптасуының физиологиялық, психикалық, адамгершілік саулығының негіздерін қалайды, баланың барлық әрекет түрлеріндегі жетістіктер талабының бағдарламасын құрады. «Қанша заман өтсе де бабаларымыздың мол тәжірибесіне, ғылымы мен дәстүрлеріне және отбасы тәрбиесінің негіздеріне сүйене отырып, әке мен ана, ата мен әже ұрпақтың шын азамат болып өсуіне қамқорлық жасаған», - дейді көрнекті ғалым, ұлағатты ұстаз Р.М. Қоянбаев. (Ромсеит Мұхтанұлы) Бала тәрбиесінің қай саласында болсын,ата-ананың өнегесі үлкен рөл атқарады. Егер баланың ата-анасы үйді таза ұстап, өздерін күте білсе, жақындармен сыпайы қарым-қатынаста болса, жақсы кітап, кино шығармалар жайлы әңгімелеп отырса баланың эстетикалық танымын күшейте түсері хақ. Отбасы - бұл баланың өмір сүру ортасы қамқорлықтың тұрақты көзі, тәрбиелеу мен қарапайым біліммен қаруландыру және шешім қабылдай білуге үйрететін ең жақын адамдардың мейірім шуағын сезінетін орын. Отбасында тұрақты, жылы жағдай қалыптасқан болса, ондай ортада тәрбие алып өскен бала да жақсы жетістіктерге жетіп, өзінің даму әлеуетіне көтеріле алады.

Алайда, заманауи отбасылары қоғамдық дамудың сапалы және қарама-қайшы жағдайында қалыптасады:

1) Қоғамның қарқынды жіктелуі (материалдық байлығының деңгейі және әлеуметтік мәртебесі бойынша).

2) Балалардың психикасына кері әсер тигізетін ажырасулар санының артуы.

3) Бір ата –анаға тәрбие беретін отбасылар санының өсуі.

4) Бұқаралық ақпарат құралдары мен интернет жаһандық желісінің қуатты озбырлық ықпалы.

Ата-ана мен тәрбиеші арасындағы ортақ мәселе – бала тәрбиесі екені баршамызға мәлім. Отбасы – қоғамның алғашқы ұясы, жаңа адам сол ұяда дүниеге келеді, бұл шағын әлеуметті топ – бала үшін алғашқы өмір мектебі. Ата-ана үшін бала өмір жалғасы, көздің нұры, үміт күткен шырағы, келешек қызық көрсетер болашағы десек, тәрбиеші үшін еңбегінің нәрлі жемісі болып табылады. Бала тәрбиесі - ата-ана үшін күрделі де жауапты міндет. Жас шыбық иілгіш болса, жас адамда сондай жақсыға да, жаманға да бейім болатыны баршамызға мәлім. Ата –ананың үйдегі іс-әрекеті балаларының көз алдында өтеді. Бала тәрбиесінің алғашқы алтын қазығы, туған ұясы, өз үйіндегі ата-ана тәрбиесі, өнегесі. Қоғамдық тәрбиенің жетекші рөлі жағдайында қоғам мен отбасы тәрбиесінің бірлігі аса маңызды мемлекеттік құжаттарда тұжырымдалған тәрбие жұмысының басты қағидаларының бірі болып табылады. «Білім негізі – бастауышта».

Бастауыш мектепте алған білім – білім әлеміндегі ең алғаш қаланған іргетас болып есептеледі. Мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеу мен оқытудың негізгі міндеттері – баланың бастапқы жеке басын қалыптастыруды қамтамасыз ету, оның қабілеттерін анықтау және дамыту. Баланың мектепте алғашқы кезеңде болуы, оның жаңа жағдайға әлеуметтік-психологиялық бейімделу мезгілі болып табылады. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту жүйесінде педагогикалық үдерісті қоғам талаптарына сәйкес жаңғырту, қоршаған әлем, табиғат, өзі және айналасындағы әлеуметтік ортасы туралы алғашқы түсінігін қалыптастыру, баланың танымын дамыту, ақыл-ой іс-әрекетін қалыптастыру, танып білуге қызығушылығын арттыру, баланың сөйлеу тілі мен ана тілін таным және ойын әрекеті негізінде дамыту, баланың дұрыс дыбыстауын, байланыстырып сөйлеуін, қатынас мәдениетін, сауат ашу негіздерін игеруге даярлау, Отанына сүйіспеншілікке, түрлі ұлт өкілдеріне, мемлекеттік рәміздерге құрмет көрсетуге тәрбиелеу және баланы қоғамдық жұмыстарға қатыстыру, өте маңызды. Ендеше, мектепалды даярлық топтарындағы балалардың толыққанды білім алуына және балаларды қоғамдық жұмысқа баулуға да ата–ананың көп көңіл бөлуі керек.

Мектепалды даярлықтың тәрбиеленушілері жаратылысы, тәрбиесі, мінез– құлқы, басқа балалармен қарым– қатынаста, білімді меңгеруінде де, жан – жағындағы болып жатқан құбылыстарға бір өзіндік қабылдауы, ойы болады және әр қайсысы әр түрлі бір – біріне ұқсамайды. Мысалға, екі отбасынан шыққан екі баланы алайық: Балалар ойын уақытында жеке– жеке топ болып екі немесе үш бала бірігіп ойнайды, өз беттерімен күбірлесіп сөйлесіп ойыншықтарын бір – біріне кезекпен келісіп ойнап жатса, топта Бақдәулет есімді бір бала жеке ойнайды. Себебі, оны басқа балалар өз орталарына алып ойнағысы келмейді. Осыдан неге? – деген сұрақ туындайды. Ол баланы басқа балалармен салыстырып қарайтын болсақ, ол өте тұйық, басқа балалармен тіл табысуы оған қиынға соғады, өз ойын ашылып айта алмайды. Оның бойында сенімсіздік қалыптасқан, қасындағы балаларға бірдеңе айтқысы келеді бірақ өзіне назар аударта алмайды. Баланың өзіне деген сенімсіздігі мені қатты алаңдатты. Бұл баланың проблемасы отбасынан ба?.. деген ой келді. Отбасы жағдайын анықтадым. Жалғыз басты жас ана үш баласын тәрбиелеп отыр, үй–күйі жоқ, жалдап тұрып жатқан жәйі бар екен. Ата–анасы айырылысып кеткен, әкесінің балаға қарауға уақыты жоқ. Әрине, бұл отбасы жүзден бір мысал ғана. Сапалық тұрғыдан алғанда отбасын нығайту жөнінде кешенді бағдарламалар әзірленіп жүзеге асырылуда.

Ал отбасындағы қарама – қайшылық мәселелерді шиеленістіруге әкеп соқтыратын осындай жағдайлар бар: толық емес отбасы, ата–аналары ішімдікке салынып кеткен, және т.т Әрине бұл қоғамдық өмірде орын алып бара жатқан үлкен мәселе, өте өкінішті... Топта, Темірлан деген бала бар. Бұл жоғары айтқан отбасына мүлде қарама–қайшы, бес балалы толық отбасы. Темірлан үйдегі балалардың төртіншісі, еркесі. Ата –ананың балаға қарым–қатынасы ерекше. Бала өзіне сенімді. Сөз саптамасы өз жасындағы балаларға қарағанда өте жақсы. Бала өзін кез-келген ортада емін-еркін сезінеді, өте зерек, өз ойын ашық айтады, өте жақсы оқиды және қоғамдық жұмыстарға ата-анасы белсене қатыстырады. Баланы өнерге баулиды. Әрине, бұл отбасындағы балаға деген тәрбиенің дұрыс қалыптасқаны, «үлгілі» отбасы деп айтуға да болады. Мен балаға қарап шаттыққа, қуанышқа толы жүздерін көріп, еліміздегі әр отбасындағы балалар осындай бақытты ортада өмір сүрсе екен деп ойлаймын. Отбасы – бұл баланың өмір сүру ортасы қамқорлықтың тұрақты көзі, тәрбиелеумен қарапайым біліммен қаруландыру және шешім қабылдай білуге үйрететін ең жақын адамдардың мейірім шуағын сезінетін орын. Отбасы адамзат бесігін тербеткен ұя болса, баланың бас ұстазы – ата–ана. «Балапан ұяда не көрсе, ұшқанда соны іледі» деген ата–бабаларымыздан қалған асыл сөздің сырын аңғара білейік. Ата–анаға баладан жақсы ешкім жоқ. Ата –аналар әр түрлі болып келеді, әр түрлі отбасында алған тәрбие де әр түрлі болады. Ата–аналар мектепке дейінгі шақты бала үшін өте маңызды шақ екені түсінсе екен деймін. Ата-ана – бала тәрбиесіндегі басты тұлға.

Сондықтан ата-ана өз баласының білім алуына барынша жағдай жасауы тиіс. Бала

тәуліктің бір бөлігінде, яғни 6 сағат мектепте болса, 18 сағат өз отбасында тәрбие алады. Балалармен әңгімелескенде олардың пікірімен де санасып отырған орынды. Өз баласымен ашық сөйлесе алмай, сырласа білмейтін ата-аналар «Екеуміз де жұмыстаймыз, кешкісін үй шаруасынан қол тимейді, баламен сөйлесуге уақыт жоқ» дегенді айтады. Бұл дұрыс емес. Баламен сөйлесуге тіпті арнайы уақыт бөлудің де қажеті жоқ. Әке мен шеше ұл-қыздарымен үй шаруасында жүріп-ақ әңгімелесіп, ой бөлісуге неге болмасқа?! Балаға теріс әсер ететін жәйттерді де есте сақтағанымыз жөн: жанұядағы жанжал, үлкендердің аузына келген сөздерді айтуы, баланың көзінше басқа біреуді сөгуі, біреудің сыртынан өсек айтуы, арақ ішу, темекі тарту, көңіл-күйіңіз нашар болса баланың қуанышына ортақтаспау, т.б үйдегі жаман әдеттерді көрсетпеу қажет, себебі, 5-6 жастағы кішкентай балалар сол айтқан жаман әдеттерді үлгі тұтып, үлкендер не істеп, соған еліктеуі мүмкін. Бұл келеңсіз жағдайдан балаларды қорғауымыз керек. Кейде сабақты жиі қалдыруға және әр түрлі сылтауларды үлкендердің өзі үйретіп отырады.

Бұл жағдайда балаға өтірік айтуды үйретіп отырғанын аңғармай да қалуы мүмкін. Баланың бойына барлық жақсы қасиеттерді дарыту, тіпті жанында жүрген достарына дейін мән беру, табиғат сыйлаған дарыны болса дамыту, сүйікті ісімен айналысуға мүмкіндік беру, дұрыс білім алуына жағдай жасау керек. Ата–ананың міндеті - мәдениеті адам тәрбиелеуге және өз баласын адал өмір сүруге бейімдеп, жүйелі білім алуына жағдай жасағаны дұрыс, ата–аналар жиналысына қатысып, мұғаліммен кездесіп, пікір алысып, баласының мектеп өмірімен толық араласуына және қоғамдық іс-шараларға қатысуға бейімдеу. Бала тәрбиесіндегі қоғамдық жұмыстың орны ерекше. Баланы мектепішілік іс-шараларға қатыстыру - көпшілікке үйрету, өнерге баулу, басқа адамдармен дұрыс қарым-қатынас жасауға үйренеді, Ата-анамен бала арасындағы қарым – қатынастың нығая түсуіне, баланың дарындылығын ашуға ықпал етеді. Халқымыздың бала тәрбиесіндегі негізгі қағидалары баланы бесіктегі кезінен бастап сыйлап, қадір-қасиетін, ар намысын бағалап, дұрыс сөйлесіп, дұрыс қарым-қатынас жасаған абзал. Әдепсіз сөз, дөрекі айқай - тәрбиедегі жаман әдіс. Бала оған үйреніп кетеді. Соған орай дөрекілікке бой алдырады. зің баланы сыйламай тұрып, одан өзіңе ілтипат, құрмет көрсетуін талап етудің өзі ұят. Баланың айтайын деген өтінішін, ақылдасқысы келген мәселесін тыңдап, ақыл-кеңес беруі керек. Ата –ана отбасындағы үлкендерді сыйлап құрметтесе, кішілерге қамқор болса, бала да сондай болуға ұмтылады. Қоғам үшін әр кезеңде, әр отбасында өсіп келе жатқан өрімдей ұл - қыздардың дені сау, рухани бай, еңбекке, білімге құштар болып өсуі - ең жоғарғы тілек, ең биік мақсат. Оның қуат алатын қайнар бастауы отбасы.

Отбасының аса құнды ықпалы мен әсерін өмірдегі ешнәрсенің күшімен салыстыруға болмайды. Балаға ата - ана тәрбиесінің орнын ешнәрсе алмастыра алмайды.. отбасы - өмірге сәби әкеліп, оны тәрбиелеп, қалыптастыруда және ұрпақ жалғастыруда теңдесі жоқ орын. Отбасының балаға тәрбие берушілік қызметінің мақсаты - баланың жасын, жеке ерекшелігін, психологиялық процестерін ескере отырып, жарасымды жетілген ұрпақты тәрбиелеу. Көздеген мақсатқа жету үшін отбасындағы тәрбие төмендегі міндеттерді шешеді. Отбасында баланың өсуіне, денсаулығына қамқорлық жасау, тазалықты қалыптастыру - еңбексүйгіштікке баулу, тұрмыстағы, үй шаруасындағы еңбекке құлшынысын арттыру, өзіне - өзі қызмет етуге үйрету. - Отбасы мүшелерімен тіл табысып, дұрыс қарым - қатынас жасауға, үлкенге құрмет, кішіге ізет көрсетуге үйрету. - Әдебиетке, мәдениетке, өнерге тәрбиелеу. Бұл міндеттер жүзеге асу үшін бала дүниеге келген күннен бастап отбасында, қоғамдық орындарда, мектепте тәлім - тәрбие беріледі. «Баланы жастан», «Ұяда не көрсең, ұшқанда соны ілесің» деген даналық сөздердің мағынасы өте терең. Себебі, есейіп кеткен соң баланың теріс мінезін, қалыптасқан қате көзқарасын өзгерту өте қиын. Осы кезде «Балаңыздың тәрбиесін бастамас бұрын, өзіңіздің мінез – құлқыңызды, өмірге көзқарасыңызды ой елегінен өткізіп, бақыладыңыз ба?» деген сауал туады.

Ұлы педагог А.С. Макаренко : «Балалардың алдында беделді болуды қаламайтын ата – ана жоқ. Бірақ қалай, қай бағытта өнеге беріп, өсіріп келе жатқанын ойламастан,

бала санасын рухани өктемдік жасап тәрбиелейтін ата – ана баршылық. Бұл беделді болудың қандай жолы? Мұндай жолмен келген адал баланың санасы жетілгенде өздігінен жойылады» деген. Отбасы - барлығының басы, жан - жақты дамуының негізі болатын тәрбие институты. Отбасындағы ата - ана мен баланың қарым - қатынасы нәтижесінде, адамгершілік, эстетикалық, дене тәрбиесінің алғашқы үлгілері қалыптасады. Ал әке мен шеше - баланың алғашқы тәрбиешілері. Ата - аналар бала бақытының шынайы бағбаны болуы тиіс. Бала бақыты - білімде. «Білім бір құрал. Білімі көп адам құралы сай ұста сықылды, не жасаса да келістіріп жасайды», - дейді А. Байтұрсынов.

Бүгінгі таңда болып жатқан өміріміздегі өзгерістерге байланысты ұстаздар мен ата - аналардың бала тәрбиелеудегі жауапкершілігі арта түсуде. Балаларды оқыту мен тәрбиелеуде отбасының басым ролін мойындай отырып бірлесе жұмыс жасау керек. Әрбір ұстаз ата - аналармен қарым-қатынас жасауда түрлі тәсілдерді, қазіргі жаңа технологияларды пайдалана отырып, ата-ананың қызығушылығын арттыру мақсатында жұмыс жасаса, ата ананың балабақшаға, тәрбиешіге деген көзқарасы өзгерер еді. Қорыта айтқанда, Егеменді еліміздің болашағы білім мен тәрбиеге байланысты. Ал тәрбиенің басты ұясы отбасы – мемлекеттің негізгі буыны. Қоғамдағы отбасының мақсаты – баланы дамытып қана қоймай, оны өмірге дайындап, рухани жағынан жеткізіп, тұлға ретінде қалыптастыру. Отбасында баланың жан-жақты қалыптасуына ата-анамен отбасы мүшелерінің қарым-қатынасында: махаббат, сүйіспеншілік, адамгершілік, қайырымдылық, әділдік, түсінушілік, ұйымшылдық, мәдениеттік қасиеттері және т.б. кісілік, келбетін сақтайтын тұлға тәрбиелеуге керек екендігі бәрімізге аян. Мынау жасампаз ғасырда, жаһандану дәуірінде мектеп партасында отырған баланың жан-жақты білім, тәрбие алуына ең бірінші ықпал ететін ұстаз болса, оның сүйеніші – ата-ана.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. «Бастауыш мектеп» журналы. №12. 2009 жыл - 39 б.
2. «Отбасы және балабақша» журналы №4 (146) - 8 бет, 2011 ж.
3. «Мектептегі сыныптан тыс жұмыстар» журналы №6 (90)51-52 б., 2012 ж.
4. «Мектептегі сыныптан тыс жұмыстар» журналы №7 (91) -54 б., 2012 ж.
5. «Мектептегі сыныптан тыс жұмыстар» журналы №8 (92) -55 б., 2012 ж.
6. Жұмабекова Ф мектепке дейінгі педагогика.Оқу құралы.- Астана, 2012.
7. Аралбаева Р.К. Мектепке дейінгі педагогика О қулық. – Алматы: Жоғары оқу орындарының қауымдастығы, 2012 ж.

УДК 159.9:37

ОТБАСЫНДА БАЛАНЫ ТӘРБИЕЛЕУДЕ АТА - АНАСЫНЫҢ РӨЛІ

Саданова Ж.К., Жайлаубек Н.Д.

Авторлар туралы мәліметтер. Жайлаубек Назерке Даулетказиновна – педагогика магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің оқытушысы; Саданова Жанар Кабыкенкызы – педагогика магистрі, Қазақстан - Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Тәрбиенің ең үздік әдісі – адамның өзін-өзі тәрбиелеуі. Бала тәрбиесі бойынша барлық ортақ ұсыныстардың өз шектеулері бар. Бір балаға жағатын әдіс екіншісіне жақпайды. Бұл жағдайда тәрбиеге қажет дауыс пен интонация да әсер етуі мүмкін. Айтылған сөздің мазмұны емес, балаға оның интонациясы әсер етеді, демек ата-ананың оларды қалай айтуына байланысты, осылайша тәрбиенің жеке тарихы қалыптасады. Тәрбие типтеріне жататындар – гиперпротекция, эмоционалды бас тарту, гиперпротекция, жоғары моральдық жауапкершілік, қатал қатынас.

Түйін сөздер. Ата-ана, отбасы, ұл, қыз, отбасы тәрбиесі, дәстүр, салттар, өзімшілдік, махаббат.

Сведения об авторах. Жайлаубек Назерке Даулетказиновна – магистр педагогики, преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета. Саданова Жанар Кабыкен-кызы – магистр педагогики, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Лучший метод воспитания – тот, когда сам человек воспитает себя должным образом. Все общие рекомендации по воспитанию детей, даже самые лучшие, по мнению родителей, имеют свои ограничения. То, что подойдет одному ребенку, будет противопоказано другому ребенку в другой семье. На воспитание могут влиять, в том числе, даже нужный в данной ситуации голос и интонации. Фразы на детей влияют не от самого содержания слов, а от того, как их говорят родители, и так формируется своя воспитательная история. В статье рассматриваются мужские и женские типы воспитания ребенка. К типам воспитания также относятся потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, безнадзорность, жестокое обращение.

Ключевые слова. Родители, семья, мальчик, девочка, семейное воспитание, традиция, обычаи, эгоизм, любовь.

Information about the authors. Zhailaubek Nazerke - Master of pedagogy, teacher of Kazakh-American Free University. Sadanova Zhanar - Master of pedagogy, senior teacher of Kazakh-American Free University.

Annotation. The best method of education is when the person educates himself or herself properly. All general recommendations on the education of children, even the best, in the opinion of parents, have their limitations. What is suitable for one child will be not suitable to another child in another family. The upbringing can be influenced, in particular, even by the voice and intonation necessary in the given situation. Different words have different impact on children based not just on the content, but on how their parents say those words. That’s how individual educational context is formed. The article examines the male and female types of child upbringing. The types of upbringing also include pandering hyperprotection, emotional rejection, dominant hyperprotection, increased moral responsibility, neglect, ill-treatment.

Keywords. Parents, family, boy, girl, family upbringing, tradition, customs, selfishness, love.

Отбасы – табиғат сыйлаған кереметтердің бірі. Жеке адамның бойындағы ар-ұятын, ақыл-ойын, адамгершілігін, мәдениеттілігін тәрбиелеуде отбасы – алғашқы қадам. Отбасы – өте қажетті, басқадай еш нәрсемен өзгертуге болмайтын баспалдақ.

Отбасында адам бойындағы асыл қасиеттер жарқырай көрініп, қалыптасады. Отанға деген ыстық сезім – жақындарына, туған-туысқандарына деген сүйіспеншіліктен басталады. Сол себепті де біз отбасын Отанның кішкентай бір бөлшегі ретінде қарастырамыз.

Әке- асқар тау,
Ана- етегіндегі бұлақ,
Бала-жасындағы құрақ

- деп тегін айтылмаған болар. Ата-анасын, аға - сіңлілерін сыйлай білген, жақындарына жақсылық тілеген адам, менің ойымша, болашақта қоғамда да ізгі ниеті арқылы еліне, оның дамуына көп септігін тиетінін күмәнданбаймын.

Отбасы мақтанышы дегенде ең бірінші мақтанышым деп ата-анамды айтар едім. Ата-анам балалары үшін жақсылықтың жаршысы бола білді. «Жақсы әке балаға 40 жыл азық» деген балалары «менің әкем», «менің анам» деп үлгі тұтып, мақтаныш етіп, ата – ана «міне менің балам» деп отырса бұл отбасы мақтанышы болып есептеледі.

Қыз баланың тәрбиесінде ананың рөлі басым болады. Менің анам бізге қыз балаға тән нәзіктікті, ең бірінші «әкелеріңді сыйлаңдар, ренжітпеңдер, «келеріңнің қарғысын алмаздар» деп айтып, әкені сыйлауды, жалпы ер азаматты сыйлауды үйреткен.

Отбасының ең маңызды қызметтерінің бірі – тәрбиелеушілік міндеті, оны қоғамдық тәрбиенің ең тиімді деген жүйесі де алмастыра алмайды. Оның негізгісі – баланы өмірге келтіру ғана емес, сонымен бірге оған әлеуметтік-мәдени ортаның құндылығын қабылдаттыру, үлкен ұрпақтың тәрбиесін жас ұрпаққа жеткізу, бойына сіңірту, яғни балаларын

өздерін қоршаған ортаға және қоғамға пайдалы азамат етіп өсіру әке-шешенің ең маңызды міндеті.

Ата-ананың, басқа да отбасы мүшелерінің өмір сүру тәжірибесі, жүріс-тұрысы, өз міндеттерін таза атқару, бір-бірін құрметтеп сыйлауы – бәрі де үлкен мектеп, тәрбиелік мәселе.

Қазақ халқының отбасы тәрбиесіндегі өзіне тән жарасымдылықты бір ұшы олардың жасы кішісінгің үлкеніне «сен» деп сөйлемеуі, алдын кесіп өтпеуі, үлкен тұрып кішінің, әке тұрып ұлдың, шеше тұрып қыздың орынсыз сөйлемеуінде деп есептемейміз. Және қазақ отбасындағы бала тәрбиесін ұл тәрбиесі, қыз тәрбиесі деп жеке - жеке мән беріп қарастыруда оның өзіндік ерекшеліктерінің ішіндегі маңыздысының бірі.

Үлкенді құрметтеу отбасы мүшелерінің бір-бірінің тәрбиесіне жауапкершілік, борыштылық, адамгершілік сезімдерін туғызған.

Отбасы құрылымы отбасының құрамы мен санынан, сонымен қатар оның мүшелері арасындағы өзара қарым-қатынастарының жиынтығынан тұрады. Отбасы құрылымын талдау отбасы қызметінің қандай жағдайда жүзеге асуы жөніндегі сұрақтарына жауап беруге мүмкіндік туғызады: отбасында кім басшылық етеді және кім – орындаушы, отбасы мүшелерінің арасындағы құқықтары мен міндеттері қалай бөлінген деген сияқты. Отбасы құрылымының бұзылуы – бұл оның қызметінің отбасымен орындалуына қиындық тудыратын және кедергі келтіретін құрылымдарының ерекшеліктері болып табылады. Мысалы, ері мен зайыбының арасындағы шаруашылық-тұрмыстық міндеттерінің тең бөлінбеуі өзара қарым-қатынас құрылымының бұзылу негізінде ілгері басады, яғни маңызды міндеткерлікті алған сол ерлі-зайыптылардың қажеттілік қатарының қанағаттануына кедергі жасайды: жеке күшті бұрынғы қалпына келтіру, рухани қажеттілікпен қанағаттандыру. Осы себептен, отбасындағы қарым-қатынас құрылымының бұзылуы оның түрлі қызметінің отбасымен орындалуына кедергі келтіретін отбасылық қақтығыстар екенін мойындау керек.

Отбасының тәрбиелік қызметі ана және әке болуда, балалармен қатым - қатынаста, оларды тәрбиелеуде, балалардың өз бетімен өсуі кезіндегі жеке қажеттіліктің қанағаттан арлығынан тұрады. Отбасы қоғаммен байланысы бойынша өсіп келе жатқан ұрпақтардың әлеуметтенуін, қоғамның жаңа мүшелерін дайындауды қамтамасыз етеді.

Отбасының шаруашылық-тұрмыстық қызметі - отбасы мүшелерінің материалды қажеттіліктерінің (азық-түлік, қан және т.б.), олардың денсаулығының сақталуына әсер етуінің қанағаттан арлығынан тұрады. Отбасының осы қызметінің орындалу барысында еңбек ету кезінде жұмсалған жеке күшті бұрынғы қалпына келтіру қамтамасыз етіледі.

Отбасының эмоциональдық қызметі – оның мүшелерін ұнатушылық, сыйлаушылық, мойындаушылық, эмоционалды қолдаушылық, психологиялық қорғаушылық қажеттіліктерімен қанағаттандыру. Осы қызмет қоғам мүшелерінің эмоционалды тұрақтануын, олардың психикалық денсаулығының сақталуына әсер етуді қамтамасыз етеді.

Рухани қарым-қатынас қызметі – бос уақытты бірлесе өткізу, екі жақты рухани байыту қажеттіліктерімен қанағаттандыру.

Бастапқы әлеуметтік бақылау қызметі – отбасы мүшелерінің әлеуметтік мөлшерінің орындалуын, оның ерекшелігі, егер кімнің түрлі жағдайда күші бар (жасы, науқастану және т.б.) болып, әлеуметтік мөлшермен толық сәйкес өзінің мінез-құлқын өз бетімен тәрбиелей алатын қабілетін жеткілікті деңгейінде меңгере алмаған жағдайда қамтамасыз етеді.

Отбасылық құндылықтар дегеніміз бір-бірін сүйіп қосылған жанұялардың отбасын сақтау үшін қолданатын ежелден келе жатқан салт-дәстүрі. Әрбір отбасының өз құндылықтары болады. Ол құндылықтар ежелден бері келе жатқан немесе жаңадан шығарылған құндылықтар болуы мүмкін. Бұдан басқа адамдар отбасылық құндылықтарды басты 3 топқа бөледі. Олар дәстүрлі, қазіргі, тәрбиелі, отбасылық құндылықтар деп аталады.

Адамдар отбасылық құндылықтар дегенді естігенде көз алдарына бірден құнды-

лықтар түсіп, бір-бірімен ортақ тіл таба алады. Бірақ дәстүрлі отбасылық құндылықтардың әртүрлі болғанына байланысты адамдар осы тақырыпта ортақ тіл таба алмайды.

Дәстүрлі отбасылық құндылықтар дегеніміз қарт адамдардың жас отбасыға берген ақыл-кеңестері. Қазіргі таңдағы жас отбасылардың ажырасу статистикасы өскеніне байланысты жас отбасыларға олардың дәстүрлі отбасылық құндылықтары туралы теледидардан, ғаламтордан көруге болады. Әр отбасыда бұл құндылықтар әртүрлі. Бірақ олардың ұқсас жақтары да бар. Мысалы, кез-келген жанұяда дінді сақтау, некені бұзбау, ұрпақ жалғастыру, баларды тәрбиелеу деген дәстүрлі отбасылық құндылықтар ортақ болады.

Қазіргі таңдағы отбасылар бұрынғы салт-дәстүрді ұстануда. Бірақ сол ұстанымның өзгеруіне байланысты олар әр отбасыда әртүрлі. Ол ұстанымның өзгеру себептері заманның өзгеруіне байланысты. Себебі әр замандағы адам әртүрлі. Мысалы, бұрынғы замандағы отбасы құндылықтарымен қазір өмір сүру мүмкін емес. Бұрын адамдар әйелдеріне орамалды сыйға тартса, қазіргі жас отбасылар бір-біріне гүл немесе көйлек сыйлайды.

Сонымен қатар қазіргі отбасылық құндылықтарға махаббат, сенім, түсіністік және т.б жатады.

Отбасылардың басты мақсаты бақытты ғұмыр кешу. Адамдар некеге тұрғанда көптеген жанжалдарды бастарынан өткереді. Бірақ олар өз қателерін кешіріп, қайта бірге болады. Оларды біріктіретін құндылық тәрбиелік отбасылық құндылықтардың бірі болып табылады.

Тәрбиелі отбасылық құндылықтарға құрмет, естеліктер жатады

Ой қорытындысы, «Отбасының жемісі – тәрбиелі ұл мен қызы» деген, мақтан етер ұрпағымыз көбейсін. Ұрпағына мақтаныш болар қазыналы қарттарымыз көп болғай. Қазақтың әр отбасының керегесім кең, шаңырағы берік, еліміз аман, жұртымыз тыныш болсын! Баланы тәрбиелеудің, тағылым берудің негізгі мәйегі – мейірім мен сүйіспеншілікте. Әсіресе, кішкене балалар үшін бұл қасиеттердің орны айрықша екенін ұғынғанымыз жөн. Кез келген жеткіншек ата-ана махаббатына қашан да шөлдеп, шөліркеп тұрады. Олар тек сүйіспеншілікпен ғана өсіп-жетіледі, есейеді, дұрыс жолға түседі. Бала кімнен мейірім көрсе, сол адамды ерекше жақсы көреді, әрдайым іздеп тұрады. Оны ренжіткісі келмей, мейірімі мен сүйіспеншілігінен ажырап қалмау үшін айтқандарын екі етпей орындауға тырысады. Тіпті, өзі жақсы көрген кісіге еліктеп, ұқсағысы келеді. Ендеше, сүйіспеншілік – бала тәрбиесіндегі негізгі қағида.

«Алла Елшісі (с.ғ.с.) Әлидің (р.а.) ұлы Хасанды (р.а.) бетінен сүйді. Мұны жанында отырған Әл-Ақраъ ибн Хабис Әт-Тамими (р.а.) көріп: «Менің он балам бар. Алайда осы уақытқа дейін мен оның біреуін де еркелетіп сүйген емеспін», – деді. Сонда Пайғамбарымыз (с.ғ.с.) оған қарап: «Басқаларға мейірімділік етпегеннің өзі де мейірімділікке бөленбейді», – деді.

Қос дүние сұлтаны, пайғамбарымыз Мұхаммед (с.ғ.с) барлық адамзаттан сүйіспеншілігін аямаған. Жан жүрегімен жақсы көріп, әрқайсына көңіл бөлетіндіктен, әр сахаба өзін «Пайғамбардың ең жақсы көретін адамы мен шығармын» деген ойға қалады екен. Осыдан-ақ пайғамбар тағылымының мәні зор екенін түйсінуімізге әбден болады. Зерттеушілер де басынан сипап, мейірім көрмеген, маңдайынан иіскемеген балалардың психологиялық ауруларға жиі ұшырайтынын дәлелдеген. Ата-ана немесе кез келген тәрбие беруші үшін балаға көп ұрсып, оған ұзақ ақыл айтқаннан гөрі, оның басынан сипап, мейірім көрсетіп, арқасынан қағуы әлдеқайда әсерлі және пайдалы.

Баланы әуелі тыңдай білген жөн. Ашылып әңгіме айтқан бала өзінің ішкі дүниесін де ақтарып береді. Әр нәрсені дұрыс түсінуге бала ақылы жете бермейді, десе де әр бала ақылды. Олар балалықпен ғана қате жасайды. Ал, үлкендер болса, олардан есейген жанның ісін күтеді. Қателікке бой алдырса, дереу таяқтап, ұрсып, жазғыра жөнеледі. Содан кейін де жасөспірім «үлкендер маған жамандық жасады, ата-анам мені жақсы көрмейді» деген ойға қалуы бек мүмкін. Сондықтан баланың ішкі дүниесімен сырласпастан, оның

ойын білместен, жасаған ісінің дұрыс еместігін түсіндірместен, оған ұрысу, жазалау, қол жұмсау – дұрыс емес, онда ата-ананыкі үлкен қателік болып саналады.

Ата-аналардағы қателіктердің тағы бірі – баланы не болса содан тыйып, іс-әрекетін, қызығушылығын шектей беру. Баланың қате қылығын тыйған кезде, оның дұрысын көрсеткен жөн. Олай болмағанда, бала істеген қателіктерін қайта жасауы немесе қырсық мінезділікке бейімделуі әбден мүмкін. Мысалы, үйдің қабырғасын қаламсаппен сызғыштап ойнаған баланың қолына дереу басқа бір дәптер, қағаз ұстатып, «сызсаң мынаған сыз», «жүгірсең мұнда емес, ана жерге жүгір», «көрсең бұл фильмді емес, мынау фильмді көр» дегеніміз абзалырақ.

Бала – ата-ананың қолындағы аманат. Оған иман, Құран Кәрім және Алла тағаланың әмірлерін үйретіп, сонымен жүруге дағдыландырса, дін және дүние бақытына қауышады. Бұл бақытқа, сауапқа ата-анасы да, ұстазы да ортақ болады. Егер балаға бұларды үйретпесе және әдетке айналдырмаса, бала бақытсыздыққа ұшырайды. Әрбір жасаған жамандықтарының күнәсі ата-анасына да, ұстазына да жазылады. «Барлығың бір үйірдің бағушысы секілді сіндер. Бағушы үйірін қорғағаны секілді, сендер де үйлеріндегі және қол астылардағы адамдарды жаһаннамнан қорғауға тиіссіндер! Оларға мұсылмандықты үйретпесеңдер, олар үшін жауапты боласыңдар!», – деген жолдар бар хадис шрифте.

Өзінің істеуі харам болған нәрсені баласына жасатқан, арақ ішкізген, құмар ойнатқан, ұятсыз басылымдарды оқуына себеп болған, өтірік, ұрлық секілді жаман мінездерге баулыған адам күнә жасаған болады. Дініміздің негізі – иманды, парыздар мен харамдарды үйрену және үйрету. Алла Тағала Құран Кәрімнің «Тахрим» сүресінің 6-аятында: «Ей, мүміндер! Өздеріңді және үй-іштеріңді (жанұяларыңды) тозақ отынан қорғаңдар!» – деп бұйырған.

Қамшының сабындай қысқа ғана өмірімізде бала-шағамызды дүниелік жамандықтардан қорғау үшін қалай ұмтылсақ, мәңгілік жамандыққа душар етпеу үшін де дәл солай қорғауымыз керек. Әкенің баласын тозақ отынан сақтауы – дүниелік оттан сақтаудан да маңыздырақ. Тозақ отынан қорғау – иман, парыз, харамдарды үйрету арқылы, ғибадат жасауға дағдыландыру және жаман достардан, зиянды баспалардан қорғау арқылы жүзеге асады. Өзіміз халал тамақ жегеніміздей, балаларымызға да халал тамақ беруге тиіспіз. Хараммен қоректенген баланың денесі нәжіспен иленген қамыр іспетті. Мұндай жасөспірімдер жамандыққа, опасыздыққа үйір келеді.

Ата-ананың міндеті

Пайғамбарымыз (с.ғ.с) былай деген: «Барлық балалар мұсылмандыққа бейім болып туылады. Кейін оларды ата-аналары христиан, яһуди және дінсіз етеді». Олай болса, әрбір мұсылманның бірінші міндеті – баласына ислам дінін және Құран Кәрімді үйрету. Алла Елшісінің (с.ғ.с.) хадистеріне тағы бір назар аударсақ, «Ата-ананың бала алдында үш міндеті бар. Олар: балаға жақсы ат қою, дұрыс тәрбие беру, уақыты келгенде үйлендіру» деген жолдарды оқимыз. Иә, Ислам діні балаға мағынасы дұрыс, естір құлаққа жағымды, жақсы есім қоюға шақырған. Сондықтан балаға есім берерде бұған аса жауапкершілікпен қараған жөн. Баланың өз ортасында жүзі жарқын жүруіне, жақсы кісілерге еліктеп өсуіне де балаға берілетін есімнің берері мол.

Бала алдындағы екінші міндет – дұрыс тәрбие, яғни дінге сауатты, көзі ашық, саналы ұрпақ өсіру. Әр ұл мен қыз ата-анасынан жақсы тәрбие алуға құқылы, ал ата-ана өз алдына бұған аса жауапкершілікпен қарауы тиіс. Құран аяттарында: «Отбасыңа намазға оқуды үйрет. Өзің де оны сабырмен жалғастыр», – делінген. Мухаммад Ибн Абдуллаһ (р.а.) риуаят еткен хадисте «Сахабалар: «Баланың ізгі болуы – Алла Тағаладан, ал әдептілік – әкеден» деп айтатын». Яғни, Жаратушы тағдырға ізгілікті жазғаннан кейін, әкенің міндеті – баланы мұсылмандық әдепке үйрету. Араб тіліндегі «әдаб» сөзі өзіне жақсы мінез-құлық, сөз және ісінде басқалардың алдында абыройлы болу, ұятқа қалудан сақтану тәрізді қасиеттерді қамтиды.

Ер жеткен ұлын үйлендіріп, бой жеткен қызын құтты орнына қондыру да ата-

ананың бала алдындағы міндетінің бірі. Әбу Хурайрадан келген риуаяттардың бірінде Пайғамбарымыз (с.ғ.с.) былай деген: «Әкедегі бала ақысының бірі – балиғат жасына толғанда өзін үйлендіру». Басқа бір хадисте уақыты келсе де баласын үйлендіріп, аяқтандырмаса, баласының күнә істеуіне себеп болса, бұған әкесі жауапты екендігі ескертілген.

Пайғамбарымыз (с.ғ.с.) хадисінде: «Әке баласына жақсы тәрбиеден артық мирас қалдыра алмайды» деген, сондықтан қазіргі таңда діни сауаттылық еліміз үшін киелі міндеттердің бірі болып саналады. Қандай жағдайда да діннен дәріс алып, балаларымызды шынайы иманға баулуға айрықша көңіл бөлгеніміз жөн. Төл сенімінде берік тұрғандықтан сырттан келетін рухани басшылыққа тегеурінді түрде төтеп бере алатын, ұлттық болмысымыздың қаймағын бұзбай кейінгі ұрпаққа жеткізе білейік. Тәрбие мәселесінің қаншалықты маңызды екенін Абдолла Аблонидің тәрбиеге байланысты айтқан: “Тәрбие – біз үшін не өмір, не өлім, не құтылу, не бақыт, не қайғы мәселесі”, - сөзінен белгілі.

Қазіргі кезде тәрбие мәселесі өзінің өткірлігі жағынан еліміздегі Арал, Балқаш сияқты экологиялық проблемалардан кем емес, сондықтан тәрбие мәселесін экологиямен қатар қоюға тиіспіз деп ойлаймын.

Ал бала тәрбиесінде - отбасы ең үлкен мықты тәрбие ошағы. Баланың адамдық қасиеттері мен әдептілігі, оның болашақта қандай адам болуы өзі туылған отбасында алған тәлім-тәрбиесі мен ондағы қарым-қатынасқа байланысты. Өйткені ата-ана - басты ұстаз. Баланың заманына лайық азамат болып өсуі – алдымен ананың ақ сүтімен, абзал тәрбиесінің жемісі.

Отбасының ең басты тірегі ол - әке. «Әке» дегенде баланың көзіне үлкен қорған елестеуі керек, ал қазіргі нарық заманында сол қорған құлаудың аз – ақ алдында тұр десе болады. Осы жерде «Неге?» деген сұрақ үлкенді де кішіні де мазалайтыны анық. Еліміз тәуелсіздік алғаннан кейінгі алғашқы 7- 8 жыл халқымызға көптеген қиындықтар туғызғаны белгілі. Осы кезеңде ел арасын жұмыссыздық, ақша жоқтық сияқты жағдайлар жайлап, өмір сүруге қабілеті жоғары адамдар алға шығып, адал еңбек жолындағы азаматтар орта шенде қалып, ал тірлік қылуға құлықсыз адамдар қолда барын сатып бітіріп, әлеуметтік жағдайы төмен отбасылар қатарына қосылды. Сөйтіп осы 7-8 жыл халықты түрлі таптық жікке бөліп жіберді. Ешкім өмірге де, өз тағдырына да өкпелеуге тиіс емес деп ойлаймын. Адамды Алланың өзі жер бетіндегі барлық тіршілік атаулыдан құдіретті етіп жаратқан. Сондықтан әр адамзат сол құдіретін пайдаланып, өз өмірінің жақсы болуына мүмкіндік жасауы қажет. Жаңағы қорған бола алмай отырған әкелер өмірдің сынын көтере алмай отырған азаматтар десе болады. Енді «бақытты бала» деген әңгімеге қайта оралғым келіп отыр. Бала бақытты болу үшін оған барлық жағдай жасалуы керек деген ұғым бар халық арасында. «Біреу тойып секіреді, біреу тоңып секіреді» деп ертеден – ақ адамдар арасындағы айырмашылық ажыратылып отырған. Баладағы тәрбиенің іргетасын қалайтын ол - отбасы.

«Ұяда не көрсе, ұшқанда соны іледі» деген сөз бекер айтылмаса керек. Неліктен көп жағдайда бала ата – анадан асып кете алмайды? Осы сауал мені көптен мазалап жүрген сауалдардың бірі. Бала – періште. Шыр етіп дүниеге келгеннен бастап ол ана сүтін еміп, ананың әрбір шығарған демін сезініп өседі. Ең қарапайымы, баланы емізген ана қандай сезімде отырса, бала соны сезінеді, әр демнен ананың көңіл күйіндегі өзгерісті де баланың сезінетінін түсіндім. Бала есі кіре бастағаннан – ақ «Анам, менің анам. Анам бәрінен де күшті, ол бәрін біледі» деген оймен өседі.

Сәбидің ойынша, өз ата – анасынан асқан білгір, данышпан, оған қорған болар адам жоқ. Осы бала санасындағы ойлар біртіндеп өз күшін жоя бастайды. Оған себепші біздер, яғни ата – аналар. Бала ата-анадан нендей себептермен асып кете алмайды деген сауалыма менің тапқан жауабым: «Балада әсіресе мектеп жасына жеткеннен кейін сұрақтар көбейетіні анық, сол сұрақтың бәріне бірдей біз жауап беріп жатуды өзімізге міндет санамаймыз. «Білмеймін» деген жауап қайтаруды жиілетеміз. Ал, күні бүгінге дейін ең білгір, ең ақылды адам деген ата – анасы білмеймін деп жауап бергенде, бала не ойлауы мүмкін. Әрине «олар білмегенді мен қайдан білемін» немесе «осыны білмеген менің ата – анамда ел қатарлы күн көріп жатыр ғой, маған да соны білудің қажеті бола қоймас» деп

ойлайды. Осы «Білмейміннен» кейін баланың да даму қарқынына нүкте қоюлары хақ.

Тәрбие мәселесінің қаншалықты маңызды екенін Абдолла Аблонидің тәрбиеге байланысты айтқан: “Тәрбие – біз үшін не өмір, не өлім, не құтылу, не бақыт, не қайғы мәселесі”, - сөзінен белгілі.

Отбасы – десе әр адам өзіне қатысы бар деп ойлайтыны анық жағдай. Отбасын ата – ана және бала құрайды. Оның кез – келген мүшесі бақытты да төрт құбыласы тең болуды қалайды. Бірақ сондай жағдайды жасауға біреу әрекет қылса, біреу құдай берер деп көктен күтумен уақыт оздырары белгілі жағдай. Мен осы мақаламды жаза отырып өзімнің осы азғантай өмірімнен алған тәжірибемді өзім секілді бір – бір отбасының ұйтқысы, мәні мен сәні болып отырған аналармен бөліспек ойым бар. Әрбір ананың ойлайтыны баласының бақыты екеніне менің күмәнім жоқ. Ал, бақытты бала қандай болуы керек? деген сұрақтың жауабын кім – кім де болса іздейді. Мен өз өмірімде түрлі жағдайларды кездестіріп көрдім. Бір жағынан өзім ұстаз болғандықтан да болар. Қазір мынау егемен елімізде құдайға шүкір бейбіт өмір орнап тұр. Ал енді «Кемшілік хан қызында да болады» демей ме халықта, сол айтқандай бейбіт өмірде де қиындық жоқ деуге болмайды. Тек сол қиындықты басынан өткізу арқылы оның соңындағы қызықты да көре білген жөн. Басқа түскен әрбір күйзеліс кезеңінде өз – өзіне сенімді, белсенді адам ғана өмірдің сол қараңғы түнегінен жарықтың саңылауын көре біледі. Тірлік қылмай өмірге өкпелеп өтетін де адамдар жоқ емес.

Қазіргі кезде тәрбие мәселесі өзінің өткірлігі жағынан еліміздегі Арал, Балқаш сияқты экологиялық проблемалардан кем емес, сондықтан тәрбие мәселесін экологиямен қатар қоюға тиіспіз деп ойлаймын.

Ал бала тәрбиесінде - отбасы ең үлкен мықты тәрбие ошағы. Баланың адамдық қасиеттері мен әдептілігі, оның болашақта қандай адам болуы өзі туылған отбасында алған тәлім-тәрбиесі мен ондағы қарым-қатынасқа байланысты. Өйткені ата-ана - басты ұстаз. Баланың заманына лайық азамат болып өсуі – алдымен ананың ақ сүтімен, абзал тәрбиесінің жемісі.

Отбасы – десе әр адам өзіне қатысы бар деп ойлайтыны анық жағдай. Отбасын ата – ана және бала құрайды. Оның кез – келген мүшесі бақытты да төрт құбыласы тең болуды қалайды. Бірақ сондай жағдайды жасауға біреу әрекет қылса, біреу құдай берер деп көктен күтумен уақыт оздырары белгілі жағдай. Мен осы мақаламды жаза отырып өзімнің осы азғантай өмірімнен алған тәжірибемді өзім секілді бір – бір отбасының ұйтқысы, мәні мен сәні болып отырған аналармен бөліспек ойым бар. Әрбір ананың ойлайтыны баласының бақыты екеніне менің күмәнім жоқ. Ал, бақытты бала қандай болуы керек? деген сұрақтың жауабын кім – кім де болса іздейді. Мен өз өмірімде түрлі жағдайларды кездестіріп көрдім. Бір жағынан өзім ұстаз болғандықтан да болар. Қазір мынау егемен елімізде құдайға шүкір бейбіт өмір орнап тұр. Ал енді «Кемшілік хан қызында да болады» демей ме халықта, сол айтқандай бейбіт өмірде де қиындық жоқ деуге болмайды. Тек сол қиындықты басынан өткізу арқылы оның соңындағы қызықты да көре білген жөн. Басқа түскен әрбір күйзеліс кезеңінде өз – өзіне сенімді, белсенді адам ғана өмірдің сол қараңғы түнегінен жарықтың саңылауын көре біледі. Тірлік қылмай өмірге өкпелеп өтетін де адамдар жоқ емес.

