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, 2018 Усть-Каменогорск, 2018 ББК 74.04

B 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, 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, 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, 2018. 186 б.
- В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 1 выпуск: педагогика и психология. Усть-Каменогорск, 2018. 186 с.

$$B\frac{4304000000}{00(05)-18}$$

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, 2018 © Казахстанско-Американский Свободный Университет, 2018

УДК 101

ФЕНОМЕН МЕТОДИЧЕСКОЙ ФОРМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

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 рассматриваются различные варианты понимания и осуществления методик. Определяется соотношений методик и технологий. Показывается необходимость отличать реализацию методик на расширение субъективности человека от реализации методик, направленных на формирование становления субъектности индивида. Также проводится различение формирования знания как процесса у индивида и реализации методик передачи готового знания в сфере образовательного процесса.

Ключевые слова. Методика, деятельность, образовательный процесс, педагогическая деятельность, технологизация образования, личность, институционализация, знание как процесс, знание как результат, структура деятельности, функционализм, системы действий, институализация образования

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 әдістемелерді түсіндіру мен жүзеге асырудың түрлі нұсқалары қарастырылады. Жеке тұлғаның субъективтілігін қалыптастыруға бағытталған әдістемелерді жүзеге асырудан адамның субъективтілігін кеңейтуді жүзеге асыру әдістемелерінің қажеттілігі көрсетіледі. Сонымен қатар, жеке тұлғаның білімді қалыптастыруды ажырату үрдісі мен білім беру аясында дайын білімді жүзеге асыру әдістемесі.

Түйін сөздер. Әдістеме, қызмет, білім беру үрдісі, педагогикалық қызмет, білім беру технологизациясы, институционализация, білім үрдіс ретінде, білім қорытынды ретінде, қызмет құрылымы, функционализм, әрекет жүйелері, білім берудің институализациясы.

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 discusses various options for understanding and implementing techniques and determines the ratio of methods and technologies. It shows that it is necessary to distinguish the implementation of techniques for the expansion of human subjectivity from the implementation of techniques, aimed at shaping the formation of an individual's subjectivity. A distinction is also made between the formation of knowledge as a process in an individual and the implementation of methods for transferring ready-made knowledge in the field of the educational process.

Keywords. Methodology, activity, educational process, pedagogical activity, technologization of education, personality, institutionalization, knowledge as a process, knowledge as a result, structure of activity, functionalism, action systems, institutionalization of education.

В современный период осмысление образовательных проблем становится все более актуальным. От того, насколько будет успешным образование новых поколений, зависит будущее всего общества, так как именно через образование новые поколения принимают историческую эстафету от поколений предыдущих.

Для современного образования важным является осознание ключевых состояний и ведущих факторов изменений. К показателям состояния образования с большой долей

Материал данной статьи был первоначально опубликован в коллективной монографии «Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски: коллективная монография / авт.-сост. Г.В. Лобастов. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. – 512 с.

уверенности можно отнести следующие проблемы. Это: исчезновение целостности в содержании образования с последующей его дефундаментализацией; потеря единства в отношениях между образованием и человеком; утрата явного смысла образовательного процесса, как для ученика, так и его семьи [1]. Решение стоящих перед обществом образовательных проблем касается как фундаментальных уровней философского, психологического и педагогического знания, так и уровней, зависимых от фундаментальных — уровней, на которых происходит конкретизация формы, «механизма», стратегии и тактики и т.д. обучения и воспитания. К уровню, зависимому от фундаментального, относится и феномен методической формы.

Актуализация рассмотрения сущности и возможностей методической формы свидетельствует о практической готовности выходить на социальный контроль не только общих проблем образования, но и микроструктур и микропроцессов внутри него. При этом ускоряющаяся технологизация образования делает все более актуальным рассмотрение ее несовпадения с сущностью, статусом и возможностями методической формы. Сегодня можно выделить две тенденции в оценке состояния, значимости и перспектив развития методической формы. С одной стороны, имеет место представление о методике как самостоятельной научной области [2], а с другой стороны, методика полностью заменяется технологией. К разряду методических разработок (методик) относят различного рода «технологические модели». Эти модели разрабатываются под эгидой формирования «образовательных технологий».

Все более проявляемая ориентация образовательной проблематики на осмысление «механизма» процессов передачи опыта от поколения к поколению свидетельствует:

- о серьезной озабоченности общества улучшением качества и эффективности образования;
- о необходимости осмыслить роль и возможности информационных технологий в осуществлении образовательного процесса;
- о проведении оценки перспектив дальнейшего развития педагогической науки, в контексте которой возникает задача понимания сущности методической формы;
- о необходимости адекватной оценки, ускоряющейся технологизации образовательного процесса, о необходимости поставить этот процесс под контроль общества.

Феномен методической формы может быть рассмотрен с точки зрения различных аспектов. В их числе: методическая форма как выражение систем действий; методическая форма в контексте институализации образования; методическая форма как выражение моментов становления; методическая форма в контексте деятельности и др. Возможность выделения этих аспектов свидетельствует о необходимости учитывать нелинейность феномена методической формы. Каждый из аспектов открывает свои грани проявления возможностей методической формы. Поэтому в образовательном процессе реализация методической формы может отвечать различным ее возможностям. Иначе говоря, нельзя считать достаточным по отношению к методической форме лишь вопрос о ее применении в качестве матрицы, схемы действий и т.п. Она может реализовываться по различным «сценариям». Поэтому внимание к ней должны проявлять не только практики-педагоги, но теоретики.