Отбасының ең басты тірегі ол - әке. «Әке» дегенде баланың көзіне үлкен қорған елестеуі керек, ал қазіргі нарық заманында сол қорған құлаудың аз – ақ алдында тұр десе болады. Осы жерде «Неге?» деген сұрақ үлкенді де кішіні де мазалайтыны анық. Еліміз тәуелсіздік алғаннан кейінгі алғашқы 7- 8 жыл халқымызға көптеген қиындықтар туғызғаны белгілі. Осы кезеңде ел арасын жұмыссыздық, ақша жоқтық сияқты жағдайлар жайлап, өмір сүруге қабілеті жоғары адамдар алға шығып, адал еңбек жолындағы азаматтар орта шенде қалып, ал тірлік қылуға құлықсыз адамдар қолда барын сатып бітіріп, әлеуметтік жағдайы төмен отбасылар қатарына қосылды. Сөйтіп осы 7-8 жыл халықты түрлі таптық жікке бөліп жіберді. Ешкім өмірге де, өз тағдырына да өкпелеуге тиіс емес деп ойлаймын. Адамды Алланың өзі жер бетіндегі барлық тіршілік атаулыдан құдіретті етіп жаратқан. Сондықтан әр адамзат сол құдіретін пайдаланып, өз өмірінің жақсы

болуына мүмкіндік жасауы қажет. Жаңағы қорған бола алмай отырған әкелер өмірдің сынын көтере алмай отырған азаматтар десе болады. Енді «бақытты бала» деген әңгімеге қайта оралғым келіп отыр. Бала бақытты болу үшін оған барлық жағдай жасалуы керек деген ұғым бар халық арасында. «Біреу тойып секіреді, біреу тоңып секіреді» деп ертеден – ақ адамдар арасындағы айырмашылық ажыратылып отырған. Баладағы тәрбиенің іргетасын қалайтын ол - отбасы. «Ұяда не көрсе, ұшқанда соны іледі» деген сөз бекер айтылмаса керек. Неліктен көп жағдайда бала ата – анадан асып кете алмайды? Осы сауал мені көптен мазалап жүрген сауалдардың бірі. Бала – періште. Шыр етіп дүниеге келгеннен бастап ол ана сүтін еміп, ананың әрбір шығарған демін сезініп өседі. Ең қарапайымы, баланы емізген ана қандай сезімде отырса, бала соны сезінеді, әр демнен ананың көңіл күйіндегі өзгерісті де баланың сезінетінін түсіндім. Бала есі кіре бастағаннан – ақ «Анам, менің анам. Анам бәрінен де күшті, ол бәрін біледі» деген оймен өседі. Сәбидің ойынша, өз ата – анасынан асқан білгір, данышпан, оған қорған болар адам жоқ. Осы бала санасындағы ойлар біртіндеп өз күшін жоя бастайды. Оған себепші біздер, яғни ата – аналар. Бала ата-анадан нендей себептермен асып кете алмайды деген сауалыма менің тапқан жауабым: «Балада әсіресе мектеп жасына жеткеннен кейін сұрақтар көбейетіні анық, сол сұрақтың бәріне бірдей біз жауап беріп жатуды өзімізге міндет санамаймыз. «Білмеймін» деген жауап қайтаруды жиілетеміз. Ал, күні бүгінге дейін ең білгір, ең ақылды адам деген ата – анасы білмеймін деп жауап бергенде, бала не ойлауы мүмкін. Әрине «олар білмегенді мен қайдан білемін» немесе «осыны білмеген менің ата –анамда ел қатарлы күн көріп жатыр ғой, маған да соны білудің қажеті бола қоймас» деп ойлайды. Осы «Білмей міннен» кейін баланың да даму қарқынына нүкте қойылары хақ.

Бала тәрбиесі ол - үлкен бір ғылым. Бір отбасында жалғыз бала болса да, 6-7 бала болса да балаға берілген тәрбиеде кемшілік болып жатады. Дана халқымыз бала тәрбиесіне көп көңіл бөлген, қазіргі уақытта ол күндердің әдебін көру көп жағдайда мүмкін болмай отыр. Ең әуелі олар баланың алдындағы өз міндетін біліп, сол міндетті жеткілікті дәрежеде орындауы тиіс. Ол дегеніміз, байлық пен барлық қана емес, балаға рухани байлық керек. Жақсы мен жаманды ажырата білгені жөн. Өмірдің мәні тек ақша мен байлық деген ойдан баланы аулақ салу қажет. Адами қасиетті бала бойына дарыта білу кез – келгеніміздің қолымыздан келе бермейді. Тіршілік қамымен жүріп балаға мүлдем көңіл бөлмейтін де, өз машақатымен айналысып балаға тәрбиенің керек екенін ұғынбайтын да, тәрбиеде ең бастысы тәртіп деп балаға тым қатал қарайтын да, қазіргі балаға қатты айтуға болмайды деп баланың ыңғайымен жүретін де, менің жиған – тергенім балама жетеді деп қалтаға сенетін де, басқа жұрт не десе о десін менің балам ең тәуір бала деп баланы жақтап отыратын ата – ана да жоқ емес. Мен өз өмірімдегі осындай жағдайларды ескере жүріп, балаға қойылатын талаптың да, оған берілетін еріктің де өз шегі болуы керек енеуіне көз жеткіздім. Демек, бала мен ата – ана арасында өте тығыз байланыс жүру керек. «Баланы жастан» деген, бала тәрбиесі бесікте жатқаннан басталу керек. Бала жылады деп көп көтерсе ол соған дағдыланады. Мезгілсіз мекенсіз тамақ берсе соған да үйренеді. Бесікке байласа жылай береді деп бесіктен жиі босата берсе, нәресте бесіктен мүддем шығып алады. Осылайша бала бесіктен белі шықпай жатып өз дегенін жасатуға дағдыланады. Бала үшке толғанда «болады» мен «болмайдыны» білуі тиіс. Бала тәрбиесін бес жастан бастаймын дейтіндер де бар. Бес жастан қазір мектепке барады. Сонда мектепке келгенде бала өзіне рұқсат етілетін мен етілмейтіні ажырата алмаса одан не үміт, не қайыр. Мұғалім оған қалам ұстап жазуды үйрете ме, әлде болатын мен болмайтынды ажыратуды үйрете ме.

«Қызым үйде, қылығы түзде» деп бекер айтылмаса керек. Бұл сөз тек қыздарға ғана қатысты деуге болмайды. Кез – келген бала өз отбасында, ата – ананың көз алдында жүріп көрсете алмайтын мінез - құлықтарын басқа қоғамда көрсетеді. Өзге біреуге әлім – жеттік көрсету, үлкенге қарсы келіп сөз қайтару сияқты үйде көрсетпейтін мінездерді далаға шыққанда көрсетіп жатады. Мұның бірін де ата – ана үйретеді деуге болмайды. Бірақ бұл да тәрбиеден кеткен қателік деуге болады. Ата – ана балабақшамен, мектеппен тығыз байланыста болуы керек. Бірақ сол нәрсеге уақыт тауып, менің балам басқа жерде

қандай, оның сабағы қалай, өз тобында немесе сыныбында оның ролі қандай деп көңіл қоятын ата – ана жоқтың қасы. «Уақыт жоқ, мектептегі баланы қарасам үйдегі шаруам қалады немесе жұмыстан қолым тимейді» деген сияқты біздің тарапымыздан сылтау көп болып жатады. Сол сылтауларымыз сиресе, ата – ана үшін бала өзінің орнының бөлек екенін, оның болашағы олардың назарында жүргенін сезінер еді деп ойлаймын.

Бала тәрбиесі мәселелерін әрбір ана не әке өмірлік тәжірибеден көріп үйрену керек. Балаға жылы қабақ қандай мөлшерде болса, қатал көзқараста сондай мөлшерде болуы тиіс. Балаға ата – ана тарапынан талап үнемі қойылу керек және оның орындалуы қадағалануы тиіс. «Балаға жаның ашыса, оны аяма» деген де сөз бар. Сол айтылған сөздің мағынасына тоқтап кеткім келіп отыр. Әр балада тәуліктің 2-3 сағаты ғана бос уақытқа бөлінуі тиіс, одан басқасында бала сабақта, үй тапсырмасын орындауда немесе ата – анамен бірге үй шаруасында болуы керек. Бос уақыты көп бала түрлі жаман әдеттерге үйірсектенеді, ең қарапайымы теледидардан мүлдем қарауға тұрмайтын жат нәрселерді қарап, өзіне қажет емес ақпараттарды алары анық жағдай. 12 жастан асқан бала отбасында ата – ананың оң қолы ретінде барлық шаруаға дерлік қабілетті болғаны жөн. Қазіргі уақытта ата – ана емес бала талап қоюға бейімделген. Ал, ата – ана сол мүмкіндікті балаға неге беретінін түсінбеймін. Ата – ана баланың алдындағы өз міндетін жоғары деңгейде атқарып отырса, әр нәрсені өз орнымен орындап, содан соң балаға талап қойса, ешбір бала қойылған талаптан бұлтармайды. Егер бала талап қояр болса, онда бұл талап тек баланың қажеттілігін қанағаттандыратын деңгейде ғана орындалуы тиіс. Бала талабын жеткілікті деңгейде орындау дұрыс емес. Есін білетін баланың бәрі тұрмыс жағдайында адам баласына қажет болатын әрбір нәрсенің қайдан, қалай, қанша еңбектің, қаржының арқасында келіп жатқанын оның құнының өтелуі тиіс екенін ұғынып өсу керек. Үлкендер кішілерге, аяқ астында тегін жатқан нәрсенің жоқтығын, оның бәрі тек еңбек арқылы келетінін, бала санасына жеткізіп отыруға міндетті.

«Ана» – ол өте терең ұғым. Ана болу ол тек дүниеге бала әкелу ғана емес, ол бала тауқыметін налымай көтеріп, балаға саналы тәрбие бере білу. Баланы дүниеге әкеліп, оны анасыз баладан да қиын өмір азабына салатын болса, ондай адамды ана деуге болмайды. Ол тек көп әйелдің бірі ғана. Әр баланың анадан күтері көп. Ең бірінші сәби анадан мейірім, жылылық күтсе, есейе келе ана тарапынан марапат, өмірде кездескен әр сұрағына жауап күтеді. Біз аналар баланың ойлағанынан да жоғары деңгейде ойлауға тырысуымыз керек. Сонда ғана бала қиялындағы ғажайып, данышпан ана бола аламыз. Бала тәрбиесіне көбірек назар аударайық құрметті ата – аналар! Бала – біздің болашағымыз, еліміздің ертеңі. Білімді, саналы, қабілетті ұрпақ тәрбиелеу ол біздің қолымызда. Бала бақыты ол - өміршең ата – ана. Баланы бақытқа бөлейтін ол - ана мейірі мен әкенің қатқыл қабағы.

Бала тәрбиелеудің 9 өсиеті.

Әр ата-ана «баланы қалай тәрбиелеу керек?» деген сұраққа жауап іздейді. Баланы қалайша тәуелсіз, бірегей, мақсатты және жинақы етіп тәрбиелеуге болады? Бала тәрбиесі – ауыр да үздіксіз еңбек екенін бәріміз де білеміз. Сондай-ақ, бала біреуге қарап еліктейтіні айдан анық. Сондықтан да, ата-аналар бала үшін ең бірінші «модель» болады. Мысалмен айтатын болсақ, әкесі баласына: «Тамақ ішпес бұрыс қолыңды жу» деп, өзі жұмыстан келген бетте сол талапты орындамаса, балаға қанша ұрысқанымен ол әкесінің жасағанын / жасамағанын істейді. Бұл кезде тәрбие берудегі қақтығыс – «ережелік» талап ету мен нақты іс-әрекеттің сай келмеуі пайда болады. Осы қайшылық түсінбеушілік пен қарсылықты туғызады. Әрине, әр отбасының бала тәрбиелеудің өз түсініктері бар. Бірақ, тәрбие берудің қандай тәжірибелері бар екенін көру қызықты болады деп ойлаймын. «Үй энциклопедиясы» деген кітаптан оқып алған бала тәрбиелеудің 9 өсиеті сіздерге де қызықты да пайдалы болады деген оймен осында жазуды жөн көрдім.

Ата-аналарға арналған бала тәрбиелеудің 9 өсиеті

1. Балаң өзіңнің көшірмең болады деп күтпе. Оған қоса, сенің қалауың дағды болады деп күтпе. Тәрбие бала үшін СЕН болуға емес, өзіндік ЕРЕКШЕ болуға көмектесуі тиіс.

2. Барлық жасаған іс-әрекеттер үшін балаңнан құн сұрама: сен оған өмір сыйладың, ол қалайша саған алғысын жеткізе алады? Ол басқа адамға өмір сыйлайды, бұл алғыстың қайтымсыз заңы.

3. Тәрбиелеу процессінде бар өшіңді балаңнан алма, өйткені не ексең, соны орасың.

4. Баланың проблемаларын түкке тұрмайтын деп асқақтап қарама: өмір ауыртпалығы әр адамға күшіне байланысты беріледі, сондықтан да, баланың жүгі сенікімен бірдей болады. Мүмкін сенікімен ауырлау да шығар. Өйткені, баланың әлі дағдысы қалыптаспаған.

5. Тәрбие беруде баланы мұқатып кемсітпе.

6. Өз балаңа бір нәрсені жасай алмасаң, ол үшін өзіңді қорлама. Бірақ жасау қолыңнан келіп, жасамасаң – қорла.

7. Бала үшін барлық жағдай жасау – тәрбие берудің ең маңызды заңдылығы. Осыны ұмытпа!

8. Біреудің баласын сүйе біл. Басқа біреудің баласына өз балаңа жасамайтыныңды жасама.

9. Балаң дарынсыз, қырсық, ересек болса да, оны сүйе біл; балаңмен қарым-қатынаста қуануға ұмытпа, өйткені балаңмын жанында болу – бұл сенімен өмір бойы бола бермейтін мереке уақыты.

Айтылғандардың бәрінен мынадай тұжырым шығаруға болады: балалар бұл өмірге үлкендердің тәрбиесін алу үшін ғана емес, балалар БІЗДІ де тәрбиелеу үшін дүниеге келеді. Ата-аналар өз балаларын жақсылыққа тәрбиелеу барысында өздері де жақсы бола бастайды. Бұл тәрбиелеудің негізгі мақсаты.

Отбасындағы ері мен әйелі жұмысына, баласына, теледидарға, интернетке, соңыра келгенде жеке қызығушылықтары мен хоббилеріне көп уақыт жұмсайтындықтан, бір-біріне тәулігіне тек 4-ақ минут уақыт бөледі екен.

- Күйеуі мен әйелінің бірі көзіне шөп салған жағдайда 75 пайыз отбасы ажырасып кетеді.

- Италиялық жұп үйлену тойы кезінде шыныаяқ сындырады. Бокал сынықтары қаншаға бөлініп түссе, сонша жыл бірге бақытты ғұмыр кешеді деген сенім бар.

- Адамның білімі оның некелескен жасына тәуелді болады. Білімді адамдар сондықтан да кеш отау құрады.

- Бірінші некеде жұптардың 5 жыл ішінде ажырасып кету қаупі 20 пайызды құрайды, бірақ олар заңды түрде некелеспеген болса бұл қауіп 49 пайызға дейін өседі.

- Үйленген еркек бойдаққа қарағанда толық болып келеді. Егер күйеуі толық болса әйелінің де семіздікке шалдығу қаупі 37 пайызды құрайды.

- 2008 жылы жасалған зерттеу қорытындысы бойынша, бақытты неке тек балалары өсіп, өз алдына отау құрғанда бір-ақ сезіле бастайды-мыс. Ал егер балалары өсіп келе жатқан кезде әйелі мен ері жиі ұрсысатын болса, балалары бөлек шыққан соң жағдай тым қиындап кетеді екен.

- Өздерін бақытты жұп санайтындардың 81 пайызы қарым-қатынастарына ата-енелері араласпайтынын айтқан. Ал 38 пайызды құрайтын бақытсыз жұптардың ісіне ата-енесі араласпайды.

- Сауалнамаға қатысқан жұптардың 60 пайызы да сүйіктілерінің көзіне шөп салғанын мойындаған. Бұл жағдай көбінде 25-39 жас аралықтарында байқалған.

- Барлық қабылдайтын ақпараттың жеті ғана пайызын екінші жұбуымыздан естиді екенбіз. Оның 37 пайызын дауыс ырғағынан, ал 55 пайызын іс-әрекеті бойынша қабылдаймыз.

- Егер ер мен әйелдің міндеттері дұрыс қойылып, дәстүрлі түрде ері асыраушы, ал әйелі үй жағдайына жауап беретін болса – бұған еркектердің көңілі тола бермейді. Ал әйелдер осы дәстүрмен өмір сүруді дұрыс көреді.

- 15 жылға созылған зерттеудің қорытындысы бойынша, адам баласы некелескен соң бақытты болу деңгейі жоғарылап кетпейді. Сондықтан да адамның жан дүниесі сырты факторларға байланысты бола бермейді екен.

- Сұралған жұптардың 90 пайызы бірінші бала тапқаннан кейін өз некесіне көңілі толмайтынын айтқан.

- Жұптардың бақытты болуы олардың өз отбасыларында нешінші бала болуына тікелей тәуелді дейді мамандар. Бақытты жұп болуы үшін күйеуі тұңғыш бала болып, ал әйелі кенжесі болуы керек немесе керісінше болса да болады-мыс. Ал отбасында жалғыз бала болғандардың некесі тұрақсыз саналады.

- Көпшілік ұлттардың үйлену салттарындағы сүйісу шарасы ежелгі Рим дәстүрінен тамыр жайған. Ежелгі Римдіктер сүйісу арқылы келісімшартқа таңба басуды меңзеген.

- Ежелгі Грекияда (біздің ғасырымыздан бұрын VII ғасыр) бойдақтарды қоғамдық жұмыс орындарына отырғызбаған. Ал Спартада (біздің ғасырымыздан бұрын I ғасыр) үйленбеген, баласы жоқ еркектер көпшіліктің құрметіне ие бола алмаған. Ал ежелгі Римде Август императоры үйленуді міндеттеп, үйленбеген дерді жазалау туралы заң шығарған.

- Некеде қалыңдықтың киетін ақ көйлегін оның қалыңдық құрбыларына да кигізетін болған. Осы арқылы қалыңдық ұрлайтындарды алдаған екен.

Неке – отбасын құрудың негізі болып табылады. Ерлі-зайыптылар арасындағы мүліктік және мүліктік емес жеке қатынастарды туғызатын отбасын құру мақсатымен, заңда белгіленген тәртіппен тараптардың ерікті және толық келісімі жағдайында жасалған еркек пен әйелдің арасындағы тең құқықтық одақты – неке деп түсінуіміз қажет. Егер неке тіркелмесе де, бірақ еркек пен әйел бірге тұрып, балаларын тәрбиелеумен айналысып жатса, мұны да отбасы деп айтуға болады (қараңыз азаматтық неке). Егер кәмелетке толған балалары ата-анасымен бірге тұрып, оларға қамқорлық жасап, материалдық көмек көрсетсе – бұл да отбасы. Егер кәмелетке толған ағалары мен қарындастары ата-анасыз бірге тұрып, бір-біріне қамқорлық жасайтын болса – бұл да отбасы. Адамдар арасында некеден, туыстықтан, бала асырап алудан, отбасына тәрбиелеу үшін бала алудан туындайтын қатынастар - отбасылық қатынастар деп аталады. Бірақ отбасындағы қатынастардың бәрі бірдей құқық жөнімен реттеле бермейді. Отбасындағы қатынастар, негізінен, адамгершілік, ізгілік, өнегелік нормалары негізінде реттеледі. Бұл өзара құрмет, сүйіспеншілік, қамқорлық және имандылық қолдаудың көрінісі. Отбасылық өмір қалыбы, көбінесе ұлттық дәстүрлер мен әдет-ғұрыптарға сүйенеді (үлкендерді қадірлеу, отбасын қамтамасыз ету оның басшысы ретінде толықтай ер адамға жүктеледі, туысқандарды қадірлеп, құрметтеу).

Заңда неке таңдауға ерік берілген, яғни некеге тұру немесе оны бұзу үшін тараптардың өзара ерікті келісімі қажет. Некеде ерлі-зайыптылардың құқықтары мен міндеттері тең, әйелдердің құқығын шектеуге жол берілмейді. Бұл әйелдердің үй шаруашылығын жүргізумен ғана айналысып қоймай, сондай-ақ ерімен бірге бизнеспен айналысуына, мансапқа талпынуына мүмкіндік береді. Ерлі-зайыптық қатынастар, әдеттегідей ғұмырлық, яки некеге тұру белгілі бір мерзім көрсетілмей жүзеге асырылады. Қазақстанда мемлекеттік АХАЖ органында тіркелген неке ғана неке деп танылады. Қазақстанда некеге тұрған кезде отбасылық қатынастарда әлеуметтік, нәсілдік, ұлттық, тілдік немесе қай дінді ұстанатындығынан қарай азаматтардың құқығын шектеудің кез келген түрлеріне тыйым салынады. Ерлі-зайыптылар қатынастарына туыстарының араласуына жол берілмейді.

Некеге тұру некеге тұрушы ері мен әйелдің өзара ерікті келісімі және олардың неке жасына жету болып табылады. Егер неке күш көрсету, алдау, қорқыту жолымен қиылған болса, онда ол жарамсыз деп танылуы мүмкін. Некеге тұру келісімін некені тіркеу рәсімінің барысында некеге тұрушы адамның тікелей өзі ауызша білдіреді және оның қолын қойғызу арқылы расталады. Соның өзінде ата – аналарының немесе туыстарының келісімі талап етілмейді. Дей тұрғанмен, қай жағынан алып қарағанда да ата – анасының құптауы болашақ отбасы үшін өте маңызды екендігі күмәнсіз. Отбасын құру үшін неке жасына жетудің үлкен маңызы бар. Некеге тұрушылар белгілі бір рухани және күш – қуат кемелділігіне ие болуы керек, ол белгілі бір жаспен байланысты. Біздің заңымызға сәйкес неке жасы – 18 жас. АХАТ органдары дәлелді себептері болған жағдайда неке жасын екі

жылдан аспайтын мерзімге төмендете алады. Неке жасына жетпеген адамдардың некеге тұруына ата – аналарының келісімі бойынша ғана рұқсат етіледі. Жүктілік немесе баланың тууы, әскери қызметке шақырылуы, кәмелетке толмағандардың нақты отбасын құруы дәлелді себептердің қатарына жатады. Соның өзінде басқа да дәлелді себептердің болуы мүмкін. Некеге тұратын адамдар медициналық, сондай – ақ медициналық – генетикалық мәселелер және репродукциялық денсаулық қорғау мәселелері бойынша консультациялар алып, тексеруден өтулеріне болады. Мұндай тексерулер некеге тұратын адамдардың екеуінің келісімімен ғана өткізілуі тиіс. Некеге тұратын адамдарды тексерудің нәтижелері медициналық құпия болып табылады және ол некеге тұруға ниеттенген адамға тексеруден өткен адамның келісімімен ғана хабарлануы мүмкін. Болашақ ерлі – зайыптар АХАТ органына өздерінің некеге тұрғысы келетіндіктері туралы бірлесіп жазбаша түрде мәлімдеуі керек.

Ал олардың біреуі АХАТ органына бірге өтініш беру үшін келуге мүмкіндігі болмаған жағдайда қалай істеу керек? Егер ол дәлелді себептермен АХАТ органына келе алмайтын жағдайда ол адамдардың некеге тұруды қалайтындықтары жөніндегі нотариус куәландырған өтінішін табыс етуге заң рұқсат береді. Некеге тұратын адамның тікелей қатысуымен неке мемлекеттік АХАТ органдарында қиылады. Некені сенімхат бойынша немесе өкілдер арқылы қиюға тыйым салынады. Қамауда немесе бас бостандығынан айырылғандар некеге отыра алады. Алайда оларда мемлекеттік тіркеу АХАТ – та емес, бас бостандығын айыру орнында немесе қамауда отырған жерде жүргізіледі. Заңда неке қиюға кедергілер де көзделген. Бұл өзге тіркелген некенің болуы, болашақ ерлі – айыптылардың жақын туыстығы, некеге тұрушылардың біреуінің іс - әрекетке қабілетсіздігі, сондай – ақ бала асырап алушылар мен асырап алғандар арасында неке қию.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - М.: «Университетское», 1990.
2. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. - М.: «Просвещение», 1991.
3. Макаренко А.С. Ата-аналар кітабы. – А., 1985.
4. Пинт А.О. Это вам, родители. - М.: «Знание», 1971.
5. Тажибаев Т. Философские, психологические и педагогические взгляды Абая Кунанбаева. - А-А., 1957.
6. Коменский Я.А. Избранное педагогическое сочинения / Под ред. А.И. Пискунова и др. – М.: «Педагогика», 1982.
7. Жумадуллаева А. Отбасы некелік тәрбие негіздері. – Алматы, 2007.
8. Баланың құқығы туралы конвенция. - Алматы: «Дәнекер», 2000.
9. Қоянбаев Ж.Б. Педагогика. - Алматы., 1999.
10. Әсемжанова З. Менің отбасым – менің үйім. // Бастауыш мектеп журналы 2005, № 9, 25-26 б.
11. Әтемова Қ. Қазақ отбасындағы тәрбие үрдісі. // Қазақстан мектебі, 2006 №1.
12. Азимов М. Жаңұя ықпалы // Бастауыш мектеп журналы, 1998 № 6, Б. 12-13.
13. Капустин Л.М. Работа школы с родителями. – М., 1983.
14. Сухомлинский В.А. Балаларға жүрек жылуы. – А.: «Мектеп», 1973.
15. Керимов Л. Қиын бала және оны қайта тәрбиелеу. –А., 1990.
16. Назарбаев Н. Еліміздің болашақта гүлденуі бүгіннен басталады // «Егемен Қазақстан», 11 қазан, 1997.
17. Макаренко А.С. Ата-аналар кітабы. –А., 1985.

УДК 374:159.9

ОҚУШЫЛАРДЫ ЖАН –ЖАҚТЫ ДАМЫТУДА МЕКТЕП ПЕН ЖАНҰЯНЫҢ БІРЛІГІ

Саданова Ж.К., Жайлаубек Н.Д.

Авторлар туралы мәліметтер. Жайлаубек Назерке Даулетказиновна – педагогика магистрі, Қазақстан- Американдық еркін университетінің оқытушысы, Саданова Жанар Кабыкен-кызы – педагогика магистрі, Қазақстан- Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Елбасы Н.Ә. Назарбаев өзінің «Қазақстан-2030» жолдауында: «... Оқушыларды қазақстандық патриотизм мен шығармашылық жағынан дамыған жеке тұлға ретінде тәрбиелеу аса қажет. Бүгіннен бастап, ұлттық мінез-құлық, биік талғампаздық, тәкаппарлық, тектілік, білімділік, ұлттық намыс қасиеттерін сіңіріп қалыптастыруымыз керек» деген болатын.

Өскелең ұрпақтың рухани жан-дүниесін білім нәрімен сусындатып, халқының ерте заманнан жинақталған асыл мұрасымен байытып, ұлттық дәстүрлердің озық үлгілерін санасына сіңіріп, Абайша сөйлесек, «көкірек көзін оята тәрбиелеу» - ата-анадан басталып, мектепте жалғасып, бүкіл қоғам болып атсалысатын жауапты міндеттердің ең бастысы. Осы тұста Мағжан Жұмабаев былай дейді: «Әрбір ел келешегіне қызмет етуге негізді балаларын тәрбиелейтін, даярлайтын мектебінде салмақ. Бір елдің тағдыры мектебінің құрылысына байланысқан нәрсе. Бұл – ескірмейтін игі сөз, өзгермейтін бір шындық. Тарихты аз ғана болса да ақтарған кісі мұны біледі. Қазақтың тағдыры, келешекте ел болуы мектебінің қандай негізде құрылуына барып тіреледі. Мектебімізді таза, сау, берік, һәм өз жанымызға қабысатын, үйлесетін негізге құра білсек, келешегіміз үшін тайынбай-ақ серттесуге болады. Сондай негізге құра алмасақ, келешегіміз күңгірт». Келешек ұрпақты жан-жақты тәрбиелеуде, жаңа заманда көкірегі ояу, ұлттық сана-сезімі жоғары саналы азаматты тәрбиелеу ұзақ әрі күрделі үдеріс болып табылады. Сондықтан бұл мәселе бүгінгі таңда өткір қойылып, өз шешімін табуды қажет етіп отыр. Аталмыш мәселені шешуде көптеген ойшылдар мен ғалымдар өз үлестерін қосқан.

Кілт сөздер. Мектеп, ата – ана, ұл бала, қыз бала, отбасы, тәрбие.

Сведения об авторах. Жайлаубек Назерке Даулетказиновна – магистр педагогики, преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета. Саданова Жанар Кабыкен-кызы – магистр педагогики, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Президент Н.А. Назарбаев в своем послании «Казахстан - 2030» указал важность пробуждение в детях патриотизма и развитие в детях творческих способностей. А начало этих задач лежит в семье и школе. В статье рассматривая этот вопрос, авторы основываются на исследования и мнения не только выдающихся педагогов, но также казахских писателей и поэтов. В статье приведены слова Магжана Жумабаева. Длительный и сложный процесс - это воспитание будущих поколений, воспитание нового поколения, воспитание гражданина. Вот почему эта проблема актуальна в наши дни и нуждается в ее решении. Многочисленные мыслители и ученые внесли свой вклад в эту проблему.

Ключевые слова. Родители, семья, мальчик, девочка, семейное воспитание, традиция, обычаи.

Information about the authors. Zhailaubek Nazerke - Master of pedagogy, teacher of Kazakh-American Free University. Sadanova Zhanar - Master of pedagogy, senior teacher of Kazakh-American Free University.

Annotation. President N.Nazarbayev in his message "Kazakhstan - 2030" pointed out the importance of awakening patriotism in children and developing creative abilities in children. And the beginning of these tasks lies in the family and school. In this article, considering this issue, the authors base their research and opinions on not only outstanding teachers, but also Kazakh writers and poets. The article contains the words of Magzhan Zhumabayev. A long and difficult process is the education of future generations, the upbringing of a new generation, the education of a high-flown citizen. That is why this problem is urgent in our days and needs to be solved. Numerous thinkers and scientists have contributed to this problem.

Keywords. Parents, family, boy, girl, family education, tradition, customs.

«Педагогика ғылымы тәрбиенің мақсатын жеке адамды жан – жақты дамыту, әділетті қоғамды өз қолымен құратын және оны қорғай алатын азамат етіп тәрбиелеу деп қарастырады. Тұлғаны жан – жақты жетілдіріп, дамыту деген ұғымды оқу мен жастардың практикалық еңбегінің тікелей байланысы, дененің және ақыл – ой дамуының біртұтастығы деп түсіну керек».

Жеке тұлғаны жан – жақты дамыту идеясы ертедегі Грек мемлекетінде пайда болып, өткен дәуірдегі алдыңғы қатарлы прогресшіл ойшылдарды терең толғантты. Педагогикалық және философиялық еңбектерден «жан – жақты дамыту» идеясы туралы көзқарастар қайта өрлеу дәуірінен бастау алғанын байқаймыз (XV-XVI ғ.ғ.). Олардың негізінде дене және рухани сұлулықтың үйлесімді дамуын айта келе, оған жету тек адамдардың өнермен, гимнастикамен айналысуы жағдайында ғана жүзеге асады деп дәлелдейді. Бұндай көзқараста еңбек қызметінің маңызы қарастырылмаған. Себебі, еңбек қызметі тек құлдарға ғана тәуелді болған.

Аристотельдің көзқарасында дене, адамгершілік және ақыл – ой тәрбиесі тұлғаның жан – жақты дамуы ретінде қарастырса, қайта өрлеу дәуірінде гуманисттер Витторино да Фельтре, Ф. Рабле, М. Мантень, Э. Роттердамский жан – жақты идеясын дамыта отырып, тұлғаның эстетикалық дамуы қажеттілігіне назар аударады. Кейіннен жеке тұлғаның жан – жақты үйлесімді дамуы жайында пікірлер социал - утопистер Томас-Мор, Т. Кампанелла, Р. Оуэн, Сен-Симон еңбектерінде де дұрыс көзқарасқа әрі толық мазмұнға ие болды. Олар қоғамның барлық мүшелері қатысқан еңбек пен оқытудың бірлігін жан – жақты даму деп қарастырды. Бірақ та қанаушы тапқа бөлінген қоғам жағдайында бұл ойды жүзеге асыру мүмкіндігі болмады. Сондықтан да бұл арман утопистік сипатта қала берді.

XVIII ғасырдағы француз философ - ағартушылары Гельвецию және Дидро еңбектерінде бұл ойдың негізіне ақыл – ой мен адамгершілік тәрбиесін қарастырды. Ж.Ж. Руссо бұл пікірге терең талдау жасап, табиғатпен дұрыс қарым – қатынас жасай білетін барлық балаларды еңбекке тарту қажеттігі жайында өз пікірін уағыздайды.

Жан – жақты дамыту идеясын орыстың революцияшыл - демократиялық педагогикасының негізін қалаушылары Н.Г. Чернышевский мен Н.А. Добролюбовтар да қолдады. Н.Г. Чернышевский тәрбиенің мақсаты жайлы – қоғамдық идея жағынан ұстамды күрес адамын, революционерді тәрбиелеу, халық мүддесін ойлайтын «азаматтық істерге» араласа алатын, адал ниетті адамдар тәрбиелеу деп жаңа қоғам үшін күрескерлерге қажетті қасиеттер жөнінде өз көзқарасын білдіреді.

Жеке тұлғаның жан – жақты дамуын қалыптастыру дегеніміз:

- отанына берілгендікті, оның бостандығы мен тәуелсіздігін қорғауға дайындығын, бейбітшілік үшін, халықтардың достығы мен ынтымағы үшін, еңбекшілердің бақыты үшін арнаулы даярлықта тәрбиелеу;
- ғылым, мәдениет, техника саласындағы білімдер жүйесін және өндірісті ұйымдастырудың даму жағдайларын игере білуін тәрбиелеу;
- адамгершілік қасиеттерді барынша құрметтеушілік, адамдарға деген қамқорлық жасау және оларға ілтипатпен қараушылық, жолдастық пен адалдық, шыншылдық, жауапкершілік сезімдерге тәрбиелеу;
- еңбекте адал қарым – қатынасын, қоғам игілігі үшін материалдық өндіріс саласында еңбек етуге даяр болуы, еңбек ету қажеттілігін түсінуге, еңбек адамын құрмет етуге тәрбиелеу,
- әсемдікті барынша сезіне білуді, шын көріктілікті жасандылықтан ажырата білуді, музыкаға, өнерге, әдебиетке ынтасын үнемі жетілдіруге талпынысын, құштарлығын, табиғатты сүюге тәрбиешілерді тәрбиелеу,
- денсаулығы мықты және дене құрылысы жақсы дамыған, дене шынықтырумен (спортпен) үнемі шұғылданатын адамды тәрбиелеу;
- табиғатты қорғау, оның байлығын көздің қарашығындай сақтау, адам өмірінің бастауы – жер, су, ауа, аң, өсімдіктерді бағалау, қастерлеу, сақтау рухында тәрбиелеу, т.с.с.

Қазіргі кезеңде шапшаң жүріп жатқан жаһандану үрдісі әлемдік бәсекелестікті күшейте түсуде. Тіпті бірқатар дамыған елдерде бұл идея ұлттық қағидаға айналған. Әлемдік бәсекелестік заманда әрбір адамның білім санасын, қабілеттілік деңгейін, іскерлік мүмкінділігін анықтайтын адам ресурстарын дамыту мәселелері күн тәртібіне өткір қойылып отыр, яғни адамның білімі мен біліктілігі қазіргі заманда мемлекеттердің бәсекеге қабілеттілігінің ең маңызды көрсеткішіне айналды. Сондықтан көптеген елдер бәсекеге қабілетті қоғам үшін адам ресурстарын дамыту, әсіресе оның қабілетін арттыру сияқты арнайы бағдарламалар қабылдауға кірісті. Сондықтан да, үздіксіз білім беру жүйесінің басты міндеті – жан-жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыру болып табылады. Бұл әлеуметтік педагогикалық міндетті орындау үшін тәрбие жұмысымен тікелей айналысушылардың жүргізетін тәрбие мазмұны қоғамның бүгінгі талабына сай болуы керек. Жалпы білім беруде мектеп өзінің міндетін толық атқару үшін, қоғамның оған қоятын әлеуметтік сұранысын ескере отырып, тәрбие мазмұнын жақсарту үшін мектеп пен жанұяның бірлігін қамтамасыз ету қажет.

Қазақстан Республикасы Ата Заңының 27 бап 2-тармағында «Балаларына қамқорлық жасау және оларды тәрбиелеу ата-ананың табиғи құқығы әрі парызы» делінсе, «Қазақстан – 2030» бағдарламасында «әкелер мен аналардың, аталар мен әжелердің өз балалары мен немерелері алдындағы жауапкершілігін күнделікті есте ұстауға тиіспіз. Біз өз балаларымызбен немерелерімізді сонау алыс болашақта, олар біздің жасымызға жеткенде қандай күйде көргіміз келеді» делініп, ұрпақ тағдыры мен мемлекет тағдыры қатар қойылған. Демек, балаға дұрыс бағыт беретін үлкен мықты тәрбие ошағы – отбасы болып саналады.

Отбасы тәрбиесі мәселелері Шығыстың ұлы ойшылдары Әл-Фараби, Ж. Баласағұн, Қ. Иассауи, М. Қашғари, классик педагогтар Я. Коменский, К. Ушинский, И. Песталоцци, қазақ ағартушылары Абай Құнанбаев пен Ы.Алтынсарин еңбектерінде, кеңес педагогтері В. Сухомлинский, А. Макаренко, Н. Крупская, қазақ зиялылары М. Жұмабаев, Ж. Аймауытов, М. Әуезов және т.б. еңбектерінде кеңінен орын алады. Бүгінде отбасы тәрбиесі мәселелері қазақстандық ғалымдар С. Ғаббасов, Р. Қоянбаев, Г. Байделдинова, В. Лысенкова, Р. Төлеубекова және т.б. тарапынан зерттелініп келеді.

Ал мектеп пен жанұяның бірлігі мәселесі бойынша Гиппенрейтер Ю.Б., Дереклеева Н.И., Карнеги Д., Кипнис М., Минияров В.М., Фалькович Т.А., Толстоухова Н.С., Обухова Л.А., Хухлаева О. еңбектерін атап көрсетуге болады.

Біз зерттеу барысында мектеп пен жанұяның бірлігі негізінде оқушыларда жан-жақты тәрбиелеуде балалардың ерекшеліктерін, даму өзгешелігін зерттеген психолог ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып, оларды әлеуметтендіруде “әлеуметтік–педагогикалық” білімдермен, жұмыстар жүйесінің, ақпараттық көмектің қажетті екендігін көре алдық.

Бұл мәселенің нақты зерттелуіне келер болсақ, Б.Т. Лихачев, Е.В. Стребелова, Н.М. Михайлицкая, А.И. Прихожин, Н.Н. Толстыхтың және т.б. еңбектерін негізге алуға болады.

Ата-аналарға, жұртшылыққа жүйелі педагогикалық білім беретін ата-аналар университеттері және халық университеттерінің жанынан педагогикалық факультеттер ұйымдастырылады. Университеттерде оқу мерзімі екі жыл. Оқу сабақ кестесі бойынша жүргізіледі. Университетке түсетін адамдар мектеп жанындағы ата-аналар комитеті арқылы қабылданады. Университетке түскендер педагогика, балалар психологиясы, жас ерекшелік физиологиясы, мектеп гигиенасы мәселелерінен және халықаралық жағдайдан, өнер, медицина, құқық және заң тақырыптарынан дәрістер тыңдайды, семинарларға қатысады, рефераттар жазады.

Университетті тыңдаушылар бірінші оқу жылының аяғында сынақтар, ал екінші оқу жылының соңында емтихан тапсырады. Университетті бітіргендерге куәлік беріледі.

Мектеп тәжірибесінде озық ойлы шығармашылықпен жұмыс істейтін мұғалімдер ата-аналармен жұмыс істеу барысында жоғарыда аталған дәстүрлі формалардан басқа бейдәстүр формаларында қолданады.

Дегенмен де мектеп пен отбасының өзара қарым-қатынасының нәтижелі болуы көбінесе педагогикалық тұрғыдан дұрыс таңдалған қарым-қатынас пен өзара әрекет формасына байланысты. Олардың негізіне міндетті түрде 5 жағдайды ескеру қажет:

1. Оқушыға қатысты жағымды қарым-қатынастың болуы. Мұндай жағдай, тіпті қиын оқушыға да қатысты болуы шарт.

2. Мұғалімдердің ата-аналар тарапынан болатын кеңестеріне өте мұқият назар аударуы.

3. Оқушы тұлғасында пайда болған жағымсыз құбылыстың себебін бірлесіп анықтау, талдау және оны жоюдың тәсілін бірге қарастыру.

4. Оқушы тұлғасына немесе сынып ұжымына нәтижелі әсер етудің формалары мен тәрбиелік ортасын табуда бірлесе іс-қимыл көрсету.

Мұғалімдердің ата-аналарымен қарым-қатынасында педагогикалық әдептің, этиканың қатаң сақталуы.

Сөйтіп «Оқушыларды жан-жақты дамытуда мектеп пен жанұяның бірлігі» тақырыбындағы жүргізілген зерттеу жұмыстары төмендегідей қорытынды жасауға мүмкіндік берді:

1. Оқушыларды жан-жақты дамытуда мектеп пен жанұяның бірлігі теориялық тұрғыдан негізделді;

2. Оқылып, зерделенген ғылыми-әдістемелік әдебиеттермен педагогикалық зерттеулердің нәтижесі «оқушыларды жан-жақты дамытуда мектеп пен жанұяның бірлігі» ұғымының мәні ашылды;

3. Оқушыларды жан-жақты дамытуда мектеп пен жанұяның бірлігінің мүмкіндіктері айқындалды;

4. Оқушыларды жан-жақты дамытуда мектеп пен жанұяның бірлескен жұмысын ұйымдастырудың практикада қолданыстағы тиімді жолдары белгіленді;

Біз өзіміздің бұл еңбегімізде төмендегі педагогикалық мәселелерді зерттеуге мұрындық болар деген мақсат пен пікірдеміз. Тәрбие мазмұнының мәніне арналған төмендегі пікірлерімді ұсынамын:

1. Тәрбие барысында Егеменді Республикамыздың және оның аймақтарының әлеуметтік – экономикалық даму деңгейінің маңыздылығын ескеру;

2. Мемлекеттік тіл – қазақ тілін жан-жақты терең игеретін жаңа тәрбие мазмұнының бағдарламасын нақтылау қажеттілігі;

3. Халқымыздың педагогикалық ойлары мен педагогика тарихының келелі мәселелері белгілі бір жүйеге келсе және мұны қарауға мұғалімдер ата-аналардың да өмірлік тәжірибелерін зерттеп жүйелей отырса;

4. Қандай халықтың болмасын өзіне тән ана-тілі, жаратылыс болмысы, салт-дәстүрі, әдет-ғұрпы, мәдениеті, өнері бар. Осы педагогикалық мәнді құбылыстарды ата-аналар арасында насихаттау мұғалімдердің оқытушылық қызметінің құрамдас бөліміне айналса педагогикалық жұмыс нәтижесін беретіндігіне ешбір күмән жоқ.

5. Болашақ мұғалімдерді дайындау барысында тек ғана жеке пәндерді оқытумен оның әдістемелерін үйретумен жүктелмей педагогика кафедрасы ата-аналарының педагогикалық әдістемелік шеберлігін арттыруға арналған арнайы пәндік оқу енгізсе өте дұрыс болар еді.

Ата-аналармен ұйымдастырылатын педагогикалық жұмыс мазмұнының тиімділігі төмендегідей міндеттерді шешеуге байланысты демекпіз:

- Ұлттық сана-сезімін, имандылық қадір қасиетін қалыптастыру, яғни туған елін сүюге тәрбиелеу;

- Жер тағдыры мен ел тағдырының табиғат пен адам өмірінің бірлігін терең сақтайтын жер, су, ауа, ғарыш әлемінің қадірін бағалай білетін, табиғатты аялай оны қорғай алатын азаматты тәрбиелеу, яғни экологиялық тәрбие беру;

- Эстетикалық тәрбие беру, сұлулыққа тәрбиелеу, тазалыққа үйрету;

- Мемлекеттік заңдарды білу және оған сый-құрметпен қарау оны жүзеге асыруға дайын және ынталы болу, қоғамдық тәртіптің заң ережелерін бұзушылыққа төзбестік

білдіру, құқықтық тәрбие беру;

- Еңбектің адам өміріндегі мәні мен мазмұнын түсіндіру, еңбек дағдысын баланың бойына жастайынан сіңіру;
- Жас ұрпақты кішкене күнінен үй болуға, шаңырақ көтеруге, яғни ұл бала мен қыз баланы құрметтеуге, қыздарды ұл балалардың алдында иба сақтауға үйрету, адамгершілік имандылық тәрбие беру;
- Ұлттық ойын, дене шынықтыру түрлерін кең қолдана отырып жастарды дене тәрбиесі қажеттілігіне дағдыландыру;
- Халқымыздың ерлік жауынгерлік тарихын, өз жерін, өз елін қорғай алатын ел-жанды, ұлттық намысы мол жігерлі азамат тәрбиелеу;
- Басқа ұлттардың өкілдері мен жастардың өзара сыйластық, достық негізінде өмір сүруіне ықпал жасау, ұлтаралық қатынастардың жақсы дәстүрлерін үйрету.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н. Қазақстандықтардың өсіп - өркендеуі, қауіпсіздігі және әл – ауқатының артуы // «Егемен Қазақстан», 11-қазан, 1997.
2. Жұмабаев М. Педагогика. Алматы. «Рауан», 1993.
3. Хухлаева О. Активные формы групповой работы с родителями // Школьный психолог. – 2006, №19.
4. Лихачев Б.Т. Формирование нравственно-эстетического отношения к действительности // Сов. педагогика, 1981, №2.
5. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: «Мектеп», 1992.
6. Аристотель. Избранное
7. Чернышевский Н.Г. Таңдамалы шығармалары. VII том 7
8. Қоянбаев Ж.Б., Қоянбаев Р.М. Педагогика: - Астана, 1998.
9. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: «Рауан», 1992.
10. Асанова Г. Отбасы – бастапқы тәрбие мектебі // Қазақстан мектебі №1, 2007 ж.
11. Капустин Л.М. Работа школы с родителями. –М., 1983.
12. Сухомлинский В.А. Балаларға жүрек жылуы. – А.: «Мектеп», 1973.
13. Керимов Л. Қиын бала және оны қайта тәрбиелеу. – А., 1990.
14. Назарбаев Н. Еліміздің болашақта гүлденуі бүгіннен басталады // «Егемен Қазақстан», 11 қазан, 1997.
15. Макаренко А.С. Ата-аналар кітабы. – А., 1985.

УДК 159.9

ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ ТЕРМИНІНІҢ ШЫҒУ ТАРИХЫ

Оракбаева М.К.

Автор туралы мәліметтер. Оракбаева Маржан Кабдулкановна – психология магистрі, Қазақстан- Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада философиялық, педагогикалық-психологиялық еңбектерге жасалған теориялық талдау негізінде «толеранттылық» ұғымының мәні мен мазмұны ашылады. Қазіргі кезде толеранттылық мәселесі саясаттану, педагогика, медицина, философия, психология және 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» термінінің шығу тарихына тоқталып кетсек. Сонымен толеранттылық түсінігінің шығу тарихына назар аударсақ әр дәуірде бұл мәселенің әртүрлі түсіндірілгенін байқауға болады. Толеранттылық ғасырлар бойы қоғамдық және діни біліктің, дін мен секталардың, дінге сенушілер мен атеистердің өзара қарым-қатынасының қағидасы ретінде түсіндіріліп келді. Антикалық кезең толеранттылықты танудың екі жолын көрсетеді. Біріншісі діни тәжірибенің, философиялық және саяси плюрализмнің көп түрлі формаларынан көрінсе, екіншісі ұлтты алалаушылық пен сенім үшін шеттетудің жоқтығынан көрінеді. Орта ғасыр философтары үшін негізгі мәселе сенім шыдамдылығы мен көнбістік болды.

Түйін сөздер. Толеранттылық, төзімділік, плюрализм, психология, педагогика

Сведения об авторе. Оракбаева Маржан Кабдулкановна – магистр психологии, старший преподаватель Казахстанско-Американский свободного университета.

Аннотация. В статье открывается суть и содержание понятия «толерантность» на основе теоритического анализа философских, педагогических, психологических трудов. Вопрос толерантности на сегодняшний день является одним из актуальных вопросов, обсуждающихся на многих конференциях и круглых столах по политологии, философии, психологии, медицине, педагогики, психологии и культурологии. Для понимания сути толерантности сперва нужно узнать события и предпосылки, породившие это понятия. В статье рассматривается история появления этого термина. Выясняется что в каждом периоде его понимали по разному. Просматриваются античность и средневековья, прокладывается путь к современности.

Ключевые слова. Толерантность, терпимость, плюрализм, обучение, образование, психология, педагогика.

Information about the authors. Orakbayeva Marzhan - master of psychology, senior teacher of Kazakh-American Free University.

Annotation. The article reveals the essence and content of the concept of "tolerance" on the basis of a theoretical analysis of philosophical, pedagogical, and psychological works. The issue of tolerance for today is one of the topical issues discussed at many conferences and roundtables on political science, philosophy, psychology, medicine, pedagogy, psychology and cultural studies. To understand the essence of tolerance, it is first necessary to find out the events and prerequisites that gave rise to this concept. The article deals with the history of the appearance of this term. It turns out that in each period it was understood in different ways. Antiquity and the Middle Ages are viewed, the way to modernity is paved.

Key words: tolerance, pluralism, teaching, education, psychology, pedagogy.

Қазіргі кезде толеранттылық мәселесі саясаттану, педагогика, медицина, философия, психология және 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» термінінің шығу тарихына тоқталып кетсек.

Толеранттылық - бұл көпмағыналық ұғым, оның негіздері сонау ерте кезден Гераклит, Антифон, Аристотель, Сенека 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 тұлғааралық 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 қайғырушылық айтып тұрған жоқ, керісінде сабырлық, өзін ұстай білу, рухтың күшін баяндап тұр. Жалпы, Платонның көзқарасы бойынша, толерант-тылық – 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 болмай ды», «жақсы адам» өзгеге сондай қарым-қатынас көрсеткен адам, ал бұл қиын іс», − деп жазған [1].

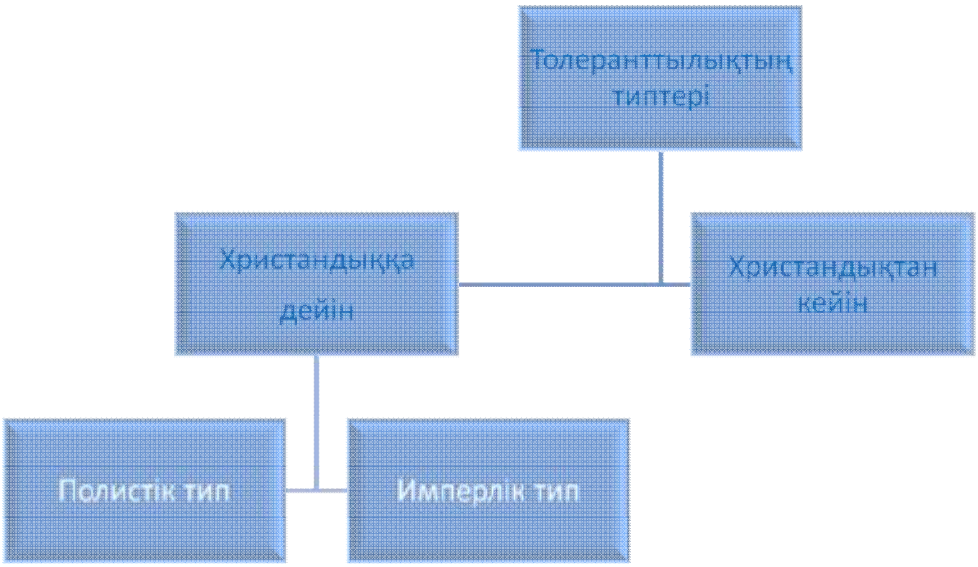
Цицерон Марк Тулий tolerantia сөзін адамзаттың істеріне төзімділікпен қарайтын, данышпанның рухына қатысты қолданылды. Толеранттылықтың мазмұнды жағын Сократ пен софистер қарастырды. Стоиктер мен эпикурейцтер үшін «шыдамдылықты» азапқа шыдаумен байланыстырады, яғни, қатыгездік пен әділетсіздік қайрымдылық 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) [2].

Рим императоры Марк Аврелий Антионың (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 мұқиятты 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».

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 полистік, 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, көпдәстүрлікте саяси плюрализмнің болмауы тән. Толеранттылықтың христиандықтан кейін типі реформация барысында қалыптасты.



Сурет 1. Толеранттылықтың түрлері

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 еретиктердің 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 ертехристиандық этикада (Августин, Григорий және т.б.) аскетикалық нормативтік идеал арқылы күнәден арылу мүмкіндіктерімен байланыстыратынын айтқан. Бұндай жағдайда адам құтқаруға үміттілік пен Құдайға сенімділікпен ғана қалады.

14-16 ғғ. бастап ғылыми білімдерге қызығушылық туындағанда, моралдық радикализмімнен 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 қатым-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 айттып, 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 Аквинский, «Сумма Теологии»). Сонымен бірге Орта ғасырдағы христиандықта әлеуметтік және діни толеранттылық «өзіне» құндылық ретінде емес, ізгілік, 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 ортағасырдың философтарының ойларында қамтылған, олар «дінді ішкі, ар ұяттың ісі, ретінде түсіндірді, өйткені, шіркеу қанауына қарсы тұрды». Олардың ішінде Пьер 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 богослов Николай Кузанский «О согласии вер» трактатын 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 Франция да «Толеранттылық» түсінігі пайда болады, 1598 жылы Нантский эдикт уақытынан бастап, төзімділік туралы көптеген заңдардың шығуы және француз протестанттары - гугеноттары 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 апологеттік 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 ұшырататын 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. Локккқа қарағанда жоғары. Толеранттылық оның шығармаларында догматикалық 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 қажетілігін 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.

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 – оқшауланға 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.

Вольтер өмірден кеткеніне 11 жыл өткеннен кейін 1789 жылы 26 тамызда құрылтай жиналысы қабылдаған «Адам және азамат құқықтарының Декларациясынан» көрініс тапты. Бүкіл әлемге ойлар мен сөздің еркінділігін 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, еркінділік идеялардың жалпы жиынтығынан бөліп алып, алғаш ұлттық сипаттылық берді. Ғалымдардың айтуынша, ұлттық сұрақ 19 ғасырда қалыптасып және қойылған деген. Осылайша өзбеттілік 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 [4].

Голландиялық философ Бенедикт Спиноза өзінің трактаттарында сенім-наным сұрақтарында иудейлік консерватизм мен догматиканың жалғандығын ашуға талпыныс жасады. Ол «Богословско-политический 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. Фейербах (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 тұтастыққа, 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 толеранттық идеяларына аса қызығушылық танытқан жоқ. Революциядан кейінгі сөздіктерде толеранттылық сөзі сирек кездеседі [5].

«Үлкен кеңес энциклопедиялық сөздік» сөздігінің 3-ші басылымында толеранттылық түсінігі тек арнайы медициналық термин ретінде енгізілді. Толеранттылық түсінігі 90-жылдардан бастап және соңғы уақытта ғылыми әдебиеттерде белсенді қолданылуда [6].

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

Сонымен толеранттылық түсінігінің шығу тарихына назар аударсақ әр дәуірде бұл мәселенің әртүрлі түсіндірілгенін байқауға болады. Толеранттылық ғасырлар бойы қоғамдық және діни біліктің, дін мен секталардың, дінге сенушілер мен атеистердің өзара қарым-қатынасының қағидасы ретінде түсіндіріліп келді.

Антикалық кезең толеранттылықты танудың екі жолын көрсетеді. Біріншісі діни тәжірибенің, философиялық және саяси плюрализмнің көп түрлі формаларынан көрінсе, екіншісі ұлтты алалаушылық пен сенім үшін шеттетудің жоқтығынан көрінеді. Орта ғасыр философтары үшін негізгі мәселе сенім шыдамдылығы мен көнбістік болды.

XYII–XYIII ғғ. толеранттылық негізінен саяси унитаризм тұрғысынан қарастырылды және діндер, ұлттар, әлеуметтік топтар арасындағы татулық пен келісімнің негізін салушы компонент, яғни жалпыға ортақ құндылық деп танылды. XIX ғасырда толеранттылық адамның ішкі «мені» мен оның басқаға қарым-қатынасы тұрғысында сипатталды. XX ғ. Басындағы отандық философияда толеранттылық тұрмыстық диалог ретінде сипатталды [7].

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Вагабова Н.М. Этническая толерантность в поликультурном обществе: автореф. дис... кан. фил. наук. – М., 1987.
2. Головатая Л.В. Толерантность как проблема философии образования: автореф. дис... фил. наук. - М., 2006.
3. Третьякова А.Н. Формирование толерантности у студентов, специализирующихся в сфере сервиса и туризма, как профессионально значимого качества личности. дис. псих. наук.- М., 2009.
4. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. Учебн. пособие для вузов. - М.: Академический проект, 2004.
5. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа. - М., 1998.
6. Үлкен кеңес энциклопедиясы «Совет энциклопедиясы» (қазір «Үлкен Ресейлік энциклопедия» баспа үйі). 1979-2001.
7. Абсатова М.А., Еслакова А.И., Адасканова Ж.Қ. Толеранттылық мәселесінің дамуына тарихи шолу // Педагогика және психология, 2013. -№2. - Б. 75-79.

УДК 159.9

КОПИНГ - СТРАТЕГИЯНЫҢ ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНДА ҚАРАСТЫРЫЛУЫ

Байтемирова К.Б.

Автор туралы мәліметтер. Байтемирова Каракат Берикхановна - аға оқытушы, «Педагогика және психология» магистрі ҚАЕУ.

Аннотация. Бұл мақалада копинг - стратегияның психология ғылымында қарастырылуы, стратегия классификациясы, копинг-стратегияның мазмұны сипатталып жазылған. Мақалада классикалық және қазіргі отандық және шетел әдебиетінің негізінде мінез-құлық копинг-стратегиялары ұғымы қарастырылып, копингті түсінудің тұрғыларына талдау жасалған. Копинг-бұл жағдаяттың өз логикасына, психологиялық мүмкіндіктеріне және оның адам өміріндегі маңызының өзара әрекеттестігіне сәйкес қолданылатын жеке даралық тәсіл екендігі және копинг-ресурстардың күйзелістерге бейімделуді қамтамасыз ететіні теориялық тұрғыда негізделген. Теориялық мәліметтерді талдау барысында болып жатқан жағдайдың белгісіздігі адам үшін шынайы жағдаяттық көрініс болуы мүмкін екендігі анықталды, өйткені адамның осы типтес өмірлік жағдаяттардың шешімін табуда тәжірибесінің жоқтығы және дағдыларының болмауы оның тұлғалық ерекшеліктерімен субъективті түрде байланысты болады.

Түйін сөздер. Копинг, копинг-стратегия, стресс, эмоция.

Сведения об авторе. Байтемирова Каракат Берикхановна – магистр психологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей проявления копинг – поведения, рассмотрены проблема копинг-стратегий, проблема психологических защитных механизмов в в психологии личности. Даются основные подходы к толкованию понятия «coping», классификация и характеристика копинг-стратегий. Широко рассмотрены и предоставлены идеи ученых. В статье на основе анализа классической и современной зарубежной и отечественной литературы рассмотрено понятие копинг-стратегий поведения, проанализированы подходы к пониманию копинга. Теоретически обосновано, что копинг – это индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией

согласно ее собственной логике, психологическими возможностями и ее значимостью в человеческой жизни, что уровень развития копинг-ресурсов обеспечивает успешность адаптации к стрессам. Из анализа теоретических данных установлено, что неопределенность события для человека может являться следствием как объективно заданных параметров ситуации, так и его субъективной интерпретации, которая связана с личностными особенностями человека, отсутствием опыта или навыков в решении проблем данного типа жизненных событий.

Ключевые слова. Копинг, копинг-стратегия, стресс, эмоция.

About the author. Baitimirova Karakat - master of psychology, senior lecturer of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of the manifestation of the coping behavior, the problem of coping strategies, the problem of psychological defense mechanisms in the psychology of the individual. The author presents basic approaches to the interpretation of the concept of "coping" and gives classification and characterization of coping strategies. Then the auther considers and analyzes the ideas of different researchers. Based on the analysis of classical and contemporary foreign and domestic literature, the article presents the concept of coping strategies of behavior and approaches to understanding of coping. It is theoretically justified that coping is an individual way of dealing with the situation according to its own logic, psychological capabilities and its significance in human life, that the level of development of coping resources ensures the success of adaptation to stress. From the analysis of theoretical data it is established that the uncertainty of an event for a person can be a consequence of both objectively specified parameters of a situation and its subjective interpretation that is related to the personal traits of a person, the lack of experience or skills in solving problems of this type of life events.

Key words. Coping, coping strategy, stress, emotion.

Копинг-стратегия (ағылшын тілінен аударғанда to cope with-қандай да бір жағдайды басқара білу, жеңе алу, шығу жолын таба білу қабілеті) –адамның өмірлік қиын жағдайлардан шығудың қажетті тәсілін қолдану болып табылады. «Копинг» түсінігі (ағылшын тілінде coping) бала дамуының дағдарыстарын зерттеуде алғаш рет психологиялық әдебиеттерде 1962 жылы пайда болды. 4 жыл өткеннен кейін 1966 жылы Р. Лазарус өзінің «Психологиялық стресс және оны игеру үрдісі» атты еңбегінде «копинг» түсінігін әртүрлі жағдайлар негізінде қалыптасқан стресстерді жеңу үшін саналы түрде қолданылатын тәсіл деп сипаттама берген. Ол копингті «адамның шамадан тыс ресурсы ретінде бағаланатын ішкі немесе сыртқы спецификалық талаптармен күресудегі когнитивті және мінез-құлықтық аумақта жүретін үзіліссіз өзгермелі қадам» ретінде қарастырды [1].

Копинг түсінігінің мазмұны қоршаған орта мен адамның өзара әрекеттесуі жағдайындағы талаппен сәйкестену үшін, индивидпен қабылданатын когнитивті және мінез-құлықтық күш болып қалды. Индивид стресстік жағдайға ырықты және ырықсыз түрде әсер ете алады. Ырықсыз реакциялар – саналы бақылауды талап етпейтін, бірнеше рет қайталанған және нәтижелі, оңтайлы меңгеру арқылы үйренген, сондай-ақ темпераменттегі жеке дара айырмашылықпен шартталған [2].

Адамдар әдетте стрессті жеңудің 3 түрін қолданады:

1. Бағалауға бағытталу.
2. Мәселеге бағытталу.
3. Эмоцияға бағытталу.

Белгілі бір жағдайларда бағалауға бағытталуда индивид, мысалы; мәселелерде қандай да бір сұрақтарда өзінің пікірін өзгерту арқылы шығады. Адам өздерінің пікірін құндылықтар мен мақсаттарды өзгерту арқылы, мысалы юмор сезімі арқылы жағдайдан шығудың жолын табады. Мәселеге бағытталу осы туындаған мәселенің себебін анықтау үшін қолданылады. Ол үшін жаңа дағдыларды игеру мен ақпаратты іздеу маңызды. Эмоцияға бағытталу – эмоцияны ұстай білу, жағымсыз сезімдерді бақылай алу, сондай-ақ рахаттану мен босаңсудың тәсілдерін тұрақты қолдану. Адамдар осы 3 тәсілді уақыт көлемінде меңгеру механизмдерін түрліше қолданады. Ер адамдар көбінесе мәселеге бағытталса, әйел адамдар эмоцияға бағытталуды жөн көреді. Мәселеге бағытталуға негізделген меңгеру механизмі мәселеден үлкен бақылау алуға мүмкіндік береді, ал эмоцияға бағытталу бақылаудың жартылай төмендеуіне әкеледі [3].

Копинг-стратегия және қорғаныс механизмі тұлғада әр түрлі психологиялық дәстүрлер шекарасында дамыды, олардың арасындағы айырмашылық пен өзара байланыс мәселесі өте маңызды болып табылады. Жоғарыда аталғандай осы жағдайда копингтер саналы және ырықты әрекет ретінде анықталады және копингтен қорғаныс механизмдерінің айырмашылығы – ол саналылық. Көптеген анықтамаларда айырмашылықтар әр түрлі сипатталады. П. Крамер қорғаныс механизмі мен копинг- стратегиясының айырмашылығын көрсететін екі негізгі критерийді бөліп көрсетеді: Саналы (бейсана); Ырықты (ырықсыз).

Осы критерийлердің талдануы нәтижесінде тағы бір критерий ұсынылды: жағдайды қайта қарау (бұрмалануға бағыттылық). Бұрмалану негативті эмоциялардан қашу мақсатында саналанбаған ниеттерден туындаған ұстанымдарды көздейді. Жағдайды қайта қарау – шынайылықты нақты бейнелеу мақсатында, яғни «эпистемикалық нақтылық» мақсатына бағынатын және саналы ниеттерді кері қайтару арқылы туындаған ұстанымдардың өзгеруі. Копинг-стратегияны қолдана отырып адам белгілі бір елестетуді бұрмалайды немесе терістейді. (мысалы: «мен жолы болмайтын адаммын»), егер керекті дәлелдермен ғылыми тұрғыда тексерілетін болса, бұл сипаттама жалған, сондай-ақ дәлелдеуге негізсіз. Копинг-стратегияда адам қателесуі мүмкін, бір жағынан оның іс-әрекеті шынайылыққа жақындау мақсатында басқарылады. Бұл жағдайда мәселе шешімін табатын немесе шешімін таппайтын болса да, мәселе ретінде мойындалады [4].

Қорғаныс механизмінде адам шынайылықты «тексермейді», теріс эмоцияларды ығыстыру мақсатында оған тәуелсіз өз жағдайын өзгертеді. Осы көзқараспен келіссек, эмоцияға бағдарланған копинг бірыңғай түсінік емес. Бір жағынан негативті эмоцияларды азайту, мәселені шешу немесе мәселемен байланысты феномендерді өзіне қосады. Оған: классикалық қорғаныс механизмдері қатысты–терістеу, басу, рационализация т.с.с. Басқа қырынан алып қарағанда, оған мәселені қабылдау және сонымен байланысты эмоцияларға бағытталған копинг-стратегияның өзі жатады.

Анағұрлым жіктелген, әдістемелік жағынан ұқсас ықпал Р.И. Абитовтың жұмыстарында ұсынылған, мұнда мақсат ерекшелігі ретінде (бейімделу, жағдайдың ыңғайлылығы) келесі салыстыру параметрлері бөлінеді: бейімделу сипаты (белсенді, енжар), саналану деңгейі (жағдайдың саналанған өзгерісі – қысымға санасыз әсер ету), түзету мүмкіндігі (үйрету, саналау). Копинг-стратегия мен қорғаныс механизмдерінің қатынасының мәселесін Дж. Вэйллант ұсынды. Оның көзқарасы бойынша кең түсінікте копинг-стратегияның үш класын бөліп қарастырады.

Стратегияның бірінші тобына басқа адамдардан қолдау немесе көмек алумен байланысты әлеуметтік қолдауды іздеу.

Екінші топқа Р. Лазарус пен С. Фолкманның дәстүрлі түсінігіндегі копинг-стратегия кіреді, және адамның өмірлік қиын жағдайда қолданатын саналанған когнитивті стратегиясы қатысты болып табылады.

Үшінші топқа стрессті төмендету мақсатында ішкі және сыртқы шынайылықты қабылдауды өзгертетін ырықсыз психикалық механизмдер жатады, яғни бұл жерде стресс жайлы жалпы ақпарат Г. Селье бойынша стресс анықтамасы былай: стресс бұл кез келген сыртқы талаптарға ағзаның бейспецификалық реакциясы.

Стресс – организмнің күшті әсерлерге реакциясы, ол өз табиғаты бойынша стресстік жауап – зақымдаушы факторлар әсер еткенде организмнің тұрақтылыққы (резистентікке) жету әдісі. Сонымен қалыпты дені сау организмде қолайсыз факторлармен күресуге бағытталған механизм бар. Сол қолайсыз фактор әсерінен организм өліп кетуі де мүмкін. Бұл механизм – стресс-реакция немесе жалпы бейімдеу синдромы деп аталады [5].

Стрессорлар дегеніміз стресс реакциясын тудыратын сыртқы және ішкі ортаның барлық факторлары, оған мыналар жатады:

1. Қоршаған ортаның зиянды күшейткіштері (физикалық және химиялық, факторлар).

2. Ағзадағы инфекциямен (жұқпалы аурулар) қоса әр түрлі аурулардағы физиоло-

гиялық процестердің бұзылуы.

3. Уақыт жетіспеген жағдайда жұмыс істеу, ақпаратты жылдам өңдеудің қажеттілігі.

4. Өзінің және басқаның өміріне қауіп төнген уақытта жұмыс атқару.

5. Тіршілікке қауіптілікті сезіну.

6. Үйреншікті өмір салтынан айырылу, бөлініп шығу.

7. Жеке басына топтық қысым көрсету, қуғындау.

8. Оқиғаны бақылау мүмкіндігінің болмауы.

9. Өмірде мақсаттың болмауы.

Сыртқы әсерлердің (тітіркендіргіштің) болмауы (сенсорлы депривация).

Стресс түрі бойынша жедел және созылмалы деп бөлінеді. Жедел түрі кезінде қорғаныс механизмі тітіркендіргіш әсер еткенде стрессор қысқа уақытқа созылады. Созылмалы кезінде күйзеліс туғызушылар ұзақ әсер етеді. Сондықтан оған реакция және қорғаныс механизмінің өзіндік ерекшелігі бар.

Сонымен қатар стресстерді физикалық (физикалық, химиялық, биологиялық фактор әсер еткенде) және эмоциялық (теріс эмоцияны тудыратын психологиялық фаторлар) деп те бөлінеді. Стресстің белгілері стресске әлеуметтік жағдайға және қызмет түріне байланыссыз барлық адамдар ұшырайды. Осыдан Дж. Вэйллант «психикалық механизмдердің» ішінен қорғаныстың бейімделгіштігі жоғары деңгейін бөледі, мұнда антиципация, альтруизм, басу және сублимация. Бұл бейімделгіштік механизмдері біріншіден адамның қанағаттануы көзқарасымен анағұрлым эффективті, екіншіден елестету және оның салдары, өз сезімдерін саналау мүмкіндігін болжайды.

Көптеген жағдайларды нәтижеге негізгі ықпал жасауда копинг-стратегияның алғашқы екі тобы әсер етеді, копинг-стратегияның үшінші тобы үш негізгі қасиетке ие: олар өзгеруі мүмкін емес және шынайы өмірде өзгерісті туындатуы мүмкін жағдайларды реттеуге мүмкіндік беретін әлеуметтік мүдде мен білімге тәуелді емес. Бейімделгіштік механизмін қолдану денсаулық жағдайының нашарлауымен байланысты ғана емес, сонымен қатар субъективті денсаулықтың кепілі (30 жасқа дейін денсаулық жағдайын алғаш бағалаудан кейін) [6].

М. Мак Край мен П. Кост зерттеулерінде меңгерудің анағұрлым эффективті стратегиясын қолдану тұлғалық өзгерістерге ықпал етуді бақылауда төмендетілген жағдайда да бақыт сезімін бастан кешірумен және өмірге қанағаттанумен байланысты стратегияның қайсысы болса да, эффективтілігі таңдау тобындағы барлық қатысушылармен бірдей орташа бағаланды. Зерттелушілер мәселені шешу үшін анағұрлым эффективті деп сенім, қолдау іздеу, рационалды әрекет, сезімдерді көрсету, бейімделу және юмор; «әрекеттену» үшін эффективтілігі төмен болып бағаланған стратегиялар: дұшпандық, шешім қабылдай алмаушылық, фантазиядан кету; стрессті субъективті төмендетуге юмор, қолдау іздеу, стресс нәтижесінде өзін - өзі жетілдіру, сенім деп сипаттады. Керісінше, стрессті күшейту жаулық (дұшпандық), шешім қабылдай алмау, өзін-өзі кінәлауды белгіледі.

Эмоцияға копинг-стратегия ретінде күлкінің ықпалын терең зерттеуді Н.Куйпер мен Р. Мартин жүргізді. Олар стресстің жоғарғы деңгейін сирек күлетін адамдарда кездесетін негативті аффекттің басымдылығымен байланысты деп анықтама берді. Көп күлетін адамдардың өмірлік стрессінің күшеюі негативті аффекттің өсуіне әкелмейді. Осыдан басқа, көп күлетін ер адамдарда стресстің күшеюі позитивті аффекттің туындауына негіз болған. Стрессордың деңгейі мен юморы эмоционалды күйінудің алғышартына тәуелсіз болып шықты. Демек, адамда неғұрлым юмор сезімі дамыса, соғұрлым ол стресстік жағдайда эмоционалды күйінуге бейім. Юмор мен күнделікті стресстің деңгейінің өзара әрекеттесуі зерттелінушідегі соматикалық симптомдардың санын анықтауға негіз болады.

Қысым немесе қиын жағдайдағы психологиялық игіліктенудің маңызды алғышартының сапасы копинг-стратегияның екі типімен қарастырылады – мәселеге бағытталған, яғни мәселені белсенді шешуге ұмтылу, және қашқақтау, бұл мәселелі жағдайдан қашу, ушықтыру, кету. Біріншісі екіншісінен қарағанда үлкен көлемде стрессордың психологи-

ялық денсаулығы мен сәтті бейімделуіне байланысты. Осыдан басқа қашқақтау копингі есірткі қолдану мен маскүнемдікке тәуекелділіктің маңызды факторы болып табылады. Дистрессті төмендету мен психологиялық игіліктенудің маңызды факторы копинг-стратегиясының әртүрлілігі. Копинг-стратегияның әр түрлілігінде, әртүрлі емес копинг қолданатын зерттелушілер де стресстің сол бір деңгейіне алаңдайды.

Дегенмен олардың психологиялық игіліктен жоғары болады. С.Ченг және М.Чеунг копинг-стратегияның икемділігінің критерийін болжайды: олардың болжамы бойынша адамдардың стресспен күресе алу, стрессті жеңе білу қабілетінің анағұрлым эффективті болуы әртүрлі туындаған жағдайға байланысты болады (басқарылатын және басқарылмайтын), сонымен қатар адамның жағдайға сай копинг-стратегияны қолдануына байланысты деген [4].

Копинг-стратегия және іс-әрекет эффективтілігі. Бірқатар зерттеулердің көрсетуі бойынша сәтсіз және сәтті спортшылар, студенттер, оқушылар іс-әрекет түріне сәйкес қиын жағдайларды әр түрлі шешеді. Үшінші сыныпта қолдау алу және іздеу үш жыл бойында баланың мектептегі сәттілігін шарттайды, сонымен қатар сары уайымға салынуды төмендетіп және әлеуметтік құзіреттілікті жоғарылатады. Е.А. Шепелева зерттеулерінде оқудағы қиындықпен белсенді күресу стратегиясы (және субъективті мектептегі игіліктен) оқу үлгерімімен байланысты, ал эффективтілігі төмен копинг-стратегия әрекетсіздік және бір іс-әрекеттен екіншіге ауысу – негативтілік ретінде сипатталады.

Басқа қырынан алып қарағанда қатарластарымен қарым-қатынастағы қиын жағдайды шешуге қолданылатын өнімді копинг-стратегия әлеуметтенудің сәттілігімен байланысты; конструктивті копинг-стратегияны қолданатын жеткіншектерді қатарластары адекватты қабылдайды. Т.О. Гордеев пен Е.А. Шепелев Ресей жеткіншектеріндегі оқудағы сәттілік пен копинг-стратегиямен байланысты мінездің анықталған гендерлік спецификасын анықтаған.

Қыздарда қиындықтарды шешу стратегиясы академиялық үлгірмеушіліктің алғышарты, ал ер балаларда қиындықтармен белсенді күресу стратегиясын қолдану оқу үлгерімімен байланысты емес, осыдан барып оның негативті алғышарты «жанама іс-әрекет» стратегиясы болып табылады деп көрсетеді. С. Браун және оның әріптестерінің кәсіби іс-әрекетінің материалында копинг-стратегия іс-әрекет нәтижелілігіне эмоцияның негативті ықпал етуінің модераторы болып табылады. Көбінесе басқа адамдарға негативті эмоцияны шығару, негативті эмоциялардың жағымсыз әсерін күшейтеді. Өзін-өзі бақылау стратегиясы екі жақты әсерге ие. Бір жағынан, негативті эмоцияда негативті эффектті төмендетті, екінші жағынан, іс-әрекет нәтижесіне негативті әсерін тигізді. Мәселеге тұрақталу іс-әрекет нәтижелілігіне позитивті ықпал етеді.

Копинг теориясы: үрдіс-копингісі, мінез-құлық копингісі, копинг-стратегия.

Копинг – бәрінен бұрын адамның стресс кезеңіндегі психоәлеуметтік бейімделуіне индивидумның қолдау көрсетуінің тәсілі. Ол өзіне стрессті күшейтетін жағдайды әлсірету немесе азайту үшін құрастырылатын когнитивті, эмоционалды, мінез-құлықты өзіне қосып алады. Р. Лазарус бойынша копинг-индивидтің мәселені шешуге ұмтылысы, егер қоршаған орта талабы, оның өзін-өзі жақсы сезінуі үшін маңызды болса (мәселен, қауіппен байланысты, сонымен қатар үлкен сәттілікке бағытталған жағдайлар), осы талаптар индивидтің бейімделуге мүмкіндігін белсендендіреді. Осы негізде, копинг мінез-құлық талаптарды қанағаттандыратын ресурстар мен қоршаған орта талаптары арасындағы балансты сақтау немесе қолдау бойынша тұлғаның іс-әрекеті. Бұл тәсіл индивидуумның стресске алаңдаушылығы немесе стресске жауап қайтаруы болып табылады [5].

Вебер мінез-құлық копингісін психологиялық алдын ала қалыптасуы жағдайға адамды барынша, мүмкіндігінше бейімдеу, меңгеру тәсілдерін игеруге көмектесу, талапты жеңілдетуден тұрады деп көрсетеді.

Копингтің міндеті - адамның әлеуметтік қарым-қатынасқа қанағаттануы, психикалық және физикалық денсаулығының игіліктенуін қолдау. Тәжірибелік тұрғыда копинг бейімделу үшін индивидуумен қолданылатын стратегия ретінде түсіндіріледі.

Копингті түсінудің негізгі ұғымы – осы үрдісті анықтайтын анықтамалар мен тұ-

жырымдарды іздеу.

Копинг түсінігін үш тұрғыда бөлуге болады. Біріншіден, копингтің бұл анықтамасы тұлғаның қасиеті ретінде қарастырылады, яғни стресстік жағдайға жауап беру үшін тұрақты алғышарт болып табылады. Екіншіден, «копинг» күйзелісті түсіру, төмендету үшін психологиялық қорғаныс тәсілі ретінде, үшіншіден «копинг» индивидуум үшін қиын жағдайды басқаруға бағытталған, динамикалық үрдіс ретінде қарастырылады.

Мінез-құлық копингісі анағұрлым үлкен немесе неғұрлым сәттілігі төмен бейімделуде жетекші және физикалық, тұлғалық, әлеуметтік игіліктенудің адам үшін психологиялық қысым ретінде қабылданатын, әрекеттер стратегиясы ретінде қарастырамыз. Копингтің қызметі стрессті туындату. Стресстік реакцияның күші Р. Лазарус бойынша стрессор сапасын ғана емес, адам үшін жағдайдың маңыздылығын анықтайды. Адам игілігіндегі мұндай психологиялық қысым, науқастың (пациент) арқа жарақатына әкелетін жағдай [6].

«Стресс» ұғымы білім аумағында кең қолданылады, сол үшін оған сондай жағдайдың туындауына себеп әртүрлі көзқарастардан туған мағыналар, оның даму механизмін, пайда болу ерекшелігі және нәтижесі жинақталады. Ол туғаннан бастап сыртқы ортаның төтенше әсері және пайда болуы, қақтығыс, күрделі және жауапты тапсырма, қауіпті жағдаятпен байланысты үлкен сұрақтардан құралады. Стресстің аспектісін психология, физиология, медицина, әлеуметтану пәндері және басқа да ғылымдар аумағындағы зерттеулер жатады. Бұл түсініктің мазмұнына көп көңіл бөлінуі және ары қарайғы мазмұнды жиі қолданылып жүрген оның түсініктемесі болады. Осы күнге дейінгі әдебиеттерде стресс, дистресс, қысым, мазасыздық, эмоциялық стресс түсініктері нақты шектелмейді, бұдан басқа не үйренуді қиындатады бұның өзі қиын мәселе болып табылады.

Стресс психикалық күй ретінде адамның өмірге келуімен және эмоциялық пайда болуымен байланысты, бірақ ол тек қана эмоциялық феноменді көрсетпейді, сонымен қатар тұлғаның мотивациялық, когнитивті, еркін, мінездік және тағы басқа компоненттерін бейнелейді. Сол үшін стресс феномені арнайы психологиялық оқуды талап етеді.

Стресс физикалық жағдайдың реакциясы ғана емес, сонымен қатар қоршаған орта мен тұлғаның өзара әсер ету ерекшелігі болып табылады. Бұл біздің когнитивті үдерістің жоғарғы дәрежесі, айталық ойлауы және жағдаяттық бағасы, өзіндік білімі, басқару тәсіліндегі білім алу дәрежесі және олардың адекватты таңдаудағы жүріс-тұрыс стратегиясы. Бұл дегеніміз бір адамдағы стресстің (дистресс) пайда болу сипаты мен туындау шарты міндетті түрде басқа адам да, сол сияқты болуы мүмкін емес деген түсінік.

Стресті зерттеудің дамуы жалпы биологиялық, физиологиялық, психологиялық көзқарастардағы стрестік күйдің мәнін, даму себептерін, реттеу механизмдерінің ерекшеліктері жайлы жаңа тұжырымдамалардың, теориялардың, модельдердің қалыптасуымен жүреді [7].

Г.Н. Кассиль, М.Н. Русалова, Л.А. Китаев-Смык және басқа кейбір зерттеушілер эмоционалдық стресс ұғымы ретінде мамандандырылмаған биохимиялық, электрофизиологиялық көрсеткіштер және басқа да көрсеткіштер, психикалық және мінез – құлықты көрінулер ретінде түсіндіріледі.

«Стресс» терминімен басқа да қысым, қауіп сияқты ұғымдар байланысты. Ч.Д. Спилбергердің пікірі бойынша индивидтің нақты қоздырғышты немесе жағдайды өзіне актуалды жеңіл түрде немесе қауіп-қатердің, жамандықтың потенциалды элементін қабылдаған кездегі жағдайы. Осы жағдайлармен келісе отырып, автор стрессті тұлғаның талаптарды шектен тыс деп қабылдауы және өзін сыйлаудағы, өз-өзін бағалаудағы қауіп-қатерді тудыратын сыртқы әсердің жалпы көрініс табуы (стресс-фактор) және соған сәйкесінше эмоциялық реакцияның тууы деп түсіндіреді. Эмоционалды реакцияның бұл түріне бейімділік тұлғалық талап езушілікпен сипатталады.

Психология аймағында дамудың физиологиялық ерекшелігі мен стресстің көріну жағдайының тікелей ауысымы нәтижесіз болып шықты. R. Lasarus ойынша, физиологиялық және психологиялық стрессті бір-бірінен әсер етуші ынта ерекшеліктерімен, оның даму механизмімен және жауап қайтару сипаттамасымен ажыратуға болады. Егер физи-

ологиялық стрессте ынтаның ағзаға дұрыс әсер етпеуі барысында гомеостаз бұзылса және олардың қалпына келуі стереотипті мінез-құлық реакцияларын көрсететін механизмдер арқасында қалпына келсе, онда психологиялық стресс субъекті үшін жағдайдың мәнін бағалау қорытындысы оның интеллектуалды процесімен және тұлғалық ерекшеліктері арқылы дамиды [7].

Қаралған үлгілер қорытындысының қиындығы авторлардың стрессті түсіндіруде әр түрлі анықтамалар мен терминдерді қолдануында болып табылады. D. Mechanik стрессті индивидтің жағдайға жауап қайтаруы деп түсіндіреді. D. Basowitz және оның бірнеше қызметтестері стрессті – индивидтің оған деген қатынасына тәуелді емес жағдайдың сапасы ретінде қарастырады. H. Selye B. Dohrenwend және механикалық үлгіні жақтаушылар стрессті стрессорларға ішкі реакция болып табылатын жағдайға бөгет туғызушы ретінде анықтаған. F. Aleksander үлгісінде стрессті ынталанудың сапасы ретінде де және индивидтің оған деген реакциясы ретінде де қарастырады, R. Scott және A. Howard бұл жағдайды қобалжу категориясы арқылы қарайды [8].

Кейбір үлгілер даулы болжамды ұстанады. H. Basowitstің күмәнді болжамы бойынша стрестік жағдай бір адамға қалай болса, екінші адамға да солай болады. F. Alexander және H. Wolff үлгілерінің болжамы бойынша индивидтің кез-келген ын-талануды стресс ретінде қабылдауы физиологиялық және психологиялық тұрғыда зиянды мінез-құлыққа әкеліп соқтырады.

Түсіндіруші үлгілер C. Peterson және M .Seligman теориялары әр түрлі сәтсіз жағдайлармен, аурулармен байланысты жағдайды жеткілікті деңгейде жақсы сипаттады, бірақ олар стресстен кейін пайда болатын депрессияның сипаттамасына онша келмейді.

A Banduranың теориясында субъектінің қалыптасу механизмі және өзінің мүмкіндіктері нақты анықталмаған. Психологиялық және профессионалдық стресстің теорияларымен концепцияларының қалыптасуы стресстің екі түрлі мазмұнда сипатталатынын дәлелдейді: бір жағынан үдерісті және қалыпты. Екінші жағынан заттық және себеп-салдарлық. Бұл екі ұғым бір-бірімен тығыз байланысты. Кез-келген маманданған іс-әрекет стресстің психологиялық даму себептерін немесе психологиялық деңгейде көрінуін таң қалдыра алады.

Хаан бойынша белсенді мінез-құлық копингісі мен қорғау бағыттылығының айырмашылығы бар, ол басым, жетекші үрдістерге негізделеді. Копинг үрдістер стрессорды қабылдаудан бастау алады [8].

Тұлға үшін осы күнге дейін болған жағдайларға талаптардың сай келмеуінен копинг үрдісі басталады. Егер жаңа талаптар индивидуум үшін күрделі болмаса, онда копинг-стресс қорғаныс формасы ретінде қабылданады. Қорғаныс механизмі шынайылықты бұрмалау арқылы психикалық жарақатты (травма) жеңуге мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. // Психологический журнал, 1997. - №5. - С. 20-30.
2. Авдеев В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. – М., 1992.
3. Татьянченко Н.П. Развитие понятия «копинг» в отечественной и зарубежной психологии. – М., 2006.
4. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость личности как методологическая категория. – М.: МПГУ, 1999.
5. Дементий Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии, 2004. - №3. – С. 54–59.
6. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал, 1994. - №1. - С. 3-18.
7. Гиссен Л.Д. Время стрессов. – М.: «Физкультура и спорт», 1990.
8. Апчел В.Я., Цыган В.Н. Стресс и стрессоустойчивость человека. – СПб.: «Речь», 1999.

УДК 159.96

ӘСКЕРИ САРБАЗДАРДЫҢ ЭКСТРЕМАЛДЫҚ ЖАҒДАЙЛАРДАҒЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аликанова Э.А., Нұрмуханбетова Г.Н.

Авторлар туралы мәліметтер. Аликанова Эльвира Абзаловна – дефектология магистрі, Қазақстан - Американдық еркін университетінің аға оқытушысы. Нұрмуханбетова Гүлнұр Нұрмуханбетқызы – Қазақстан - Американдық еркін университетінің «Психология» мамандығы студенті.

Аннотация. Әскери сарбаздардың экстремальды жағдайлардағы мінез-құлық ерекшеліктерін шетелдік және отандық ғалымдар зерттеумен айналысқан. Тұлғаның экстремалды жағдайларда сабыр сақтап, мінез-құлығын басқара алу қасиетінің барына орай, «копинг-мінез» түсінігі пайда болған. Оны басқаша ұстамдылық мінезі немесе психологиялық еңсеру деп те атауға болады. Мақала әскери қызмет жағдайларында болатын қауіп төндіретін жағдайларда күйзеліс пен қорқынышты еңсеру стратегияларына арналған. Аталмыш жағдайларда психологиялық дайындықтың болуы үшін психологиялық өзін өзі реттеу әдістерін пайдалануға болады делінген, олар – өзін сендіру, өзін нандыру, қиялды басқару, зейін.

Түйін сөздер. Экстремалды жағдай, мінез-құлық, копинг-мінез-құлық, аффектті күй, стресс, субъективті бағалау, психологиялық дайындық, тұлғалық қасиеттер, стресске төзімділік, өзіндік бағалау.

Сведения об авторах. Аликанова Эльвира Абзаловна – магистр дефектологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии. Нұрмуханбетова Гүлнұр Нұрмуханбетқызы – студентка специальности «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация Исследованием особенностей поведения военнослужащих и солдат в экстремальных ситуациях занимались зарубежные и отечественные учёные. В связи с проблемой преодоления личностью экстремальной ситуации, сохранения ею способности к эффективным действиям в условиях данной ситуации в психологии появился термин «копинг-поведение», которое интерпретируют как совладающее поведение или психологическое преодоление. Копинг-поведение подразумевает индивидуальный способ совладания человека с затруднительной ситуацией в соответствии с ее значимостью в его жизни и с личностно-средовым ресурсами, которые во многом определяют поведение человека. Статья посвящена стратегиям совладания с угрожащими ситуациями в условиях военной службы. Для поддержания психологической готовности к действиям в экстремальной ситуации могут быть использованы методы психологической саморегуляции: самоубеждение, самовнушение, управление воображением, вниманием.

Ключевые слова. Экстремальные случаи, поведение, копинг-поведение, состояние аффекта, стресс, субъективная оценка, психологическая подготовленность, стрессоустойчивость, самооценка.

Information about the authors. Alikanova Elvira - master of defectology, senior teacher of the chair of pedagogy and psychology. Nurmukhanbetova Gulnur - undergraduate student of the "Psychology" major of the Kazakh-American Free University.

Annotation. Foreign and domestic researchers were engaged in studying the peculiarities of the behavior of servicemen and soldiers in extreme situations. In relation with the problem of overcoming the extreme situation, preserving personal ability to perform effective actions under the given situation, the term "coping behavior" appeared in psychology, which is interpreted as coping behavior or psychological overcoming. Coping behavior implies an individual way of coping with a difficult situation in accordance with its importance in his or her life and with personal and environmental resources, which largely determine human behavior. The article is devoted to coping strategies in threatening situations in military service. To maintain psychological readiness for action in an extreme situation, methods of psychological self-regulation can be used: self-belief, self-hypnosis, control of imagination, attention.

Keywords. Extreme cases, behavior, coping behavior, affective state, stress, subjective evaluation, psychological preparedness, stress resistance, self-esteem.

Ұлттық қауіпсіздікті қамтамасыз ету әрбір егемен елдің, оның ішінде Қазақстанның да басты мақсаты екендігін ел Президенті Н.Ә. Назарбаев былай деп көрсетті: «Ұлттық қауіпсіздік дегеніміз – аумақтың тұтастығын толық сақтай отырып, Қазақстанның

тәуелсіз егемен мемлекет ретінде дамуын қамтамасыз ету».

Ұлттық қауіпсіздікті жүзеге асыратын органдарда жұмыс атқаратын маман иелерінің кәсібі күнделікті экстремалды жағдайлармен ұштасып жатады.

Қазіргі таңда осы ұлттық қауіпсіздікті жүзеге асыратын органдардың бірінің ішінде Қазақстан Республикасының Ұлттық ұланына кәсіби деңгейлеріне қойылатын талаптар да, жүктемелер де жоғары деңгейде. Олардың тұлғалық ерекшеліктерінің кәсіби іс-әрекет барысында сөзсіз өзгеріске ұшырайтыны да белгілі.

Қандай да бір экстремалдық жағдай болса, ондағы ең басты мәселе адамның өзін қалай ұстауы, іс-әрекеті, мінез-құлқы байқалады. Осыған байланысты бүгінгі күнде психология ғылымында экстремалдық жағдайлардағы әскери сарбаздардың тұлғалық мінез-құлық ерекшеліктерін зерттеу өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Себебі осы уақытқа дейін, экстремалдық жағдайда әскери сарбаздардың қандай мінез-құлық ерекшелігін көрсететіні жайлы толықанды зерттеулер жүргізілмеген.

Осы жайттарды ескере келе, әскери саладағы экстремалды жағдайларға тоқталып кетейік. Әскери салада қызмет ететін қызметкер және Отан алдында борышын атқарып жүрген сарбаздар күнделікті экстремалды жағдайларға тап болып отырады. Бұл мәселе XX ғасырдың екінші жартысынан бастап психология ғылымында өзекті мәселелердің біріне айналды. Берілген мәселе әскери психология саласындағы психологтарды қызықтырып отыр. Әскери қызметкерлер мен сарбаздардың экстремалды жағдайлардағы мінез-құлық ерекшеліктерін зерттеуде шетелдік және кеңестік ғалымдар айналысты [1, 105 б.].