Методическая форма может выражать поэтапно либо систему действий, представленную группами операций, либо целостные содержательные блоки, характеризующие деятельностно-смысловые образования. Методика во внешнем плане является описанием будущих действий, выполнение которых является условием достижения искомого результата. Различные методики ориентированы на различный результат. Различают методики не только по сфере деятельности, но и по целям, в которых присутствует ожидаемый результат. Описание будущих действий в качестве методики не может не включать в себя некую полноту необходимых элементов. Их структура и возможные способы реализации характеризуют методику во внутреннем плане. Поэтому наличие в методических описаниях, например, целеполагания, планирования, организации, реализации целей и анализа результатов и т.п. деятельности - не свидетельствует о том, что происходит вы-

ход в поле иного, чем сама методика, явления. Это необходимо подчеркнуть в связи с происходящим постепенным замещением в педагогических работах понятия «методика» понятием «технология». Все чаще вместо работ, посвященных методике обучения или воспитания, встречаются работы, посвященные технологиям обучения или воспитания. Различие понятия «методики» и понятия «технологии» требует уточнения. Имеется точка зрения, согласно которой технология отличается от методики наличием целеполагания, планирования, организации, реализации целей и анализа результатов и т.п. деятельности [3]. Такое отличие является явно надуманным. Названные элементы технологии, такие, как планирование, организация, проведение, анализ, подведение итогов, последействие, в полной мере могут и должны иметь место в методическом описании. На наш взгляд, отличие методики и технологии состоит не в структуре алгоритмизированных и описанных элементов, как методики, так и технологии. Отличие необходимо усматривать в процессе их реализации. Традиционно реализация любой методики в любой сфере деятельности людей, включая и образование, предполагает наличие сопровождающей рефлексии. Технология же в традиционном смысле характеризует уже отрефлектированный опыт применения алгоритмизированных схем действий, доведенный до уровня замкнутого, самостоятельного процесса, не требующего внешнего вмешательства.

1. Методическая форма в контексте институализации образования

Методическое описание, направленное на алгоритмизацию действий в процессе достижения ожидаемого или планируемого результата, включает в себя «институциональную адаптацию». Это означает, что в методическое описание включаются лишь те совокупности алгоритмизируемых действий, которые уже имеют социально-принятый характер. Применение методического описания, то есть реализация методики, предполагает построение процесса, описанного в ней, как конструирование описанной реальности из выделенных и включенных в методику элементов, представленных системами действий. При этом каждый элемент методического описания проявляет свой завершенный характер, позволяющий действовать с ним как с самостоятельным объектом или как с самостоятельной единицей действования. Самостоятельность фрагментов или элементов методики определяет ее в качестве инвариантной системы. Вариативность содержания методических форм определяется различием социальных контекстов, выраженных в методиках как «слепках» институционального содержания.

Реализация методических описаний в образовательном процессе имеет свои особенности. Они возникают в результате того, что в образовательном процессе всегда имеются черты, присущие не только различным формам проявления образования как социальной системы, но и потому, что каждая из форм образовательного процесса (обучение, воспитание) требует особого осуществления отношений между участниками образовательного процесса.

В контексте образования как социального института отношения между участниками образовательного процесса корректируются влиянием институализации. В обучении – это отношения учителя и ученика, в воспитании – это отношения воспитателя и воспитуемого. Статус ученика и статус учителя существенно отличается от того, что мыслится соответственно под ребенком школьного возраста и взрослым человеком. Учитель – это не просто человек. Учитель – это человек, имеющий институциональный статус. Он обязан действовать в соответствии с методическими требованиями. Ученик – это не просто ребенок или подросток. Это институционально-обозначенная сторона обучения или воспитания. Институализация существенно корректирует отношения в образовательном процессе. Это влияние выражено, прежде всего, тем, что отношения учителя и ученика, воспитателя и воспитуемого всегда являются институционально опосредованными. Это значит, что цели учителя и цели ученика в обучении и воспитании не имеют собственно личностного характера. В лучшем случае личностный характер может каким-либо образом встраиваться в институционально-ролевую позицию агентов образовательного про-

цесса. Однако сломать эту институциональную «конструкцию» некоторая мера присутствия личностного в принципе не может. Необходимо отчленять институционально определенные, закрепленные и алгоритмизированные сферы проявлений агентов институциональности, от сферы личностного становления и развития человека. Эти две сферы не совпадают ни по содержанию имеющихся в них процессов, ни по способам их осуществления.

Институциональная модель образования является исходной для рассмотрения реальной содержательности предлагаемых методических форм. Особенно это касается методик обучения и воспитания с декларированной ориентацией на развитие личности. Институциональная опосредованность взаимодействий и статусы учителя и ученика делает невозможным проявление их в качестве полноценных субъектов образовательного процесса. В этом смысле концепция личностно-ориентированного образования нуждается в серьезном критическом переосмыслении. Хотя ее авторы считают, что личностноориентированное образование - «это тип образовательного процесса, в котором личность ученика и личность учителя выступают как его субъекты» [4]. В этом высказывании говорится о «личности ученика» и «личности учителя». Однако следует уточнить: «ученик» и «учитель» - эти термины обозначают социально-институциональные функции человека, то есть социальные роли. «Личность» же, как понятие, характеризует не функцию человека в институализированном содержании, где он реализует себя в качестве роли. Понятие личности характеризует человека, который стал субъектом созидательного, творческого, социально значимого процесса. Институализация процесса «образования» переводит этот процесс в формально-инструментальный план. Тем самым происходит полная нивелировка смысла понятия «личность», а также нивелировка смысла процесса «личностного становления». Понятие личность, по сути, редуцируется к понятию «социальная роль», которую надо (обучаемому) как можно лучше освоить. Понятие же «личностное становление человека» редуцируется к процессу движения человека по ступеням изменений социальной роли, связанной с возрастом, местоположением человека и причастностью его к определенным институциональным возможностям.