Ресейде мінез-құлық мәселесін зерттеумен Выготский Л.С., Ломов Б.Ф., Шорохова Е.В., Михайловский Н.К. сияқты психологтар айналысса, шетелдік психология өкілдерінен Левин К, Шибутани Т, Рецес Д.Ц. ғалымдарын жатқызамыз. Ал экстремалды жағдайлардағы тұлғаның мінез-құлық ерекшеліктерін зерттеген Ресейлік және Қазақстандық ғалымдар Бектурганов О.Е., Обухова Н, Дикая Л.Г., Беляева Л.И., Дашкевич О.В., Сельчонок К., Тарас А., Ожегов С.И. еңбектерін атауға болады.

У. Томас және Ф. Знанецкийдің пікірі бойынша, экономикалық, әлеуметтік, діни және т.б. заңдылықтар экстремалды жағдайда тұлғаның құндылықтарына және психикалық жағдайларына әсер етеді. Тұлғаның әр бір нақты белсенділігі экстремалды жағдайда мәселені шеше алуымен анықталады. Бірақ әскери сарбаз бұл жағдайдан шығу жолын тауып, жоғары деңгейде және эффективті іс-әрекет жасаса да психикалық тұрғыдан жарақат алады. Экстремалды жағдайда тұлға эффективті іс-әрекетті сақтап, психикалық жарақат алмау үшін «копинг-мінез-құлық» орын алады.

Копинг-мінез-құлық арқылы кейбір индивидтер ішкі және сыртқы талаптарды спецификалық тұрғыда басқаруда үнемі когнитивті және мінез-құлықтық жағдайды өзгертіп, өмірдің қиын жағдайларына төтеп береді. Өмірдің негативті жағдайларының сәйкес келуі қиыншылықтарды жеңу немесе қиыншылықтардан қашу, және де қиыншылықтарға төзу болып келеді. Кей жағдайларда әлеуметтік мінез-құлыққа бағытталған өмірдің қиыншылықтарын жеңуге негіз болатын мінез-құлық сәйкестілігі анықталып жатады. Бұл саналы мінез-құлық белсенділікті өзгертуге бағытталады. Дені сау адамдардың әлеуметтік бейімделу үшін ол өте маңызды болып келеді. Копинг түсінігін әрбір психологиялық мектептер әртүрлі түсіндіреді.

Бірінші бағыт бойынша, копинг – эго процесс ретінде қарастырылады. Бұл кезде тұлға өмірдің қиын жағдайларына продуктивті бейімделеді.

Екінші бағыт бойынша, копинг тұлғаның қасиеті ретінде стресстік жағдайдан шығудың жолы болып табылады.

Үшінші бағыт бойынша, копинг динамикалық процесс болып табылады. Яғни экстремалды жағдайда субъективті уайымдарды жеңу үшін қолданылады [2, 15 б.].

Р. Лазарус үш типті стратегияны бөліп көрсетті: эго қорғаныс механизмі; тура іс-әрекеттен қашу, яғни өшпенділік пен қорқынышқа әкеліп соғады; аффектік жағдайға берілмеу. Аффект – бұл қысқа мерзімді, бұрқ етпе, өте күшті эмоциялық реакция. Аффект көрініс беру күшінің орасан зорлығымен сипатталады, ол адамды бүтіндей билеп алады. Болып жатқан құбылыстардың көпшілігі өзгеше, басқаша түрде қабылданып, дағдылы мі-

нез-құлықтың күрт өзгереді. Аффект жағдайында сана тарылады, ол көңіл-күйімен байланысты қабылданатын заттар мен түсініктердің шағын шоғырына бағытталады. Аффектті күйде адам көбіне өзінің не істегенін нашар аңғарады. Ол өзін-өзі ұстай алмайды, өз әрекеті нәтижесінің қандай боларын көз алдына келтіре алмайды, күйіне берілгендігі сонша, өз ісінің сипаты мен маңызын нашар бағалайды.

С. Фолькман және Р. Лазарустың пікірінше, копинг екі негізгі қызмет атқарады:

- эмоцияны реттеу;
- дистрессті тудыратын проблеманы басқара алу.

Бұл екі қызмет көбінесе стресстік жағдайдан шығуға мүмкіндік береді. Олардың сандық қатынасы стресстік жағдайды бағалауға байланысты болады. Экстремалды табиғи және әлеуметтік жағдайлардағы адамның сәтті іс–әрекеті заманауи өркениетке жылжитын маңызды міндеттердің бірі. Ұзақмерзімді және ауыр стресстерді туындататын әр түрлі жағдайлар ішкі ағзаның зақымдалуы мен ауқаттану, жыныстық, қорғану реакцияларының, және оған тыйым салу мүмкіндігінің жоқтығының жедел қатысуының үлкен көлемдегі қажеттілігінің арасында қақтығыс туындайды [3, 145 б.].

Бұл қақтығыс адамның өмір сүруіне немесе ар–намысына қысым келтіріп отырған әлеуметтік ортаның әсеріне ұшыраған кезде анағұрлым күрделі, қиын болып табылады, ал жауап беру реакциясына тыйым салу басқа жағдайларға (әлеуметтік детерминант талған) негізделген. Бас ми қыртысының тежелу механизмдерінің критикалық күйзеліс жолымен қамтамасыз етілуінде шынымен де шыдам керек болады. Бірақ осыдан барып тежелген немесе өзгеріске ұшыраған реакцияның сыртқы мінез – құлықты компоненті ғана болып табылады.

А. Нэз, Т. Дзурил, М. Голфрид бірінші болып копинг процесс немесе экстремалды жағдайда тұлға мәселесін, психологиялық үрдістің ұлғаюын сипаттады.

Л.Д. Битехтин әскери адамдардың экстремалды жағдайдағы мінез-құлық ерекшеліктерін зерттей келе, әрбір адамның тұлғалық қасиеттері маңызды орын алады деген қорытындыға келді. Әскери сарбаздардың немесе қызметкерлердің жағдайды қабылдау және бағалау деңгейлері экстремалдылықтың келесідей факторларына әсер етеді:

- позитивті өзін-өзі бағалау деңгейлері;
- субъективті бақылау деңгейлері;
- позитивті ойлау деңгейлері;
- жетістікке жету мотивациясы және т.б.

Сонымен қатар әскери сарбаздардың экстремалды жағдайлардағы мінез-құлық ерекшеліктері темперамент типтеріне және мінез акцентуациясына да байланысты болады. Темперамент түрі – бұл тек адамның бастапқы мінездемесі.

Әскерии сарбаздардың мінез-құлқы экстремалды жағдайларда тұлғалық қасиеттерге де байланысты деп зерттеген, Л.Д. Битехтин стресске деген төзімділік психикалық қысымдылықты максималды түрде жеңуге мүмкіндік береді деген қорытындыға келді.

Л.Д. Битехтинтің пікірінше, әскери сарбаздардың экстремалды жағдайларға қабілеттіліктеріне әсер ететін психологиялық факторлар – дағды, жалпы және арнайы дайындық деп көрсетті. Экстремалды жағдайлардағы іс-әрекет әскери сарбаздардың психологиялық тұрақтылығына, инициативтілігіне, қатаң тәртіпті ұстануына байланысты болады [4, 67 б.].

В.Н. Смирнов экстремалды жағдайларда әскери сарбаздардың психологиялық дайындық жағдайын үш деңгейге бөліп көрсетті: төмен, орташа және жоғары.

1. Төмен деңгейдегі дайындыққа өз-өзіне сенімсіз, шешім қабылдай алмайтын, тұйық, тапсырманы орындау барысында қателік жасайтын сарбаздарды жатқызды.

2. Орташа деңгейдегі дайындыққа басқаларға және өзіне сенімді, шешім қабылдай алатын, берілген тапсырманы орындау барысында біраз ғана қателік жасайтын, физиологиялық жағдайы нормаға жақын сарбаздарды айтамыз.

3. Жоғары деңгейдегі дайындыққа күресуге дайын күмәнданбайтын, өзін сынақтан өткізуге бағыттаған, қарсыластарын жеңуге талпынатын сарбаздарды айтуға болады. Бірақта мұндай деңгейдегі психологиялық дайындық сарбаздарда ұзақ уақытқа дейін со-

зылмайды. Бұл психиканың қорғаныс механизміне және адамның физиологиялық ерекшеліктеріне байланысты болады [5, 362 б.].

Экстремалды жағдайдағы іс-әрекетте психологиялық дайындықты қолдау үшін психологиялық әдіс өзін-өзі реттеу қолданылады: өзін-өзі сендіру, елестетуін, зейінін басқара алу. Өзін-өзі реттей алатын адам барлық қиыншылықтан шыға алады.

Жалпы алғанда әрбір әскери сарбаздың әскери борышын өтеу барысында алдында ұрыс кезінде берілген тапсырманы орындау және аман-есен қалу жайлы екі негізгі міндет тұрады. Американдық автордың зерттеуі бойынша әскери ұрыста әскери сарбаздардың 25% ғана қару-жарақты адекватты және саналы түрде қолданса, ал қалғандары қорқыныш және өте жоғары қозу жағдайында қолданады деп ұйғарды. Яғни әскери сарбаздардың экстремалды жағдайдағы іс-әрекет ерекшеліктері шынайы өмірде өздерін қалай ұстайтындығын да мінез-құлыққа байланысты болады.

Әскери психологияда қолданылатын ең жақсы әдіс – бұл сарбаздың берік, тұрақты, моральдық - саяси сезімдері мен жігерлік қасиеттерінің болуы, қауіптің әділдігін анық түсінуі, жеңіске жетуге сенуі, әскери шеберлігінің жоғары деңгейде болуы мен психологиялық дайындығының болуы.

Сарбаздың әскери шеберлігі оның жеңіске жетуіндегі маңызды алғышарт болып табылады. Әскери шеберліктің қалыптасуы мен дамуы жалғасымды процесс. Психологиялық тұрғыдан әскери шеберлік – білім, дағды, икемділік адам қызметінің компоненттері болып табылатын психикалық құрылым ретінде қалыптасады. Әскери дайындықтың ең маңыздысы сарбаздардың психологиялық тұрақтылығы болып келеді. Сарбаздардың психологиялық тұрақтылығы туа пайда болмайды. Әскери қатарға қабылданғаннан кейін қалыптаса бастайды [6, 15 б.].

Психологиялық тұрақтылық 2 деңгейден тұрады:

1. Жоғары психологиялық тұрақтылық сарбаздардың өз міндеттері мен қойылған талаптарды өз бетінше, сенімді түрде орындай алуымен, жағдайдың өзгеруінен күрделенуі кезінде қойылған мақсат пен қызметтің нәтижелігін сақтаумен сипатталады.

2. Психологиялық тұрақтылық қатаң кәсіби дағдыларға үйренбеген, әскери шеберлікті толық игермеген, дене күші тұрғысынан жақсы шыныққпаған, эмоциялық - жігерлі тұрақтылыққа қол жеткізбеген, әскери шеберлікті игермеген, сондықтан командирдің қолдауын қажет ететін сарбаздарды айтамыз [7, 45 б.].

Жоғарыда атап өткендей, сарбаздардың психологиялық тұрақтылықтары да экстремалды жағдайда өздерін сенімді ұстауға, тығырықтан жол табуға көмектеседі.

Сонымен теориялық зерттеуді қорытындылай келе, әскери сарбаздардың экстремалды жағдайдағы мінез-құлық реакциясы – жүйке жүйесінің ерекшеліктеріне, өмір сүру тәжірибесіне, кәсіби біліміне, эмоциясын реттей алуына, дистрессті тудыратын проблеманы басқара алуына, позитивті өзін-өзі бағалау деңгейлеріне, субъективті бақылау деңгейлеріне, позитивті ойлау деңгейлеріне, психологиялық дайындық пен психологиялық тұрақтылыққа, жетістікке жету мотивациясына және т.б. байланысты болады. Әскери қатарда борышын өтеу арқылы сарбаз әскери білімін жетілдіріп, өзінің біліктілігі мен дағдыларын, өз-өзіне деген сенімділікті жоғарлатып, экстремалды жағдайға деген психологиялық дайындығын арттыра алады [8, 57 б.].

Ал енді әскери сарбаздардың экстремалдық жағдайлардағы мінез-құлық ерекшеліктерін эмпирикалық зерттеу барысында төмендегі әдістемелер қолданылды:

1. Р. Лазарус пен С. Фолкманның «Копинг тесті».
2. Дж. Роттердың «Субъективті бақылау деңгейі» сауалнамасы.
3. «Стресстің төзімділік типін перцептивті бағалау» сауалнамасы.

Жүргізілген әдістемелердің қорытындысы төмендегідей:

Бірінші зерттеу жұмысымызда қолданылған әдістемеде әскери сарбаздар үшін өзіндік бағалау, әлеуметтік қолдауды іздестіру, жауапкершілікті қабылдау жағымдылықты қайта бағалау шкалалары жоғары деңгейде орын алды. Демек экстремалды жағдай туындаған кезде оларда өзіндік бақылау арта түседі. Және әлеуметтік ортадан қолдауды күтеді. Кез келген істе жауапкершілікті қабылдау жоғары болып келеді. Ал мәселені шешу

кезінде жоспарлау орташа болады. Осы алынған нәтиже көрсеткіштері негізінде әскери сарбаздардың экстремалды жағдайдағы бейнесін көруге болады.

Осы алынған көрсеткіштерді талдай келе, келесі әдістеменің нәтижесінде жалпы интерналды тип басымдылық көрсетті. Шкала бойынша жоғары көрсеткіш зерттелінушілердің экстремальды жағдайдағы субъективті бақылау деңгейін жоғары дәрежеде көрсетті. Демек аталған топтың зерттелінушілері түрлі жағдайларға байланысты жауапкершілікті өздері сезінеді. Олардың пікірінше, барлық жауапкершілік өз мойындарында деп ойлайды.

Соңғы әдістеме негізінде экстремалды жағдайдағы стресстің төзімділік жағдайын анықтадық. Алынған нәтиже бойынша әскери сарбаздар стресске төзімді болып келеді.

Көрсетіліп тұрған нәтижелер бойынша біз келесі қорытындыға келдік, әскери сарбаздар экстремалды жағдайда жауапкершілікті өздеріне алады, осы кезде өзіндік бақылаулары жоғары болады, мәселеден қашпайды, мәселені шешу кезінде жоспарлау орташа дәреже жүреді. Субъективті бақылау деңгейлері жалпы интерналды тип бойынша жүзеге асады. Стресске төзімділік байқалады. Осы көрсеткіштерді келесідей бағалауға болады - кәсіби іс-әрекетінің экстремалдық жағдайларының әсеріне және стресстік жағдайларға төзімділік танытады. Берілген қорытындыны осы аймақтағы болашақ зерттеулерде эффективті түрде қолдануға болады (экстремалды жағдайдағы қызмет атқаратын адамдардың кәсіби іс-әрекеттерін зерттеу кезінде).

Әдістемелерден алынған нәтиже қорытындылары студент критерий негізінде есептеп шығарылды. Үш әдістеме арасындағы байланыс анықталды. Нәтижесінде үш әдістеменің арасында байланыс бар болып шықты.

Әскери сарбаздармен жұмыс жасаудың негізгі бағыттарына сипаттама беруде төмендегі ұсыныстарды көрсетеміз:

1) өзін-өзі талдау дағдыларын қалыптастыру;

2) жекелеген функциялар мен сапалардың дамуына бағытталған психологиялық жұмыс жүргізу;

3) өзі туралы ойын дамыту, коммуникациялық іскерлікті жетілдіру, сенімділікті сезіну үшін тұлғаның психологиялық ерекшеліктерін дамыту;

4) әскери сарбаздарға түрлі терапияларды қолдану арқылы психикалық жағдайларына әсер ету.

Жалпы алғанда мұндай зерттеулер қазіргі қоғамда әсіресе әскери психологтар үшін экстремальды жағдайларды шешуде практикалық тұрғыда өте қажет. Және де осы салада жүргізіліп жатқан зерттеу жұмыстарын толықтыра түсетін бастамалардың бірі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Обухова Н. Человек в экстремальной ситуации: теоретическая интерпретация и модели психологической помощи // Развитие личности, 2006. - №3. – С. 105.
2. Ильина Е.С. Экстремальная профессия – сотрудник МВД // Развитие личности, 2002. - № 4. - С. 15.
3. Малкина - Пых И.Г. Экстремальные ситуации: Справочник практического психолога. – М., 2005. – 145 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.Л., Пономаренко З.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. – Минск, 1985.
5. Психология экстремальных ситуаций . Сост. К. Сельченок. – М.: АСТ, 2006.
6. Гостюшин А.В. Энциклопедия экстремальных ситуаций. – М., 1994.
7. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: Автореф. дис. д-ра психол. наук. – М., 1985.
8. Бектурганов О.Е. Регуляция эмоционально-поведенческих реакций сотрудников и военнослужащих в экстремальных условиях // Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. – 2004. – №4. – Б.57

УДК 159.9:378

ӨЗБЕКСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ ЖОҒАРЫ БІЛІМ АЛУДЫҢ ГЕНДЕРЛІК МӘСЕЛЕЛЕРІ

Оралбекқызы Ә.

Авторлар туралы мәліметтер. Оралбекқызы Әйгерім – экономика ғылымдарының магистрі, Қазақстан- Американдық еркін университетінің оқытушысы.

Аннотация. Мақала Өзбекістанның жоғарғы білім беру жүйесіндегі жыныстық теңсіздік мәселелеріне арналған. XXI ғасырдағы білім беру қарқынды дамып келе жатыр. Өзбекістан экономикасы айтарлықтай жетістіктерге қол жеткізсе де, сауаттандырмаған халық саны азайып отырған жоқ. Өзбек әйелдерінің білім алудағы кедергілер көрсетілген: діл мен дәстүр, ерте тұрмыс құру, материалдық қиындықтар, т.б. Әйел затына білім алу міндетті емес деп есептелген. Президент Шавкат Мирзиевтің Жоғарғы білім беру бағдарламасы ұсынып отырған мәселені шешу жоолдарына талдау жасалған. Тәуелсіздік жылдары Өзбекстан гендерлік теңдік сұрақтарында айтарлықтай жетістіктерге қол жеткізді. Қоғамдық сананың гендерлік парадигмасының ауысуы – бір жыныстың басым болуынан – екі жыныстың серіктестігі мен ынтымақтастығына ауысу жағына бірте-бірте өзгеруі орын алады. Мықты азаматтық қоғамы бар құқықтық демократиялық мемлекет ретінде Өзбекстанның қалыптасуы әйелдердің қоғамдық және саяси белсенділігінің өсуінің маңызды факторы болып табылады. Жоғары білімде гендерлік теңдікке қол жеткізу үшін жанұяда гендерлік теңдікке қол жеткізу өте маңызды. Әке – асыраушы және табыскер, ана – қазан-ошақ иесі және отбасын сақтаушы болатын патриархаттық отбасынан гендерлік теңдік қағидаларына негізделген отбасының элитарлық үлгілеріне бірте-бірте көшу жүргізілу қажет.

Түйін сөздер. Гендер, гендерлік теңсіздік, жоғарғы білім беру, халық сауаттылығы, Адам дамуының индексі, ЖОО, білім беру, реформалар, қаржыландыру.

Сведения об авторе. Оралбекқызы Әйгерім – магистр экономических наук, преподаватель кафедры бизнеса Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Статья посвящена проблемам гендерной диспропорции в высшем образовании Узбекистана в современном обществе. Образование в XXI веке развивается очень стремительно. Узбекистан достиг больших успехов в экономике, но уровень неграмотного населения высок. Показаны основные проблемы, препятствующие получению высшего образования узбекскими женщинами: менталитет и традиции, ранние браки, финансовая несостоятельность и т.д. Считается, что женщинам нет необходимости получать высшее образование. Проанализированы пути решения, предлагаемые Программой развития высшего образования Президента Шавката Мирзиеёва. В настоящее время система высшего образования в Узбекистане претерпевает изменения. Реформы, в основном, затрагивают общие проблемы. В статье предложены пути выхода из проблемной ситуации.

Ключевые слова. Гендер, гендерное неравенство, высшее образование, грамотность населения, Индекс человеческого развития, вуз, образование, реформы, финансирование.

Information about the author: Oralbekkyzy Aigerim - Master of Economic Sciences, lecturer of the business department of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article is devoted to the problems of gender disproportion in higher education of Uzbekistan in modern society. Education in the XXI century is developing very rapidly. Uzbekistan has made great strides in the economy, but the level of the illiterate population is high. The main problems that prevent the reception of higher education by Uzbek women are shown: mentality and traditions, early marriages, financial insolvency, etc. It's considered that women don't need to get higher education. The ways of the solution proposed by the Program for the Development of Higher Education of President Shavkat Mirzieyev are analyzed. Currently, the system of higher education in Uzbekistan is undergoing changes. Reforms, in general, affect common problems. The article suggests ways of getting out of the problem situation. Over the years of independence, Uzbekistan has achieved certain achievements in matters of gender equality. In the emergence of Uzbekistan as a legal democratic state with a solid civil society, an important factor is the growth of public and political activity of women. To achieve gender equality in obtaining higher education, it is very important to achieve gender equality in the family. The author holds the view that a transition from a patriarchal family system to an elite family is needed.

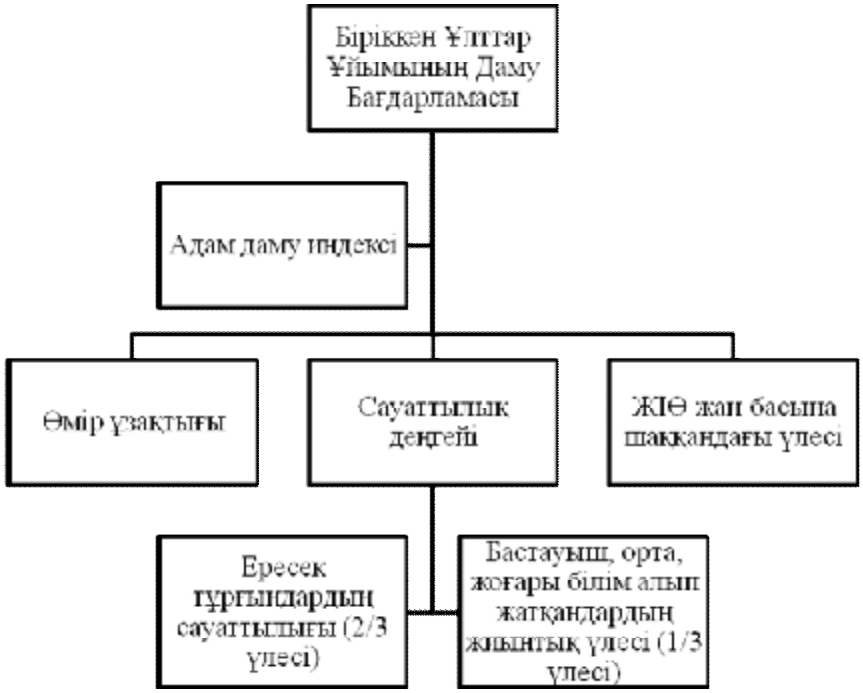
Key words. Gender, gender inequality, higher education, literacy of the population, Human Development Index, higher education institution, education, reforms, financing.

Балаға ар-ұят нормаларын орнықтыратын, білім мен тәрбиені беретін бірден бір адам – ана. Әрбір адамға, әсіресе әйелдерге білімді, дүниетанымы кең тұлға ретінде қалыптасуына жоғары білім ордасы оң әсер етеді.

Қазіргі кезде бүкіл дүние жүзінде тарихи қалыптасқан ерлердің әйелдерден басым болу жағдайы өзгерістерге ұшырауда. Өнеркәсібі дамыған және әлеуметтік бағдар алған елдерде әйелдер өз құқықтары мен мүмкіндіктерінің ерлермен тең болуына іс жүзінде қол жеткізді.

2017 жылдың басында Өзбекстан халқы 30 575 817 адамды құрады. 15 жастан жоғары 22 383 112 адам қандай да бір тілде оқи және жаза алады. Бұл ересек халықтың 99,59 %-ын құрайды. Бұл ретте ересек халық деп жасы 15-тен жоғары адамдар танылды. Сәйкесінше, шамамен 91 337 адам сауатсыз болып қалуда.

Әлем елдерінде білім деңгейінің индексі (Education Index) – Біріккен Ұлттар Ұйымының Даму Бағдарламасының біріктірілген көрсеткіші, ол есейген тұрғындардың сауаттылық деңгейінің индексі және білім алып жатқан оқушылардың жиынтық үлесінің индексі ретінде 1980 жылдан бері есептеледі.



Сурет 1. БҰҰ АДИ көрсеткіштері

Көбінесе осы Адам даму индексінің көрсеткіштері бойынша елдерді дамыған, дамушы және дамымаған деп бөледі. Сауаттылық деңгейінің «Ересек тұрғындардың сауаттылығы» және «Бастауыш, орта және жоғары білім алып жатқан оқушылардың жиынтық үлесі» көрсеткіштері қорытынды 0-ден (минималды) 1-ге (максималды) дейін сандық мәндер түрінде өрнектеледі.

Дамыған елдер минималды 0,8 көрсеткішіне ие болу керек деп есептеледі, дегенмен олардың көбі 0,9 немесе одан да жоғары көрсеткішке ие.

Тұрғындардың сауаттылығы туралы мәліметтер Халықтың Ұлттық санағының ресми нәтижелерінен түседі және БҰҰ білім, ғылым және мәдениет жөніндегі ұйымының санақ институты есептейтін көрсеткіштермен салыстырылады. Халық санағының сауалнамаларына сауаттылық туралы сұрақты енгізбейтін дамыған елдер үшін сауаттылық деңгейі 99%-ға тең деп алынады. Оқу орындарына түскен азаматтар саны туралы мәліметтер білім, ғылым және мәдениет жөніндегі ұйымының санақ институтымен әлем елдерінің сәйкес үкіметтік мекемелерімен ұсынылған ақпараты негізінде беріледі. Бұл көрсеткіш

әмбебап болғанымен, бірқатар шектеулерге ие. Жекелей алғанда, ол өз кезегінде сапасы айтарлықтай төмен немесе қол жетімсіз болуы мүмкін білімді көрсетпейді. Сондай-ақ ол жас шамасына қарай және білім алудың ұзақтығы айырмашылықтарына байланысты білімге деген қол жетімдікті толық көрсетпейді.

1 кесте. Әлем елдерінің сауаттылық деңгейі индексі бойынша рейтингі

Рейтинг	Ел	Индекс
1	Аустралия	0,939
2	Дания	0,923
3	Жаңа Зеландия	0,917
4	Норвегия	0,916
5	Германия	0,914
6	Ирландия	0,910
7	Исландия	0,906
8	Америка Құрама Штаттары	0,900
9	Нидерланды	0,897
10	Ұлыбритания	0,896
11	Швейцария	0,891
12	Канада	0,890
13	Словения	0,886
14	Литва	0,882
15	Чехия	0,878
16	Эстония	0,877
17	Израиль	0,870
18	Оңтүстік Корея	0,867
19	Швеция	0,855
20	Польша	0,852
21	Финляндия	0,847
22	Жапония	0,842
23	Бельгия	0,841
24	Франция	0,839
25	Латвия	0,835
34	Ресей	0,816
39	Қазақстан	0,805
58	Өзбекстан	0,740
65	Қырғызстан	0,721
108	Қытай	0,631
111	Түркменстан	0,629

Кестеде 2016 жылы жарияланған 188 әлем елдерінің сауаттылық деңгейі индексі бойынша кейбір елдердің рейтингтісі келтірілген. Зерттеу 1980-жылдан бері бірнеше жылда 1 рет жүргізіледі [1]. Соңғы зерттеу нәтижелері бойынша көріп отырғанымыздай, Қазақстан 0,805 көрсеткішімен 39-орында жайғасты. Алғашқы ондықпен қатар, автор Қазақстанның көршілес мемлекеттерінің индекстерін де көрсетіп отыр. Қазақстаннан 18 саты төменірек 0,740 «ұпаймен» Өзбекстан орналасты. Тарихи қалыптасқан жағдай бой-

ынша өзбектер әйелдерінің жоғары білім алуын қолдамайды. Дегенмен, 188 елдің арасында 58-орында болу жаман емес көрсеткіш.

Өзбекстанда жоғары білім жүйесі жұмыс күшінің дамуын қиындататын көптеген мәселелерден зардап шегуде. Бүгінгі күні Өзбекстанда ЖОО-ларға студенттерді қабылдау деңгейі өте төмен – қабылдау квоталарының шектеулері үшін орта мектептердің он түлектерінен тек біреуі ғана ЖОО-ға түсе алады. ЖОО-дағы әрбір орынға алты талапкерден келеді, бұл түсу үдерісін бәсекелі етеді және әлеуетті үміткерлерді еңбек нарығына лайық дағдыларсыз және кәсіби даярлықсыз баруға итереді [2].

Сурет 2. Өзбекстан Республикасындағы ЖОО-да білім алушылар арасында гендерлік теңсіздіктің негізгі мәселелері

Ересек еркектер арасында сауаттылық деңгейі 99,72 %-ды құрайды (11 035 735 адам). 30 876 ер адам сауатсыз. Ересек әйелдер арасында сауаттылық деңгейі 99,47 %-ды құрайды (11 347 376 адам). 60 462 әйел адам сауатсыз. Көршілес мемлекеттің жоғары білім институтындағы қазіргі уақыттағы басты мәселелерінің бірі – гендерлік теңсіздік. Өзбекстанның жоғары оқу орындарында 2000-жылдардан бері 30 % қыздар ғана білім алады. Орта деңгейді аяқтаған соң оқуды жалғастыруда айрықша кедергілер мәдени тәжірибе мен дәстүрлерге қатысты. Жоғары оқу орындарына түсерде аз бойжеткендер саны «еркектік» мамандықтарды таңдайды: өнеркәсіп, құрылыс, көлік салаларында жыл сайын 20%-дай ғана, байланыс және ауыл шаруашылығы салаларында – 15 %-дай. Алайда бойжеткендер денсаулық сақтау және білім беру салаларында 50 %-дан асады. Білім алушы еркектер мен әйелдер үлесінің диспропорциясы, әсіресе, жоғары білім алуда, әйелдердің көп санының салыстырмалы ерте жаста тұрмыс құрулары (18-20 жас шамасында – жоғары оқу орнына түсердегі жас) және бойжеткендердің жоғары білім алуына кедергі кел-

тіретін, әсіресе ауылдық жерлерде, гендерлік стереотиптердің болуымен түсіндіріледі. Көп ретте ата-аналар қыздардың жоғары оқу орындарына түсулерін қолдамайды. Егер қыз бала ақылы түрде оқуға түссе, бұл оның білім алуына кедергі болып табылады, өйткені ата-аналар тұрмысқа шығып, басқа отбасыларға кететін қыздардан гөрі, ақшаны өздерімен бірге қалатын ұлдарының біліміне жұмсағанды жөн көреді. Отбасылардың көбі отбасылық өмір мен үй шаруашылығын жүргізуден қолы босамайтын қыздарға орта білім жеткілікті болады деп есептейді [3].

Өзбекстанның Президенті Шавкат Мирзиеёвтің бастамасымен жоғары білімді дамыту бойынша жоспарға 2017-2021 жылдары ел 1,7 трлн. сум (1 доллар 4000 сумға тең деген есептеумен) жұмсауды көздеуде. 2021 жылға дейін Өзбекстан студенттер санын 18%-ға жоғарылатуды көздеп отыр (соның ішінде қыздардың үлесін жоғарылату мүмкіндіктерін қарастыру маңызды). Сонымен қатар экономиканың қажеттіліктері мен мұқтаждықтарын есепке ала отырып және ел дамуына сәйкес білім алудың / берудің жаңа салаларын енгізу жоспарлануда. Оқу орындарының салыстырмалы түрде аз санын көбейту бағыты реформалардың басымдылығы болу қажет, бұл жерде ЖОО-лардағы әйелдік мамандықтардың санын жоғарылату да маңызды. Айта кетерлік жәйт, бүкіл Өзбекстанда 65 ЖОО бар. Өзбекстан бастауыш білім жүйесінде гендерлік балансқа қол жеткізгенімен, жоғары білім аясында білім алушы әйелдер мен еркектер арасында айтарлықтай диспропорция бар.

Жоғары білім жүйесін жетілдіру және реформаларды қабылдау мен жүзеге асыру үшін айтарлықтай ресурстар бөлу қажет (бұл жерде гендерлік теңсіздікті жою сұрақтары қатар қарастырылу керек). Бүгінгі күні Өзбекстан өзінің ЖІӨ-нің 8 %-ын білім саласына бағыттайды, осының 0,4%-ы ғана жоғары білім аясына жол тартады және осы көрсеткіш – әлемдегі ең төмен көрсеткіштердің бірі (мұнда ЖОО-да қыздардың санын көбейтуге амалдар жасалмайтынын айта кету қажет, мысалы, ең қарапайым – ақпараттандыру да жүргізілмейді).

Сурет 3. Өзбекстан Республикасында гендерлік теңдікті қамтамасыз етудің шаралары

Гендерлік теңдікке қол жеткізудің басымдықтары келесідей сипатқа ие:

– Әйелдердің білім деңгейінің анағұрлым жоғары болуы балалар тәрбиесіне оң әсерімен қоса, әйелдердің жұмысқа орналасуына жақсы ықпалын тигізбек. Әйелдердің жұмысқа қатысуы еркектермен лайықты бәсекелестікті құрап, елдегі істің жағдайының жақсаруына ықпал етеді.

– Әйелдердің азаматтық белсенділігінің артуы, әйелдердің үкіметтік емес ұйымдары санының ұлғаюы.

– Әйелдер әлдеқайда тындырымды, ұқыпты, тіл табысқыш, адамдарға үлкен ынтамен қарауға және қамқорлық жасауға бейім.

Гендерлік теңдік мәселелерін зерттеуші сарапшылар мен қоғамдық ұйымдардың белсенді мүшелерінің ойынша, шын мәніндегі әйелдер мен ер адамдардың теңсіздігінің күшеюі, гендер теориясының қабылданбауы – гендерлік теңдік теориясы діни құндылықтардың бұзылуына бағытталған деген көзқарастың қалыптасуынан.

«Гендер» ұғымы ерлердің және әйелдердің қоғамдағы рөлдері әлеуметтік тұрғыдан құрылады және анықталады деп айқындайды. Бізді дәстүрлі қағидаларды жақтаушылар көндіруге тырысқандай, ресурстар мен табыстардың, құқықтар мен міндеттердің әділ бөлінуі адами қоғам негіздерін бұзбайды, керісінше адам құқықтарының (әсіресе әйел адамның) қамтамасыз етілуіне қол жеткізу тәсілі болып табылады [4].

Тәуелсіздік жылдары Өзбекстан гендерлік теңдік сұрақтарында айтарлықтай жетістіктерге қол жеткізді. Қоғамдық сананың гендерлік парадигмасының ауысуы – бір жыныстың басым болуынан – екі жыныстың серіктестігі мен ынтымақтастығына ауысу жағына бірте-бірте өзгеруі орын алады. Мықты азаматтық қоғамы бар құқықтық демократиялық мемлекет ретінде Өзбекстанның қалыптасуы әйелдердің қоғамдық және саяси белсенділігінің өсуінің маңызды факторы болып табылады.

Жоғары білімде гендерлік теңдікке қол жеткізу үшін жанұяда гендерлік теңдікке қол жеткізу өте маңызды. Әке – асыраушы және табыскер, ана – қазан-ошақ иесі және отбасын сақтаушы болатын патриархаттық отбасынан гендерлік теңдік қағидаларына негізделген отбасының элитарлық үлгілеріне бірте-бірте көшу жүргізілу қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Всемирный доклад по мониторингу образования. Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех. ЮНЕСКО, 2016 г.
2. Узбекистан. Модернизация системы высшего образования. Доклад Всемирного банка, 2014.
3. Гендерная оценка по Узбекистану. Азиатский банк развития, 2014.
4. Национальный отчет о реформах в сфере высшего и гендерного образования в Узбекистане. - Ташкент, 2005.

УДК 159.9

ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БРАКЕ С ВОЗРАСТОМ

Жексембаева А.М., Вдовина Е.Н.

Сведения об авторах. Жексембаева Анар Мырзакметовна – студентка специальности «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета. Вдовина Елена Николаевна – магистр психологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются представления о браке у мужчин и женщин в зависимости от возраста. Приводиться теоретический анализ данных представлений исходя из психологических и социологических исследований, дается характеристика психологического содержания понятий «брак» и «семья», «жизненный цикл семьи». В статье также описаны данные эмпирического исследования представлений о браке у партнеров, находящихся в браке от трех до двадцати лет.

Ключевые слова: брак, семья, жизненный цикл семьи, возраст, супруги.

Авторлар туралы мәліметтер. Жексембаева Анар Мырзакметовна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Психология» мамандығы студенті, Вдовина Елена Николаевна – психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы

Аннотация. Мақалада әйелдер мен ерлердің жасына қарай неке туралы түсініктері қарастырылады. Психологиялық зерттеулердің негізінде беріліп отырған түсініктің теориялық талдауы жасалып, «неке», «отбасы», «отбасының өмірлік циклі» түсініктерінің психологиялық мазмұнының сипаттамасы беріледі. Мақалада сонымен қатар үш жылдан он екі жылға дейін неке құрып отырған жұптардың неке туралы түсініктерінің эмпирикалық мәліметтері келтіріледі. Осылайша, 21-28 жас аралығындағы әйелдер мен ерлерде некеге қанағаттану деңгейі орташа екені анықталады. Жұбайлар некені рухани-психологиялық одақ деп қарастырады. Құндылықтар жүйесінде ата-аналық – тәрбиелік сала алдыңғы қатарда болады. Күтілгендей, жұбайлардың бағдары өздеріне бағытталған. 34-43 жас аралығындағы әйелдер мен ерлерде (некеде 10-15 жыл болса) некені отбасылық - ата-аналық одақ деп қабылдайтыны анықталады. Неғұрлым маңызды факторлар – ата-аналық – тәрбиелік қызметтер, эмоционалдық-психотерапевттік қызметтер, сыртқы келбеттілік. Сәтті некедегі жұбайлардың некеге қанағаттану деңгейі орташа болып табылады. Жұбайлардың бағдары іске бағытталған. Мақалада сол сияқты 44-59 жастағы жұбайлардың некеге қанағаттану деңгейінің жоғару екендігі анықталған. Беріліп отырған мақалада гипотеза расталып отыр.

Түйін сөздер. Неке, отбасы, отбасының өмірлік циклі, жас, жұбайлар.

Information about authors. Zheksembayeva Anar - a student of the specialty "Psychology" of the Kazakh-American Free University. Vdovina Elena - Master of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article deals with the concept of men and women about marriage, depending on the age. The theoretical analysis of these representations is given on the basis of psychological and sociological research, the psychological content of the concepts "marriage" and "family", "life cycle of the family" is given. The article also describes the empirical study of the notions of marriage of partners who have been married for three to twenty years. Thus, it can be concluded that satisfaction with marriage for men and women aged 21 to 28 years, is average. Spouses consider marriage as a moral and psychological union. The system of values is dominated by the parent-educational sphere. The orientation of the spouses, as it was expected, was directed at themselves. Men and women aged 34 to 43, having been married between 10 and 15 years of age, consider marriage as a family-parent union. The most significant are parental-educational functions, emotional-psychotherapeutic function and external attractiveness. Satisfaction of the spouses with their marriage at the middle level (prosperous spouses). The orientation of the spouses is directed towards the cause. Men and women aged between 44 and 59 consider their marriage as a moral and psychological union. Emotional-psychotherapeutic side of marriage is a priority among spouses of this age, and attention is paid to the external attractiveness of spouses. Satisfaction with marriage is high (absolutely prosperous). The orientation of the spouses is directed towards the cause. The hypothesis was partially confirmed in this article.

Key words: marriage, family, family life cycle, age, spouses. AGED.

В последнее время значительно возросло внимание к проблемам брака и семьи. Это связано с необходимостью знать, что происходит в семье, почему так часты разводы, отчего семья все чаще ограничивается одним ребенком и т.д. Межличностное взаимодействие супругов представляет основу семейного благополучия и психологического комфорта семьи. Складывающаяся и изменяющаяся система представлений о семье и браке определяет отношение в семье, развитие семьи и функционирование семьи. Изучение представлений дает понимание особенностей восприятия членами семьи различного рода проблем и путей их решения.

Брак и семья для личности является одним из самых важных институтов социализации. Брак - это санкционируемая и регулируемая обществом форма отношений между мужчиной и женщиной устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям, своему потомству. Брак обеспечивает легитимное признание обществом взаимоотношений мужчины и женщины. Следовательно, брак - это традиционное средство формирования семьи и общественного контроля, одно из орудий, путей, способов самосохранения и развития общества [1].

Понятие брака тесно взаимосвязано с понятием семья. Очень часто данные терми-

ны используются как синонимы, однако, не смотря на тесную взаимосвязь данных определений, они не тождественны. В современном обществе семья может существовать без брака - «гражданский брак», а брак без семьи - «фиктивный брак». Заключение брака в большинстве случаев приводит к созданию семьи.

Семья - ячейка общества (малая социальная группа), важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственные связях, т. е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями, сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство [2].

Основными признаками семьи являются брачные или кровнородственные отношения между всеми ее членами; совместное проживание в одном помещении; общий семейный бюджет.

Семья и брак является объектом исследования многих наук - социологии, экономики, права, этнографии, психологии, демографии, педагогики и др. Каждая из них, в соответствии со своим предметом, изучает специфические стороны функционирования и развития семьи.

В психологии вопросами изучения проблем брака занимался А.Г. Харчев. Он определяет брак «как исторически меняющуюся социальную форму отношений между женщиной и мужчиной, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и устанавливает их супружеские и родительские права и обязанности».

Важность формирования адекватных брачных представлений и дальнейшее их видоизменение у юношей и девушек показал С.К. Ковалев. Он утверждал, что представления имеют несколько особенностей:

- прогрессирующее разделение и противопоставление понятия и любви и брака;
- потребительская нереалистичность.

По мнению Т.В. Андреевой, Е.Д. Ефремовой, П.Н. Степановой, представления о супружеских отношениях интенсивно формируются в период молодости. Они также изучали периодизацию брачно-семейного цикла.

О.С. Гурова, Е.А. Ипполитова, И.В. Михеева, Т.С. Середина проводили анализ социальных представлений о браке и семье на разных возрастных этапах.

Можно выделить следующие подходы в изучении семьи и брака:

- Эволюционный подход: И.Я. Баховен, М.М. Ковалевский, И. Колер, Л. Штернберг, Л.Г. Морган, Ф. Энгельс. В рамках этого подхода изучали развитие брачно - семейных отношений от низших форм к высшим формам (развитие от группового брака к моногамии);
- Структурно-функциональный подход Э. Дюркгейма, изучает влияние образа жизни семьи, уклада, функций семьи и каждого члена на брачно-семейные отношения;
- Этологический подход Ч. Дарвина, изучает различные формы брачно-семейных отношений и их изменчивость, считая брачную систему константным видовым признаком;
- Эмпирический подход Ф. Ле Пле. Он считал, что семья независима по отношению к другим социальным явлениям, и брачно-семейные отношения сохраняют свою устойчивость благодаря солидарности и сплоченности;
- Научный подход У. Джеймса, Ч. Кули, У. Томаса, Ж. Пиаже, З. Фрейда. Этот подход отражает важные социально-психологические моменты становления семьи (межличностные отношения, значимость близких родственных отношений). Семья представляется как «единство взаимодействующих личностей» [3].

Брак - это традиционное средство формирования семьи и общественного контроля, одно из орудий, путей, способов самосохранения и развития общества. Цель брака - это организация совместной деятельности мужчины и женщины для наиболее полного удовлетворения материальных и духовных, сексуальных и духовных потребностей. Заключение брака в большинстве случаев приводит к созданию семьи. В семье членов семьи связывают кровные, родственные связи.

Можно сказать, что понятие «семья» шире, чем понятие «брак», и брак входит в

сложную систему семейных отношений, ведь включает в себя не только супругов, но и детей и родных. Как правило, в любой сфере встречаются и исключения, так как существуют брачные союзы без детей, но они тоже именуются семьей. Поэтому, наряду с понятием «брак», следует рассмотреть и понятие «семья».

«В то время, как брак является только отношением, семья представляет собой еще и социально организованное объединение людей», - пишет А.Г. Харчев. Семья как социальная организация отличается от брака не только тогда, когда в нее входит какое-то количество людей кроме супружеской пары, но и тогда, когда она ограничивается лишь мужем и женой [4]. Это означает, что семью нельзя рассматривать лишь как разросшийся брачный союз. Другими словами, брак и семью отличают не только количественные показатели, но и качественные характеристики [5].

Понятие «семья» предназначено для характеристики сложной системы взаимоотношений супругов, их детей, других родственников.

Семья - это важнейшая форма организации личной жизни, вид социальной общности, малая группа, основанная на супружеском союзе, родственных связях или усыновлении, т.е. на многосторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями, сестрами, другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство.

Итак, различия брака и семьи заключаются в следующем: во-первых, брак - это социальный институт, устанавливающий юридические права и обязанности супругов. Семья - более обширное понятие, включающее в себя совокупность межличностных отношений, не поддающихся правовому регулированию; во-вторых, брак распространяется только на двух людей, а семья объединяет родителей и их детей, родственников, с которыми поддерживается общение. В-третьих, супруги могут не жить вместе, а семью объединяет общий быт. В-четвертых, состоя в браке, мужчина и женщина могут оставаться друг для друга совершенно чужими людьми, а члены семьи несут ответственность друг за друга. В-пятых, супруги, находясь в браке, могут не задумываться о продолжении рода, а в семье стремятся к рождению детей, их воспитанию и социализации.

Опираясь на работы социологов, историков и философов, можно отметить, что для ранних ступеней общественного развития была характерна беспорядочность половых связей. С появлением родов возник групповой брак, который регулировал эти отношения. Группы мужчин и женщин жили рядом и состояли в «коммунальном браке» - каждый мужчина считал себя мужем всех женщин. Первоначально доминировала эндогамия - свободные связи внутри рода, затем, в результате возникновения социальных табу, экзогамия (от греческого «экзо» - вне и «гамос» - брак) - запрет на вступление в брак с представителями своей общности [6].

Позднее сложилась пуналуальная семья - групповой брак, состоящий из братьев с их женами или сестер с их мужьями. В такой семье (браке) половая связь между сестрами и братьями исключалась, а родство определялось по материнской линии, отцовство же было неизвестно.

Табу инцеста (запрета на кровосмешение) исследовал финский этнограф и социолог Э. Вестермарк. Он доказал, что эта мощная социальная норма укрепляла семью. Разрабатывая теорию брака, он подчеркивал, что брак имеет корни в семье, а не наоборот. Поскольку некоторые формы семьи и брака заложены в инстинктивной природе человека, брак и семья всегда будут существовать как группа первичного значения в обществе, несмотря на далеко идущие изменения в других социальных институтах.

Считается, что все человеческие отношения (как и в случае с браком и семьей) определяются моральными импульсами, суждениями и правилами, вытекающими из базовых инстинктов и эмоций, созданных наследственностью [7].

Затем сформировался полигамный брак: многоженство, многомужество. Появление многоженства объясняется тем, что в племени по причине убийства новорожденных девочек мужчин было больше, поэтому женщине разрешалось иметь нескольких мужей. Многоженство возникло из-за значительных потерь мужчин во время войн.

Со временем ведущая роль в семье переходит от женщины (матриархат) к мужчине (патриархат). По своей сути патриархат был связан с наследственным правом. Мужчине важно было передать нажитое им своим кровным детям. Главным в моногамной семье стал мужчина - отец. Таким образом, с возникновением частной собственности, когда мужчина, создавший свое хозяйство и желавший передать его по наследству только кровным детям, чаще всего сыну, началась эра моногамного развития семьи и зародилась собственно семья в современном понимании [7].

Критериями типологии семьи являются: ее состав; стаж супружеской жизни; количество детей; место и тип проживания; особенности распределения ролей, главенства и характер взаимодействия; социальная однородность; ценностная направленность семьи; особые условия семейной жизни; характер сексуальных отношений.

В зависимости от состава семьи, выделяют нуклеарную, расширенную, неполную и функционально неполную семьи:

- нуклеарная (ядерная) семья - это супруги и их дети. Нуклеарная семья - типичный вид семьи XX в., сменивший патриархальную семью, включающую несколько поколений близких и дальних родственников, объединенных общностью территориальной и экономических интересов;

- расширенная нуклеарная семья – это нуклеарная семья, дополненная прародителями и, возможно, другими близкими;

- неполная семья - семья, в которой из-за развода или смерти отсутствует один из супругов;

- функционально неполная семья - нуклеарная семья (полная по формальному составу), в которой один из супругов не может постоянно выполнять свои функции. Причины, препятствующие реализации супругом своих семейных ролей, могут быть различны: тяжелое или хроническое заболевание, специфика профессиональной деятельности, длительное отсутствие;

- смешанная семья - семья, в которой место одного (или обоих) супругов занимает другой член семьи. Примером может быть семья, включающая бабушку, дедушку и внука, родители которого умерли либо находятся в разводе и каждый проживает отдельно и т.д. [8].

В зависимости от семейного стажа супружеской жизни, выделяют: семью молодоженов (семья «медового месяца»); молодую семью (от полугода - полутора лет до рождения детей); семью, ждущую ребенка; семью среднего супружеского возраста (от 3 до 10 лет совместного проживания); семью старшего супружеского возраста (10-20 лет супружеского стажа) и, наконец, пожилые супружеские пары (супруги, воспитавшие взрослых детей, создавших собственные семьи и реализующие в настоящем семейные роли бабушек и дедушек).

В зависимости от количества детей, семьи подразделяются на бездетные, однодетные, малодетные и многодетные. Бездетными считают семьи, в которых в течение 8-10 лет после заключения брака при условии фертильного возраста супругов не появляется ребенок.

В зависимости от особенностей распределения ролей, главенства и характера взаимодействия выделяют традиционную, авторитарную, эгалитарную, демократическую семьи.

- традиционная авторитарная семья характеризуется единоличным главенством супруга авторитарного типа и традиционным распределением семейных ролей с четкой дифференциацией ролей мужских и женских;

- авторитарная семья может быть как патриархального типа (единоличное главенство принадлежит мужу), так и матриархального (главой семьи является жена);

- эгалитарная семья (равноправная, эквивалентная) - семья без главенства и четкого распределения ролей и обязанностей, с аморфной, неоформленной ролевой структурой. Как правило, эгалитарная семья - это молодые супруги без детей. Рождение детей требует от супругов структурирования позиций и распределения ролей;

- демократическая или партнерская семья характеризуется равноправием супругов, совместным главенством с разделением функций, гибкостью в распределении ролей и обязанностей и готовностью к изменению ролевой структуры на основе учета интересов каждого из партнеров и семьи в целом [9].

В зависимости от характера сексуальных отношений, выделяют два типа семей, выходящих за пределы принятого социокультурного стандарта:

- открытая семья характеризуется открытыми в отношении возможностей установления сексуальных связей границами для обоих супругов. Такая семья представляет собой современный вариант полигамного брака, где сохранена лишь одна семейная функция – сексуальная - и отброшены все остальные, но, в отличие от полигамного брака, здесь признается право обоих супругов на свободные от ограничений сексуальные отношения;

- гомосексуальная семья - это устойчивое длительное сожительство однополых партнеров, характеризующееся высокой избирательностью и эмоциональной насыщенностью отношений. Возникновение и легализация таких семей связаны с либерализацией общества и ростом терпимости к гомосексуальному поведению. Одна их серьезных проблем гомосексуальной семьи - рождение и воспитание детей, в частности, проблема адекватного объяснения ребенку, чем отличается его семья от остальных, необходимого для обеспечения принятия им такой формы брачных отношений и формирования традиционной полоролевой ориентации.

Альтернативными брачному союзу формами существования являются одиночество, сожительство, гражданский брак и пробный брак.

Функционирование брака и семьи подчиняется двум основным взаимодополняющим законам - закону гомеостаза (направленности на сохранение постоянства и стабильности) и закону развития. Закон развития означает, что брак и семья, как и любая система, может быть охарактеризована в историческом аспекте в терминах генезиса, развития и ликвидации (прекращения существования) [7].

Семья, как и брак, не является чем-то статичным, с течением времени она меняется. Для описания изменений, происходящих в семье на протяжении всего его существования, используется понятие «жизненный цикл семьи».

Жизненный цикл семьи - это история жизни семьи, ее протяженность во времени, собственная динамика; жизнь семьи, отражающая повторяемость, регулярность семейных событий.

Семейные события - наиболее значимые для жизни семьи события, существенно влияющие на изменение семейной структуры. Совокупности семейных событий образуют основные этапы семейного цикла.

Как известно, молодые люди, только вступившие в брак, и супруги, прожившие вместе не одно десятилетие, по-разному относятся друг к другу, сталкиваются с различными проблемами и трудностями, что не может не сказаться на семейной атмосфере.

Жизненный цикл развития семьи определяется объективными событиями (рождение, смерть) и осуществляется в контексте возрастных изменений всех членов семьи. Возрастно-психологические изменения, касающиеся личности каждого члена семьи, коренным образом преобразуют жизнь последней: изменяются система потребностей и мотивов личности, способы ее поведения, социальный статус членов семьи, следовательно, стиль общения и характер функционирования семьи в целом [3].

Идея о семейных циклах появилась в психологии в 40-х годах XX века, придя из социологии. Понятие «цикл развития семьи» было использовано впервые в 1948 году Э. Дювалль и Р. Хилом на общенациональной американской конференции по проблемам семейной жизни, где ими был сделан доклад о динамике семейного взаимодействия. Первоначально было выявлено 24 стадии семейного цикла. В 60-х годах, когда эта идея начала рассматриваться в психотерапии, жизненный цикл семьи стал сводиться к 7-8 стадиям.

Существуют различные классификации этапов жизненного цикла семьи. При этом чаще всего исходят из специфики задач, которые должна решать семья как группа на ка-

ждом этапе для своего дальнейшего успешного функционирования. В большинстве случаев такая периодизация основана на изменении места детей в семейной структуре. Подобный подход характерен как для отечественных, так и зарубежных ученых.

В частности, Э. Дюваль в жизненном цикле были выделены 9 стадий на основе такого критерия, как репродуктивная и воспитательная функции семьи (наличие или отсутствие детей в семье и их возраст):

1) Вовлечение;

2) Супружеские пары без детей;

3) Появление в семье детей (возраст ребенка до 2,5 лет);

4) Семья с детьми дошкольниками (возраст старшего ребенка от 2,5 до 6 лет);

5) Семьи с детьми - младшими школьниками (возраст старших от 6 до 13 лет);

6) Семьи с подростками (старший ребенок от 13 до 20 лет);

7) Уход молодых людей из семьи (от ухода первого ребенка до момента, когда самый младший покинет дом);

8) Средний возраст родителей (от «пустого гнезда» до ухода на пенсию);

9) Старение членов семьи (от ухода на пенсию до смерти обоих супругов).

При прохождении семьи от стадии к стадии она переживает закономерные кризисы развития, подобно тем, которые в своем становлении испытывают организм, личность и социальные группы. В отличие от ситуативных, стрессы, связанные с кризисами развития, в литературе определяются как «нормативные»

Существует два периода наиболее вероятного наступления нормативных кризисов в семье: в интервале между 3-7 и 17-25 годами стажа совместной жизни. Если принять, что рождение ребенка происходит в семье примерно на 3-4 году брака, то понятно, что кризис 3-7 лет связан с периодом очень серьезной реконструкции семейных отношений - началом родительства. В этот период молодая мать вынуждена отказаться от работы и учебы, у нее резко увеличивается нагрузка (которая отнюдь не всегда компенсируется разделением новых бытовых забот с мужем), резко изменяется образ жизни супругов, падает уровень доходов семьи.

Второй кризисный интервал, 17-23 года брачного стажа, включает в себя период "семья с детьми-подростками, и период отделения взрослых детей, вызывающий у супругов чувство одиночества, утраты целей и смыслов, с которыми они жили много лет. [5].

Но, как известно, не любую семью можно рассматривать через призму этой классификации. Существуют многочисленные семейные группы, которые «не вписываются» ни в одну классификацию. Однако, вне зависимости от структуры семьи, задач решаемых семьей, семья проходит в своем развитии эти стадии и встречается с типичными трудностями развития. Обзор существующих периодизаций жизненного цикла семьи позволяет заключить, что большинство из них основаны на критерии изменения места детей в семейной структуре и реализации супругами воспитательной функции.

Изменения семейной системы, как и ее возникновение, начинается в большинстве случаев в период ранней взрослости. Существуют специфические задачи, выполнение которых дает возможность перехода на следующие стадии: выбор супруга или супруги, подготовка к супружеской жизни, создание семьи, рождение и воспитание детей, становление человека как профессионала и начало профессиональной деятельности, принятие гражданской ответственности. Социальная ситуация развития: выход в самостоятельную жизнь, осуществление своих жизненных планов. Ведущая деятельность в период молодости – профессиональная деятельность.

Следующий возрастной период – это период средней взрослости. Соответственно, появляются новые задачи, такие как достижение гражданской и социальной ответственности, усиление личностного аспекта супружеских отношений, воспитание детей, помощь им входить в более взрослую жизнь, принятие физиологических перемен середины жизни. Данный период еще совпадает с кризисом середины жизни, что усложняет переход к новой стадии развития. Социальная ситуация развития предполагает активное включение человека в сферу общественного производства и сферу трудовой деятельно-

сти. Ведущая деятельность – труд. После наступает период поздней взрослости, который характеризуется переживанием феномена «пустого гнезда» когда дети покидают дом, окончанием профессиональной деятельности. Задачи периода: приспособление к убыванию физических сил и ухудшению здоровья, приспособление к выходу на пенсию и снижению доходов, принятие и освоение новых ролей, пересмотр отношений между супругами, после ухода детей из родительской семьи. Как мы видим, что возраст членов семьи все время меняется и обязательно меняет семейную ситуацию. Каждому возрастному периоду в жизни человека соответствуют определенные психологические потребности, которые человек стремится реализовать. Эти изменения определяют стиль общения и особенности взаимодействия в семье, меняют семью в целом.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения изменения представлений о браке у супругов с возрастом.

Мы выдвинули гипотезу исследования:

- мужчины и женщины в возрасте 21-28 лет и в браке от 3 до 5 лет рассматривают брак как интимно-личностный союз, наиболее значимой является интимно-сексуальная сфера, удовлетворенность браком высокая, супруги в большей степени ориентированы на себя;

- мужчины и женщины в возрасте 34-43 лет и в браке от 10 до 15 лет рассматривают брак как семейно-родительский союз, наиболее значимыми для супругов являются выполнение своих родительских функций и профессиональной деятельности, удовлетворенность браком средняя, супруги больше всего ориентированы на дело;

- мужчины и женщины в возрасте 44-59 лет и в браке 20-25 лет рассматривают брак как нравственно-психологический союз, наиболее значимым для супругов является взаимная моральная поддержка и выполнение своих родительских функций, удовлетворенность браком высокая, ориентация супругов направлена на себя.

В исследовании мы использовали следующие методики: тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ) (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко); техника парного сравнения представлений супругов о назначении семейного союза Н.Н. Обозова и С.В. Ковалева; опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волкова; определение направленности личности (ориентационная анкета Б. Басса); анкету «Изучение представлений о браке».

Исследование проводилось в период с сентября 2016 года по апрель 2017 года. В исследовании приняли участие 60 супружеских пар, состоящих в первом и официально зарегистрированном браке от 3 до 5 лет, от 10 до 15 лет и от 20 до 25 лет.

В ходе эмпирического изучения изменений представлений о браке с возрастом было выявлено следующее: большинство молодых супругов считают, что брак - это союз двух любящих друг друга людей и союз лиц для создания семьи. Супруги в браке от 10-15 лет считают, что брак - это семья, семейные отношения, понимание и любовь. А супруги в браке от 20 до 25 лет считают, что брак – это союз любящих и равноправных людей.

Говоря об изменении представлений о браке с возрастом можно заключить, что удовлетворенность на начальных этапах высокая, на среднем этапе супружества удовлетворенность браком падает, а в зрелом возрасте у супругов удовлетворённость браком снова растет и даже превышает уровень удовлетворенности браком в молодом возрасте.

Также в различные возрастные периоды меняется и назначение брачного союза: нравственно-психологический союз сменяется в среднем возрасте на семейно - родительский союз, а в более зрелом возрасте снова сменяется на нравственно - психологический союз.

Говоря о направленности личности, в различные возрастные периоды выявлено, что у супругов в возрасте от 21 до 28 лет и в браке от 3 до 5 лет ориентация на себя и ориентация на дело выражены больше и доминируют над ориентацией на общение ($p \leq 0.01$). У супругов в возрасте от 34 до 43 лет и в браке от 10 до 15 лет было выявлено, что ориентация на дело доминирует над ориентацией на общение ($p \leq 0.01$), также

доминирует над ориентацией на себя ($p \leq 0.05$). У супругов в возрасте 44 до 59 лет и в браке от 20 до 25 лет ориентация на дело доминирует над ориентацией на себя со значимостью ($p \leq 0.01$). Между ориетациями на дело и на себя не было выявлено различий.

Таким образом, можно сделать вывод, что у мужчин и женщин в возрасте от 21 до 28 лет удовлетворенность браком средння. Супруги рассатривают брак как нравственно-психологический союз. В системе ценностей преобладает родительско-воспитательская сфера. Ориентация супругов как и предполагалось направлена на себя.

Мужчины и женщины в возрасте от 34 до 43 лет, состоящие в браке от 10 до 15 лет свой брак рассматривают как семейно-родительский союз. Наиболее значимыми являются родительско-воспитательные функции, эмоционально-психотерапевтическая функция и внешняя привлекательность. Удовлетворенность супругов своим браком стоит на сренем уровне (благополучные супруги). Ориентация супругов направлена на дело.

Мужчины и женщины в возрасте от 44 до 59 лет рассматривают свой брак как нравственно-психологичческий союз. Эмоционально-психотерапевтическая сторона брака стоит в приоритете у супругов данного возраста, а также внимание уделяется внешней привлекательности супругов. Удовлетворенность браком высокая (абсолютно благополучные). Ориентация супругов направлена на дело. Наша гипотеза была частично подтверждена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Райгородский Д.Я. Психология семьи (Серия «Психология семейных отношений»). Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 752 с.
2. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. Учебное пособие для вузов: 2 издание. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.
3. Бурова С.Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персоналии. - Минск: Право и экономика, 2010. – 444 с.
4. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. - М.: «Мысль», 1979. – 75 с.
5. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. - М.: МГУ, Издательство Международного университета бизнеса и управления «Братья Карич», 2005.
6. Дружинин В.Н. Психология семьи. - СПб.: «Питер», 2006. – 176 с.
7. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. - М.: «Гардарики», 2005. – 320 с.
8. Ипполитова Е.А. Представления о семье молодых и зрелых мужчин и женщин в контексте межпоколенного взаимодействия // Московское научное обозрение, 2011.- № 9. - С. 60 - 63.
9. Ипполитова Е.А. Образ семьи в представлениях молодых и зрелых мужчин и женщин в условиях интенсивных социальных изменений. // Молодой ученый, 2011.- № 11. – С. 70 – 74.

УДК 159.91

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ ДЕВУШЕК ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Умирзахова М.М., Раковская Г.А.

Сведения об авторах. Умирзахова Мадина Мерекеевна – магистр психологии, преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета. Раковская Галина Андреевна – студентка специальности «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема психологической готовности к материнству де-

вушек в юношеском возрасте. Актуальность изучения психологической готовности к материнству продиктована противоречием между остротой демографических проблем, связанных с падением рождаемости, огромным числом распадающихся семей и лавинообразным увеличением числа детей-сирот при живых родителях, с ростом числа случаев жестокого обращения с ребёнком и не разработанностью социальной и психологической помощи семье и в первую очередь женщине. Для большинства женщин исход беременности и родов - громадный сдвиг к зрелости, взрослению и самоуважению. Имеющиеся в научно-публицистической литературе факты свидетельствуют о том, что современные молодые люди крайне мало ориентированы на выполнение материнских и отцовских ролей. Представление женщины о себе как о матери складываются постепенно в течение всей её жизни. Образ себя как матери начинает формироваться на догенитальных стадиях развития девочки, причем, существенным фактором этого развития становится идентификация девочки со своей матерью. Необходимым условием реализации прекрасной материнской любви является знание основной информации по развитию плода, протеканию беременности и родов. Теоретические и практические исследования в области психологии материнства свидетельствуют, что для эффективной подготовки женщины к рождению и воспитанию ребенка необходимо осуществлять психологическую работу в нескольких направлениях: повышение личностной зрелости, коррекция родительских установок и форм взаимодействия с ребенком, оптимизация мотивации рождения ребенка, повышение материнской компетентности, коррекция онтогенетического развития материнской сферы.

Ключевые слова. Материнство, беременность, готовность, психологическая готовность, юношеский возраст, ответственность, потребностно-мотивационная готовность, социально-личностная готовность, когнитивно-операционная готовность, поведение.

Авторлар туралы мәліметтер. Умирзахова Мадина Мерекеевна – психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің оқытушысы, Раковская Галина Андреевна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің Психология мамандығы студенті.

Аннотация. Мақалада бойжеткен жастағы қыздардың ана болуға психологиялық дайындығы қарастырылған. Мақала тықырығының өзектілігі демографиялық өсімнің төмендеуі, отбасы қатынастарының бұзылуы, әке-шешесі бар болса да, жетім қалып отырған тастанды балалар санының күрт өсуі, балаға зорлық-зомбылық көрсету жағдайларының жиілеуі және отбасы мен анаға әлеуметтік әрі психологиялық көмектің жетіспеушілігі арасындағы қарама-қайшылық негіздеп отыр. Ғылыми-публицмстикалық әдебиеттердегі зерттеулерге сүйенетін болсақ, жастар ата-аналық парыздарын өтеу бойынша жауапкершіліктің төмен деңгейі байқалады. Мақалада әйел адамның ана болып қалыптасуының әр кезеңі түбегейлі зерттелген. Ана мен қыз бала арасындағы қарым-қатынас ерекшеліктері қарастырылған. Ана болуға дайындықтың болуына психологияда бірнеше бағыт қарастырылады: жеке есею, ана-ан болу міндеттері мен баламен қарым-қатынасты түзету, бала табу уәждемесін оңтайландыру, аналық құзіреттілікті арттыру, аналық саланың онтогенетикалық дамуын түзеу.

Түйін сөздер. Ана болу, жүктілік, дайын болу, психологиялық дайындық, бозбала-бойжеткендік шақ, жауапкершілік, мәнез-құлық.

Information about authors. Umirzakhova Madina - Master of Psychology, Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University. Rakovskaya Galina is a student of the specialty "Psychology" of the Kazakh-American Free University.

Annotation. In the article the problem of psychological readiness for motherhood of adolescent girls is considered. The relevance of studying the psychological readiness for motherhood is dictated by the contradiction between the severity of the demographic problems associated with the fall of the birth rate, the huge number of disintegrating families and the avalanche-like increase in the number of orphans with living parents, the growing number of cases of child abuse and the lack of development of social and psychological assistance to the family and first of all to a woman. For most women, the outcome of pregnancy and childbirth is a huge shift towards adulthood, growing up, and self-esteem. The facts available in the scientific and journalistic literature show that modern young people are very little focused on the fulfillment of maternal and paternal roles. The representation of a woman about herself as a mother develops gradually throughout her life. The image of itself as a mother begins to form at the pregenital stages of the development of the girl, moreover, the identification of the girl with her mother becomes an essential factor in this development. A prerequisite for the realization of a beautiful mother's love is the knowledge of basic information about the development of the fetus, the course of pregnancy and childbirth. Theoretical and practical research in the field of maternal psychology suggests that in order to effectively prepare a woman for the birth and upbringing of a child, it is necessary to carry out psychological work in several areas: increasing personal maturity, correcting parental attitudes and forms of interaction with the child, optimizing the motivation for the birth of the child, increasing maternal competence,

correction of ontogenetic development of the maternal sphere.

Key words. Motherhood, pregnancy, readiness, psychological readiness, adolescence, responsibility, needs-motivational readiness, social-personal readiness, cognitive-operational readiness, behavior.

Психология материнства — одна из наиболее сложных и мало разработанных областей современной науки.

В последние годы стала актуальна тема психологической готовности к материнству. Так как готовность к материнству характеризует «стартовый уровень» содержания материнской сферы, образует фундамент, на котором строится реальное поведение женщин, а знания степени готовности девушек позволили бы своевременно диагностировать нарушения материнского поведения, спроектировать способы его коррекции и профилактики. Последнее особенно важно в современных условиях, когда актуальны проблемы, связанные не только с матерями, отказывающимися от своих детей и проявляющими по отношению к ним открытое пренебрежение и насилие, но и проблемы нарушения материнско-детских отношений, которые служат причинами снижения эмоционального благополучия ребёнка и отклонений в его оптимальном психическом развитии в младенческом, раннем и дошкольном возрастах [1].

Материнство изучается в психологии в различных аспектах, психологических школах и направлениях. Есть немало научных и научно-популярных изданий, посвященных этой проблеме. Разные аспекты материнского поведения затрагиваются в психологии личности, в детской психологии, педагогической психологии и т.д. Важность материнского поведения для развития ребенка, его сложная структура и путь развития, множественность культурных и индивидуальных вариантов, а также огромное количество современных исследований в этой области позволяют говорить о материнстве как самостоятельной реальности, требующей разработки целостного научного подхода для его исследования [2].

Целью работы является изучение уровней психологической готовности к материнству сформированной у девушек юношеского возраста. В работе мы выделяем три уровня готовности к материнству: высокий, средний и низкий уровни.

Ученые дают разные возрастные рамки юношеского периода. В своем исследовании мы опираемся на классификацию В.С. Мухина. Она определяет юность как период после отрочества до взрослости, возрастные границы от 16-17 до 23-26 лет. Также в своей классификации юношеский период В.С. Мухина делит на три группы. К первой группе, имеющей название «Ранняя юность», относится возраст от 16 до18 лет, вторая группа, «Средняя юность», возраст от 19 до 23 лет, третья группа, «Поздняя юность», возраст от 24 до 26 лет.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические и эмпирические данные по изучению материнства и психологической готовности к материнству до рождения ребенка;

2. Обосновать содержание и структуру психологической готовности к материнству;

3. Выделить и описать типы психологической готовности к материнству, определить их общие и специфические характеристики;

4. Выявить психолого-педагогические условия формирования психологической готовности к материнству.

Объектом исследования является психологическая готовность к материнству.

Предметом исследования является анализ психологической готовности к материнству девушек в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что девушки в период поздней юности (24-26 лет) психологически более готовы к материнству, чем девушки в период ранней (16-18 лет) и средней юности(19-23 лет).

Материнство - основная биологическая функция женского организма, направленная на продолжение человеческого рода: вынашивание, рождение, вскармливание ребенка. Одно из наиболее сильных чувств, которые испытывает женщина в своей жизни - это

чувство любви к собственному ребенку.

В словаре русского языка Ожегова С.И., «материнство» трактуется как «состояние женщины в период беременности, родов, кормления ребёнка, так же свойственное матери сознание родственной её связи с детьми» [3].

Хорват Ф. определяет материнство как личностные качества женщины, её биологические и психологические особенности, которые женщина имеет как бы в себе, как какую-то художественную способность, вроде врождённого таланта [4].

Минюрова С.А., Тетерлева Е.А. отмечают, что все психологические работы в области материнства позволяют выделить два основных направления современных исследований. Первое посвящено обсуждению качеств, поведения матери, изучению их влияния на развитие ребёнка. Мать рассматривается в терминах долженствования как детерминант развития личности ребёнка, как объект - носитель родительских функций, лишённый субъективной психологической реальности. Второе направление анализа материнства акцентирует внимание на идее субъектности женщины-матери.

Поэтому, анализируя материнство, авторы определяют его как уникальную ситуацию развития самосознания женщины, которая становится этапом переосмысления с родительских позиций собственного детского опыта, периодом интеграции образа родителя и ребёнка.

С точки зрения исследователя материнства Матвеевой Е.В., основной детерминантой материнского поведения является степень психологической готовности к материнству. Исходная позиция автора состоит в том, что успешность выполнения материнских функций и качество материнской позиции зависит от психологической готовности женщины к материнству.

Изучение готовности к материнству в последние годы ведётся в различных аспектах, но при всём многообразии подходов к изучению данной темы систематического исследования связи готовности к материнству, реального материнского поведения и развития ребёнка не проводилось. Поэтому вопрос о ведущем факторе, обеспечивающем эту связь, остаётся открытым [5].

При изучении психологической готовности к материнству анализируются изменения в жизни, ждущие женщину с рождением ребёнка, которые чрезвычайно глубоки.

Рождение ребёнка принесёт много перемен, к которым женщина должна быть готова. То есть она должна быть готова стать матерью, должна осознанно принять на себя выполнение материнских функций.

Большинство авторов (Брутман В.И., Батуев А.С., Винникот Д.В., Минюрова С.А., Хамитова И.Ю), исследующих проблему готовности к материнству, считают, что готовность к материнству формируется на протяжении всей жизни. На процесс формирования влияют как биологические, так и социальные факторы, поскольку готовность к материнству имеет с одной стороны мощную инстинктивную основу, а с другой выступает как личностное образование, в котором отражается весь предыдущий опыт её взаимоотношений со своими родителями, сверстниками, мужем и другими людьми.

Одна из исследователей психологической готовности к материнству Мещерякова С.Ю. рассматривает этот концепт как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъектно-объектная ориентация в отношении к ещё не родившемуся ребёнку. Такая позиция в определении готовности к материнству объясняется предположением Мещеряковой С.Ю. о том, что субъектное отношение к будущему ребёнку проецируется в стиль материнского поведения и тем самым обеспечивает наиболее благоприятные условия для психического развития младенца, важнейшими показателями которого являются уровень общения ребёнка с матерью, особенности становления у него образа себя и потребности в сопереживании [6].

Милосердова Е. выделяет два основных фактора, позволяющие определить психологическую готовность к материнству:

1. Отношение к беременности.

Самый благоприятный вариант, когда беременность желанна, принимается с радо-

стью на уровне осознания. Это несёт за собой спокойное протекание беременности на психологическом и физиологическом уровне. Такая женщина готова к материнству и способна совершенно сознательно перенести ради ребёнка любые трудности и ограничения.

2. Поведение женщины в процессе родов.

Зачастую женщина, вместо того, чтобы думать только об успешном завершении этого процесса для ребёнка, о его проблемах и состоянии, вместо того, чтобы сопереживать малышу, мысленно помогать и поддерживать его, понимая как ему нелегко, женщина полностью переключается на свои ощущения, на свою собственную персону, начинает себя жалеть, обвинять всех и вся, думая о том, чтобы всё поскорее закончилось.

Филиппова Г.Г., исследуя психологические факторы нарушения материнства, рассматривала психологическую готовность к материнству как ведущий фактор адаптации к беременности и материнству. В качестве составляющих психологической готовности к материнству были выделены ценность будущего ребёнка; себя как матери; материнская компетентность.

Матвеева Е.В. определяет психологическую готовность к материнству, как специфическое личностное образование, включающее в себя три блока готовности: потребностно-мотивационный блок; когнитивно-операционный блок и блок социально-личностной готовности к материнству [7].

1) Потребностно-мотивационная готовность к материнству подразумевает потребность в материнстве и включает потребностно-эмоциональный и ценностно-смысловой компоненты.

• Потребностно-эмоциональная готовность к материнству обеспечивает позитивное отношение женщины к беременности и настрой (без страха) на роды, эмоционально-положительный образ ребёнка, желание заботится о нём, радостно-счастливое отношение к роли матери.

• Ценностно-смыловая готовность к материнству предполагает осознание женщиной высокой степени ценности ребёнка и материнства среди других ценностей, «правильные» представления о смысле детей и материнства.

2) Содержание когнитивно-операционного блока составляют знание женщиной своих материнских функций, знание о психофизиологических особенностях в период беременности, знание о родах и об особенностях воспитания и развития детей, представление о некоторых операциях общения и взаимодействия с ребёнком и ухода за ним, знание о грудном вскармливании.

Женщина должна быть знакома с теми глубинными изменениями, которые происходят в её организме во время беременности, как в физиологическом, так и в психологическом плане, для того, чтобы она смогла сделать всё от неё зависящее для нормального протекания беременности, чтобы сама будущая мама чувствовала себя эмоционально комфортно.

3) Блок социально-личностной готовности к материнству включает развитие половой идентификации женщины, установки на стратегию воспитания ребёнка, представление о важных для развития ребёнка личностных качеств матери, позитивное восприятие своей родительской роли, осознание ответственности за развитие ребёнка и свою материнскую позицию, готовность преодолевать трудности, связанные с рождением и воспитанием ребёнка.

Женщина, как будущая мать, принимает на себя новую социальную роль, роль матери. Новая роль изменяет социальный статус, требуют выполнения новых обязанностей. Происходит установка по отношению к себе, происходит глубинная идентификация с «настоящими» женщинами. Ей присваивается «титул» матери. Появляется поло-ролевая идентификация «мы – матери».

Неотъемлемой частью психологической готовности к материнству является осознание ответственности за развитие ребёнка и свою материнскую позицию. Хорват Ф. считает, что ответственность – это результат чувства любви. Ответственность основыва-

ется на любви, развивается из этого чувства и появляется благодаря материнской любви. Материнская любовь неразрывно связана с чувством ответственности за судьбу своих детей. Мать в силу своей любви к ним несёт ответственность за детей в первую очередь перед собой. Однако осознавать ответственность можно лишь при более или менее ясном представлении о поставленных целях, при ясном понимании мотивов, при определённом и обязательном осознании смысла своей деятельности, своих намерений и усилий. Женщина полностью несёт ответственность за своё желание стать матерью. Она решает проблему серьёзного и ответственного выбора, определяющего всю её дальнейшую жизнь [8].

Проанализировав данную проблему, нами было проведено исследование направленно на выявление уровня психологической готовности к материнству девушек юношеского возраста.

Базой исследования была выбрана клиника "ЕВРОМЕД".

Исследование проводилось в экспериментальной группе. Данную группу составили тридцать женщин в возрасте от 16 до 26 лет, которые были разбиты на три возрастные группы (16-18 лет, 19-23 года, 24-26 лет). В первую группу испытуемых – вошли респонденты в возрасте от 16 до 18 лет в количестве 10 девушек. Все девушки не замужем и не имеют детей. По сфере деятельности 8 девушек учатся в школе, 2 в колледже.

Во вторую группу испытуемых вошли респонденты в возрасте от 19 до 23 лет в количестве 10 девушек. 7 девушек не замужем, 3 девушки находятся в законном браке, 10 девушек не имеют детей. По сфере деятельности 4 девушки учатся в вузе, 6 в колледже.

В третью группу испытуемых вошли респонденты в возрасте от 24 до 26 лет в количестве 10 девушек. 3 девушки находится в законном браке, 7 девушек не замужем. Все девушки не имеют детей. По сфере деятельности 4 девушек учатся в вузе, 6 работают.

В качестве основного исследовательского метода была применена модифицированная анкета В.В. Бойко (Приложение 1), которая позволила выявить степень ценности ребёнка для женщины, тип материнского отношения к ребёнку, уровень знаний женщин о воспитании, развитии детей.

Анкета содержала три блока вопросов. Анализ психологической готовности проводился по критериям, которыми являются компоненты, составляющие психологическую готовность к материнству (описанные нами ранее): потребностно-мотивационный блок, включающий потребностно-эмоциональный и ценностно-смысловой компоненты; когнитивно-операционный блок и блок социально-личностной готовности к материнству.

Метод математической обработки и анализа данных: для определения значимости различий исследуемого признака между группами был использован метод математического сравнения (расчет U-критерия Манна-Уитни) с применением программы MicrosoftExcel для Windows. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он позволяет выявлять различия между выборками. Существует несколько способов использования критерия. Этот метод определяет, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами. Чем меньше область перекрещивающихся значений, тем более вероятно, что различия достоверны.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Измерив уровень психологической готовности у респондентов различных возрастов (от 16 до 26 лет) с помощью разработанного методического инструментария, исследовав реальное отношение матери к ребёнку и проведя сравнительный анализ степени психологической готовности к материнству женщин различных возрастных групп, можно говорить о том, что психологически более готовы к материнству женщины в возрасте от 24 до 26 лет, наименее – женщины в возрасте от 16 до 18 лет.

Респонденты 24-26 лет имеют самые высокие показатели по всем базовым компонентам, составляющим психологическую готовность к материнству: социально-личностная, когнитивно-операционная, мотивационно-потребнностная готовности. Для этих женщин, в отличие от респондентов 16-23 лет, ребёнок и материнство в целом име-

ют наибольшее значение среди жизненных ценностей. Они в полной мере осознают ответственность, которую берёт на себя женщина, решившаяся на рождение малыша. Девушки в возрасте от 16 до 23 лет не осознают в полной мере смысла материнства. Для них быть матерями – это, прежде всего, большая ответственность, огромная нагрузка, шаг, к которому необходимо долго и серьезно готовиться, а не счастье и радость. Для большинства испытуемых ребенок не является ценностью сам по себе. Они хотят видеть своего ребенка определенного пола, с определенными внешними данными, чертами характера. Девушки считают, что ребенок нужен для укрепления семьи, для продолжения рода или же потому, что женщине положено иметь детей, но не видят в ребенке самостоятельной ценности. У исследованных девушек присутствуют страхи, связанные с беременностью, родами и воспитанием детей. Беременность в большинстве своем вызывает у испытуемых отрицательные эмоции. Они связывают ее, прежде всего, с потерей красоты, с разнообразными ограничениями в еде, свободе передвижения и т.д., а не с удивительным и волшебным периодом в жизни женщины, когда внутри нее развивается новая жизнь. Роды также ассоциируются в основном с болью, а не с появлением на свет маленького человека. В большинстве своем испытуемые отметили, что любят детей, но, тем не менее, уровень сформированности положительного образа ребенка у них достаточно низкий. Ребенок, прежде всего, ассоциируются с трудностями, ограничениями, отсутствием свободного времени, большой ответственностью, «концом личной жизни», то есть с негативными эмоциями. Другими словами, девушки данной возрастной группы не настроены положительно на выполнение роли матери.

Кроме того, женщина 24-26 лет в основном определяется в профессиональном плане. Также происходит осознание того, что цели относительно учёбы, работы достигнуты, поэтому необходимо «переходить» к постановке и достижению следующих, а именно к созданию семьи и рождению ребёнка.

На основании проведенного исследования, мы можем говорить о том, что самым оптимальным по всем факторам возраст для рождения первого ребенка является период поздней юности, то есть от 24 до 26 лет. Таким образом, поставленная в данной работе гипотеза - подтверждена, цель исследования - достигнута, в результате решения изначально сформулированных нами задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Филиппова Г.Г. Психология материнства. - М., 2002.
2. Брусиловский А.И. Жизнь до рождения. - М., 1991.
3. Бестужев-Лада И. Ступени к семейному счастью //Семья и школа.-1996.-№3. - С. 30-33.
4. Варга Д. Радость родительских забот.- М., 1983.
5. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. - 2001. - №2. - С. 22-37.
6. Коваленко Н.П. Перинатальная психология. - СПб., 2000.
7. Матвеева Е.В. Способы воспитания готовности к материнству и качество материнской позиции в российской и американской культурах современного общества: Проект исследования. – М. - Нью-Йорк, 2004.
8. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству//Вопросы психологии. - 2002. - №5. - С. 18-27.

УДК 372.8

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Абильмажинова Э.Н.

Сведения об авторе. Абильмажинова Эльвира Насиолдиновна - учитель географии КГУ «Вспомогательная школа №21», Усть-Каменогорск.

Аннотация. Статья посвящена вопросам активизации познавательной деятельности учащихся вспомогательных школ. Для учащихся с нарушениями интеллектуального развития характерна инертность, вялость, отвлекаемость, интеллектуальная пассивность, отсутствие интереса к мыслительной деятельности. В процессе обучения школьникам чаще всего преподносится готовый материал, который они должны запомнить. Происходит формальное «механическое» усвоение материала. Проблемы активизации познавательной деятельности умственно отсталых старшеклассников, требуют более подробного изучения, что ведёт за собой перестройку системы работы с учащимися на уроках географии.

Ключевые слова. Активизация деятельности, уроки географии, коррекционная школа, методы и приемы.

Автор туралы мәліметтер. Абильмажинова Эльвира Насиолдиновна – Өскемен қаласының «№21 көмекші мектебі» КММ–нің география мұғалімі.

Аннотация. Мақала көмекші мектепте география сабақтарындағы оқушылардың танымдық қызметтерін белсендендіру мәселелеріне арналған. Зияткерлік бұзылыстары бар оқушыларға инерттілік, енжарлық, алаңғасарлық, зияткерлік пассивтілік, ойлау қызметіне деген қызығушылықтың жоқтығы тән қасиеттер. Мақалада осындай балалармен география сабақтарында жұмыс істеудің, танымдық қызметтерін белсендендіру бойынша шаралар ұйымдастырудың, әдіс-тәсілдерді іздеудің жолдары қарастырылған. Автор 9 сыныптарға арналған сабақтар кешенін жасай отырып, мақала тақырыбының практикалық құндылығын көрсетті.

Түйін сөздер. Қызметті белсендендіру, география сабағы, коррекциялық мектеп, әдістер мен тәсілдер.

Information about author. Abilmazhinova Elvira - geography teacher of KSU "Auxiliary school №21", Ust-Kamenogorsk.

Annotation. The article is devoted to questions of activization of cognitive activity of pupils of auxiliary schools. For students with intellectual disabilities, inertia, lethargy, distraction, intellectual passivity, lack of interest in thinking activity. In the process of pupils, the ready material is most often presented, which they should remember. There is a formal "mechanical" assimilation of the material. The problems of activating the cognitive activity of mentally retarded high school students require more detailed study, which leads to a reorganization of the system of work with students in geography lessons. In the course of the establishing and forming parts of the experiment, the general hypothesis of the study will be tested, approbation of methods and techniques that promote the cognitive activity of students in the auxiliary school in geography classes. Compiling a set of lessons on geography for grade 9 (using methods and techniques that activate the cognitive activity of students). Preparation of a collection of didactic games used in geography lessons in a secondary school. We believe that the results of the study will confirm the main points of the proposed scientific hypothesis and will allow us to conclude that the research tasks have been solved.

Key words: activization of activity, geography lessons, correctional school, methods and methods.

Активизация познавательной деятельности учащихся – это система педагогических воздействий учителя, направленная на формирование у учащихся способности к усвоению новых знаний, новых способов деятельности, потребности в познании, в обновлении информации с помощью усвоенных знаний, умений и навыков. Специфические особенности мышления и познавательной деятельности умственно отсталых детей исследовались психологами, дефектологами, педагогами Л.С. Выготским, А.Н. Граборовым, Г.М. Дульневым, И.Г. Еременко, Х.С. Заменим, Л.В Занковым, Н.Г. Морозовой, В.Г. Петровой, Б.И. Пинским, И.М. Соловьевым, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шиф и др.

В этих исследованиях отмечается своеобразие познавательной деятельности уча-

щихся вспомогательных школ. Для учащихся с нарушениями интеллектуального развития характерна инертность, вялость, отвлекаемость, интеллектуальная пассивность, отсутствие интереса к мыслительной деятельности. В процессе обучения школьникам чаще всего преподносится готовый материал, который они должны запомнить. Таким образом, происходит формальное «механическое» усвоение материала. Конечно, для того, чтобы избежать подобной ситуации, хотелось бы проводить обучение так, чтобы усвоение знаний шло не на основе запоминания, а в результате сознательного применения полученных сведений в процессе решения познавательных задач. Школьники должны учиться рассуждать, использовать имеющуюся у них информацию. Многолетний опыт работы в школе показывает, что наличие познавательного интереса к учебному предмету способствует повышению активности учащихся на уроках, росту самостоятельности при выполнении практических и умственных задач.

География, как учебный предмет, предоставляет неограниченные возможности для формирования у школьников познавательного интереса. В методической литературе данная проблема прослеживается в научно-исследовательских и практических работах Дьяченко О.М. («Пути активизации воображения школьников, Занкова Л.В. Проблема обучения и развития и ее исследование»), Пороцкой Т.И. («Обучение географии во вспомогательной школе»), Аристова Л.П. («Активность учения школьника»), Беспалько В.П. («Педагогика и прогрессивные технологии обучения»), Горбунова А.И. («Методы и приемы активизации мыслительной деятельности учащихся») и др. Но при этом исследования, посвященные вопросам активизации познавательной деятельности умственно отсталых старшеклассников в процессе усвоения учебного материала на уроках географии, единичны. Между тем, необходимость такого рода исследований возрастает. В современной коррекционной школе возникает потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения в частности. К таким активным формам обучения, недостаточно освещённым в методике преподавания географии, относится проблема активизации познавательной деятельности старшеклассников.

Поэтому автором статьи и взята поисковая тема: «Активизация познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы на уроках географии». Именно эти уроки создадут учителю наибольшие возможности в подборе различных заданий для познавательного развития умственно отсталых школьников, а также условия для общения учеников, как с учителем, так и с одноклассниками, в процессе обсуждения и выполнения заданий. Проблемы активизации познавательной деятельности умственно отсталых старшеклассников требуют более подробного изучения, что ведёт за собой перестройку системы работы с учащимися на уроках географии. Таким образом, социально – практическая значимость этого вопроса определила тему и организацию нашего исследования.

Цель, которую мы перед собой поставили, следующая – повысить качество знаний обучающихся и мотивацию к учебной деятельности по географии за счет использования методов и приемов, активизирующих познавательную деятельность.

Объект исследования - процесс обучения географии в специальной (коррекционной) школе.

Предмет исследования – активизация познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы на уроках географии.

Гипотеза исследования. Умственно отсталые ученики сталкиваются с большими трудностями в усвоении географических знаний. Эти затруднения обусловлены комплексным нарушением аналитико-синтетической деятельности, составляющей основу процесса обучения.

Введение в обучение методов и приемов, активизирующих познавательную деятельность, существенно повысят самостоятельность детей с умственной отсталостью в усвоении знаний и практических навыков и тем самым сделают систему коррекционно-педагогической работы более эффективной. Работа над развитием активизации познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы позволит повысить уровень познавательной активности умственно отсталых учащихся, а, следовательно, и сформиро-

вать у них устойчивый интерес к предмету и более верные и прочные географические представления.

В соответствии с объектом, целью, гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

- изучить состояние проблемы в теории и практике образования;
- выявить психолого – педагогические условия для активизации познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы;
- адаптировать отдельные дидактические игры и занимательные упражнения, применяемые в общеобразовательной школе, для специального обучения географии детей с интеллектуальной недостаточностью;
- апробировать адаптированные нами дидактические игры и занимательные упражнения на уроках географии во вспомогательной школе;
- обобщить собственный опыт.

Методы исследования:

- теоретические методы (теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования);
- эмпирические методы (педагогическое наблюдение, тестирование, опросы, анкетирование, анализ результатов учебной деятельности школьников);
- сравнительный метод (сравнительный анализ результатов, полученных в экспериментальной группе).

Методологической основой исследования являются работы педагогов, психологов о деятельности познавательного развития. Когнитивная активность рассматривается всеми не как врожденные качества, но как явление, возникающее сложным в отношении человека знанием. Когнитивная активность нашла свое отражение в работах В.А. Аверина, А.Л. Леонтьева, Е.В. Коротаевой, Н.В. Кухарева, А.М. Матюшкина, В.Т. Осипова, Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова, В.А. Крутецкая другие. Наиболее полное освещение имеющиеся подходы к проблеме формирования когнитивной активности получены в работах Г. Щукиной, Т.И. Шамова, где проблема исследовалась в дидактическом масштабе. Психологической основой для развития теории познавательной деятельности получили положения о теории деятельности, разработанной в трудах психологов А.Н. Леонтьева, Л. Рубинштейна, В.В. Рубцова, А.В. Зенкова и других. Все авторы подчеркивают важность постановки проблемы, связанной с формированием и развитием познавательной деятельности, поскольку они тесно прилегают к проблемам формирования самостоятельности и творчества в учебной деятельности, решение которых приблизит нас к цели. Психологические аспекты познавательной деятельности изучал Д. Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Зенков и другие. О познавательном интересе как мотиве познавательной деятельности писали Л.И. Божович, Н. Ф. Добрынина, Н. Г. Морозова, Г. Щукина и др.

В настоящее время существует немало трудов известных педагогов, создавших теоретические и методические основы активизации познавательной деятельности учащихся: накоплен богатый материал, относящийся к проблеме использования методов обучения (Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, И.Д. Зверев и др.); имеются работы, в которых сравнивается эффективность отдельных методов обучения в школе (И.Т. Огородников, П.П. Блонский и др.); активизация учения школьников (Т.И. Шамова); оптимизация педагогических приемов учебной деятельности на основе преемственности в обучении (В.А. Черкасов, Э.С. Черкасов и др.); проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников (Ю.К. Бабанский и др.). Однако педагогические возможности использования методов обучения и их влияния на эффективность обучения учителями географии используются не в полной мере.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в разработке системы работы, основанной на использовании методов и приемов, позволяющих создать мотивационную базу для осознанного восприятия знаний. В выявлении психолого - педагогических условий, способствующих эффективному использованию педагогических

технологий в развитии познавательной активности учащихся на уроках географии.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса уроков по географии для 9 класса, в которых содержатся задания, направленные на развитие познавательной активности учащихся; составлении сборника дидактических игр, используемых на уроках географии во вспомогательной школе. Данные учебно-методические пособия могут быть использованы учителями - географами во вспомогательных школах города, области.

Базой для организации опытно-экспериментальной работы явилась КГУ «Вспомогательная школа №21 г. Усть-Каменогорска».

Ожидаемые результаты

Положительные: овладение диагностическими методиками.

Повышение субъектности учителя, что позволит целенаправленно и эффективно моделировать уроки географии, более результативно обеспечивать и поддерживать процессы активизации познавательных возможностей школьников, совершенствования личности ребенка, развития его индивидуальности и коммуникативных способностей.

Повышение качества знаний обучающихся и мотивация к учебной деятельности по географии.