Субъектность человека, погруженного в институализированное содержание (не только образования), не может проявляться. «Погруженность» в институализированное содержание означает, что само институализированное содержание реально не является инструментом в руках субъекта. Оно довлеет над человеком и определения субъектности человека трансформируются в определения субъективности. Иначе говоря, понятие субъектности, по сути, оказывается «незадействованным», оно редуцируется к понятию «субъективность». Сведение субъектности к субъективности выражает план понижения уровня возможностей человека. Субъективность характеризует то, что принадлежит индивиду, независимо от того, как он реализует себя в действительности. Область субъективности существенно не корректируется контекстом институционального содержания, в котором оказывается индивид. Замещение характеристик субъектности на характеристики субъективности свидетельствует о смене рассматриваемой проблемы. Проблема личностного становления человека заменяется проблемой наступающих или планируемых изменений сферы его субъективности. В отношении образовательного процесса здесь может подразумеваться изменение объема знаний, которыми располагает индивид, расширение его интересов и т.п. Эти моменты сами по себе не характеризуют субъектность человека, сформированность его личности. Они все еще остаются чертами его субъективности, хотя и изменяющейся.

Методическая форма отражает сферу трансформаций субъектности в субъективность, отражающую позицию ситуативности и принадлежности определений индивиду, включая целевые ориентиры. Некоторое расширение смысла субъективности здесь возникает в результате подключения к ней возникающих свойств индивида, через участие в организованном процессе обучения и воспитания. При этом расширение сферы субъек-

¹ Субъектности как выражения сути личностного в человеке.

тивного не означает формирования позиции субъекта, то есть субъектности человека, характеризующей присутствие его личностного начала.

2. Методическая форма как выражение систем действий

Любая методическая форма имеет присущие ей: содержание, структуру, предпосылаемые ей способы реализации (функционирования), меру соответствия стоящим задачам, которые могут быть решены с ее помощью и т.п. В то же время сущность методической формы не выражается этими характеристиками. Любые самые подробные описания содержания, структуры, описания способов функционирования и т.п. методических форм не приближают к пониманию их сущности и, в следующую очередь, не приближают к пониманию их собственного статуса как таковых 1. Полнота понимания статуса методической формы зависит от того, с какой степенью адекватности осмыслена ее сущность.

Сущность методической формы формируется и определяется сферой и процессом, которыми востребовано ее присутствие. Такой сферой является процесс деятельности, осуществляемый в условиях институциональности. Он всегда имеет некоторое известное количество циклов. В зависимости от характера и структуры самой деятельности востребуется та или иная методическая форма, позволяющая свернуть и рационализировать структуру и содержание деятельности от цикла к циклу, в известном смысле алгоритмизировать ее. Учитывая, что каждый цикл деятельности всегда имеет завершенный и институциональный характер, необходимо подчеркнуть, что любая методическая форма воспроизводит форму редуцированной деятельности. Речь идет о редукции деятельности к системе действий. Для процесса деятельности, которую призвана отражать методическая форма, это имеет чрезвычайно существенное значение и проявляется в том, как функционируют методическое формы.

Система действий в отличие от деятельности выражает последовательность операций, имеющих ситуативный и конечный характер. Зафиксированная в виде определенного знания система действий выражает суть методической формы. В рамках того или иного процесса отраженное в методике знание системы действий служит матрицей. Она воспроизводит определенные точки прерывности, то есть «шаги», являющиеся в то же время конструктивным статическим выражением процесса. Линии движения, связующие точки прерывности, матрица не воспроизводит. Это означает, что методические формы не выражают процесс как таковой. В циклах какого-либо рассматриваемого процесса они моделируют его операциональную структуру. Система же операций, как и система действий, осуществляется по «схеме» и ориентирована на обеспечение достижения запланированных результатов. В больших количествах институализированных деятельностных циклов присутствие схематизма осуществляемых действий, запечатленных в рафинированном виде в методических формах, имеет положительный смысл. Он заключается в рационализации осуществления планируемого, в возможности оптимизировать воспроизведение повторяющихся функций, обеспечить сокращение затрат времени и усилий. В то же время рационализация деформирует смысл деятельности: алгоритмизированные функции не являются деятельностью в собственном смысле слова. Редукция деятельности к системам действий становится ведущей тенденцией, которая знаменует появление и функционирование методических форм. Но именно методические формы

_

¹ Необходимо отметить, что определение статуса того или иного явления может осуществляться по-разному: с точки зрения какого-либо подхода, принятого в качестве исходного. Статус рассматриваемого явления при этом будет определяться, например, либо с точки зрения выделенного его содержания, либо с точки зрения выделенной структуры, либо с точки зрения способа функционирования объекта, изменения которого выразились в явлении и т.п. Во всех этих случаях будет присутствовать определенное понимание статуса рассматриваемого явления. В то же время каждое из этих вариантов понимания статуса рассматриваемого явления будет абстрактным, поверхностным. Отмеченное касается и рассмотрения статуса методической формы.

выступают буферами между искомым содержанием процесса и его реально институциональным существованием.

Институализация содержания образования приводит к серьезной трансформации смысла деятельности, которая переводится в статус активности. Здесь необходимо отличать понятия «деятельности» и «активности». Активность не предполагает наличие и осознание цели, но вполне предполагает определенные движения и изменения, к которым вынуждает индивида та или иная ситуация. Так, мы не можем отрицать проявление активности у растения, которое поворачивает лепестки к солнцу вслед за его движением по небосводу. Аналогичные многочисленные примеры мы можем привести, касаясь активности животных. Деятельность же человека, даже самая примитивная, отличается наличием более или менее осознанной цели. Цель при этом выражает не просто какое-либо неудовольствие от состояния окружающей среды, толкающее к движению, изменению, активности. Цель деятельности включает в себя уже присутствующее осознание необходимого преобразования окружающего в каком-либо направлении. Структура деятельности помимо цели включается в себя выбор средств, собственно исполнительскую часть, а также получение результата. Деятельность является основой мироотношения человека как социального существа. Она выступает способом и в этом смысле реальной «моделью», по которой строится связь человека с миром. Изменение деятельности выступает основой изменения конкретной связи с человека миром. Например, если деятельностное отношение редуцировано к активности, то это приводит к формированию синкретического отношения человека к миру, то есть смутного, нерасчлененного, незрелого. Если же деятельность редуцируется к системе действий, с присущими каждому действию целями, то практическое отношение к миру будет иметь конгломератный, ситуативный, поверхностный характер.