Отрицательные:

а) аномальное развитие познавательной деятельности умственно отсталых детей;

б) сложность и труднодоступность содержания учебного материала;

в) отсутствие надлежащей системы по развитию активизации познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы на уроках географии.

Сроки исследования: 2014-2019 г.г.

Исследование проводится в несколько этапов.

Этапы исследования:

I этап – поисковый (2014-2015):

выявление проблемы;

обоснование её актуальности;

изучение материалов по проблеме.

На этом этапе изучено современное состояние проблемы, сделан анализ имеющейся литературы, программно-методической документации, учебных планов, индивидуальных разработок. В результате определены основные параметры исследования, его предмет, гипотеза, методология и методы.

II этап – опытно-экспериментальный (2015-2017):

изучение материалов по проблеме;

накопление теоретического материала

В ходе констатирующей и формирующей частей эксперимента будет подвергнута проверке общая гипотеза исследования, проведена апробация методов и приемов, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы на уроках географии.

III этап – практическое исследование проблемы (2017-2019):

открытые уроки;

внеклассные мероприятия;

взаимопосещения уроков.

IV этап – подведение итогов по проблеме (2019):

обобщение опыта ОЭР творческим отчетом;

подготовка творческой работы к печати;

Составление комплекса уроков по географии для 9 класса (с использованием методов и приемов, активизирующих познавательную деятельность учащихся).

Подготовка сборника дидактических игр, используемых на уроках географии во вспомогательной школе.

Считаем, что результаты исследования подтвердят основные положения выдвинутой научной гипотезы и позволят сделать вывод о том, что поставленные задачи исследования решены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. Умственно-отсталый ребенок / Под ред. Л.С. Выготского и И.И. Данюшевского. - М.: «Учпедгиз», 1999. – 390 с.
2. Дульнев Г.М. Актуальные вопросы работы с глубоко отсталыми детьми / Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – М., 2000. - С. 5-14.
3. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения школьников // Вопр. психол. 1987. № 1. С. 44–51.
4. Занков Л.В. Проблема обучения и развития и ее исследование //Развитие учащихся в процессе обучения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 7-68.
5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие / под ред. Б.П. Пузанова, 4-е изд., стер. – М.: ИЦ Академия, 2008. -272 с.
6. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. – М., 1965.
7. Пороцкая Т.И. Обучение географии во вспомогательной школе. – М.: «Просвещение», 1977. – 159 с.
8. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. - М., «Просвещение», 1969.
9. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Том 2. - М.: Пед. Библиотека, 1980.

УДК 372.8

ЗНАЧЕНИЕ АНИМАЛИСТИЧЕСКОГО ЖАНРА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ, ВОСПРИЯТИЕ ЖИВОТНЫХ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Чункурова З.К.

Сведения об авторе. Чункурова Зарина Канапияновна – магистр педагогики, преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Мы живем в эпоху, когда развитие научных знаний в корне изменило мировоззрение цивилизованного человечества, когда техника дала возможность человеку распоряжаться силами природы. В связи с этим исчезло былое значение животного и значительного сузилось его бытовая роль. Значение животного в жизни человека резко снизилось. На уроках чтения, познания мира, рисования изучается жизнь животных, птиц, рыб. Учащимся демонстрируются изображения животных в учебниках, на специальных учебных таблицах. К сожалению, далеко не всегда эти изображения отличаются высоким художественным качеством и вызывают у детей эмоциональный отклик. Поэтому в начальной школе необходимо обращать внимание на красоту мира через искусство, знакомить детей с произведениями художников-анималистов, что имеет большое воспитательное и познавательное значение.

Ключевые слова. Изобразительное искусство, младшие школьники, животные, анималистический жанр.

Автор туралы мәліметтер. Чункурова Зарина Канапияновна – педагогика магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің оқытушысы.

Аннотация. Қазіргі өркениетті қоғамда техника мен инновацияның дамуы салдарынан адам өміріндегі жануардың маңызы азайған. Әдебиет, дүниетану, бейнелеу өнері сабақтарында оқушылар жануар, құстар, балықтар өмірлері туралы оқиды. Өкінішке орай, олардың бейнеленуі

әрдайым күтілгендей бола бермейді. Сондықтан бастауыш мектепте айналадағы дүние сұлулығын өнер арқылы білдірту керек, балаларды суретші-анималисттердің шығармаларымен таныстыру керек, оның үлкен тәрбиелік және танымдық маңызы бар. Осылайша адамгершілік пен ізгілік адам мен адам арасында ғана емес, адам мен жануар арасында насихатталады, экологиялық тәрбиенің талаптары да орындалады. Қазіргі қоғамда экологиялық тәрбие мәселелері мектеп назарының орталығында.

Түйін сөздер. Бейнелеу өнері, кіші жастағы оқушылар, жануарлар, анималисттік жанр.

Information about author. Charnkurova Zarina - master of pedagogy, teacher of Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University.

Annotation. We live in an era when the development of scientific knowledge radically changed the worldview of civilized humanity, when technology enabled man to dispose of the forces of nature. In connection with this, the former importance of the animal disappeared and its household role narrowed considerably. The value of the animal in human life has dropped dramatically. At lessons we are learning of reading, knowledge of the world, art the life of animals, birds, fishes. Students are shown images of animals in textbooks, on special educational tables. Unfortunately, not always these images are of high artistic quality and cause emotional response in children. Therefore, in primary school, it is necessary to pay attention to the beauty of the world through art, to acquaint children with the works of animalistic artists, which has great educational and cognitive significance. In such a way humanism is translated not only in relations between people, but also in human relationships with nature. Upbringing of humane attitude to nature and animals is associated with environmental upbringing. Each academic subject contributes to the formation of the ecological culture of pupils.

Key words. Fine arts, junior schoolchildren, animals, animalistic genre.

Воспитание гуманного отношения к природе связано с эстетическим воспитанием, развитием способности воспринимать и ценить прекрасное.

Красоту природы, красоту ее творений нам помогает понять изобразительное искусство. Художник глубже и тоньше, чем другие люди, старается передать зрительно то, что узнал, почувствовал и понял сам в окружающем мире.

С изображения животного в палеолите (в древнем каменном веке) началась история изобразительного искусства. От людей древнего каменного века дошли до нас первые изображения животных [1, с. 17].

Неведомые художники оставили эти изображения на стенах пещер. Они изображали животных, обитавших в те времена (диких лошадей, северных оленей, зубров, волосатых носорогов, мамонтов) (рис. 1, 2).

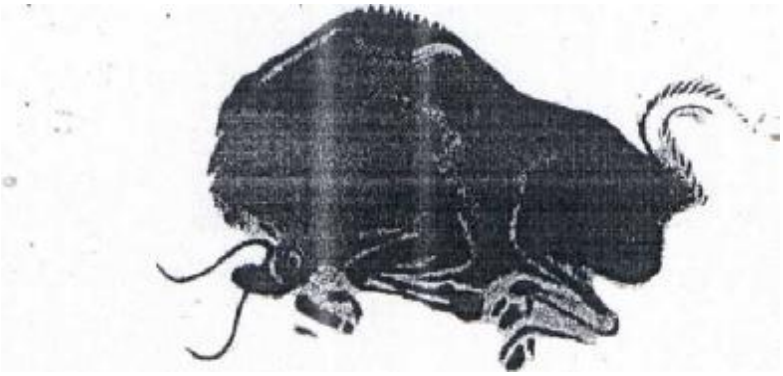


Рис. 1. Лежащий зубр. Альтамира

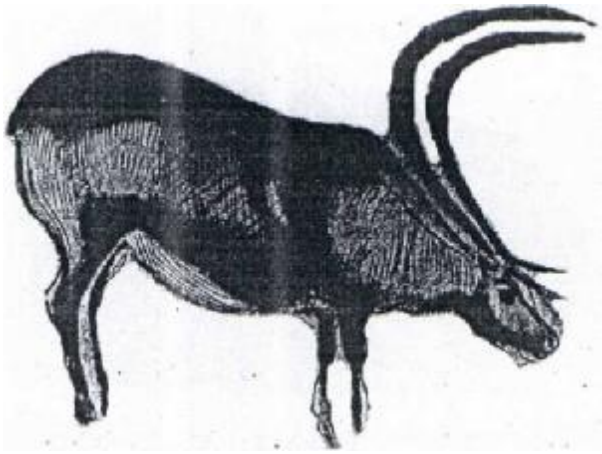


Рис. 2. Северный олень. Альтамира

Никто не верил, чтобы столь совершенные образы могли быть созданы первобытными людьми; их считали подделкой. Изображение в представлении людей первобытной культуры, как древних, так и современных, всегда имело магическое значение. Изображение - двойник живого. Изобразить животное - это значило получить над ним власть [2, с. 40].

В первом тысячелетии до нашей эры проживали различные племена под общим названием «скифы», они вели кочевой и скотоводческий, а позднее земледельческий и оседлый образ жизни. Вся материальная культура скифов была проникнута образами анималистического жанра, названное искусством «звериного стиля» (рис. 3, 4).

Рис. 3. Узор подседельника. Кожа и войлок. Алтай

Рис. 4. Пряжка пояса. Скифы. I тысячелетие до нашей эры

У скифов определенные животные имели особое значение как хранители и символы различных родов и племен.

Движения изображенного животного подчиняются геометрическим границам круга, квадрата, треугольника и ромба. Различные украшения, бляхи, застежки, кинжалы вылиты из золота, серебра и бронзы, где в различных формах борются животные; резные из дерева рога, кости, детали лошадиной сбруи, различные вышивки все в животных образах.

Все эти сокровища дошли до нас благодаря тому, что скифы, подобно египтянам, бальзамировали тела своих вождей, знати и хоронили их в склепах - курганах, вместе с предметами обихода, телами коней, всем, что, по их мнению, было необходимо умершему в загробном мире.

С глубокой древности и до наших времен самые разнообразные животные и птицы почитаемы и любимы в Китае. Их именами названы местности, символами животных обозначены страны света (тигр, черепаха, дракон и птица); китайский зодиак полон образов животных. Тема животного является излюбленной у множества художников Китая. Они изображаются на посуде, вышивках, украшениях, в скульптуре. Каждое изображение имеет определенное значение.

Выразительны кони и верблюды, недавно открытые в раскопках погребений Танской династии (первое тысячелетие нашей эры), из обожженной глины (рисунок 4, 6) [3, с. 46].

Древнее первобытное поклонение животным тотемам возводится в Древнем Египте в религиозную концепцию «зверобожества»; проникнутую идеей единства животного и человеческого начала. Образы сфинкса - зверя с человеческой головой человекоподобные боги с головами птиц и зверей.

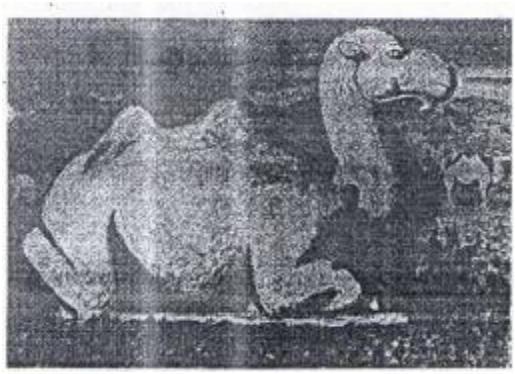


Рис. 5. Верблюд. Камень. Китай

Рис. 6. Оседланный конь. Керамика. Китай

Кошки, соколы, ибисы живут в таинственных глубинах святилищ, их трупы бальзамируются.

Проникнутое этой концепцией египетское искусство создало многие и многие образы животного, исполненные божественного достоинства. Изображения животных в египетских скульптурах соответствуют нашим представлениям о реализме. Даже воображаемый, образ сфинкса построен на реальной основе - в него веришь, его можно представить ожившим, и, если бы он существовал в действительности, он был бы именно таким. В живописи плоскостной и построенной без перспективы мы видим еще черты «условного реализма», эти черты скорее в стиле, чем в существе. Здесь мы не встретим никаких фантастических форм, все, несмотря на условность, жизненно правдиво, иначе и не могло быть. Все это должно ожить и действовать в потустороннем мире. Памятники египетской культуры победили тысячелетия времени, их не смогли разрушить и человеческие силы (рис. 7, 8).

Рис. 7. Павиан. Символ бога Тота

Рис. 8. Божественная корова мудрости. Камень. Нут. Древний Египет

Одновременно возникла и развилась на берегах Евфрата и Тигра третья из древних культур. В противоположность Египту, где один народ пронес свое неизменное искусство в течение тысячелетий, в Месопотамии в это же время многие народы сменял друг друга, разрушали города и строили новые. Но преемственная связь в искусстве сохрани-

лась, те же образы животных героические образы быка, льва, лошади. Их искусство наряду с искусством скифов и палеолита было наиболее анималистичным.

Расцвели и разрушились древние культуры Египта, Месопотамии и Крита, вместе с ними кончился золотой век анимализма - животное теряет былую значимость в быте и мировоззрении, и вместе с этим теряет свою значимость в искусстве [3, с.63].

В новое время появляется и новая точка зрения на изображение животного. Открытие новых стран, путешествия, развитие биологических и географических наук и в связи с этим огромное развитие научного знания животного мира, зоологические сады, фотография, кино беспредельно расширили возможности познания животных.

Новое реалистическое искусство изображения животного многое приобрело, многое вновь увидело, стала богаче возможностями. Приобрело ясность, полноту и четкость изображения. Близко подошло к передаче подлинной природы, и тем самым стало более подражательным, вместе с тем утратило творческую смелость условного подхода к изображению действительности, целиком утратило чувство таинственности и фантастики, которое вследствие незнания окружало природу, но придавало особую привлекательность образам животного в произведениях старого искусства.

Маленьким детям образы животных наиболее близки по сказкам мультфильмам.

Сказка - это особый мир фантазии и реальности. Уходя корнями в глубокую древность, сказка в образной форме рисует жизненный уклад народа, раскрывает его затаенные чувства, мечты и чаяния [4, с. 60].

Иллюстратор сказок Юрий Васнецов считает, что сказка - это мир счастья, где нет ни жестокости, ни зависти и где добро всегда торжествует над злом.

Иллюстрируя в основном народные сказки, он передает дух народных сказок; образы сказочных героев и персонажей вызывают симпатию: храбрый петух, робкий заяц, смешной козленок, неуклюжий и добродушный медведь, веселый кот, плутоватая лиса, даже лютый волк.

Рисовать «мультяшных» животных намного легче, поскольку их формы упрощаются, очеловечиваются: однако, здесь тоже есть свои сложности, «мультяшные звери» должны быть, прежде всего, забавными, но при этом у каждого надо выявить его характер.

Под воздействием сказок и мультфильмов у маленьких детей формируется определенное отношение к животным. И дети начинают воспринимать некоторых животных как «добрых» и «злых».

Такое восприятие животных требует исправления, специальной работы. Необходимо разобраться в причинах деления детьми животных на добрых и злых.

Причины могут быть такими:

- животные могут «убивать людей» (волк, тигр, крокодил; волк убивает овечку, приносящую людям пользу);
- вредят другим животным (убивают мелких животных);
- они «безжалостные» (совершают плохие поступки и тому подобное).

Дети не делают особых различий между человеком и животным. Как и человек, животные «могут совершать хорошие и плохие поступки», иметь положительные или отрицательные «черты характера», быть добрыми или злыми.

Такое восприятие детьми окружающего мира, когда на природу неосознанно переносятся черты, события, свойственные человеку, человеческому обществу, называют «очеловечиванием» природы. Но прежде учителю желательно позаботиться о том, чтобы прием «очеловечивания» не способствовал негативному отношению детей к природе, не усугублял уже имеющиеся отрицательные представления. Следует воздерживаться от негативных, антропоморфических характеристик животных. Не будет способствовать положительному отношению к животным и использование в учебно-воспитательном процессе таких, например, произведений для детей:

Ползет змея, и все живое
Бежит с пути ее стремглав.
Ах, с кем бы, с кем бы ей сразиться?
Убить, быть может, эту птицу
С высоким жестким хохолком?

С. Баранов «Птица-секретарь»

Такая характеристика змеи, как хулиганствующей особы, развлекающейся от нечего делать убийством, вряд ли будет способствовать ее охране.

Принимая во внимание психологический феномен детского олицетворения природы, характер ответов детей по вопросу «почему они считают одних животных добрыми, других злыми» и имеющийся педагогический опыт, наметим основные направления работы по преодолению негативного отношения детей к названным животным:

- доведения до сознания детей положения о том, что бытующее мнение об опасности для человека крупных хищников, пресмыкающихся, змей сильно преувеличено, что животных этих по вине человека становится все меньше и меньше, и встреча с ними в природе маловероятна;
- показ экологических особенностей этих животных, их роли в жизни природы, формирование представления о том, что хищники убивают других животных не потому, что они злые, а потому, что они не могут существовать иначе, что злыми могут быть только люди, которые без особой нужды истребляют диких животных;
- обращение внимания школьников на трогательную заботу зверей о своем потомстве, факты взаимопомощи и другие элементы «гуманизма» в мире животных;
- создание игровых ситуаций, в которых дети могли бы поставить себя на место животных, выступить в роли их защитников.

Таким образом, гуманизм претворяется не только в отношениях между людьми, но и в отношениях человека к природе.

Воспитание гуманного отношения к природе и животным связано с экологическим воспитанием.

В современных условиях вопросы экологического воспитания становятся центром внимания школы.

Каждый учебный предмет вносит свою лепту в формирование экологической культуры школьников [5, с. 19].

Уроки изобразительного искусства - одна из форм познания ребенком окружающего мира природы. Дети рисуют то, что видят вокруг себя, и то, что чувствуют. Эта фиксация явлений природы и своих чувств помогает глубже проникнуть в тайны природы, увидеть ее красоту, осмыслить взаимосвязь и взаимозависимость окружающей действительности. Все узнанное и понятное формирует внутренний мир ребенка, воспитывает в нем добрые чувства, трогательное отношение ко всему живому.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кожохина С.К. Путешествие в мир искусства. - М.: «Сфера», 2002. – 185 с.
2. Вильданова Т. Школа доброты // Юный художник, 2006. - № 6.- С. 26-28
3. Ватагин В.А. Изображение животного: записки анималиста. - М.: «Сварок и К», 1999. – 170 с.
4. Слудский А.А. Красная книга Казахской ССР. - Алма-Ата: «Кайнар», 1978. – 203 с.
5. Волкова Е.В. Формирование положительного отношения к «злым» животным. // Начальная школа, 2003. - № 9. – С. 16-18

УДК 37.03

МҰҒАЛІМ ЖӘНЕ МҰҒАЛІМІНІҢ КОММУНИКАТИВТІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ

Байтемирова К.Б.

Автор туралы мәліметтер. Байтемирова Каракат Берикхановна – психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Бұл мақалада коммуникативті құзыреттіліктің мазмұны сипатталып жазылған. Мақалада ғылыми әдебиеттерге шолу жасау негізінде коммуникативтілік, құзырет, құзыреттілік, коммуникативтік құзыреттілік, коммуникативті қабілет ұғымы қарастырылып, талдау жасалған. Коммуникативті құзыреттілік белгілі бір орта жағдайында тұлғааралық қарым-қатынаста тиімді коммуникация құруда қажет болатын ішкі мүмкіндіктер жүйесі. Қазіргі жағдайларда коммуникативті құзыреттілік қарым-қатынас процесінде дамуы оның өзара үйлесімділігінің бірқатар ұстанымды бағыттарын қарастырады. Қарым-қатынастағы құзыреттілік түрлі психологиялық қашықтақта басқалармен өзара қатынас орнату іскерліктеріне дайындықты көздейді.

Түйін сөздер: мұғалім, педагог, коммуникативтілік, құзырет, құзыреттілік, коммуникативтік құзыреттілік, коммуникативті қабілет.

Сведения об авторе. Байтемирова Каракат Берикхановна – магистр психологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей коммуникативной компетенции. На основе анализа научной литературы рассматривает такие понятия, как учитель, педагог, коммуникативность, компетентность, компетенция, коммуникативная компетенция, коммуникативная способность. Статья посвящена анализу подходов отечественных и зарубежных ученых к определению сути и структуры коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетентность – это приобретенный сложный навык и умение, которое помогает адекватно решать поставленные задачи в процессе общения. Коммуникативная компетентность — это еще владение знанием культуры и этических норм, ориентация в коммуникативных средствах и рациональном их использовании, возможность прогнозирования с учетом знаний в реализации целей.

Ключевые слова. Учитель, педагог, коммуникативность, компетентность, компетенция, коммуникативная компетенция, коммуникативная способность.

Information about author. Baitimirova Karakat - master of psychology, senior lecturer of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of communicative competence. Based on the analysis of the scientific literature, such concepts as teacher, communicative skills, competence, competence, communicative competence, communicative ability are considered. The article is devoted to the analysis of approaches of domestic and foreign scientists to the definition of the essence and structure of communicative competence. Communicative competence is an acquired complex skill and ability that helps to adequately solve the tasks in the communication process. Communicative competence is also the possession of knowledge of culture and ethical norms, orientation in communicative means and rational use of them, the possibility of forecasting taking into account knowledge in the implementation of goals.

Key words. Teacher, teacher, communicative, competence, competence, communicative competence, communicative ability**.**

Мұғалім - киелі мамандық. Адам тәрбиелеу, оған ғылыми негіздерінен мәлімет беру, баланы өмір сүруге үйрету - өте қиын шаруа. Бұған Елбасының білім және ғылым қызметкерлерінің екінші съезінде «Болашақта еңбек етіп, өмір сүретіндер - бүгінгі мектеп оқушылары, мұғалім оларды қалай тәрбиелесе, Қазақстан сол деңгейде болады. Сондықтан да мұғалімге жүктелетін міндет өте ауыр» деген сөзі дәлел. Оқушыларды Отан сүюге, адамдыққа, адами тазалыққа, ізгілікке баулу - ұстаздың басты парызы. Ол үшін мұғалім қазіргі заманға лайық өзінің білім беру ісінде рухани, шығармашылық ізденіспен жұмыс істеп, өмірге еніп жатқан жаңа технологияны меңгерген, білігі мен білімі жоғары болуы міндет. Сонда «мектеп те, мұғалім де – бала үшін» қызмет етпек, Н.Ә. Назарбаев: «Мұғалімдер қоғамның ең білімді, ең отаншыл бөлігі болып табылады. Сіздер біздің балаларымызды өсіріп, олардың ақыл-ойын жетілдіресіздер. Олар үшін кейде ата-анала-

рына қарағанда сіздердің беделдеріңіз үлкен. Жас ұрпақтың болашақ азаматтық бағдары, олардың патриотизмі, туған жерге деген махаббаты көп ретте сіздерге байланысты» десе, атақты педагог – ғалым В.А. Сухомлинский «мұғалімдік мамандық – бұл адам тану, адамның күрделі және қызықты, шым шытырманы мол рухани жан дүниесіне үңіле білу. Педагогикалық шеберлік пен педагогикалық өнер – ол даналықты жүрекпен ұға білу болып табылады» деп, ұстаздық қабілетке ерекше баға берген. Мұғалім – дәрігер мамандығы сияқты ертеден келе жатқан мамандықтың бірі. Ол ұрпақтар арасын байланыстырушы.

Орыс халқының ұлы педагогы К.Д. Ушинский былай дейді: «Жас жеткіншекті тәрбиелеуде оқулық арқылы да, моральдік көтермелеу арқылы да, жазалау арқылы да әсер ете алмайтын күшті мұғалімнің жеке жақсы оқу бағдарламасы, тәрбие әдісі болсын, ол тәрбиеші болмаса, жай сөз болып қала береді. Тәрбиені ешқашан айтқанды көзсіз орындаушы бола алмайды, ол өз жүрегінің жылуын беруші, жанымен сезінуші болғанда ғана тәрбиеші бола алады». Ал, ұлы педагог және қоғам қайраткері Ы. Алтынсарин «Мектепте мұғалім – басты тұлға, онымен ешкім теңесе алмайды», - дейді. Ы. Алтынсарин өз еңбектерінде адам және оны биік адамгершілік тұрғыда тәрбиелеудің жолдары туралы айтады. Сол тұрғысында ұстаздық қабілеті дамыған тәрбиешіге үлкен сенім артқан.

Қабілетті шыңдауда Ы. Алтынсарин мұғалім оқытудың тиімді әдіс-тәсілдерін теру арқылы жетеді. Баламен қатынас жасауда төзімді болу керек және әр пәнді түсінікті, ұғымды жеткізе білу де шеберліктің шыңына бастайды. Абай Құнанбаев мұғалім бір орында тұрып қалмай үнемі іздену, оқу, өсу үстінде болу керектігін, біле білгенін басқаға үйрету қажеттілігін ескертеді. Ең бастысы мұғалім адамгершілігі мол, үлкен жүректі, әділетті болуы шарт. Өз дегеніне жету үшін мұғалімнің мінезі кең, ерік-жігері мол, ішкі жан дүниесі сұлу, баланы сүйе білетін, рухани жағынан таза болмағы ләзім. Абай адам мінезі рухани жан дүниесі мен ерік-жігері арқылы анықталады дегенді айтқан. П. Подласыйдың айтуынша, педагогке тәрбиелей және басшылық ете білу, тыңдата және тыңдата білу, дүниетанымның кең болуы, сөйлеу мәдениеті, адам мен қарым-қатынас жасай білу, оған сенім арту, алға ұмтылуға үйрету, байқампаз болу қандай жағдайда болсын шешім қабылдай білу қажетті қасиет. Педагогтік мамандық білімділікті қажет етеді [1].

Мұғалім - белгілі бір пәнді меңгерген мамандық иесі. Болашақ мұғалімнің біліктілігі оқу орнындағы алған білімі арқылы қалыптасады. Орыс ғалымдары В.А. Адольф, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин, Т.Ф. Лошакова, т.б. педагогикалық зерттеулерінде педагог кадрлардың кәсіби құзыреттілігі туралы мәселеге көп қызығушылық пайда болғанын айтады. Д. Дьюи, У. Уоллер, М. Мид, К. Юнг, П. Сорокин, Ф. Знанецкий сынды философтар кәсіби құзыреттілікті адамның ортаға үйренуіне қажетті әрекеттер түрі ретінде қарастырады. Олар адамның мамандығы оның белгілі бір нәрсеге деген қызығушылығын тудыратынын, көзқарасын қалыптастыратынын, мақсатқа жетуге талпындыратынын, ортақ пікір алмасуға жетелейтінін айтады. Д.Л. Томпсон, Д. Пристли кәсіби құзыреттілікті жүйелі түрде алынған білім мен жоғары моралдық нормалар мен педагогтік кодексінің нәтижесі ретінде анықтайды [2].

Құзыреттілік бірінші орынға білімдердің ақпаратты сауаттылығын емес, оның мәселені дұрыс шеше білу қасиетін қояды. Егер болашақ педагогтың құзыреттілігінің қалыптасуын орта кәсіби білім беру жүйесінің аумағында қарастырсақ, онда білім, білік, дағды мүмкіншілігі, яғни, бір сөзбен педагогикалық қызметке маманның қаншалықты дайын екендігі туралы айтуға болады. Мұғалім қоғам талабына сай өзін-өзі үздіксіз тәрбиелеп отыратын, ортамен, адамдармен, балалармен, қарым-қатынасқа тез түсе алатын, ұйымдастырушылық қабілеті жоғары, тәжірибесі мол, т.б. қасиеттерді жинақтағанда ғана оның бойынан кәсіби құзыреттілігі анық байқалып тұрады.

Коммуникация ортақ түсінушілікке әкелетін екі жақты ақпарат алмасу. «Коммуникация» терминін латын тілінен аударғанда, «жалпы, барлығымен бөлісу» дегенді білдіреді. Егер өзара түсінушілік болмаса, коммуникация да болмайды. Коммуникация жетістігін білу үшін, кері байланысты білу керек, яғни адамдар сізді қалай түсінді, қалай қабылдады тағы сол сияқты сұрақтарға жауап берілуі тиіс. Коммуникациялық құзыреттілік

– адамдармен керекті контактіні құру және ұстай алу қабілеттілігі. Педагогикалық іс - тәжірибесінде де мұғалімнің коммуникативті қабілеттілік адамның жасына, біліміне, мәдениетіне, психологиялық даму деңгейіне, өмірлік және кәсіби тәжірибесіне байланысты ерекшеленеді [3].

Коммуникативтік құзыреттілік – адамдармен өзара әрекет пен қарым – қатынас тәсілдерін білуді, түрлі әлеуметтік топтарда жұмыс істеу дағдыларын, қоғамдағы түрлі әлеуметтік рөлдерді орындауды, өмірдегі нақты жағдайларда шешім қабылдау үшін байланыстың түрлі объектілерін қолдана алу білігін, қазақ тілінде, халықаралық қатынаста шетел тілінде қатынас дағдылары болуын қарастырады.

Қазіргі білім беру жүйесінің даму үрдісі білім беруді ұлттың тұрақтылығын, әрі ширақ дамуын, мемлекеттің бәсекеге қабілеттілігін, инвестициялық қызығушылығын, экономикалық өсуін, әлеуметтік тұрақтылығын, ұлттық қауіпсіздігін қамтамасыз ететін ең негізгі фактор ретінде қабылдауға негізделген. Ал осы білім беру мен тәрбие мәселесін жоғары дәрежеге көтеруші, мәдени құндылықтары қол жеткізуші, оны іске асырушы – құзыретті маман. Жаңа ғасыр оқытушы жаңа нарықтық экономика заманына сай құзырлы болу үшін үнемі ізденіс үстінде болуы қажет. Коммуникативті құзыреттілік ұғымы мен оның қалыптасуын зерттеу барысында, көптеген ғалымдар «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарын түрліше саралаған. И.А. Зимняянің зерттеулері бойынша, «құзырет» пен «құзыреттілік» ұғымдары екі бөлек мағынаны білдірсе, А.В. Хуторскийдің анықтауы бойынша, құзырет – студентті білімділік жағынан дайындауға қойылған алдын ала талап, ал құзыреттілік – студенттің шығармашылығының бастапқы тәжірибесі және оның қалыптасқан тұлғалық қасиеті, яғни құзыреттілік – бұл адамның құзыретке деген тұлғалық қатынасы. Р.П. Мильрудтің ойынша, коммуникативті құзыреттілік коммуникативті шығармашылықтың жетістігін қамтамасыз ететін интегративті жеке бас ресурсы болып табылады. Ал коммуникативті құзырет – бұл сөйлеу шеберліктері мен тілдік дағдылар арқылы нығайтатын сөздік қатынастардың меңгерілген құралдарының негізінде тиімді коммуникативті қызметтің берілген аймағы. Тұлға бойында тиісті құзыреттіліктерді жүзеге асыруда студенттің жеке даралық ерекшеліктеріне айрықша сән бере отырып, білімді еркін игеруді жүзеге асыру оқытушылардан тиімді әдіс – тәсілдерді жетілдіре отырып, тың әдістемелік негіздерді қалыптастыруды қажет етеді. Бәсекеге қабілетті, өзгерістерге бейім жеке тұлға тәрбиелеу ізденіске толы шығармашылық жұмыстардың нәтижесінде ғана мүмкін екендігі белгілі [4].

Қабілет - белгілі бір істі үздік орындауға мүмкіндік беретін адамның әр түрлі жеке қасиеттерінің қиысып келуі, яғни адам қасиеттерінің синтезі. Қабілеттің дамуы оны қажет ететін қызмет саласында және әрекетке үйрену үстінде көрініп отырады. Қабілеттің ойдағыдай дамуы адамда тиісті білім жүйесінің, икемділік пен дағдының болуына байланысты. Іс-әрекеттің жеке салаларында ғана көрініп, оның нәтижелі орындалуына мүмкіндік беретін қабілетті арнаулы қабілет деп атайды. Бұған мұғалімнің коммуникативтік қабілетін жатқызуға болады.

Қарым-қатынас үрдісіне енбейтін психикалық құбылыс жоқ. Осы іс-әрекеттен ажырамас қарым-қатынастан индивид адамзат қалыптастырған тәжірибені игереді. Қарым-қатынас функцияларын үш классқа бөлеміз:

1) Ақпаратты коммуникативтік.

2) Бағдарлаушы коммуникативтік.

3) Аффекті коммуникативтік.

Осыларға жеке-жеке тоқтала кетейік. Ақпарат алмасу – коммуникация. Ал коммуникация туралы сөз қозғағанда, бірлескен адамдардың көзқарасы, идеясы, қызығушылығы, көңіл-күймен алмасу жайында айта кету керек. Қарым-қатынас тек ғана ақпарат жіберу немесе оны қабылдау емес, сонымен қатар онда екі адам немесе екі индивид қатысады. Олардың әрқайсысы белсенді субъект. Яғни жоғарыда атап өткеніміздей қарым-қатынассыз кез-келген психикалық процесс тоқырауға ұшырайды. Қарым-қатынаста адамдардың әлеуметтік қатынасы жүзеге асады. Қарым-қатынастың бір-бірімен байланысты үш жағын қарастыруға болады. Коммуникативті жағы, мұнда – қарым-қаты-

нас адамдар арасындағы ақпарат алудан тұрады; интерактивті жағы – адамдар арасындағы өзара әсер етуді ұйымдастырудан тұрады; перцептивті жағы – қарым-қатынасқа түскен адамдардың бір-бірін қабылдау негізінде өзара түсінушіліктің пайда болуы. Қарым-қатынас адам психикасының және оның мінез құлығының мәдени, саналы түрде қалыптасуы мен дамуында үлкен роль атқарады. Қарым-қатынас арқылы адам жоғары қабілеттері мен қасиеттерін аша алады. Дамыған адамдармен белсенді қарым-қатынасқа түсе отырып, ол өзі тұлға болып қалыптаса алады. Егер туғаннан бастап, адам басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсу мүмкіндігінен айрылса, ол ешқашан мәдениетті, адамгершілігі бар адам болмас еді, тек қана аяғына дейін жартылай жануар болып яғни сыртқы жағынан адамға ұқсас болар еді. Оған әдебиеттерде көптеген мысалдар, зерттеулер дәлел бола алады. Әсіресе баланың психикалық дамуына үлкен әсер ететін, оның онтогенездің алғашқы этабындағы үлкендермен қарым-қатынасы. Ол осы уақытта өзінін барлық адамгершілік, психикалық мінез құлық қасиеттерін қарым-қатынас арқылы қалыптастырады. Баланың дамуы қарым-қатынастан басталады. Бала бұл кезде, өзінің жеке даралық дамуына керекті ақпарат алады [5].

Педагогикалық қарым-қатынас - өзіндік ақпарат алмасуы бар, коммуникативтік құралдардың көмегі арқылы өзара қатынастар мен тәрбие құралдарын жүзеге асырушы біртұтас жүйе болып табылады. Мұндағы күрделі міндеттердің бірі нәтижелі қарым-қатынасты жүзеге асыру, ол үшін педагог бойына коммуникативтік біліктерді дамытудың маңызы зор. Педагогикалық әрекет үрдісінде қарым-қатынастың келесі ерекшеліктерін бөліп қарастыруға болады: қарым-қатынастың нақты стилі: педагогикалық әрекеттің белгілі бір кезеңіне тиісті қарым-қатынас жүйесі; педагогикалық және коммуникативтік міндеттерді шешуде туындайтын қарым-қатынастың ситуациялық жүйесі. Қарым-қатынас астарында педагог пен оқушылардың әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін ескерген жөн.

Педагогикалық қарым-қатынас ұтымды болу үшін педагог пен оқушылар қадірлейтін заттарын, идеяларын, қажеттіліктерін ескеріп отыру қажет. Сонымен қатар осының бәрі педагог пен оқушылармен тікелей қарым-қатынасқа түсетін педагогтың ішкі тікелей қарым-қатынасқа түсетін педагогтың ішкі көкейінен маңызды орын алуға тиіс. Тек сонда ғана әрбір субъектімен жеке жұмысын жүргізуге тиімді амал-тәсілдерді қолдана алады. Кейбір адамдар алдымен адамның жағымсыз жағын көруге дағдыланады. Сондықтан да ондай адам басқалардың жан күйіне ой жүгіртіп жатпайды, оны тіпті елемейді. Сөйтіп қатыгездік жасауға дайын тұрады. Ал білім беру жүйесіндегі педагогтар үшін бұндай қылықтар жараспайтын әрекет [6].

Адамның дамып жетілуіндегі ерекшеліктерге байланысты ұстаздар оқушыларға ілтипатпен көңіл аударып, сеніммен қарау керек. Егер олар оқушыға әлі де бала деп қарайтын болса, онда оқушы мұндай көзқарасқа қарсы шығып, өз қарсылығы мен наразылығын сөзі, ісі, мінез қылығы арқылы білдіреді. Егер кіші мектеп жасындағы балалар үшін мұғалім барлық бейнесімен ерекше із қалдырып, оларға күшті әсер ететін тұлға болып саналса, ал ересек балалар мұғалімнің әрбір қимыл қозғалысына, іс әрекеті мен сөйлеген сөзіне, оның ақыл кеңесіне, өзге адамдармен қарым-қатынасына, шәкірттерге қоятын түрлі талаптарына өздерінше іштей сын көзбен қарайды. Педагогикалық ортақтасу - балалармен қатынас түзу құралы. Осыдан оны мұғалім мен оқушы арасындағы сенімді байланыс орнықтыруға бағытталған педагогикалық кәсіби өзара ықпалды әрекет деп түсіндіруге болады. Бұл орайда мұғалім үшін аса маңызды болатын жағдаяттар: сөз саптау, сөйлеу мәдениеті, дауыс қоя білу деңгей ептіліктерін басқарымға келтіре алуы. «Мен» «бермен кел» дегенді 15-20 түрге құбылта айтып, қол, дене, бет, бет-әлпет қозғалыстарымды 20 түрге келтіріп, сезімімді білдіре алатындай кезде ғана, шеберлігімнің қалыптасқанын байқадым» - деп жазыпты А.С. Макаренко. Дж. Брофи және Т. Гуддтың «Мұғалім мен оның арасындағы» қатынас кітабында оқушыларға болған таңдамалы қатынаста көрінетін мұғалімнің «субъектив» пайымдау ерекшеліктері талданады.

Белгілі болғандай, мысалы, педагог өзі тәуір көретін оқушыларға көбірек назар салады екен. Қаламаған оқушылары оның назарынан тыс қалып, мұғалім «шуағын»

сезіне алмайды. Мұғалімнің жақсы көретіндері данагөй, тәртіпті, тіл алғыш оқушылар. Енжарлан мен ынжықтар тіпті де еленбейді. Ал тәуелсіз, өжет, белсенді оқушылар мұғалімге ұнай бермейді. Қарым-қатынас түзуде оқушының сырттай тұрпаттық әдемі көрінісі де маңызды келеді. Дж. Брофи мен Т. Гудд анықтағанындай, мұғалім: алдыңғы қатарда отырған балалармен ырықсыз көп қарым-қатынас жасауға ұмтылады, олардың бағасын да жоғарылатып қоюға әрекеттенген, жазуы әсем балаларды көбірек құрметтейді; ұқыпты да әдемі киінген оқушыларға көбірек назар аударады; «әйел мұғалімдер көбіне ұл балалар бағасын жоғарылау береді де; ал ер мұғалімдер сүйкімді, сұлу қыз шәкірттерінің бағасын көтермелейді [7].

Педагогикалық ортақтасуға орай мұғалімдердің үш тобы анықталған: «белсенді», «көңілшек» және «әсіре белсенді». Біріншілері – қатынас жасауда ынталы, әр оқушымен жеке қатынас жасауға шебер тәжірибе, жағдайға орай әрекеттері ауысып барады. Өзінің қандай мақсат қойып, оған қалай жететінін біледі, түсінеді. Екіншілері, де өз көрсетпе – талаптарын икемділікпен пайдалана алады, бірақ көңілшектіктен әлсіз. Қатынастар түзуде балалар жетегінен шыға алмай қалады.

Мақсаттары күңгірт, мінезі – икемшіл, тұрақты көзқарасы, бағыты жоқ. «Әсіресе белсенді» мұғалім өз оқушыларын шектен тыс жоғары бағалауға бейім, баламен қатынасының көбі шындыққа жанаспайтын кейіпке түсіп кетеді. Оның бағалауында сәл белсенді бала - бұзақы да тәртіпсіз, ал енжар оқушы - жалқау да ақымақ. Мұндай мұғалімнің қылық әрекеті де өз шәкіртіне қойған бағасына сай: нақты оқушыны өз өлшеміне сәйкес көремін деп шектен шыққан қылықтарға бой ұрады.

Мұғалімнің басты қаруы - сөзден басқа оның құрал-жабдық қорында бір топ сөздік емес (вербалды емес) тілдесу-ортақтасу шаралары жинақталған. Олар: тұрпат кейпі, ым ишара, қол, көз сілтемелері. Зерттеулерге қарағанда мұғалімнің міз бақпас бетінде ақиқаттың 10-15%-ы жойылады екен. Балалар өз ұстазының қас–қабағын сезгіш келеді. Оның бетінің бозаруы мен түксиген қабағынан істің қандай да насырға шапқанын сезіп, оқу қарқынын бәсең сіреп, нәтижені алыстады.

Мұғалімнің бетін көлеңкелеп, назарын тайдыруы немесе кекірейе бой тіктеп, мықынын таянуы балалар тарапынан оның сенімсіздігі, келіспейтіндігі, қарсылығы ретінде қабылданады. Тік тұрғанда алақандары ашық болып, отырғанда аяқ-қолы жайбарақат жайласа, балалар мұны оқытушының сенімі, келісімі, өздеріне деген болымды қатынас деп сезінеді. Мұның бәрі оқушылар тарапынан бейсана қабылданады. Шабыт, қуаныш не сенімсіздік жоғары дауыспен жеткізілсе, ашу, қорқыныш - айқаймен бірге жүреді, ал қайғы мен шаршау жұмсақ та бәсеңсіген дауыспен жеткізіледі. Есіңізге түсіріңіз, кейбір мұғалімдеріңіздің қатал, не ысқырған дауысынан қаншалықты сескеніп, үріккеніңізді. Мұндай дауысты адам педагогикалық қызметке тіпті де жарамайды. Әлбетте, өзіндік тәрбиемен, тұрақты өзіндік жетілдіру жаттығуларымен адам бойындағы көп нәрсені өңдеуге болады. Сөйлесу желісі де мұғалім сезімін білдіреді: жылдам сөз толқу мен күйзеліс, жай сөз шаршағандықты, көңіл қарғаштығын танытады. Бас сипау, жанасу, қол алысу, иықтан, жауырыннан қағу да өз мәніне ие.

Мұндайда бір жағы кем отбасы балалары жақсы қабылдап, педагогты жоқ әкесі не анасының кейпінде таниды. Тентек пен қырсықты не өкпелегіш баланы басынан сипап, қандай да бір басқа тәсілдердің бәрімен жетісе алмаған құрметке бөленесіз. Бұл әр педагогтың қолынан келе бермейтін әдіс, мұны тек бала сеніміне толық кірген мұғалім ғана жасай алады. Мұғалімнің баламен нақты қатынастағы педагогикалық екеу ара қашықтығы (дистанция) келесідей белгіленген:

- тікелей жеке-дара сөйлесуге мұғалім – оқушы арасы 45-120 см-ге дейін;
- сынып тобымен ресми сөйлесуде – 120-140 см-ге дейін.

Сөйлесудегі аралық қашықтықтардың ұдайы өзгерістерде болуы педагогикалық еңбек ерекшеліктерінен, себебі педагог әрдайым нақты шарттар мен жағдайларға икемдесуі қажет. Қол сілтемелерін де ұмытпаңыз! Қол ұшы қозғалысы мен шошайған бармақ әңгімеге жан береді не қатынасты қарапайымдап (не қиындастырады). Мысалы, ашық алақан адамды өзіне тартады. Айқастырылған аяқтар, артқа тартылған не қалтадағы қол-

дар сұхбат тастар арасына кедергі салады. Сұқ бармақты көп шошаңдата бермеңіз – бұл басымдылық пен әміршілдік белгісі [8].

Қаламыңыз бен көзілдірігіңізді сипалақтап, бармағыңызбен столды тоқылдатып, аяқтарыңызды тықылдата бермеңіз –бұл сіздің шыдамсыздығыңызбен сенімсіздігіңізді көрсетіп, әңгіме желісінен ауытқытады. Мұғалім назары айнада не кітапта болмай, кезегімен оқушыларына бағытталғаны жөн. Сонда ғана балалар сіздің көңіліңіздің өздерімен бір екеніне сенеді, сізбен бірлікте жұмыс жасауға дайын тұрады. Қорытындылай келе, айтарымыз – бәрі шеберлікке тәуелді. Ал шеберліктің өзі ұзаққа созылған тыңғылықты, өзін жасауға бағышталған мұғалім еңбегінің нәтижесі. Кейбір мұғалім оқушыларының қимылсыз тыңдап, тыныш отырғанын жазып не оқып үлгеріп жатқанын қанағат тұтып, артық іс-әрекетке бара бермейді. Мұндай мұғалім еш уақытта да бала көңілін жылыта алмайды, оған бала жүрегінде орын жоқ. Мұғалім болдың ба – кәсібіңді арғымақша ерттеп, мін, өз ісіңнің шебері бола білуді есте ұстау.

П. Подласый педагогикалық қабілеттілікке ұйымдастырушылық, дидактикалық, коммуникативтік, зерттеушілік, ғылыми-танымдық, т.б. жатқызады. Бұл мұғалімнің бойында болуға тиісті ізгі қасиеттер. Білім саласында мұғалім қалай көрінеді? деген сұраққа педагогикалық әдебиеттерде тура жауап жоқ. Қазіргі күні тәрбиенің қажеттілігі, қоғам талабы жайлы жете зерттелмегендіктен оны зерттеу – бүгінгі күннің кезек күттірмес мәселесі. Өйткені, мұғалім және оның еңбегі, тәрбие жұмысы кейінгі орында тұрады. Міне, осы олқылықтардың орнын толтырмаса болмайды [9].

Педагог болу үшін оған әуел бастан бейімделіп туу керек дейді ертедегі педагогтар. Осы дұрыс па? Бұл пікірдің дұрыс емес жағы сол, ешкім іштен педагог болып тумайды. Дегенмен осы пікірді біржолата жоққа шығаруға болмайды. Өйткені бұл пікір педагог болу үшін қабілеттіліктің болу қажет екені жөнінде айтылған. Қабілеттілік іштен пайда болмайды, бірақ ол жүйке қызметі типтерінің негізінде қалыптасып, біртіндеп өріс алады. Көпшіліктің пікірінше педагог мамандығына икемділіктің болуына жүйке жүйесінің шыдамды келіп, қозу мен тежелу процестерінің өзара орнының алмасуының жылдам келуі негізгі роль атқарады. Солай деу, негізінен дұрыс болғанымен, әр түрлі темпераменттерге жататын кісілердің бәрі де, егер осы мамандыққа ықыласты болып келсе, өзінің қабілеттілігін кеңінен дамыта алады. Ал педагогтық қабілеттілік деп нені айтады? Бұл ұғымның мағынасы педагог өз жұмысына икем келіп, шебер болуын білдіреді.

Педагогтың негізгі мақсаты жас буындарға білім беру болса да, білімі терең адамдардың бәрі педагог мамандығына бірдей қабілеті келмейді. Себебі педагогтық жұмысқа қабілеттілік біліммен ғана бағаланбай, оқу-тәрбие жұмысын қандай әдіс қолданып өткізуімен бағаланады. Күнделікті жағдайда, айталық, бір кісі өзгелерге өзінің ойын түсіндірерде, осыны қандай жолмен, қай әдісті қолданамын деп қиналмайды, ал педагог мамандығының ерекшелігі сол, мұны ол оқу материалдарының мазмұны жөнінде ойланып қана қоймай, осыны қандай жолмен, нендей әдіспен оқушыларға жеткізем деген ойда болады. Сондықтан оқу мазмұнын шәкірттерге түгел жеткізе алу – педагогтық қабілеттіліктің негізгі бір түрі болып саналады. Сондай-ақ тәрбие жұмысын жүргізе алуға қабілеттіліктің өзіндік ерекшеліктері де кездеседі.

Қабілеттіліктің осы түрінің неше түрлі сипаты болса да, осыған баланың ішкі жан дүниесін жете біліп, тәрбиені соған қарай өзінің сөзін, жұмысын ықшамдап, бейімдей алуы жатады. Педагог мамандығына лайықты қабілеттіліктің бұл екі түрін бірінен - бірін бөліп алып қарауға болмайды. Себебі сабағын жақсы білетін мұғалімнің сөзі тәрбие жұмысында балаларға өтімді. Сондықтан қабілеттіліктің бұл жеке түрлері өзара тығыз байланысты. Педагогтық қабілетті көпшілік кейде мұғалімнің интуициясымен байланыстырады. Тәрбие жұмысындағы интуицияның негізгі мәні – педагогтың әр ісін нендей нәтижеге апаратынын алдын ала біле алуы. Мысалы тәжірибесі мол педагог оқушыға қандай шара қолданғанда, соның өзі нендей нәтижеге апарып соғатынын алдын ала бірден білетін болады. Қабілеттіліктің бұл түрінде ешқандай жасырын сыр жоқ. Өйткені, бұл қасиет оқушылардың жан дүниесін жақсы білгендіктен және осыны педагог өз тәжірибесінде талай рет басынан кешіргендіктен осылай болып отыр. Сонымен қатар, педагогтың

ұйымдастыру жұмысына икем келуі оның мамандығына лайықты қабілеттіліктің бірі болып саналады.

Кәсіби құзыреттілікті коммуникативтік, ақпараттық, регулятивтік және интеллектуалды - педагогикалық құзыреттілік ретінде қарастырады. Педагогтың коммуникативтік құзыреттілігі – кәсіби интегративтік қасиет, оның негізгі бөліктеріне эмоционалдық тұрақтылық (икемділікпен байланысты); экстраверсия (тағайындалған деңгейі мен эффективті жетекшілікті көрсетеді); тікелей және қайтарымды байланысты ұштастыру мүмкіншілігі; тілдік білімі; тыңдай білу қабілеті; марапаттай білуі; сыпайылылық; жалпы қабілеті жатады.

Коммуникативтік құзыреттілік – біріншіден, жеке тұлғаның дамуы мен өзіндік дамуы процесіндегі мұғалімнің жеке тұлғалық қасиеті; екіншіден, ұстаздың педагогикалық қарым-қатынастық мақсаты, түйіні, құрылымы, құралы, ерекшелігі туралы хабардарлығының көрсеткіші; қажетті технологиялық деңгейін меңгеруі; маманның жеке психологиялық сапасы; коммуникативтік іс-әрекетін әрдайым жетілдіріп тұруға тырысуы; негізгі құндылық ретінде жеке адамның тұлғасына бейімделе білу, “бағдар ету”, сонымен қатар педагогикалық қарым-қатынас кезінде туындайтын міндеттерге шығармашылық, қапысыз шешім таба білу қабілеті [10].

Ақпараттық құзыреттілік өзі туралы оқушылар мен олардың ата-аналарының, басқа ұстаздардың жұмыс тәжірибесі жөнінде ақпаратты білу мөлшерін қамтиды. Интеллектуалды - педагогикалық құзыреттілікті талдау, синтез, салыстыру, қорытындылау, нақтылау сияқты қарастыра білудің кешені, аналогия, қиял, ойлау қабілетінің икемділігі мен сындығы ретіндегі зерденің қасиеті түрінде қарастыруға болады.. Сондықтан маманның кәсіби құзыреттігінің арнайы, әлеуметтік және тұлғалық түрлеріне ерекше мән беріледі. Арнайы - өзінің мамандығына сәйкес білімі, біліктілігі, дағдысы, жаңа білім мен білікті өз бетімен меңгеру, өз еңбегінің нәтижесін бағалау, біліктілігінің болуы.

Әлеуметтік – тіл туралы білімінің, коммуникативті мәдениетінің, басқамен ынтымақтастыққа қабілеттілігінің, өзінің іс-әрекетінің нәтижесіне, қоршаған ортаға дайындығының болуы. Бұл үшін, біріншіден, ақпараттық қоғамда кез келген маманның іс-әрекеті күшейтіледі, екіншіден, білім парадигмасының өзгеруі кәсіби білім, біліктілік пен дағдыға маманның дайындығын қалыптастырудың, ойлаудың әдіснамасын дамытудың қажеттілігін көрсетеді, үшіншіден, ізгілікті және әлемдік интегративті үрдістер тенденциясы алдымен көпмәдениетті тұлғаны қалыптастырудың қажеттілігін айқындайды. Адамның қоғамдық болмысы жан-жақты әрі көп деңгейлі аралық қатынастардан құралатынын жоғарыда әңгіме еткенбіз. Ал осы қатынастар арасында өзінің ерекше мәні мен құрылымы жағынан танылатын құбылыс - бұл тілдестік қатынастар. Тілдесу барысында адамдар өзара әрекеттік байланысқа келіп, тұрмыс-еңбек тәсілдері мен нәтижелерін, әрекетке орай туындаған болжамдар мен идеяларын, ниеттерін, қызығулары мен сезімдерін және т.б. өзара бөліседі, алмасады.

Тілдестік қатынас біршама дербес құбылыс ретінде қабылдануымен, субъекті белсенділігінің ерекше бір формасы ретінде көрінеді. Тілдесу қызметінің нәтижесі - өзгертілген, болмаса қайта жасалған дүниелік не идеалдық өнім емес, ол адам мен адамның, адам мен қауым арасында орныққан байланыс қатынасы. Бұл ретте әңгіме тек бірдің екіншіге бағытталған жай әрекеті, не оның ықпалы жөнінде емес, ал өзара, бір-біріне болған әсері туралы. Тілдесу үшін міндетті түрде әрқайсысы өз алдына субъектік мағынаға ие ең кемінде екі адам болуы қажет. Қазіргі кезде жалпы психология мәселелерінің көптеген шешімі осы тілдестік қатынастарды зерттеуге байланысты болып отыр. Себебі психологиялық бейненің бір формадан екіншісіне өтуі. Адам психикасындағы ашық сана аймағы мен бейсана байланысы, адам көңіл шарпуларының ерекшеліктері, жеке адам заңдылықтары т.б. осы тілдестік қатынастың негізінде жасалады. Тілдесу деген не? Тілдесу - біркелкі іс-әрекет қажеттігінен туындаған адамдар арасындағы байланыстардың даму көзі.

Тіл қатынасы негізінен әңгімелесушілердің өзара ақпарат алмасуынан қалыптасады. Бұл ақпарат алмасу тіл қатынасының коммуникативтік сипатын құрайды. Тілде-

судің екінші тарапы - сөйлеушілердің өзара ықпалы, яғни сөйлесу барысындағы сөз алмасу ғана емес, сонымен қатар бір бірінің әрекетін, қылығын танып, оны өзгеріске келтіруі, жауап беруі. Үшінші, ақырғы, тарапы тіл қатынасы сөйлесу арқылы адамдардың бірін бірі қабылдап, өздерінің психологиялық бейнесін түзуі [11].

Сонымен, бір тұтас тілдесу процесінде үш бағытты байқаймыз: коммуникативті (ақпарат алмасу), интерактивті (өзара ықпалды әрекетке келу) және перцептивті (адамның бірін бірі қабылдап, түсінісуі). Осы үш, бір-біріне байланысты тілдесудің қырлары бірлікті қызмет орындауымен сол қызметке араласқан адамдардың өзара қатынасын ұйымдастырудың әдістерін құрайды. Сондықтан білім берушінің бойында бала тұлғасының дамуына ол қай кезде жақсылық, ал қай кезде жамандық жасауға бейімді болып тұрғанын анықтау мүмкіншілігінің болуы міндетті.

Егер осы ақпарат тілдесу барысында түсінімді қабылданса ғана, тілдескен адамдар үшін өз мәнділігіне ие болады. Екіншіден, адамдар арасындағы ақпарат алмасу сипаты қоғамда қабылданған таңбалар жүйесі негізінде адамдардың бір біріне ықпалды әсер ете алуына байланысты келеді. Бұл жағдайдағы коммуникативтік ықпал бір адамның екіншісіне жасаған психологиялық әсеріне теңгеріледі. Үшіншіден, ақпарат алмасудың нәтижесі болған коммуникативтік ықпал тілдесуге қатысқандардың тіл жүйесіндегі таңбаларды теңдей таныса ғана пайда болады. Сөзді игеру арқылы нақты заттар араласатын адамзаттың көп ғасырлы тарихында қалыптасқан байланыстар мен қатынастарды танимыз, зерттеп, үйренеміз.

Сөйлесудің және бір қызметі - коммуникативтік өрнектеу құралдары мен ықпал жасау құралдарының бірлігінен орындалады. Адам тіліндегі көңіл-күй көрінісі үлкен маңызға ие. Сөзді тек ақыл-ой көрінісі деп тану оның өрісін өте тарылтып жібереді. Сөзде, әсіресе оның ауызша түрінде көңіл-күй танытатын көптеген сөйлеу бірліктері қосылады: іркісін, ырғақ, әуен; жазба түрінде - тыныс белгілері, сөз орыны т.б. Сөйлеу барысында біз тек білген ақпаратымызды ғана хабарлаумен тынбастан, әңгіме арқауына болған, әңгіме тыңдаушыға болған өз көңіл толғаныс, қатынастарымызды білдіреміз. Сөз неғұрлым өрнекті, әсерлі болған сайын, одан сөйлеушінің келбеті, болмысы дәл әрі нақты көрінеді [12].

Қорыта айтқанда, мұғалім қызметінің ерекшелігі, оның қолында нәтиже өлшеуіші жоқ. Мұғалім көптеген нақты жағдайда қас қағым сәттің ішінде ең дұрыс педагогикалық шешімді таба білуі тиіс.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Мәмбетов М№. Педагогикалық қарым – қатынас мәдениеті. - Алматы: «Жалын», 1999 – 370 б.
2. Құдайбергенова К.С. Құзырлылық амалының негізгі ұғымдары. - Алматы: «Қайнар», 2007 – 400 б.
3. Тоғымбаева А.Ә. Педагогтың кәсіби құзырлық моделі. // «12 жылдық білім» журналы, 2008. - № 2. – Б. 87-92.
4. Рыжов Б.Н. Системная психология. – М.: МГПУ, 1999. – 499 с
5. Крылова А.А., Маничев С.А. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии. - СПб.: Питер, 2002. – 539 с.
6. Психологические тесты для всех. - Киев: «Таир», 1992. – 421 с.
7. Карелина А.А. Психологические тесты. – М.: «Мысль», 1999. – 620 с.
8. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М.: «Пресс», 2001. – 556 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы Общей психологии. – М.: «Прима», 1973. – 501 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.:: Питер, 1999. - 698 с.
11. Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология. – М.: «Пресс», 2001. – 562 с.
12. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. / Под. ред. Р.С. Никифорова. – М.: «Мысль», 1998.- 554 с.

УДК 372

БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ОҚЫТУДЫҢ ЖАҢА ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Конырова Г.А.

Автор туралы мәліметтер. Конырова Гулмира Амангельдиновна – Өскемен қаласының «№ 46 орта мектебі» КММ бастауыш сынып мұғалімі.

Аннотация. Өз іс-тәжірибеде жаңа технология арқылы оқушылардың танымдық қызығушылығын қалыптастырып, шығармашылыққа баулуға көп көңіл бөлінді. Оқушыларды шығармашылық бағытта жан-жақты дамыту - бүгінгі күннің басты талабы. Осы талап тұрғысынан алғанда оқу – тәрбие үрдісін ұйымдастырудың сан түрлі әдіс-тәсілдерін іздестіру жаңа технологияларды тиімді пайдаланудың маңызы ерекше. Қазіргі ұстаздар қауымының алдында тұрған үлкен мақсат - өмірдің барлық саласында белсенді, шығармашылық іс-әрекетке қабілетті, еркін және жан-жақты жетілген тұлға тәрбиелеу. Оқушылардың шығармашылығын, танымдық белсенділігін арттыруда шығармашылық сабақтарды өткізудің, оқушының өз бетімен ізденіп, шығармашылық ой-өрісін арттыруда алатын маңызы ерекше.

Түйін сөздер. Жаңа технологиялар, нәтижелілік, жұмыс тәжірибесі, критериалды бағалау, стратегиялар, шығармашылық жұмыстардың нәтижелері.

Сведения об авторе. Конырова Гулмира Амангельдиновна – учитель начальных классов КГУ «Средняя школа №46» г. Усть-Каменогорска.

Аннотация. В статье показана эффективность использования новых технологий в начальных классах. Также говорится о том, что ведение уроков по технологии критериального оценивания дает хорошие результаты. Автор, исходя из опыта работы, особое внимание в статье уделяется особенностям творческой работы учащихся. Даны примеры.

Ключевые слова. Новые технологии, эффективность, опыт работы, критериальное оценивание, стратегии, результаты творческих работ.

Information about author. Konyrova Gulmira is a teacher of primary classes at KSU "Secondary School No. 46" in Ust-Kamenogorsk.

Annotation. The article is based on experimental work on the use of new technologies at lessons in primary classes. Here the creative development of students is considered, through new pedagogical technologies that are relevant in the modern educational process. The author tries to justify the effectiveness of technologies in the development of a versatile, creative and modern personality. In conclusion, the author classifies new pedagogical technologies in accordance with the purpose of developing a future versatile, creative personality.

Key words. New technologies, efficiency, work experience, criterial estimation, strategies, results of creative works.

Қазіргі кезде білім беру саласында болып жатқан ауқымды өзгерістер түрлі ынталы бастамалар мен түрлендірулерге кеңінен жол ашылуда. Осы тұрғыдан алғанда, ұрпақ тәрбиесімен айналысатын әлеуметтік - педагогикалық қызметтің тиімділігін арттыру, оны жаңа сапада ұйымдастыру қажеттігі туындайды. Бұл үшін мұғалімдердің инновациялық іс - әрекеттің ғылыми - педагогикалық негіздерін меңгеруі мақсат етіледі. Ал жаңа технологияны пайдалану міндетті деңгейдегі білімді қалыптастыра отырып мүмкіндік деңгейге жеткізеді. Сондықтан бастауыш сынып мұғалімдерінің біліктілігін көтеру мен шығармашылық, педагогикалық әрекетін ұйымдастыруда қазіргі педагогикалық технологияларды меңгерудің маңызы зор. Оқытудың жаңа технологиясы дегенде, ең алдымен, педагогикалық технология деген ұғымды түсіну керек. Оқыту, білім беру тәжірибесі педагогикалық үрдістің сапасын үнемі арттырып отыруды талап етеді. Осыған байланысты ғылым мен тәжірибеде педагогикалық үрдістің сапасын көтерудің бай тәжірибесі жинақталған. Педагогикалық технология терминінің анықтамаларын көптеген авторлар өз түсінігі мен өз санасында қалыптасқан көзқарастарын қалыптастырған:

Педагогикалық технологияның тиімділігі:

1. Оқушы өздігінен жұмыс істеуге мүмкіндік алады, соған дағдыланады;

2. Оқушының жеке қабілеті анықталады;

3. Іштей бір - бірінен қалмауға тырысып, талпынады;

4. Тапсырмалық күрделену деңгейіне сәйкес оқушының ойлау, орындау қабілеті артады.

5. Өзін - өзі тексеруге дағдыланады.

6. Мұғалім жекелеген оқушыларға көмектесуге мүмкіндік алады.

7. Орындау қабілетіне қарай бағаланады.

Бастауыш білім – үздіксіз білім берудің баспалдағы. Мұғалімнің негізгі ұстанған мақсаты - білімнің жаңа үлгісін жасап, белгілі бір көлемдегі білім мен білік дағдыларын меңгерту, оқу мен тәрбие үрдісін ұйымдастырудың сан түрлі жаңа әдіс - тәсілдерін іздестіру, жаңа технологияларды сабаққа тиімді пайдалана білуі, бір сөзбен айтқанда - оқу үрдісін дамыту.

Жаңа технологияны жүзеге асыру, тиімділігіне қарай пайдалану үшін, әр мұғалім өзінің алдында отырған оқушыларының жас ерекшеліктерін ескере отырып, педагогикалық мақсат - мүддесіне байланысты, өзінің шеберлігіне байланысты таңдап алады. Жаңа технологияны жүзеге асыруда мұғалім белсенділігі, шығармашылық ізденісі, өз мамандығына деген сүйіспеншілігі, алдындағы шәкірттерін бағалауы ерекше орын алады. Жалпы алғанда, жаңа технологиялардың 40-тан астам түрлері бар.

Оқушы тұлғасының дамуына, қабілетінің артуына жаңа технологиялар айтарлықтай ықпал жасайтыны сөзсіз және бұл қазіргі таңдағы білім беру жүйесінің дамуындағы елеулі бағыт. Сондықтан да болар қазіргі кезде біздің ұстаздар да осы жаңа технологиялар элементтерін өздерінің тәжірибелерінде пайдаланып жүр.

Болашақта өркениетті дамыған елдер қатарына ену үшін заман талабына сай білім қажет. Өйткені, тәуелсіз Қазақстанды дамыған бәсекеге қабілетті елу елдің қатарында, терезесін тең ететін – білім. Сондықтан қазіргі даму кезеңі білім беру жүйесінің алдына оқу үрдісін технологияландыру мәселесін қойып отыр. Мектеп өміріне еніп отырған жаңа технологиялардың ерекшелігі өсіп келе жатқан жеке тұлғаны жан –жақты дамыту. Соның ішінде мүмкіндігі шектеулі оқушылардың дамуына да жаңа технология элементтерін пайдалану өз әсерін тигізуде. Бастауыш мектеп - оқушы тұлғасы мен санасының дамуы қуатты жүретін, ерекше құнды, қайталанбас кезең.Сондықтан бастауыш білім үздіксіз білім берудің алғашқы баспалдағы, қиын да жауапты іс. Оқытудың әртүрлі технологиялары сарапталып, жаңашыл педагогтардың іс - тәжірибесі зерттеліп,мектеп өміріне енуде. Қазіргі заманның талабына сай болу және жаңа формация мектебінде жұмыс істеп жүрген педагогтардың алдында тұрған проблемаларды шешу негізгі мақсат болып табылады, олар: баланы оқи білуге үйрету; баланы ойлауға үйрету; баланың өзін-өзі тұлға ретінде дамуына жағдай жасау.

«Сын тұрғысынан ойлауды дамыту» технологиясы:

• Кез келген ұстазға сапалы сабақ беруге мүмкіндік беретіндігімен.

• Оқыту мен ұйымдастырудың тиімді әдістерінің (стратегияларының) көптігімен.

• Оқу мотивацияларын өзгертуге пайдалы екендігімен.

«Сын тұрғысынан ойлауды дамыту» технологиясының өзге технологиялардан ерекшеліктері:

• Сын тұрғысынан ойлау сабақтарының құрылымы (қызығушылықты ояту, мағынаны ажырату, ой толғаныс).

• Негізгі үш кезеңінің маңыздылығы.

• Стратегиялардың психологиялық астары мен ерекшеліктері.

Осы жобамен жұмыс жасау барысында мұғалім оқушының өзін ізденуге жетелейді, ойлануға үйретеді. Педагогикалық технология оқушылардың жеке басын дамыту мен білім беру мақсатына жету жолындағы педагогикалық қызметтің, іс- әрекеттің жүйелі дамып отыратын жобасы ретінде оқушы белсенділігін арттыруды көздейді. Ал, оқушы белсенділігінің артуы оны шығармашылыққа жетелейді.

Шығармашылық дегеніміз – адамның өмір шындығында өзін-өзі тануға, жаңалық ашуға, жаңа тәсілдер табуға ұмтылуы,ізденуі. Шығармашылық қабілет әр баланың та-

биғатында болуы мүмкін. Біздің міндетіміз – оқушыға оның бойында жасырынып жатқан мүмкіндіктерін ашып көрсету. Өз тәжірибемде бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін, сабақта және сабақтан тыс уақытта дамытуда Сын тұрғысынан ойлау жобасының көптеген әдіс - тәсілдерін қолданамын:

• Тақырыпты мазмұнына қарай жинақтау,арнаулы бір тақырыпқа пікірталас тудыру (ой қозғау, «инсерт» кестесі);

• Берілген тапсырманы түрлендіру бағыттағы жұмыс (эссе, шығарма, сауаттылықты ашатын хаттар т.б. стратегиялар);

• әңгіменің ұқсастығын салыстыру, бөліктерге бөлу, ат қойғызу, мәтіндегі ұқсастық пен айырмашылықты табуға (Венн диаграммасы, аялдамамен оқу стратегиясы);

• Қиялдау арқылы сурет салғызу (сурет салу стратегиясы);

• Кейіпкерге мінездеме беру өз ойын жазғызу (авторға, кейіпкерге хат жазу стратегиясы);

• Шығармада екі кейіпкердің қарама – қарсы элементтерін сипаттау (қарама-қайшы элементтер стратегиясы);

• Өлең мұшақтарын құрастыру (5 жолды өлең).

«Сын тұрғысынан ойлау» бағдарламасының модулдерін ұтымды пайдалану оқушылардың шығармашылық қасиетін анықтауда, күшейтуде, оқытудың тиімділігін, сапасын арттыруда ерекше маңызды.

Сын тұрғысынан ойлау сынау емес, шыңдалған, бірін – бірі толықтырған ойлау. Ең бастысы жекелей, топта, сыныпта оқушылардың білім деңгейін көтеруге ретімен сұрыптап қолданған стратегиялардың қай – қайсысы болсын сабақтың сапасын арттыруда үлесі зор.

Жаңа білімді қабылдау, бекіту, іскерлік пен дағдыны тәрбиелеу барысында жұмыс жүйесін, оқушылардың дербес белсенді әрекетін дамытуда, өздік жұмысының тиімділігін арттыруда «Сын тұрғысынан ойлау» барысындағы әдіс-тәсілдер білімді меңгертудің әр түрлі кезеңінде қолдануға болатынын тәжірибе көрсетті.

Сын тұрғысынан ойлауды дамыту бағдарламасы ұстаз бен оқушыны ізденуге жетелейтін, шығармашылық шабыт беретін, болашаққа деген үмітті арттыратын бағыт.

Сын тұрғысынан ойлауды үйрету үшін мына шараларды білу қажет:

1. Сын тұрғысынан ойлауды үйрету үшін уақыт керек.
2. Оқушыларға ойланып, толғануға, ойын ашық айтуға рұқсат беру.
3. Әр түрлі идеялар мен пікірлерді қабылдау.
4. Үйрену барысында оқушылардың белсенді іс – әрекетін қолдану.
5. Кейбір оқушылардан жауабының, сынының дәлелді, дәйекті болуын талап ету.
6. Сын тұрғысынан ойлауды бағалау.

Сын тұрғысынан ойлау технологияларын пайдалану нәтижесінде қазіргі оқушының:

– Сабаққа қызығушылығы артады;
– Нақты өз деңгейінде бағаланады;
– Жеке қабілеті айқындалады;
– Өз бетімен жұмыс істеуге үйренеді;
– Даму мониторингі айқын көрінеді;

Сын тұрғысынан ойлау сабақтарының алғы шарттары:

– Сабақты белсенді өткізіп, әр баладан еркін жауап алуға жағдай жасау;
– Сенімділікке тәрбиелеу үшін баланың жауабын санмен бағалау;
– Қиялын дамыту үшін «Менің ойымша» деген жауапқа дағдыландыру;
–Әр түрлі жауапқа бірдей қарау, жақсысын мадақтап, жаманын сынамау;
– Тіл байлығын дамыту үшін қалайда жауабын соңына дейін тыңдау;
– Жауап беруге тілек білдірмеген баланың өз еркінсіз, қинап сұрамау;
– Жеке тұлға ретінде «Мен» деген рөлін көтеру, өз пікірін қалыптастыру.

Өз іс-тәжірибемде жаңа технология арқылы оқушылардың танымдық қызығушылығын қалыптастырып, шығармашылыққа баулуға көп көңіл бөлемін. Оқушыларды шы-

ғармашылық бағытта жан-жақты дамыту - бүгінгі күннің басты талабы. Осы талап тұрғысынан алғанда оқу – тәрбие үрдісін ұйымдастырудың сан түрлі әдіс-тәсілдерін іздестіру жаңа технологияларды тиімді пайдаланудың маңызы ерекше. Қазіргі ұстаздар қауымының алдында тұрған үлкен мақсат - өмірдің барлық саласында белсенді, шығармашылық іс-әрекетке қабілетті, еркін және жан-жақты жетілген тұлға тәрбиелеу. Өмірдегі сан алуан қиындықтарды шеше білу тек шығармашыл адамның қолынан келеді.

Оқушылардың шығармашылығын, танымдық белсенділігін арттыруда шығармашылық сабақтарды өткізудің, оқушының өз бетімен ізденіп, шығармашылық ой-өрісін арттыруда алатын маңызы ерекше.

Қандай технологияны пайдаланған кезде де оқушының белсенділігі, мақсатқа ұмтылуы, ақпаратты өзі іздеп табуы, шапшаңдығы мен еркіндігі, шығармашылдығы, көңілкүйінің көтеріңкі болуы қамтамасыз етіледі. Қорыта келгенде, қазіргі кезде мектептерде жиі қолданылып отырған жаңа технологиялар ойлауды дамыту, қабілетті қалыптастыруға бағытталған әдіс-тәсілдер. Оқушыларымның сабаққа деген қызығушылықтары артып, сыныптың білім сапасы көтерілді. Егер де жаңа технология элементтерің сабақта өз дәрежесінде ұйымдастыра білсек, өз нәтижесін береді деп ойлаймын.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Иманбекова Б., Әбдіреймова К. Сабақ – оқытудың негізгі формасы. - Алматы, 2003.
2. Садыбекова Ж. Оқу – тәрбие үрдісінде ақпараттық - коммуникациялы технологияны қолдану қажеттілігі. №4, 2008 жыл
3. «Бәсекеге қабілетті жеке тұлғаны қалыптастырудағы инновациялық технологиялардың ролі мен маңызы» Республикалық ғылыми-практикалық конференция материалдары (30 сәуір 2008 ж.)
4. Ералиева М. Оқытудың қазіргі технологиялары // Бастауыш мектеп. – 2006. - №5.
5. Абдрахманова К. Төменгі жастағыларды оқыту ерекшеліктері // Бастауыш мектеп. – 1989. - №9.

УДК 372.879.6

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА УМСТВЕННУЮ АКТИВНОСТЬ СПОРТСМЕНОВ-ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ

Цыплаков В.А., Вендерских К.И.

Сведения об авторах. Цыплаков Виктор Александрович – магистр физической культуры и спорта, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета; Вендерских Ксения Ивановна – тренер-преподаватель по фехтованию СДЮШОР (Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва) г. Усть-Каменогорска.

Аннотация. Изучение особенностей физического и психического развития спортсменов в различные периоды их спортивной карьеры способствует выявлению проблемных зон, а также анализу всей методологической базы, применяемой к данному виду спорта. Помимо теоретических источников, в статье рассматривается подготовленная и разработанная методистом ОСДЮСШОР база методики преподавания фехтования юным спортсменам. В статье описана методика преподавания и обучения фехтовальщиков. Проанализированы литературные источники, описывающие методологические и технико-тактические рекомендации аналогичных по структуре видов спорта. Изучены методические рекомендации по боксу и хоккею, в которых информация являлась аналогичной предшествующим источникам о возрастных физических и психологических процессах юношей и девушек.

Ключевые слова. Фехтование, умственная активность, физические упражнения, психические процессы, спорт, физическое развитие, физическая культура, физическое воспитание, личностная физическая культура, валеологизация, укрепление здоровья, физическая подготовка, функциональная подготовка, самоактуализация, самовыражение, развитие, индивидуализация, здоровье, патриотизм, военная подготовка, материально-спортивная база, быстрота, выносливость, гибкость, ловкость.

Авторлар туралы мәліметтер. Цыплаков Виктор Александрович – дене шынықтыру және спорт магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы, Вендерских Ксения Ивановна – Өскемен қ., ОРАБЖМ -нің семсерлесу бойынша бапкер - оқытушысы.

Аннотация. Спортшылардың спорттық өмірлерінің әртүрлі кезеңдеріндегі дене және психикалық дамуларының ерекшеліктерін зерттеу мәселелер туындайтын тұстарды анықтап, берілген спорт түріне қолданылатын әдіснамалық базаға талдау жасауға жәрдем береді. Мақалада теориялық дереккөздер дерден басқа ОРАБЖМ –нің әдіскері дайындаған жас спортшыларға семсерлесуді үйрету бойынша әдістеме базасы қарастырылады. Мақалада семсерлесушілерді оқыту және үйрету әдістемесі сипатталған. Құрылымы бойынша ұқсас спорт түрлері бойынша оқыту және үйретудің әдіснамалық және технико-тактикалық ұсыныстарды сипаттайтын әдеби дереккөздерге талдау жасалған. Алдындағы дереккөздердегі ақпаратқа сәйкес келетін бойжеткен мен бозбалалардың жастарына қарай дене және психологиялық даму ерекшеліктері бойынша ақпараты бар бокс және хоккей бойынша әдістемелік ұсыныстар зерттелген. Зияткерлік білімді басшылыққа алатын қазіргі қоғамда дене мәдениетінен хабардар болу өзі мен айналасындағы әлеуметтің денсаулығын нығайту қажеттілігін, қалауын ынталандыру жолымен жүруі керек. Дене тәрбиесі және дене белсенділігіне деген қызығушылықтың төмендеуі қоғамды дене мәдениетімен айналысуға шақыратын себептерге негіз болып отыр. Біздің ойымызша, тұрғындардың басты қызығушылығы дене жаттығуларының психикалық және ойлау белсенділігіне тигізетін оң әсерінде болады. Баланың оқу жетістіктерін арттыруда дене мәдениетіне үйрету басты катализатор болмақ. Біз ұсынып отырған дене жаттығуларының кешенін басқа да спорт түрлеріне қатысты жасап шығаруға болады.

Түйін сөздер. Семсерлесу, ойлау белсенділігі, дене жаттығулары, психикалық үрдістер, спорт, дене дамуы, дене мәдениеті, валеологизация, денсаулықты нағайту, дене дайындығы, индивидуализация, денсаулық, патриоттық, әскери дайындық, материалды-спорттық база, жылдамдық, төзімділік, иілгіштік, ептілік.

Information about authors. Tsyplakov Viktor – Master of Physical Education, Senior Teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Kazakh-American Free University; Vendersky Xenia - trainer-teacher SCYORS (Specialized Children and Youth Olympic Reserve School) in Ust-Kamenogorsk.

Annotation. The study of the physical and psychology development of athletes in different peri-

ods of their sports career contributes to the identification of problem areas, as well as an analysis of the entire methodological base applied to this sport. In addition to theoretical sources, the article discusses the basis of the methodology of teaching fencing to young athletes prepared and developed by the methodologist of the OSCYORS. The article describes the methods of teaching and training fencers. Literature sources describing methodological and technical-tactical recommendations of similar in structure sports are analyzed. Methodical recommendations on boxing and hockey in which the information was similar to previous sources about age physical and psychological processes of young men and young women were studied. Education of the society in the culture of physical education must pass through the stimulation of desire, the need to improve oneself and society, with the priority that has developed in the world deepening in intellectual education. The decreases in interest in physical education and physical activity served as the basis for creating new causes that provoke society to engage in physical culture. The identification of the positive effect of physical exercises on mental and mental activity, in our opinion, will be in the central place in the interest of the population. The desire to improve the school performance of the child will serve as a catalyst for the preference for doing sports, other types of leisure. To popularize the sport as a whole, it is possible, based on the set of physical exercises offered by us, to develop a similar complex for other sports.

Keywords. Fencing, mental activity, physical exercises, mental processes, sports, physical development, physical culture, physical education, personal physical culture, valeologization, health promotion, physical training, functional training, self-actualization, self-expression, development, individualization, health, patriotism, military training, material and sports facilities, speed, endurance, flexibility, dexterity.

Перспектива развития фехтования на современном этапе обозначена увеличением количества спортсменов, успехи и достижения которых соответствуют требованиям крупных соревнований.

Если описывать качества высококвалифицированного фехтовальщика, то основными будут являться быстрота и выносливость. Также значимы для спортсмена такие качества, как меткость, реакция, гибкость, умение стать с оружием одним целым, чувствовать шпагу, как пловец чувствует воду, а лыжник снег. Тогда и появляется возможность изменять амплитуду движений и темпа. Психологическая устойчивость, умение сконцентрироваться, видеть ошибки соперника и не упускать их в бою на высоких скоростях, анализировать каждый бой и укол. Наличие стратегического и тактического мышления способствует созданию ситуации, прогнозирования развития поединка на несколько ходов вперед и её моделированию для более комфортного ведения боя [1, с. 4].

Целью данного исследования является разработка программы активизации умственной активности фехтовальщиков средствами физической культуры и спорта. При помощи данной программы появляется возможность решения многих проблем связанных с психическими процессами спортсменов-фехтовальщиков. Для получения результатов были поставлены задачи, способствующие раскрытию спортсменов в данной области.

Изучение особенностей физического и психического развития спортсменов в различные периоды их спортивной карьеры способствует выявлению проблемных зон, а также приводит к анализу всей методологической базы данного вида спорта. Изучение особенностей физического и психического развития спортсменов-фехтовальщиков представляется возможным по книгам Тышлера Д. и Тышлера Г. «Фехтование. Технико-тактические приоритеты. Методики и упражнения», «Фехтование. От новичка до чемпиона», а также учебнику, написанному авторским коллективом Тышлер Д.А., Келлер В.С., Тышлер Г.Д., Мовшовач А.Д., Королева А.П., Ломонарева А.М., Рыжкова Л.Г., Бычков Ю.М., Базаревич В.Я., Каббари М.А., Абдурасулова Г.Б., Коротаева Н.В. - «Спортивное фехтование. Учебник для вузов физический культуры и спорта» и «Методические рекомендации по проведению занятий. Особенности физического развития юных фехтовальщиков». Помимо данной литературы, была изучена подготовленная и разработанная методистом ОСДЮСШОР г. база методики преподавания фехтования юным спортсменам. Данный источник достаточно подробно описывает методику преподавания и обучения фехтовальщиков.

Для более обширной информации были проанализированы литературные источни-

ки, описывающие методологические и технико-тактические рекомендации аналогичных по структуре видов спорта. Были изучены методические рекомендации по боксу и хоккею, в которых информация являлась аналогичной предшествующим источникам о возрастных физических и психологических процессах юношей и девушек.

По анализу изученных материалов авторами статьи была разработана и экспериментально апробирована программа активизации умственной активности фехтовальщиков по средствам физической культуры и спорта. Разработанный комплекс физических упражнений основан на трудах П.Ф. Лесгафта и таких ученых, как Н.П. Павлов, Н.А. Барнштейн, К.М. Смирнов, в которых едина мысль о влиянии физических упражнений на психическую и умственную деятельность.

Представленные ученые - не единственные, кто склоняется к данному мнению. Ведь единство психического и физического развитие в качестве союза волновало и волнует многих людей не только занимающихся исследованиями в данной области, но и непосредственно людей занимающихся спортом. Так, исследователь Берон Поссе считал явление о прогрессе цивилизации и её постоянном изменении условиями для развития физического состояния посредством гимнастических упражнений. В этом смысле тело человека должно являться гармоничным целым под постоянным контролем. А увеличение мышечной массы – явление, имеющее третье значение, главная цель которого есть смысл разного реагирования, изменяясь, вступать в противоборство с ненормальным развитием, как, например, плоды искусственной жизни цивилизации.

Мнение Герберта Шелтона имеет другую направленность, в которой находит своё отражение комплекс разработанных упражнений. Он утверждал, что физические упражнения улучшают здоровье человека, но не имеют воспитательную и образовательную направленность, с чем мы не согласны, ведь в процессе выполнения упражнений развивается дисциплина, что является составляющей воспитания. Образовательная часть заключается в усвоении упражнений и знания их влияния на организм. Количество существующих упражнений - достаточно большое; они классифицируются и подразделяются, образуя целую систему для организма, в общем, и для каждой часть тела, в отдельности. Чем больше физических упражнений знает человек, тем обширнее его знания о влиянии каждого упражнения на организм. Герберт Шелтон объясняет, что лишь при высокой концентрации во время выполнения упражнений имеет место быть воспитательная и образовательная направленность. Мышечная активность, имеющая высокую концентрацию, улучшает союз «мозг – нервы - мышцы» [2, с. 196].

Для успешного внедрения комплекса физических упражнений и постановки эксперимента необходимыми являются: зал для занятия фехтованием, оборудованный фехтовальными дорожками соответствующие правилам FIE (International Fensing Federation - Международная Федерация Фехтования), аппараты для максимально правильного выявления победителя, а также оценки усвоенного и перенесенного материала. При проведении эксперимента группы должны быть полностью укомплектованы по возрасту, званию или разряду. Посещаемость группы и каждого спортсмена в отдельности на время постановки эксперимента - 100%. В случае внедрения программы в процесс тренировок необходимо пользоваться общими принципами воспитания и образования, которые отражают главные закономерности в процессе обучения (дидактические принципы). Они изменяют свой смысл в физическом воспитании, образуются в обще-методические принципы и содержат в себе список разнообразных методических правил, без которых возможность решения задач воспитания и обучения на высоком уровне отсутствует.

Помимо представленных принципов физического воспитания, существуют специфические принципы, описывающие ряд концепционных взаимосвязей физического воспитания, и сопутствующих ему правил системного построения.

Данным образом для внедрения представленного комплекса физических упражнений необходимо руководствоваться, как общепедагогическими, так и специфическими принципами.

Главным принципом будет являться доступность и соблюдение правил данного

принципа:

1) от изученного к не изученному;

2) от простого к сложному;

3) от легкого к трудному.

Это условие обеспечивает постепенное усвоение материала, образуя плотную базу для внедрений новых физических упражнений или совершенствование уже изученных.

При применении данного принципа нужно учитывать готовность учеников к обучению и осуществлению работы при выполнении той или иной тренировочной нагрузки, а также должна быть дана оценка доступности занятия. От уровня интеллектуального и физического развития спортсменов будет зависеть готовность к выполнению упражнений.

Общие особенности и индивидуальная специфичность тренирующихся постоянно меняются, как на протяжении одного тренировочного занятия в плане физическом и психологическом, так и в течение многолетнего тренировочного процесса в плане возможностей и особенностей спортсменов. По этим причинам необходим контроль, связанный с анализом применяемых средств и методов физического воспитания по увеличению или снижению психической и физической нагрузки, а также их применение в процессе тренировок.

Следующий принцип, необходимый для усвоения и выполнения физических упражнений из комплекса - это принцип наглядности, который обязывает планирование тренировочного процесса с обширным употреблением визуализированности при воспитании и обучении.

Практическая наглядность в работе над физическим воспитанием проявляется в таких формах, как звуковая, зрительная и двигательная.

Необходимо отметить, что усвоение материала через зрительную систему осуществляется на трех уровнях: восприятие, ощущение и представление. Восприятие же через слуховую систему происходит только на уровне представления (Ананьев Б.Г., 1957 г). В условиях восприятия информации через речь человек запоминает 15% услышанного, 25% - в зрительной. При объединении этих способов предоставления информации, используемых одновременно, человек может усвоить до 65% содержания информации (Краснов Н.В., 1977 г.).

Двигательная наглядность преимущественно считается специфичной для физического воспитания. Значение двигательной наглядности переоценить довольно тяжело, ведь при изучении наиболее сложных движений основным аналогом будет являться показ.

Принцип сознательности и активности у спортсменов необходимо развивать для глубокого понимания отношения к занятию физическими упражнениями и формирования потребности и интереса к спортивной деятельности. Также необходимо прививать желание к самообразованию и самодисциплине.

При реализации данного принципа тренер должен способствовать пополнению знаний у спортсменов, связанных с техникой выполняемых упражнений и их значимости для организма. Принципом сознательности тренер обеспечивает анализ эффективности выполняемых спортсменом физических упражнений и их дальнейшее творческое применение в целях улучшения техники и тактики фехтования.

Предсоревновательный период характеризуется совершенствованием конкретных упражнений или технических возможностей в целом. Отдельную нишу в мезоциклах имеет целенаправленное воздействие на психическую и тактическую подготовку. Физическая работа постепенно снижается по причине «запаздывающей трансформации», то есть существующей в организме кумулятивный эффект имеет временное отставание в наивысшей точке общих и частных, наиболее интенсивных объемах нагрузки, с пиком соревновательных достижений.

Следовательно, предшествующий контрольно-подготовительный мезоцикл накладывает эффект тяжелой трудовой деятельности, заключающейся в физическом и психи-

ческом истощении, что снижает работоспособность спортсменов-фехтовальщиков. Комплекс физических упражнений, направленный на активизацию психических процессов и умственной активности, влечет восстановление всех процессов организма, без применения компромиссных решений. Тренировочный процесс при помощи комплекса физических упражнений будет протекать плавно с применением и совершенствований фехтовальной техники [3, с. 37].

Восстановительный период в любом цикле многолетних тренировок направлен на восстановление сил или развитие тех качеств организма спортсменов, которые не нужны в данном виде спорта и являются разгрузкой в выполняемой монотонной работе. Внедрение комплекса физических упражнений, направленных на активизацию психических качеств, только в восстановительный цикл является бессмысленным, т.к. в восстановительном периоде отсутствует изучение новых упражнений или развитие необходимых данному виду спорта физических качеств.

При использовании комплекса физических упражнений были проведены исследования, по итогам которых осуществилось выявление эффективности, как по внешним параметрам, так и по метрологическим. Показатели эксперимента доказывают результативность применения данного комплекса и внедрение его в годовой тренировочный процесс спортсменов-фехтовальщиков.

На основаниях теппинг-теста были выявлены показатели до внедрения эксперимента и после, при этом в контрольной группе X2 = 67,1, а X2 = 74,2, результативность экспериментальной группы имеет существенный внешний показатель, где X1 = 67,4, а X1 = 89,1 по окончанию. По выявленным результатам можно предположить об улучшении показателей центральной нервной системы по психомоторным качествам. Диагностирование качества быстроты двигательной реакции связано со скоростью восприятия, оценки, подачи нейронного импульса и морфофункционального строения мышечного аппарата. Все перечисленные выше качества неизбежно связаны с психическими процессами, протекающими в организме спортсмена. А поставленная задача, ограниченная временем, провоцирует её на максимальную активность.

Поверхностный анализ был подтвержден выявлением достоверности. Начальный результат теппинг-теста показал одинаковый уровень морфофункциональной и центральной нервной систем, но конечный результат отметил положительную динамику в изменении данных. Экспериментальная группа под влиянием комплекса физических упражнений продемонстрировала его эффективность и достоверность.

Следующий тест, применяемый к поставленному эксперименту, аналогично теппинг-тесту определяет скорость простой двигательной реакции, она направлена на оценку психического процесса в виде восприятия, в данном случае – зрительного восприятия в образе падающей линейки.

Анализ полученных результатов показывает положительные сдвиги, как в экспериментальной группе, так и в контрольной группе, положительной динамике результатов, предположительно способствовал характер вида деятельности. При овладении фехтовальными навыками непроизвольно улучшается скорость любой двигательной реакции за счет специфики осуществляемой работы. Таким образом, средний арифметически показатель в контрольной группе составил на начало эксперимента X2=16,45 см, а в конце X2=15,91 см.

Результат экспериментальной группы на начальном этапе показывает средний арифметический в значении X1=16,35 см, а конечный X1=14,09 см. Выявление критерия достоверности подтвердило существенность разности результатов исследования.

Тест Лоскутовой Т.Д. направлен на выявление психофизиологического состояния центральной нервной системы и уровня концентрации внимания, у детей младшего школьного возраста способствует оценки скорости включения умственной активности и непроизвольной зрительной памяти. Сосредоточение и работа сенсомоторной реакции также определяется предложенным тестом. Оценивается большинство психических качеств спортсменов, как познавательных, так и эмоционально-мотивационных.

Показатель контрольной группы на начало тренировочного сезона составил X2=58,26 сек, на конец эксперимента показатель улучшился до X2=51,31 сек. Однако у экспериментальной группы к началу года было зафиксировано среднее арифметическое значение, равное X1=55,88 сек, которое к окончанию эксперимента достигло X1=47,47 сек.

По выявленным значениям показатель достоверности на начало эксперимента не показал никаких различий, а по конечной оценке подтвердилась эффективность комплекса физических упражнений, влияние которого, несомненно, положительно сказалось на развитии психических процессов, оцениваемых тестом Лоскутовой.

Завершающий тест состоял из двух оценочных граф. Ученый Анфимов создал тест, оценивающий внимание, сознание, мышление, восприятие и их совокупность. Как было указано ранее, тест определяет два показателя:

1) это коэффициент продуктивности, резюмирующий о количественном составляющем выявленных букв;

2) это коэффициент точности, оповещающий о качественности выполнения задания.

Показатели продуктивности на начальном этапе эксперимента в контрольной группе зафиксированы в значении X2=0,85 КПВЕВ (количество продукции, выпущенной за единицу времени), при повторном сборе результатов тестирования группа показала улучшение данных и составила X2=1,02 КПВЕВ.

Аналогичная ситуация сложилась у данных экспериментальной группы. Её резюмирующие показатели, до внедрения в структуру тренировочного процесса комплекса физических упражнений, составили X1=0,89 КПВЕВ, а конечные результаты способствовали подтверждению достоверности исследования и составили X1=1,16КПВЕВ. Высчитанный результат достоверности составил t=3,5.

Коэффициент точности продемонстрировал самый высокий показатель существенности разности результатов исследования. Эти данные позволяют сделать вывод об усиленном влиянии внедренного комплекса физических упражнений на улучшение внимания спортсменов-фехтовальщиков. Средний арифметический показатель в контрольной группе на начальном этапе эксперимента составил X2 = 0,92, этот же показатель у экспериментальной группы сформировался в значении X1=0,93. Это установило подсчитанные данные как находящиеся на одном уровне. Конечный результат в 10 раз превысил начальный, по показателю достоверности. Контрольная группа выполнила тест с результатом X2=0,94, а экспериментальная группа – с X1=0,97. Разница между началом и концом исследования в контрольной группе X2=0,02.

Методы психодиагностики в спорте позволили объективно оценить результаты проделанной работы, которые в дальнейшем были подвергнуты анализу методом математической статистики, подтверждающей положительные результаты исследования. Данные, полученные с контрольной группы, были сопоставлены с данными экспериментальной группы по итогам четырех тестов. Результат достоверности разности выявил точный показатель эффективности комплекса физических упражнений, направленный на активизацию психических процессов спортсменов-фехтовальщиков (таблица 1).