Отношение личности к миру не может быть ни синкретичным, ни ситуативно-конечным, то есть поверхностным и выражающим лишь смысл, привязанный к точке и потребности «здесь и сейчас». Реализация любой методики, описывающей некоторые системы действий, с необходимостью ориентирует действующих по ним людей к воспроизведению отношения к тому, что находится вне их с точки зрения ситуативных задач.

Содержание образовательного процесса структурируется присутствием в нем того, «что» наполняет его движение и того «как» это движение осуществляется. Конкретика того, «что» включается в образовательный процесс, относится к его предмету, где источником выступает та или иная наука. Конкретика же того, «как» осуществляется образовательный процесс, относится к области совершаемых в нем действий и деятельности тех, кто являются его субъектами. Методическая форма в образовательном процессе должна включать в себя конкретику и того, «что» является содержанием образовательного процесса, и того, «как» он совершается. При этом методическая форма должна быть моделью наилучшего сочетания этих сторон.

При ближайшем рассмотрении того, «что» включается в образовательный процесс, и «что» выражает связь с той или иной наукой, выявляется присутствие еще одной редукции. Это редукция знания как процесса к знанию как результату. Итогом такой редукции выступает форма «готового знания». Именно она входит в сферу методической формы и обретает там свой стиль функционирования. Присутствующие в *структуре* методической формы системы действий, моделирующие перенос содержания готового знания, выделенного из той или иной научной сферы, в сферу возможности его передачи от одного человека к другому, характеризуют способ репродуктивного отношения не только к упоминаемому знанию, как готовому, но и репродуктивного отношения к миру. Признание удовлетворительности этой стороны методической формы может свидетельствовать о нивелировании определений субъектности образовательного процесса и его творческо-

го характера¹.

Конкретика того, «как» осуществляется образовательный процесс, относится в методической форме к области и преподавания, и учения. Методическая форма по отношению к преподаванию выражает системы действий педагога, в то время как методическая форма по отношению к учению выражает системы действий ученика.

3. Методическая форма как выражение моментов становления

По содержанию методические разработки могут отличаться своим характером. Эмпирические обобщения [5], трансформируясь в методические цели и способы воспроизведения содержания обучения или воспитания, характеризуют эмпирический же статус методических разработок. Теоретические обобщения, напротив, становятся основой формирования методических целей и способов их реализации существенно другим образом. В этом смысле необходимо отличать статус методических разработок, или методик. Методические разработки эмпирического уровня фиксируют внешние параметры и атрибуты процесса, структурно-циклические определения которого фиксируются и воспроизводятся в виде систем действий, о которых говорилось выше. В этом случае методики выступают выражением последовательно осуществляемых операций, воспроизводящих именно эти внешние параметры и атрибуты рассматриваемого процесса. В итоге, реализация таких методик не обеспечивает сколько-нибудь серьезного продвижения в воспроизведении рассматриваемого процесса. Напротив, они характеризуют тупиковую ситуацию, уничтожающую смысл воспроизводимого процесса.

Методические разработки теоретического уровня выражают этапы последовательных серий, отражающие существенные изменения в рассматриваемом процессе. Воспроизведение этих этапов позволяет моделировать существенные характеристики этого процесса. В методической форме они переводят статус способа освоения сути данного процесса. Поэтому данные способы оказываются ступенями формирования знания этого процесса. В итоге смысл методических разработок теоретического уровня заключается в моделировании сущности искомого процесса. Такое моделирование быстро и технологически оправданно концентрирует внимание тех, кто реализует такого рода методические разработки, проводя процесс обучения или воспитания, а также и тех, кто будет по ним осваивать тот или иной предметный материал. Достоинством теоретических методических форм является то, что они представляют собой всегда воспроизведение того, как надо осуществлять то или иное дело. Это «как надо осуществить» всегда выражено определенными моделями основных «узлов» какой-либо процесса, который в форме деятельности человека не ситуативного, а культурно-исторического характера, становится в то же время процессом становлении знания этого процесса и процессом формирования личностного отношения к нему.

Деятельность культурно-исторического характера выражается в виде этапов становления смыслов и значений, важных как для прошлого, так и для настоящего и будущего людей. В качестве иллюстрации этого различия, можно указать на различие методик воспитания. Смысл методических разработок ситуативного, конечного характера бу-

¹ Структура не выступает первичным условием по отношению к процессу становления, в котором формируется имеющий эту структуру объект. Поэтому, структуру объекта нельзя брать в качестве основания для его рассмотрения, более того, учитывая, что структурой объекта может являться любой из его срезов, а выделение срезов зависит от исследовательской задачи, то структуру нельзя брать в качестве основы еще и потому, что такой подход приведет к проявлению субъективизма. Субъективизм будет выражен в том, что принимаемая за основу структура будет определена произвольно, так как ее определение будет зависеть не от самого объекта, а от задачи, с которой исследователь подходит к объекту. Следовательно, для обеспечения адекватного познания объекта в качестве основания надо брать не структуру, а ориентацию на выявление способа формирования самого по себе объекта. Адекватность познания объекта соответствует при этом мере развития способа его формирования и развития.

дет закреплен в виде последовательности осуществляемых процедур, описывающих то, как надо поступать в тех или иных случаях, требующих вмешательства педагогавоспитателя. Ставка здесь будет сделана на рецептурность рекомендаций для определенных случаев и ситуаций. В таких методиках не отражены ключевые моменты становления, формирования нравственного человека. Такие методики ориентированы на внешнее соединение вербального правила с некоей заданной или возникшей ситуацией. Внешность этого соединения оказывается произвольной, зависимой от привходящих интерпретаций, того, что мыслится как необходимое, установленное, оптимальное для ориентации человека в данной воспитательной ситуации.

Исключение произвольности из методических разработок, перевод их на теоретический уровень, требует того, чтобы методики в качестве своей основы были ориентированы на моделирование «узлов» становления рассматриваемых процессов. В данном случае, то есть в случае с нашим примером-иллюстрацией, можно считать, что речь идет об «узлах» становления человека как нравственного существа. Ведь максимальным выражением воспитанности человека является наличие у него нравственного отношения, нравственной позиции. Методики воспитания, ориентированные на воспроизведение внешних параметров воспитанности, будут включать в себя моменты освоения правил этикета, вполне ограниченных сферой поведения, в отличие от ориентации на формирование сферы личностно-бытийных смыслов и нравственного самоопределения человека. Уровни рядов выделяемых моментов будут различны, так же, как и будет различным их содержание как ступеней к искомому результату. В одном случае искомым результатом или целью воспитания будет методически воспроизводимый путь обеспечения человека знанием этикета, знанием способов подать себя в различных ситуациях, в соответствии с требуемыми формами поведения. В другом же случае искомым результатом или целью методики воспитания будет поступательно воспроизводимый путь становления человека, формирующего нравственную позицию. Такого рода методики должны воспроизводить в основных чертах логику жизненных коллизий (противоречий), в которых возникает понимание необходимости и «внутренняя» потребность поступать по совести, справедливо, с добром и т.п. Ориентация методики на воспроизведение логики формирования «внутренней» потребности нравственного поступка, а не внешне детерминированной реакции человека на воздействие социума, характеризует образ методики не ситуативного типа, а образ Методики с большой буквы.

Воспроизведение или моделирование жизненных коллизий (противоречий) как узловых моментов Методик с большой буквы не может быть выражено в рецептурном виде. Пространство методических рецептурных линий трансформировано в плоскость. То есть оно потеряло свой объем, **свою жизненную сферу**. Но именно погружение в жизненную сферу только и может выступать формой воспроизведения и освоения базовых смыслов бытия человеком. Деятельностно-смысловые образования аккумулируют в себе опыт разрешения противоречий, в которых не только фиксируются, но и преодолеваются уже «ставшие» (свершившиеся) моменты движения к новому знанию, к новому состоянию в линии развития того или иного рассматриваемого процесса.

4. Методическая форма в контексте деятельности

Всякая методика требует особых условий ее реализации. Речь идет об осуществлении деятельности особого характера теми, кто реализует методику.

Трактовка результативности методик прямо связана с тем, как мыслится и осуществляется реализующая их деятельность. Выше мы отмечали корректирующее воздействие институализации содержания образования (обучения и воспитания), которое включается в соответствующие методики. Корректирующим фактором также является и то, как понимается деятельность, в процессе которой будет реализовываться уже созданная методика. В полной мере тот или иной тип понимания деятельности относится и к процессу, и результату создания методик. Это объясняется тем, что любая из методик определенным образом подает последовательность того, что надо «делать» для достижения ожи-

даемого результата. Наиболее часто представленными при разработках методик являются структуралистская и функционалистская типы понимания деятельности. Структуралистская трактовка деятельности предполагает абсолютизацию акцентов на наличии тех или иных элементов осуществляемой деятельности. Структуры рассматриваются как матрицы, через призму которых моделируется, а затем и осуществляется определенное содержание, которому посвящена та или иная методика. При этом структуры деятельности выражают также и выработанные алгоритмы и через них формализацию включенного в методику содержания. Структуралистское понимание деятельности может сопровождаться абстрагированием от понимания ее процессуальности. Методику, моделирующую это обстоятельство, необходимо корректировать. В противном случае такая методика будет неадекватной задачам развития.

Функционалистское понимание полностью сводит деятельность к сфере манипуляций тем или иным содержанием во внешнем плане. Методики, построенные на таком основании, будут отличаться воспроизведением текущих, проходящих, несущественных обстоятельств, которые окажутся смоделированными, наряду с существенными.

Если деятельность выступает как целостная, то практическое отношение к миру содержит ведущие смыслы культурно-исторического развития человеческого сообщества. Воспроизведение логики целостной деятельности в виде методической формы имеет эвристический, культурно-созидательный, а не «технологический» смысл. В этом смысле теория развивающего обучения В.В. Давыдова основывается на идее воспроизведения в процессе обучения основных смысловых параметров логики предметно-практической деятельности без институциональных посредников и деформаций. В этом смысле нельзя согласиться с оценкой теории развивающего обучения В.В. Давыдова, где она отождествляется с «технологией»¹. Теория развивающего обучения В.В. Давыдова направлена на преодоление отрицательных эффектов институализации образовательного процесса. Преодоление эффектов институализации связано с освоением (овладением) инструментарием познавательного процесса, подведение его использования под контроль деятельного субъекта. Смысл идеи развивающего обучения ориентирован на формирование ребенка как деятельного субъекта, который постепенно (методично) осваивает способы контроля над употреблением инструментария познавательного процесса и осваивает способы контроля над организацией собственного процесса познания. Этот момент является центральным. Он характеризует формирование у обучаемого позиции субъекта не на словах и в декларациях, а на деле. В этом процессе присутствие методической формы способно помогать движению индивида как обучаемому, так и его педагогу, который в этом случае оказывается «попутчиком» движения и помощником, а не институциональной фигурой. Целостную деятельность как основу концепции развивающего обучения необходимо отличать от трактовок деятельности принятых в традиционной педагогике.

В традиционной педагогике принято выделять педагогическую деятельность, деятельность преподавания и деятельность учения, подразумевая под последними деятельность учителя и деятельность ученика. **Педагогическая деятельность** характеризуется как такая, которая состоит из деятельности преподавания и деятельности учения. Под

¹ А.А. Плигин. Личностно-ориентированное образование: история и практика. М.: Профит Стайл, 2007, с. 90-91: «"Систему развивающего обучения" мы относим именно к технологиям, потому что в ней реализуются основные технологические этапы организации учебной деятельности: целеполагание, планирование, организация, реализация целей и анализ результатов деятельности. Мы считаем их предвестниками современных личностно-ориентированных технологий». Целый параграф автор называет: «Технологии проблемного и развивающего обучения как основе развития личностно-ориентированных образовательных технологий» (См.: с. 83). Уже в этом названии запечатлено существенное искажение смыслов, с одной стороны, проблемного обучения и теории развивающего обучения вследствие придания им статуса технологий. С другой стороны, искажен смысл личностной ориентации как цели, выполнение которой автор полностью планирует возложить на образовательные технологии.

деятельностью преподавания понимается осуществление целей, подбор средств, связанных с передачей знаний и закрепление их у учащихся. Такие цели, как правило, включают в себя не просто процесс передачи, а еще предварительную подготовку того, что будет передаваться и подготовку самого процесса передачи, создание условий, отработку способов и методов. Иначе говоря, деятельность преподавания включает в себя и подготовку к лекции, уроку, само изложение материала и т.д.

Деятельность ученика предполагает многообразные акты (действия), связанные с получением знаний (чтения, запись, запоминание, воспроизведение, изложение и т.д.).

Особенностью педагогической деятельности выступает то, что она осуществляется в сфере специально организованного институционально закрепленного процесса передачи знаний. То есть, педагогическая деятельность с самого начала по своему определению имеет институциональный статус. Это значит, что она выражает совокупность требований, предъявляемых обществом к осуществлению передачи и получению знаний как функциональному процессу. Функциональный процесс характеризуется заданностью планируемых смысловых, логических, технологических узлов, моментов. Осуществление этих моментов с определенной скоростью и ритмом требует того, чтобы осуществляемый их индивид обладал качествами, умениями, навыками, требуемыми для обеспечения этого процесса. Речь идет о требованиях, которые концентрированно выражены в так называемых, функциональных обязанностях. Стандарты функциональных обязанностей имеются в каждом учреждении, и они соответствуют должностям, которые в этом учреждении утверждены штатным расписанием.

Педагогическая деятельность, таким образом, осуществляется в образовательном социальном институте, как деятельность, осуществляемая должностным лицом. Педагог как должностное лицо реализует ролевой статус, то есть его деятельность подчиняется заданным требованиям. Эти требования касаются всех структурных единиц деятельности: цели, выбора средств, исполнения, получения результата. В каждой из них отражается то или иное функциональное предписание. Таким образом, педагогическая деятельность при ближайшем рассмотрении оказывается системой предписанных действий, связанных с организацией и проведением передачи ЗУНов (знаний, умений, навыков) и их закреплением. Сказанное означает, что нельзя педагогическую деятельность отождествлять с деятельностью, которая характеризует основы человеческого мироотношения, так как педагогическая деятельность как ролевая характеризует не человека, а "роль". Роль же не может иметь характеристики человеческого мироотношения, то есть не функционального, а содержательно-нравственного мироотношения. С другой стороны, ролевое мироотношение должностного лица определяется функциональными характеристиками, присущими/предпосылаемыми этой роли, которые переносятся на весь мир. В этом случае мир предстает в виде воплощения известных норм, правил, смыслов. Определение творческого мироотношения в этом контексте будет становиться непонятным и запредельным, так как его измерением является та или иная нормативная сфера. (Например, для педагога - ролевика характерно матрично-педагогическое отношение к миру: требования педагогики переносятся на весь мир, а мир действительно развивающийся, ненормативный окажется неизвестным, чуждым).

Моделирование того или иного образа *деятельности* в методической форме определяет в итоге потенциал последней. Методическая форма является вариативным инструментом в руках теоретика, реализующего свои идеи на практике или, является вариативным инструментом в руках практика, идущего к осознанию совершенного пути развития человека. Поэтому к феномену методической формы необходимо относиться не как к заданному, идеальному образцу в любой ситуации и по отношению к любой предметной области, а как к такому явлению, которое требует к себе критически-разумного отношения, распространяющегося и на предварительное его понимание, и на то, какие возможности оно в себя включает, и на то, как следует его реализовать. Некритическое отношение к любым методикам будет обусловливать возникновение ситуаций и результатов, которые не будут соответствовать наилучшим идеям обращения к ним.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Романов К.В. Культурно-антропологический подход к философскому осмыслению методологических основ новой школы // Педагогика, 2009, № 5. С. 28.
- 2. См., например, Саранцев Г.И. в статье «Современное методическое мышление» отмечает, что его основу составляет представление о методике как самостоятельной научной области, что значительно расширяет сферу методической деятельности методологией, теорией методической науки и ее приложениями» // Педагогика, 2010, № 1. С. 31.
- 3. См.: А.А. Плигин. Личностно-ориентированное образование: история и практика. М.: Профит Стайл, 2007.
- 4. См.: Там же, с. 254-284. А также: Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994; Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М, 1996; Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. Бондаревская Е.В., Бермус Г.А. Теория и практика личностно-ориентированного образования // Педагогика, 1996, № 5, с. 55-68 и др.
- 5. См.: В.В. Давыдов. Виды обобщений в обучении. М., 1972.

УДК 159.9:16

ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ПСИХОЛОГИИ

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 метод представлен как проблема, без перманентного разрешения которой в исследовательском процессе не может быть получено истинное знание. Более того, сама постановка содержательной проблемы науки не может быть осуществлена вне метода. Намечены узловые точки вхождения в смысловое содержание психологии, обозначены принципы критического анализа наличного психологического знания.

Ключевые слова. Метод; субъективизм; интроспекция; диалектика; противоречие; субъектность; истина; личностная форма; сущность человека; преобразовательная деятельность; Я как начало

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

Аннотация. Мақалада әдістеме перманентті шешімсіз зерттеу үрдістерінде шынайы білім алудың мүмкін емес проблемасы ретінде ұсынылады. Сонымен қатар, ғылымның мазмұнды мәселелерінің қойылуының өзін әдістемеден тыс жүзеге асыру мүмкін емес. Психологияның мағыналы мазмұнына мазмұнына енудің нақты түйіндері белгіленген, ағымдағы психологиялық білімнің сынап талдау принциптері көрсетілген.

Түйін сөздер. Әдіс, субъективизм, интроспекция, диалектика, қайшылық, ақиқат, жеке бас нысаны, адам болмысы, қайта жасаушы қызмет, Мен бастама ретінде.

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

Annotation. In the article, the method is presented as a problem, without the permanent resolution of which in the research process true knowledge cannot be obtained. Moreover, the formulation of the substantive problem of science cannot be carried out outside the method. The key points of entry into the semantic content of psychology are outlined; the principles of the critical analysis of psychological knowledge available are indicated.

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ФИЛОСОФИЯ КОНГРЕСІ ШЫҒЫС БӨЛІМІНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ПСИХОЛОГИЯ МЕН БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУДЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Keywords. Method; subjectivism; introspection; dialectics; contradiction; subjectness; true; personal form; the essence of man; transformative activity; I as the beginning.

Возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего. Ни в одной науке нет таких трудностей, неразрешимых контроверз, соединения различного в одном, как в психологии. Предмет психологии — самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению; способ его познания должен быть полон особых ухищрений и предосторожностей, чтобы дать то, чего от него ждут.

Л.С. Выготский

Гегель говорит, что метод есть не что иное как имманентное движение содержания. В этом суть дела, схваченная в общей форме. Если нет способности осуществлять мысль по логике, по объективной связи моментов (элементов) в объективном движении этого содержания, то нет и методологически организованной мысли. Ибо способность мышления — это свернутый метод, разворачивающийся в деятельности с предметным содержанием, движение внутри предметного содержания согласно его необходимым и последовательным связям. Связям логическим, т.е. выражающим всеобщую и необходимую форму (чистую, идеальную) объективных межпредметных отношений. Метод здесь совпадает с внутренней формой содержания.

И отсюда как бы следует, что любое особенное содержание требует своего метода. Метода особого для любой особой науки. «Для создания таких опосредующих теорий – методологий, общих наук – надо, - пишет Л.С. Выготский, - вскрыть сущность данной области явлений, законов их изменения, качественную и количественную характеристику, их причинность, создать свойственные им категории и понятия, одним словом, создать свой «Капитал». Стоит только представить себе, - рассуждает далее Выготский, - что Маркс оперировал бы общими принципами и категориями диалектики, вроде количества - качества, триады, всеобщей связи, узла, скачка и т.п. - без абстрактных и исторических категорий стоимости, класса, товара, капитала, ренты, производительной силы, базиса, настройки и т.п., чтобы увидеть всю чудовищную нелепость предположения, будто можно непосредственно, минуя «Капитал», создать свою марксистскую науку. Психологии нужен свой «Капитал» - свои понятия класса, базиса, ценности и т.д. - в которых она могла бы выразить, описать и изучить свой объект...» (1, 420). Так намечает психолог с мировым именем Л.С. Выготский задачу, стоящую перед психологией, попавшей в методологический кризис. Большой и весьма любопытный его анализ исторического смысла этого кризиса бьется вокруг тех тупиков, в которые попадает психология в ее попытках определить и понять свой предмет. Любой кризис, надо заметить, связан с противоречием, а в сознательной деятельности - с неспособностью эти противоречия разрешать. Иначе говоря, с непониманием путей и средств выхода из кризисной ситуации. Историческая диалектика, однако, показала всеобщие формы мысли, постигающей любой развивающийся процесс, показала, что развитие вообще осуществляется через противоречия. И потому освоение диалектического метода выступает условием теоретической и практической работы с любым материалом, с любыми формами его движения.

«Диалектический метод вовсе не един – в биологии, истории, психологии. – Так говорит Выготский, критикуя попытку «непосредственного сталкивания лбами частных фактических истин с универсальными принципами» (1, 418). – Нужна методология, т.е. система посредствующих, конкретных, примененных к масштабу данной науки понятий. «Я выставляю тезис: ... никакая философская система не может овладеть психологией

как наукой непосредственно без помощи методологии, т.е. без создания общей науки; что единственным правомерным приложением марксизма к психологии было бы создание общей психологии – ее понятия формулируются в непосредственной зависимости от общей диалектики, ибо она есть диалектика психологии» (1, 419).

Гегель в «Науке логики» показал движение всеобщей формы развития любого содержания, т.е. логику, которая имманентно присутствует в контексте, в условиях, любой мысли, т.е. в условиях любого содержания (за что был обвинен в панлогизме, как будто лишение какого-то содержания логической формы, т.е. алогизм бытия, — есть обоснованный и естественно принимаемый факт). Поэтому, не выявив общелогический (и гносеологический) характер взаимосвязи формы и содержания, любые споры и дискуссии о наличии всеобщего метода и его связи с методами особенных наук очень похожи на схоластику в плохом смысле этого слова.

Психология как *наука о личности*, должна расшифровать логическое содержание личностного бытия – и расшифровать в строгом движении логических категорий. Иначе говоря, создать науку о личности – со всем составом ее экзистенциальных смыслов и форм их индивидуально-психического проявления – чтобы не сделать каждую (или какую-либо) из этих форм специфическим основанием и объяснительным принципом понятия личности.

Метод, конечно, реализуется в теории, но обоснование методологии исследования – особая задача, и здесь нужны более четкие различения и акцентуации, некая прозрачность методологической идеи.

А как всякая идея она должна быть выведена из бытия. Здесь не достаточно ссылок на наличие, скажем, системности, - чтобы быть обоснованной, она, системность, должна быть сама подвергнута критическому анализу. Это, во-первых. Во-вторых, системный подход не должен выглядеть как априорная схема, накладываемая в исследовании на эмпирический материал.

По любому поводу можно найти сотни и тысячи мнений, почти всегда претендующих на определение, но откуда сваливается весь этот «научный хлам» и как в нем разобраться, как найти точку опоры для выявления сути этого многообразного материала, как придать ему «панлогическую» форму - вот задача, должная быть поставленной в рамках обоснования методологии. Метод должен освобождать материал, с которым наука имеет дело, от случайных форм и выявлять его существенные содержательные определения (характеристики). И метод же позволяет четко и определенно фиксировать противоположности внутри них, этих определений, и их противоречия. А отсюда - постановка проблем, попытка разрешить которые и будет действительным теоретическим исследованием.

И разрешить в форме обоснованного метода, в присущей ему внутренней логике, – но никак не ссылками на представления, существующие в науке. В науке много что существует, но претендовать на истину может далеко не все. Поэтому *истина* должна быть внутренней мерой анализа, а это и требует критического отношения к любому представлению, коль скоро оно оказалось втянутым в контекст исследования, и само это *критическое отношение* должно само себя каждый раз обосновывать. Ибо критическое отношение - это не ругательство, не проявление своего субъективного отношения, а выявление отношения анализируемого материала (вещи, явления) к его собственной природе, к определяющей его сущности.

Вот в этом, как я понимаю, и заключается основной контур метода. Таким методом, обнаруживающим и удерживающим противоречия противоположностей, будет вводиться и критически анализироваться только тот материал, который работает на разрешение уже выявленного противоречия, которое было поставлено в качестве проблемы исследования.

Если бы явление и сущность непосредственно совпадали, замечает К.Маркс, не было бы нужды в науке. Наука движется от явления к сущности. И кажется, что целью ее является как раз выявление сущностных определений тех явлений, которые она изучает.

И эта кажимость становится столь навязчиво определенной, что и в самом деле становится целью науки. И наука погружается в суть вещей, оставляя явления за своей спиной. Но практически действующий человек, не понимая, что делать с этими сущностями, выявленными наукой, начинает обвинять последнюю в абстрактности, в оторванности от жизни.

С одной стороны, фиксируют существование наук фундаментальных и теоретических, с другой — выдвигают требование развития прикладных наук, которые якобы должны показать нам полезность и применимость этих найденных сущностей и определить пути их использования. И довести дело до технологий. Везде, во всем спектре человеческой деятельности, от доменных печей и атомных электростанций до неуловимых глазом нанотехнологий и движений внутри виртуальных пространств, - везде должны быть отработанные, легко, даже без ума, в практике применяемые технологии. Даже в социальной, культурно-научной и в педагогической сфере. И, разумеется, в сфере психологической, где содержание по своей сущности как бы не имеет чувственно-осязаемого характера.

Это профессионально-технологическое разделение труда, кажется, совсем не требует личностного развития. Но с необходимостью требует профессиональной подготовки соответственно этому разделению. Личностная форма, которой по своей глубокой сущности должна заниматься психология, тут кажется эпифеноменом. Непосредственно материальное производство не видит потребности в развитии личности. Из этого исходит и ориентированная якобы на актуальную проблематику и система образования. Такая же ситуация, естественно, и в сфере самого образования. И науки. Производственнотрудовая специализация специализирует и деятельные способности индивида. Ясно, что личностное развитие здесь оказывается вне интересов производства, ориентированного на производство вещей (тем более, меновой стоимости), а психология, исследующая личность, если она ориентирована на эмпирические методы обобщения, никогда докопаться до сути личностной формы не сможет. Ибо в объективной действительности находит личность каждый раз в чем-то специализированную и этой специализацией изуродованную. И психологической наука, ориентированная эмпирической методологией, личность как предмет изучения сводит к совокупности неких свойств, - и именно таких, какие заданы условиями общественного производства и какие поэтому даны нам в представлении, т.е. найдены эмпирическим сознанием.

Этими представлениями и определяется (как по форме, по методам, так и по содержанию) процесс исследования личности и процесс ее производства. Поскольку здесь от внимания ускользает собственно психологическая сущность личности, то психология как наука вырабатывает и специфический исследовательский метод. Этот метод заключен в самонаблюдении, в самопознании. В науке психологии он получил название интроспекции. На этом пути психология много чего пыталась сделать и даже кое-что сделала. Но скоро обнаружила, что ни самопознание, ни самосознание далеко не сводятся к тому, что можно обнаружить «внутри» себя, в содержании своей индивидуальности. Именно само это содержание с некой жесткой необходимостью выводит субъекта за рамки себя, за пределы Я, и даже само это Я оказывается за рамками, за пределами самого себя. Появляется проблемы внутреннего и внешнего, субъективного и объективного и т.д., которые пытались решать в самых различных вариантах: от механистических и натуралистических, где они внешне противопоставляются, до их полного совпадения, Я=Я. То есть до позиции, согласно которой в сознании Я дано только Я, сознание всегда знает только свое содержание, в которой самосознание равно сознанию своего сознания. Со времен Гераклита известно, что форма движения мышления совпадает с логосом вещей, порядок идей совпадает с порядком вещей, как через две тысячи лет скажет Спиноза. А Гегель этот принцип тождества бытия и мышления выразит в строгой логике теоретического движения.

И сегодня, если этот принцип потерять, ни с одной проблемой в составе человеческого бытия умно разобраться не получится. И психология, претендующая на выражение

и понимание человеческой субъективности, как раз этого понимания и не достигнет. Действительная картина современного состояния психологической науки нам наглядно это свидетельствует: теоретико-методологическая проблематика там если этот принцип и выражает, то только стихийно и скорее на основе «фундаментальных» представлений обыденного сознания, менее всего впадающего в рефлексивность, чем на четко осмысленных теоретических положениях философско-методологической науки.

А если это так, то психологическая наука должна понять движение Я (его деятельность) как совпадающее, выражающее природу, логос вещей. И, наоборот, в деятельности Я необходимо обнаружить движение