Таблица 1. Результаты проверки достоверности разности

Название теста	Начальный результат	Конечный результат
Теппинг тест	$t=\frac{X-X}{\sqrt{m1^2+m2^2}}=\frac{67.4-67.1}{\sqrt{2.16^2+2.38^2}}=0.09$	$t=\frac{X-X}{\sqrt{m1^2+m2^2}}=\frac{89.1-72.4}{\sqrt{1.19^2+3.03^2}}=5.13$
Тест простой двигательной реакции	$t=\frac{16.45-16.35}{\sqrt{0.56^2+0.44^2}}=1.00$	$t=\frac{15.91-14.09}{\sqrt{0.3^2+0.4^2}}=2.6$
Тест Лоскутовой	$t=\frac{58.26-55.88}{\sqrt{3.24^2+6.96^2}}=0.74$	$t=\frac{51.31-47.47}{\sqrt{1,15^2+1,17^2}}=2.56$

Тест Анфимова (коэффициент продуктивности)	$t=\frac{0.89-0.85}{\sqrt{0.004^2+0.025^2}}=0.4$	$t=\frac{1.16-1.02}{\sqrt{0.0001^2+0.0016^2}}=3.5$
Тест Анфимова (коэффициент точности)	$t==\frac{0.93-0.92}{\sqrt{0,0001^2+0.0001^2}}=1$	$t=\frac{0,97-0,94}{\sqrt{0.003^2+0.006^2}}=10,6$

По итогам изучаемого теоретического материала можно сделать выводы о недостаточных знаниях в области влияния физических упражнений на психические процессы спортсменов-фехтовальщиков и спортсменов других видов спорта. Большинство учений, изложенных в научной литературе, направлены на обратные процессы, описывающие психические методы воздействия на организм человека с целью активизации физиологических систем организма (воздействие аутогенными тренировками в соревновательный период для создания боевой готовности).

Изучено значительное количество литературы, содержание которой связано с операциями, происходящими в организме занимающихся при физических нагрузках, касающиеся физиологии человека, активизации кровеносной, дыхательной системы, опорно-двигательного аппарата, мочевыделительной, центральной нервной системы. Описание положительных изменений психических функций организма или совсем отсутствуют, или информация об этом изложена в крайне малом количестве. Выдвинутые теории о взаимосвязи психических процессов и физических упражнений П.Ф. Лесгафта и И.М. Сеченова предполагают успешность умственного развития посредством физических упражнений. Труды, описывающие данные о взаимосвязи мышечной и умственной работы, безусловно, отражают общую картину необходимости создания условий для осуществления данной связи. Умеренные занятия физическими упражнениями положительно сказываются на физическом состоянии организма, но, кроме психологической устойчивости к физическим нагрузкам, информации, затрагивающей психические процессы (методы концентрации и активизации памяти, внимания, сознания, ощущения, восприятия, мышления, состояния, настроения, тревожность и т.д.) имеют недостаточную освещенность. Это, в свою очередь, приводит к поиску инородных для человеческого организма методов, с целью более эффективной работоспособности спортсменов.

Просвещение общества в культуре физического воспитания должно проходить посредством стимуляции желания, потребности в оздоровлении себя и социума, при сложившемся в мире приоритете углубления в интеллектуальное образование. Снижение интереса к физическому воспитанию и физической активности послужило основой для создания новых причин, провоцирующих общество к занятию физической культурой.

Выявление положительного влияния физических упражнений на психическую и мыслительную активность, по нашему мнению, в заинтересованности населения будет находиться на центральном месте. Желание улучшить школьную успеваемость ребенка послужит катализатором предпочтения занятия спортом, другим видам досуга. Для популяризации спорта в целом можно, опираясь на предложенный нами комплекс физических упражнений, разработать аналогичный комплекс для остальных видов спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тараторин В. История боевого фехтования – Развитие тактики ближнего боя до начала XIX века. – М.: «Академический проект», 2010. – 206 с.
2. Шаталова Г.С. Здоровье человека. Физиология, философия, профилактика. – М.: «Знание», 1997. – 464 с.
3. Тышлер Д.А., Рыжкова Л.Г. Фехтование. Технико-тактическая и функциональная тренировка. – М.: Академический проект, 2010. – 495 с.

УДК 372.879.6

ДЕНЕ ТӘРБИЕСІ ПӘНІ БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ СОНҒЫ 100 ЖЫЛДАҒЫ ҚАЗАҚСТАНДА ЖӘНЕ ШЕТ ЕЛДЕРДЕ ДАМУ, ӨЗГЕРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Уанбаев Е.Қ., Уанбаева Ф.Ж.

Авторлар туралы мәліметтер. Уанбаев Еркин Қинаятұлы – педагогика ғылымдарының кандидаты, С. Аманжолов ат. ШҚМУ доценті (Өскемен қаласы). Уанбаева Фарида Жеңісханқызы – Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Мектептің дене тәрбиесі сабағы оқушылардың денсаулығын сақтау, нығайту бағытындағы ең әрекетті, негізгі жолы болғандықтан, дене тәрбиесі бағдарламасы ғасырлар бойы ғалымдардың, ұстаздардың, министрлік басшыларының үнемі назарында болып келеді. Дене тәрбиесі бағдарламасы соңғы 100 жылда саясат, экономика, әлеумет, техника салаларының дамуына байланысты көптеген өзгерістерге ұшырады. Мақалада дене тәрбиесі бағдарламасының дамуы мен өзгерістері 3 бағыт бойынша зерттелген. Ол бағыттар: Кенес одағы кезіне, егемендік жылдары, шет елдердің дене тәрбиесі бағдарламалары. 1917-1992 жылдары Кенес одағы кезеңінде дене тәрбиесі бағдарламалары біртіндеп, саты-саты бойынша экономика дамуына байланысты дамып, өзгертіліп отырылды. Еліміз егемендік алған жылдары дене тәрбиесі бағдарламасы әлеуметтік-экономикалық, техника салаларының өзгеруіне, дамуына байланысты көптеген өзгерістерге ұшырады. Мектептің дене тәрбиесі бағдарламасы ғалымдарымыз, ұстаздарымыз, мектеп, министрлік, Республикалық ұлттық ғылыми практикалық дене тәрбиесі және спорт орталығының басшы, қызметкерлері қатысуымен 1993, 2003, 2010 жылдары қайта қаралып, зерттеліп, өзгертіліп, құрастырылды. Бағдарламаның өзгеруіне 1996 жылы қабылданған Президенттік сынаманың да әсері көп болды. Ғалымдарымыз дене тәрбиесі бағдарламаларын өзгертіп, құрастыру бағытында шет ел бағдарламаларын: Америка, Европа, Азия елдерінің дене тәрбиесі бағдарламаларын оқып, зерттеп, талдап, олардың негізгі бағыттарын ескеріп отырған. Мақалада осы мәселелердің бәрі көрініс тапқан, кеңінен зерттеліп, анықталған.

Тірек сөздер. Дене тәрбиесі бағдарламасы, кешенді бағдарлама, базалық, вариативті, мектеп жағдайы, климаттық зона, спорттық материалдық база.

Сведения об авторах. Уанбаев Еркин Қинаятұлы – кандидат педагогических наук, доцент ВКГУ им. С. Аманжолова (Усть-Каменогорск). Уанбаева Фарида Жеңісханқызы – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В связи с тем, что уроки физического воспитания в школе самый действующий, самый основной путь в направлении здоровьесбережения и укрепления здоровья школьников, программе физического воспитания веками главное внимание уделяли ученые, преподаватели, руководители министерств. Программа физического воспитания за последние 100 лет претерпела значительные изменения в связи с развитием экономики, политики, социальной сферы, технических отраслей. В данной статье развитие и изменение программы физического воспитания изучено по трем направлениям, таких, как: период Советского Союза, годы независимости, программа физического воспитания зарубежных стран. В 1917-1992 годах в период Советского союза программа физического воспитания развивалась и изменялась последовательно, поэтапно в связи с развитием экономики. В годы независимости программа физического воспитания претерпела значительные изменения с развитием и изменением социально-экономической, технической сферы. Программа школьного физического воспитания пересматривалась, изучалась, изменялась, создавалась в 1993, 2003, 2010 годах с участием ученых, преподавателей, школ, министерств, руководителя и сотрудников Национального научно-практического центра физической культуры и спорта Республики Казахстан. Изменению программы также содействовал и Президентский тест, принятый в 1996 году. В процессе изменения, создания программы физического воспитания ученые изучали опыт зарубежных стран, анализировали программы физического воспитания, учитывали основные направления стран Америки, Европы и Азии. В данной статье все эти аспекты отражены, углубленно изучены.

Ключевые слова. Программа физического воспитания, комплексная программа, базовая, вариативная, в условиях школы, климатическая зона, спортивная материальная база.

Information about authors. Uanbaev Erkin - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the EKSU. Amanzholova (Ust-Kamenogorsk). Uanbayeva Farida - the senior teacher of pedagogics and psychology department of Kazakh-American free university.

Annotation. Concerning with the fact that physical education lessons at school are the most active, the main way towards health preservation and health promotion of schoolchildren, the program of physical education for centuries has focused on scientists, teachers, heads of ministries. The program of physical education over the last 100 years has undergone significant changes in connection with the development of the economy, politics, the social sphere, and the technical branches. In this article, the development and changes of the program of physical education has been learned in three areas, such as: the period of the Soviet Union, the years of independence, the program of physical education of international countries. In 1917-1992, during the Soviet Union, the program of physical education developed and changed consistently, in connection with the development of the economy. In the years of independence, the program of physical education has been undergone significant changes with the development and change of socio-economic, technical sphere. The program of school physical education was reviewed, studied, changed, was created in 1993, 2003, 2010 with the participation of scientists, teachers, schools, ministries, director and employees of the National Scientific and Practical Center for Physical Culture and Sports of the Republic of Kazakhstan. The presidential test, adopted in 1996, also helped to change the program. In the process of changing, creating a program of physical education, scientists studied the experience of international countries, analyzed physical education programs, took into account the main directions of the countries of America, Europe and Asia. In this article, all these aspects are reflected, in-depth studied.

Key words. Physical education program, comprehensive program, basic, variable, in the conditions of school, climatic zone, sports facilities.

Ғалымдардың зерттеулері бойынша Елімізде, көрші Ресей мемлекетінің мектептерінде 12% -дан аз ғана дені сау оқушылар, 38% ауыру, 50% денсаулықтары әртүрлі ауытқуларға бой алдырған оқушылар оқиды [1, Б. 5-10].

Денсаулықты нығайтатын, қимыл әрекетін белсендіретін, өмірге қажет қозғалыс ептілігі мен дағдысын қалыптастыратын негізгі пән – дене тәрбиесі сабағы. Сондықтан да дене тәрбиесі сабағы, оның бағдарламасы, бағдарлама мазмұны ғалымдарымыздың басты назарында.

1917-1932 жылдар кезіндегі оқу бағдарламаларында мектеп дене тәрбиесіне деген бағыты басты назарда ұсталды. Сондықтан да, 1932 жылдардағы мектеп бағдарламасында оқушыларды әскери және дене тәрбиесіне дайындау көрсетілді. В.А. Чугуеваның мәліметтеріне сүйенсек, Қазақстан Республикасындағы ең алғашқы дене тәрбиесі бағдарламасы Орынбор тәжірибе - көрсеткіш мектеп базасында, ал біріңғай бағдарлама 1927 жылы әзірленген. Осы бағдарламаның қабылдануы дене тәрбиесі пәнінің мектеп қабырғасындағы негізгі, міндетті пәндердің біріне айналуына алып келді.

Соғыстан кейінгі жылдары басты міндет дене қозғалысының дамуына, спорттық шеберлікті жоғарылату, әлемдік біріншілікте Кеңестік спортшылардың көп жүлделерді иеленуіне жағдай жасалды. Сондықтан да, соғыстан кейінгі кезеңде арнайы тапсырыс бойынша оқу бағдарламасының құрылуына, оның білімдік қағидаларына басты назар аударылды. Оқушылардың спорттың негізгі түрлері: гимнастика, жеңіл атлетика, шаңғы дайындығы, спорттық ойындарға деген ынталары артты .

70-жылдардан бастап дене тәрбиесінің бағыты «спорттың негізгі түрлерін үйрететін» білімдік бағыттан оқушылардың мүмкіндіктерін жоғарылататын сауықтырғыш бағытқа дейін өсті.

Мектеп дене тәрбиесін түбегейлі өзгертудің қажеттілігі 1984 жылы жалпы білім беретін және кәсіби мектептерде жаңа реформаның тууына әкелді. Оның пайда болуы 1985-1986 жылдары «Жалпы білім беретін мектептің I-IX сыныптарына арналған кешенді бағдарламаның» енуіне жағдай жасады. Бұрынғы үрдістей бұл бағдарлама жалпыға ортақ болды. Бағдарлама кешенді деген атқа ие болды. Өзіндік мазмұнына қарама-қайшы өзгерістерді, ешқандай концептуалды әдісті және еш жаңа деңгейді қамтымағандықтан мұндай (кешенді) атау бағдарламаның мазмұны мен қосылған өзгерістердің мінезін ашық көрсетіп тұрды. Мектеп дене тәрбиесінің тәжірибесіне әзірленген оқушылар мен жасөс-

пірімдердің қозғалыс белсенділігін арттыру аталмыш бағдарламаның ерекшелігі болды [2, 28, 76 б.].

90-жылдардың басында қалыптасқан жағдай мектеп оқушыларының дене тәрбиесіне тағы да жаңа толықтырулар енгізді, біз сөзбен айтқанда жаңа реформаны қажет етті. Бұл кезеңде мамандар (Ю.Н. Вавилов, 83) дене тәрбиесін қайта қарастырған жаңа концепцияның жобасын жасады. В.И. Столяров құрастырған «Спарта» жүйесі басты назарға алынып, жаңа ұйымдастыру құралдары мен әдістері арқылы дене тәрбиесін қалыптастыру ісі жүрді. Соның нәтижесінде дене тәрбиесі бойынша жаңа оқу бағдарламалары пайда болды. Оларды бірнеше негізгі түрлерге бөліп қарауға болады. Солардың ішінен мұғалімге, оның шығармашылық және кәсіби мүмкіндіктеріне басты көңіл бөлетін бағдарламалардың орын ерекше.

Екінші түрдегі бағдарламаларда басты бағыт – оқушыларда. Бұл үлгідегі оқу кешенінде дене шынығуындағы белсенділік оқушылардың өзін-өзі көрсету құралы ретінде ұсынылады. Бағдарламадағы ойын үлгілері қозғалысы көп спорттық ойындардың аса қажеттілігін түсіндіреді. Ал төртінші үлгі оқушыларға дене тәрбиесі пәні арқылы оқытумен қатар тәрбие беру үрдісін ұғындырумен сипатталады .

Базалық және вариативті бөлімдердің үндесуі қоғам мен жеке тұлғаның арасында қарама-қайшылықтың болмауына, салауатты өмір салтына тәрбиелеу маңыздылығының артуына балалар мен жасөспірімдердің өзін-өзі тануымен өзі-өзі жетілдіруіне мол мүмкіндік жасауға, педагогикалық үрдіс барысында гумандық қағидалардың қалыптасуына көмектеседі.

Мұндай тәсіл жасөсперемдерді тәрбиелеу ісінде спорттық мекемелерінде қазіргі таңда да нақты тәжірибеден өтуде. Мысалы, оқу бағдарламасының базалық деңгейі жалпы білім беретін мектептің «Дене тәрбиесі» пәні арқылы Мемлекеттік білімдік стандартты қамтиды. Ол бастауыш, негізгі және орта білім беретін мектеп оқушыларының бойынан әзірлікті талап етеді.

1993 жылғы шыққан республикалық бағдарламаға сәйкес материал мазмұнынан толықтырулар мен өзгерістер енгізуге ұлттық дәстүрге байланысты материалдық-техникалық қорландыруға болады. Әйтсе де, Ю.Н. Васильковтың нақты нұсқаларына сүйенсек, жекелеген аймақтарға арналған бағдарлама жасаудың алғы шарттарын Ш.Х. Ханкельдиев, Б.У. Альмуханов, С.В. Хрущев секілді ғалымдар бастады [3, 21 б.].

Қарағанды облысында Г.К. Гейнцтің бастамасымен дене шынықтыру пәнінің жалпы білім беретін мектептің 1-9 сыныптарына арналған бағдарламаның нұсқалық бөлімі жасалды, бұл үлгіде оқушыларға арналған тиімді жаттығулардың түрі төмендегідей берілген. Олар: «Малдас», «Сайыс» жүйесіндегі жаттығулар, ырғақты гимнастика, халықтық би бөлшектері, қозғалмалы ойындар, «Қазақша күрес», көзге арналған гимнастика, аутотренинг, йога элементтері, тыныс алу жаттығулары, массаж және айтылған дене жаттығуларды өткізу және ұйымдастыру әдістемесі [4, 7 б.].

Қазіргі кезеңде дене шынықтыру пәнінің оқытушысына мектептің материалдық базасы мен оқушылардың мүмкіндігін пайдалана отырып, оқу бағдарламаның орта қанаты мен негізгі қанаты құрылу қажеттілігі туды. Сонымен қатар, мектеп тәжірибесіне саулықтыру мақсатымен спорттың жекелеген түрлеріне арналған бағдарламалар түрі де енді.

Бүгінгі таңда Қазақстан Республикасында мамандар тобы тарапынан бағдарламалар құрастырылып, 2003, 2010 жылдары оқу үрдісіне енгізілді. Ол бағдарламаны құрастыруда С.І. Қасымбекова, А.Қ. Қульназаров, Ю.Г. Телеугалиев, С. Тайжанов секілді отандық ғалымдар еңбек етіп, құрастыруға өз үлестерін қосты. Бағдарламаның түсіндірмелігінде мақсат міндеттерді, оның әдебиеттерінің қолданылу тиімділігі айтылған.

Шет елдерде дене тәрбиесі пәнінің бағдарламасы өзіндік құрылымы жағынан ерекшелігін көрсетіп отыр. Мұндай бағдарламаларда батыс - европалық концепцияларда көрініс алған ой басты бағытты ұстанған. Яғни, денсаулық, патриотизм, (отансүйгіштік), әскери дайындық және т.б. ұғымдар дене тәрбиесі пәнімен тығыз байланыста деп, түсіндіріледі. Жеке тұлғаның өзін-өзі тануы, белсенділігі, жетілуі де аталмыш бағдарламаның ерекшелігін танытады.

Құрастырылуымды сараптау үшін шетелдік бірқатар бағдарламаларды зерделеуге болады.

АҚШ білім жүйесіндегі бағдарламалардың басты мақсаты – мектеп оқушыларын өмірге әзірлеу, оларды жеңіске бағыттау. Соңдықтан да, АҚШ мектептеріндегі дене тәрбиесі пәні де аталған қағидаттарға сәйкес келеді. Әйтсе де, АҚШ тәжірибесі өзге елдерден ерекшеленбейтіні де анық. Мемлекеттік және жекелеген орта мектептерде басты бағыт – тәрбиеленушінің физикалық дайындығын шыңдайтын жаттығуларда, спорттың жекелеген түрлерінде қозғалмалы және спорттық ойындарда [5, 11 б.].

Румыния мектептерінің 1-4 сыныптарына арналған дене тәрбиесі пәні бойынша бағдарламаларда оқушыларды шапшаңдыққа үйрететін, бойларын тік ұстауға бағыттайтын эстафеталық ойындарға көп көңіл бөлінеді. Ал сыныптан - сыныпқа жоғарылаған сайын жеңіл жаттығулар атлетикаға, гимнастикаға, акробатикаға ұласады. Румынияда мектептегі оқу жұмыстары материалдық және техникалық қорға сәйкес оқытушылар тарапынан жоспарланады [6, 18 б.].

С. Арасымовичтің түсіндіруінше, Польша мектептерінің тәжірибесі де ұтымды. Яғни, бұл елдің мектептерінде отандық бағдарлама мен дене тәрбиесінің өзіндік ерекшеліктерінің негізінде оқушылардың білімі, қабілеті, қозғалыс икемдері ескеріледі [7, 10 б.].

Т.В. Корнеев, Н.В. Полянекийдің зерттеулері бойынша бағалардың қозғалыс белсенділігінің төмендігінен дене тәрбиесі пәнінің санын арттыру бос уақытта да дене шынықтыру сағаттарын жиі өткізу қажет. Венгрияда бұл мәселе 1-3 сыныпқа күн сайын, ал жоғары сыныптарға жұмысына 3 рет өткізу шешімін тапқан. Болгарияда 1-3 және 8-сыныптар үшін де шынықтыру пәні аптасына 3 рет өткізу жоспарланған. Ал Кубада жалпы, еңбек және политехникалық білім жүйесі бойынша дене мәдениеті пәні өзге пәндер есебінде үшінші орында екен [8, 55 б.].

Г.П. Богдановтың пайымдауынша, Моңғолия мектептерінде жылына 18 сауықтыру шаралары ұйымдастырылады. Аталмыш шаралардың ішінен «Олимпиада үміті», «Үй тапсырмасы», кроссты (жылына 8 рет), спорттың 8-9 түрі қамтылған жазғы лагерьдегі жеңіл сайыстарды айтуға болады. Сонымен қатар, Моңғолия мектептерінде жыл сайын спартакиада, шағын аудандар мен ауыл командалар арасындағы байқаулар, әскери-спорттық жарыстар туристік жорықтар ұйымдастырылып отырады. Ауылдық аймақтарда ат пен түйелермен бәйге байқауы болады [9, 63 б.].

Ал Швеция мектептерінде пәндер жоғары сынып оқушыларының қалауынша өтеді. Олардың қалауынша аптасына екі сағат не дене тәрбиесі пәні, не өзге пәндер жүреді. 5 сыныптан бастап ер балалар мен қыз балаларда пән бөлек болады. Сондықтан да, оқушылардың қалауы мен тілегі тәжірибеге арнайы қағидаттарды енгізеді.

Европа елдерінде, Швейцария, Австрия және Скандинавиялық аймақтарда ең алдымен жеке тұлғаға, оның әлеуметтік дамуына, оқушының спорттық және әлеуметтік қозғалысына ден қойылады.

Көптеген батыс европалық елдерде дене тәрбиесі пәнін ұйымдастырмас бұрын олардың мүмкіндіктері, қажеттіліктері ескеріледі. «Әлсіз» оқушыларға және спортқа қабілет - ынтасы жоғары оқушыларға арналған екі айырым белгіленген. Соңғы топ өкілдері арнайы спорттық гимназияларды, спорттық класстарда дайындалады. Бұндай әдістеме Бельгия, Германия, Люксембург елдеріне тән.

Біз үшін Норвегия мектептеріндегі дене тәрбиесі пәнінің ұйымдастырылу әдістемесі өзгешелігімен көзге түседі. Норвегияда төмендегідей қағидалар ескерілді: арнайы жағдайларды қарау; бұл қағидат денсаулығы нашар, мүмкіндіктерге, кезінде жарақаттанған адамдар үшін құрастырылған. Яғни, арнайы жаттығу түрлері арқылы әр тұлға өзін толыққанды адам ретінде сезіне алады.

Шығыс - Европа елдерінің жалпы білім беретін мектеп бағдарламасы бойынша дене шынықтыру және сауықтыру шаралары сыныптан тыс, мектептен тыс орындарында өтеді. Бұл бағдарлама бойынша гимнастика және жеңіл атлетика уақыттың көп мөлшерін алатындықтан қысқартылған.

Оның орнына мектеп жасындағы балалардың жан-жақты дамуына мүмкіндік

беретін қозғалысты спорттық ойындарды жиі ұйымдастыру жөн деп табылған [10, 55 б.].

Дене тәрбиесі сабақтарының тиімділігін жетілдіру жолдарының арасында оқушылармен өтетін оқу материалдарын дұрыс жоспарлау – негізгі қағидалардың бірі болып табылады. Басқа сабақтарға қарағанда дене тәрбиесі сабағын жоспарлаудың өзіндік ерекшелігі бар. Мектептерде жалпы білім беретін сабақтарды (физика, химия, т.б.) жоспарлау бағдарламаның өзінде-ақ анықталып берілген, ал дене тәрбиесі пәнінің мұғалімі әр оқу жылына дайындалғанда оқушылардың дайындық дәрежесін, сол жердің жергілікті ерекшелігін, ауа райының текшелігін және мектептің спорт құралдарымен жабдықталу жағдайын ескеру қажет.

Дене тәрбиесі сабағын жоспарлау үшін мұғалімде мынадай үш түрлі құжат болуы керек:

- бір жылдық сабақ жоспар-кестесі;
- тоқсандық жұмыс жоспары;
- әр сабақтың жоспар-конспектісі.

Жоспарлаудың негізгі мақсаты – алға қойылған мақсатты анықтау, алда тұрған міндеттер, оларды шешу жолдары, оқушыға түсетін салмақтың деңгейімен жиілігін анықтау, осы мақсатта бақылау жұмыстарын жүргізу. Бұл сөзімізді А.Н. Ханның пікірі нақтылай түседі. Оның пікірі бойынша «сабақтың мақсаты – нақты міндеттерді анықтайды» - делінген.

Көпжылдық өзінің тәжірибесіне сүйене отырып Г.А. Васильков мынадай нұсқауларды ұсынған «мұғалімде екі жұмыстық (жылдық және сабақтық) жоспардан басқа бірнеше қосымша материалдары болуға тиіс». Ал, С.Г. Арзуманов пен Т.С. Усманходжаев оқу материалдарды жоспарлаудың екі вариантын ұсынған. Авторлардың пікірлері бойынша бірінші вариантты спорт залдары бар мектептерге ыңғайлы, ал екінші варианты ондай жағдайлары жоқ мектептерге десе, Ш.Х. Ханкельдиевтің ыстық климаты бар аймақтарда дене қасиеттерді тәрбиелеуге бағытталған құралдардың келесі бір мынадай орналастыруларын ұсынады:

- күш - жылдамдық қабілеттері мен шыдамдылық – қараша, наурыз айларында;
- жылдамдық, күш - жылдамдық және үйлесімдік – қыркүйек, қазан, сәуір және мамыр айлары.

Және осында Г.А. Васильковтың пікірінде ұсынылған бірнеше қосымшаларда: «жоспар жасалғанда мектеп жағдайына, климаттық зонаға, спорттық материалдық базаға, оқушылардың мүдделеріне, мұғалімнің спорттық мамандығына және тағы басқа факторларға байланысты ыңғайланып, нақтылану керек», - делінген [11, 23 б.].

В.С. Рубиннің пікірі бойынша «дене тәрбиесінде жоспарлау процесіне келесілер жатады:

1) мақсатты жоспарлау (нәтижелі көрсеткіштер);
2) нәтижеге жету жолында дене тәрбиесі процесінің жүзеге асырудың жоспарлануы (жобалануы) қалай орындалады .

С. Касымбекова, С. Тайжанов жалпы білім беретін мектептің 9-сыныбына арналған оқулығында келесі бағдарламалық материал ұсынады: жеңіл атлетика, кросс даярлығы, спорт ойындары (баскетбол, волейбол, футбол, қол добы), гимнастика, шаңғы даярлығы, жүзу, қазақша күрес, конькимен жүгіру.

Қазіргі таңда мектептерде дене шынықтыру сабағы аптасына 3 рет жүреді, яғни жылына 102 сағат жоспарланады (бұрынғы 68 сағатқа қарағанда). 1 тоқсанда 27 сағатта 1 сағат – білімнің негіздері, 12 сағат – жеңіл атлетика, 10 сағат – спорттық ойындары, 4 сағат – жалпы дене дайындығы өтеді. 2 тоқсанда 21 сағаттан 1 сағат білімнің негіздері, 2 сағат – спорт ойындары, 14 сағат – гимнастика, 4 сағат – ұлттық ойындары жүзеге асырылады. 3 тоқсанда 1 сағат – білімнің негіздері, спорт ойындары – 16 сағат, 4 сағат – ұлттық ойындар, 2 сағат – жалпы дене дайындық, 10 сағат – шаңғы дайындығы. Жоспарланған 4 тоқсанда 1 сағат – білімнің негіздері, 8 сағат – жеңіл атлетика, 8 сағат – спорт ойындары, жалпы дене дайындығы – 4 сағат өтеді.

Қорытынды. Өзіндік дәстүрімен, мемлекеттік құрылымымен, қоғамдық басқару-

ымен әр түрлі елдердің бағдарламалары ерекшеленсе де, олардың өзара ұқсастықтарын табуға да болады. Біршама елдердің оқу бағдарламаларында ең алдымен қозғалысты көп қажет ететін жаттығуларға, спорттық ойындарға, суда жүзуге көп көңіл бөлінген. Соңғы жылдары дене шынықтыру сабағында әуенмен әрленген жаттығулар мен билерді қолдану әдісі де кең қолдау тапты. Бұл үрдіс барысында басты назар нормалардың орындалуында емес, жаттығу кезінде қаншалықты қозғалыстың көп болғандығына аударылады.

Дегенмен, отандық және шетел бағдарламаларының қайсысын алсақ та жалпыға ортақ бір ерекшелік бар. Ол – жасөспірімдер мен балалардың дене қуаты қасиеттерін жоғары деңгейге жетуіне жағдай жасау, спорттық жарыстарда, дене жаттығулары мен жекелеген қозғалыстарды орындауда үздік нәтижеге қол жеткізу.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Русанов В.П. Здоровьесберегающие технологии в школьном образовательном процессе // Bulletin Almanach Science Association France-Kazakhstan. Editions Association. France-Kazakhstan, 2016-№ 4- С.5-10.
2. Кульназаров А.К. Проблемы и методологические основы совершенства физкультурного движения Республики Казахстан. // Автореф. дис. канд. – Алматы: «Рауан», 1993. – 23 с.
3. Альмуханов Б.У. Вариативность учебных программ по физической культуре. // Автореф. дис. канд. – М.: «Академия», 1994. – 22 с.
4. Гейнц К.А. Разработка вариативной части физического воспитания учащихся I-IX классов общеобразовательных школ Казахстана. // Автореф. дис. канд. – М.: «Медицина», 1995. – 22 с.
5. Воробьева Н.Е., Чернов А.Ю. Проблемы методики и практики физического воспитания в США. // Теория и практика физической культуры, 1983. – № 2. – С. 55-57.
6. Андреев С.Н. Физическое воспитание школьников Румынии // Физкультура в школе, 1980. – № 7. – С. 63-65.
7. Арасымович С. К вопросу об эффективности образования в физической культуре (в школах ПНР) // Теория и практика физ. культуры, 1988. – №5. – С. 54-55.
8. Корнеев Т.В., Полянская Н.В. Пути и формы развития массовой физической культуры и спорта среди учащихся (по материалам междунар. симпозиума, Бургас) // Физкультура в школе, 1989. – № 1. – С. 63-64.
9. Богданов Г.Д. Все лучшее – в практику: О воспитании монгольских школьников // Физкультура в школе, 1989. – № 6, – С. 62-63.
10. Думов А. Физическая культура в школах Швеции // Физкультура в школе, 1974. №4. – С. 61-63.
11. Васильков Г.А. Планирование учебного процесса и методический багаж для его реализации // Физическая культура в школе, 1990. – № 8. – С. 11-15.

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ФИЛОСОФИЯ КОНГРЕСІ ШЫҒЫС БӨЛІМІНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ПСИХОЛОГИЯ МЕН БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУДЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

РЕФЛЕКСИВТІЛІК ЖӘНЕ РЕФЛЕКСИВТІ ПСИХОЛОГИЯ МӘСЕЛЕСІ: ӘДІСНАМАЛЫҚ АСПЕКТ
Гусева Н.В. 3

МИ ЖӘНЕ ПСИХИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТТЕР («ЖАҢА» ТЕОРИЯНЫ ІЗДЕУ ЖАЙЫНДА)
Лобастов Г.В. 12

АДАМ СЕКСУАЛДЫҒЫНЫҢ МӘСЕЛЕС: ФРЕЙДИЗМ СЫНЫ
Мареев С.Н. 22

И.М. СЕЧЕНОВ ҒЫЛЫМЫ КЕҢЕС ПСИХОЛОГИЯСЫНДАҒЫ ҚЫЗМЕТТІК ӘДІС БАСТАМАСЫ РЕТІНДЕ
Мареева Е.В. 28

БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕССІНДЕГІ АҚЫЛ-ПАРАСАТ ПЕН АҚЫЛ АРАСЫНДАҒЫ АЙЫРМАШЫЛЫҚТЫҢ МАҢЫЗЫ
Возняк В.С. 34

ЖЕКЕ ӨСІМ – БІЛІМ БЕРУ МҮМКІНДІКТЕРІ
Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. 43

ИЛЬЕНКОВТЫҢ ӨНІМДІ ҚИЯЛ КОНЦЕПЦИЯСЫНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-БІЛІМ БЕРУШІЛІК ӨЛШЕМІ
Дудурич В.В. 54

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ӘЛЕМ ЖӘНЕ ЕУРОПА ТРЕНДТЕРІНІҢ ЖАҢАРУЫ ЖАҒДАЙЫНДА ЖОҒЫРҒЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ НЕГІЗГІ БАҒЫТТАРЫ
Веремчук Л.П. 61

БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕГІ ТҰЛҒАҒА БАҒДАРЛЫ ӘДІС
Потапова Н.Е. 67

XXI ҒАСЫР ЖАҒДАЙЫНДА ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ (ОҚУҒА ҚАЛАЙ ҮЙРЕТУ КЕРЕК?)
Шагаланова Б.Р. 70

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ
Жампеисова Г.К. 75

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

ӘРЕКЕТТЕГІ ФЕДЕРАЛДЫ МЕМЛЕКЕТТІК БІЛІМ БЕРУ СТАНДАРТТАРЫНЫҢ КӘСІБИСТАНДАРТТАРМЕН ТҮЙІНТЕСУІ: ФУМО ТӘЖІРИБЕСІ
Климова Н.Н. 82

ӘРЕКЕТТЕГІ ФЕДЕРАЛДЫ МЕМЛЕКЕТТІК БІЛІМ БЕРУ СТАНДАРТТАРЫНЫҢ КӘСІБИСТАНДАРТТАРМЕН ТҮЙІНТЕСУ КЕЗЕҢДЕРІ
Климова Н.Н. 88

МАТЕМАТИКА ОҚЫТУ БАРЫСЫНДА БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ҮӘЖДЕМЕСІ ЖӘНЕ БІЛІМ САПАСЫН АРТТЫРУ
Зимановская А.А. 92

КІШІ ТОПТАРДАҒЫ ЖҰМЫСТЫ КӨШБАСШЫЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ПАЙДАЛАНА ОТЫРЫП ҰЙЫМДАСТЫРУ
Бақытбекқызы Б. 99

ИНФОРМАТИКА ПӘНІ БОЙЫНША БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ-ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚЫЗМЕТІН ДАМЫТУДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН ӘДІС - ТӘСІЛДЕР ЖӘНЕ ОҚУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІГІ
Сләмғалиева Н.А. 104

ЭЛЕКТРОНДЫҚ ОҚЫТУДЫҢ БІЛІМ БЕРУДЕГІ РОЛІ
Мұратұлы Д. 111

ОТБАСЫ ПЕДАГОГИКАСЫНЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

АТА-АНА ЖӘНЕ ҚОҒАМДЫҚ ЖҰМЫС
Ержомарт М.А. 116

ОТБАСЫНДА БАЛАНЫ ТӘРБИЕЛЕУДЕ АТА - АНАСЫНЫҢ РӨЛІ
Саданова Ж.К., Жайлаубек Н.Д. 122

ОҚУШЫЛАРДЫ ЖАН –ЖАҚТЫ ДАМЫТУДА МЕКТЕП ПЕН ЖАНҰЯНЫҢ БІРЛІГІ
Саданова Ж.К., Жайлаубек Н.Д. 134

ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ЖАЛПЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ ТЕРМИНІНІҢ ШЫҒУ ТАРИХЫ
Оракбаева М.К. 139

КОПИНГ - СТРАТЕГИЯНЫҢ ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНДА ҚАРАСТЫРЫЛУЫ
Байтемирова К.Б. 145

ӘСКЕРИ САРБАЗДАРДЫҢ ЭКСТРЕМАЛДЫҚ ЖАҒДАЙЛАРДАҒЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Аликанова Э.А., Нұрмуханбетова Г.Н. 152

ӨЗБЕКСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ ЖОҒАРЫ БІЛІМ АЛУДЫҢ ГЕНДЕРЛІК МӘСЕЛЕЛЕРІ
Оралбекқызы Ә. 157

ЖАС ҰЛҒАЙҒАНДА НЕКЕ ТУРАЛЫ ТҮСІНІКТІҢ ӨЗГЕРУІ
Жексембаева А.М., Вдовина Е.Н. 162

БОЙЖЕТКЕН ЖАСТАҒЫ ҚЫЗДАРДЫҢ АНА БОЛУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫ
Умирзахова М.М., Раковская Г.А. 170

МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫНЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

КӨМЕКШІ МЕКТЕПТЕ ГЕОГРАФИЯ САБАҚТАРЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚЫЗМЕТТЕРІН БЕЛСЕНДЕНДІРУ
Абильмажинова Э.Н. 177

БЕЙНЕЛЕУ ӨНЕРІНДЕ АНИМАЛИСТТІК ЖАНРДЫҢ МӘНІ, КІШІ ЖАСТАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЖАНУАРЛАРДЫ ҚАБЫЛДАУЫ
Чункурова З.К. 181

МҰҒАЛІМ ЖӘНЕ МҰҒАЛІМІНІҢ КОММУНИКАТИВТІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ
Байтемирова К.Б. 188

БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ОҚЫТУДЫҢ ЖАҢА ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ
Конырова Г.А. 196

ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ САЛАУАТТЫ ӨМІР СҮРУ САЛТЫ

ДЕНЕ ЖАТТЫҒУЛАРЫНЫҢ СПОРТШЫ-СЕМСЕРЛЕНУШІЛЕРДІҢ ОЙЛАУ БЕЛСЕНДІЛІГІНЕ ӘСЕРІ
Цыплаков В.А., Вендерских К.И. 200

ДЕНЕ ТӘРБИЕСІ ПӘНІ БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ СОНҒЫ 100 ЖЫЛДАҒЫ ҚАЗАҚСТАНДА ЖӘНЕ ШЕТ ЕЛДЕРДЕ ДАМУ, ӨЗГЕРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Уанбаев Е.Қ., Уанбаева Ф.Ж. 207

МАЗМҰНЫ 213

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО КОНГРЕССА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

К ВОПРОСУ О РЕФЛЕКСИВНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Гусева Н.В. 3

МОЗГ И ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ (ПО ПОВОДУ ПОИСКА «НОВОЙ» ТЕОРИИ)
Лобастов Г.В. 12

ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СЕКСУАЛЬНОСТИ: КРИТИКА ФРЕЙДИЗМА
Мареев С.Н. 22

УЧЕНИЕ И.М. СЕЧЕНОВА КАК ПРЕДДВЕРИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
Мареева Е.В. 28

ЗНАЧЕНИЕ РАЗЛИЧЕНИЯ РАССУДКА И РАЗУМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
Возняк В.С. 34

ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ - ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ
Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. 43

ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ИЛЬЕНКОВСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ВООБРАЖЕНИЯ
Дудурич В.В. 54

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ МИРОВЫХ И ЕВРОПЕЙСКИХ ТРЕНДОВ
Веремчук Л.П. 61

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
Потапова Н.Е. 67

ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ XXI ВЕКА (КАК НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ?)
Шагаланова Б.Р. 70

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Жампеисова Г.К. 75

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

СОПРЯЖЕНИЕ ДЕЙСТВУЮЩИХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ С ПРОФСТАНДАРТАМИ: ОПЫТ ФУМО
Климова Н.Н. 82

ЭТАПЫ СОПРЯЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ СПО С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ
Климова Н.Н. 88

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ И КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
Зимановская А.А. 92

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ЛИДЕРСТВА
Бақытбекқызы Б. 99

СПОСОБЫ И МЕТОДЫ, ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Сләмғалиева Н.А. 104

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ
Мұратұлы Д. 111

ВОПРОСЫ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

РОДИТЕЛИ И ОБЩЕСТВЕННАЯ РАБОТА
Ержомарт М.А. 116

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ
Саданова Ж.К., Жайлаубек Н.Д. 122

РОЛЬ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В РАЗНОСТОРОННЕМ РАЗВИТИИ УЧЕНИКОВ
Саданова Ж.К., Жайлаубек Н.Д. 134

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ТЕРМИНА *ТОЛЕРАНТНОСТЬ*
Оракбаева М.К. 139

КОПИНГ - СТГАТЕГИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ
Байтемирова К.Б. 145

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ
Аликанова Э.А., Нұрмуханбетова Г.Н. 152

ГЕНДЕРНЫЕ ВОПРОСЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ
Оралбекқызы Ә. 157

ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БРАКЕ С ВОЗРАСТОМ
Жексембаева А.М., Вдовина Е.Н. 162

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ ДЕВУШЕК ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА
Умирзахова М.М., Раковская Г.А. 170

ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
Абильмажинова Э.Н. 177

ЗНАЧЕНИЕ АНИМАЛИСТИЧЕСКОГО ЖАНРА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ, ВОСПРИЯТИЕ ЖИВОТНЫХ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ
Чункурова З.К. 181

УЧИТЕЛЬ И ЕГО КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
Байтемирова К.Б. 188

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ
Конырова Г.А. 196

ПЕДАГОГИКА И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА УМСТВЕННУЮ АКТИВНОСТЬ СПОРТСМЕНОВ-ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ
Цыплаков В.А., Вендерских К.И. 200

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И РЕФОРМ ПРОГРАММ ПРЕДМЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЗА ПОСЛЕДНИЕ 100 ЛЕТ В КАЗАХСТАНЕ И ЗАРУБЕЖОМ
Уанбаев Е.Қ., Уанбаева Ф.Ж. 207

СОДЕРЖАНИЕ. 213

INTERNATIONAL CENTER OF METHODOLOGICAL RESEARCH OF EAST KAZAKHSTAN BRANCH OF THE KAZAKHSTAN PHILOSOPHY CONGRESS: PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL CHALLENGES IN THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

ON REFLEXITY AND REFLEXIVE PSYCHOLOGY: METHODOLOGICAL ASPECT
Guseva N. 3

BRAIN AND MENTAL FUNCTIONS (IN SEARCH OF "NEW" THEORY)
Lobastov G. 12

THE PROBLEM OF HUMAN SEXUALITY: CRITICISM OF FREEDISM
Mareyev S. 22

TEACHING of I. M. SECHENOV AS A PREVENTION OF THE ACTIVE APPROACH IN SOVIET PSYCHOLOGY
Mareyeva E. 28

THE MEANING OF THE DIFFERENCE OF COMMON SENSE AND MIND IN THE EDUCATIONAL PROCESS
Wozniak V. 34

PERSONAL GROWTH - OPPORTUNITIES FOR EDUCATION
Kudryavtsev V., Urazalieva G. 43

PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL DIMENSION OF ILENKOV CONCEPT OF PRODUCTIVE IMAGING
Dudurich V. 54

CHALLENGES OF MODERN EDUCATION

THE MAIN DIRECTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF UPDATING OF THE WORLD AND EUROPEAN TRENDS
Veremchuk L. 61

PERSONALLY-ORIENTED APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS
Potapova N. 67

PECULIARITIES OF THE APPROACH TO TRAINING IN THE CONDITIONS OF THE XXI CENTURY (HOW TO LEARN TO STUDY?)
Shagalanova B. 70

FORMATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION
Zhampeisova G. 75

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

CONTRACTING OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS WITH PROFSTANDARDS: EXPERIENCE OF FEDERAL EDUCATIONAL AND METHODICAL ASSOCIATIONS
Klimova N. 82

STAGES OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS WITH PROFESSIONAL STANDARDS
Klimova N. 88

INCREASE OF MOTIVATION AND QUALITY OF KNOWLEDGE OF LEARNERS IN MATHEMATICS TRAINING PROCESS
Zimanovskaya A. 92

ORGANIZATION OF WORK IN SMALL GROUPS WITH USE OF TECHNOLOGY OF LEADERSHIP
Barytbekyzy B. 99

METHODS AND PECULIARITIES OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF RESEARCH DEVELOPMENT
Slamgalieva N. 104

ROLE OF ELECTRONIC EDUCATION
Muratuly D. 111

ISSUES OF FAMILY PEDAGOGY

PARENTS AND PUBLIC WORK
Erzhomart M. 116

THE ROLE OF PARENTS IN EDUCATION OF CHILDREN IN THE FAMILY
Sadanova Zh., Zhailaubek N. 122

THE ROLE OF SCHOOL AND THE FAMILY IN THE CROSS-CUTTING DEVELOPMENT OF STUDENTS
Sadanova Zh., Zhailaubek N. 134

GENERA ISSUES IN PHYCHOLOGY

ORIGIN OF THE TERM TOLERANCE
Orakbayeva M. 139

COPING-STRATEGY IN PSYCHOLOGY
Baitemirova K. 145

PECULIARITIES OF CONDUCT OF MILITARY SERVANTS IN EXTREME SITUATIONS
Alikanova E., Nurmukhanbetova G. 152

GENDER QUESTIONS OF HIGHER EDUCATION IN UZBEKISTAN
Oralbekkyzy A. 157

CHANGES OF REPRESENTATIONS ON MARRIAGE CHANGES OF REPRESENTATIONS ON MARRIAGE AGED
Zheksembaeva A. Vdovina E. 162

PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS FOR THE MATERNITY OF ADOLESCENT GIRLS.
Umirzakhova M., Rakovskaya G.. 170

ISSUES IN SCHOOL PSYCHOLOGY

ACTIVIZATION OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS AT THE LESSONS OF GEOGRAPHY IN THE SUBSIDIARY SCHOOL
Abilmazhinova E. 177

THE IMPORTANCE OF THE ANIMALISTIC GENRE IN THE ARTS, THE PERCEPTION OF ANIMALS BY YOUNG SCHOOLCHILDREN
Chunkurova Z. 181

TEACHER AND HIS COMMUNICATIVE COMPETENCES
Baitimirova K. 188

EFFICIENCY OF THE USE OF NEW TECHNOLOGIES IN THE INITIAL CLASSES
Konyrova G. 196

PEDAGOGY AND HEALTHY LIFE STYLE

INFLUENCE OF PHYSICAL EXERCISES ON MENTAL ACTIVITY OF SPORTSMANS-FENCERS
Tsyplakov V., Vendersky K. 200

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT AND REFORMS OF THE PROGRAMS OF THE PHYSICAL CULTURE OBJECT FOR THE LAST 100 YEARS IN KAZAKHSTAN AND THE FOREIGN AFFAIRS
Uanbayev E., Uanbayeva F. 207

CONTENT. 213

Республикалық ғылыми басылым

Республиканское научное издание

ҚАЗАҚСТАН-АМЕРИКАНДЫҚ ЕРКІН УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК КАЗАХСТАНСКО-АМЕРИКАНСКОГО СВОБОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Шығарылым 1
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Выпуск 1
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Журнал ҚР Мәдениет, ақпарат және спорт министрлігінде тіркелген. БАҚ есебіне тіркеу туралы куәлік № 5888-ж 11.04.2005 бастап

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 20.08.2017	Формат 60x84/ $^{1}/_{8}$	Объем 27,75 усл.печ.л.
20.2 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная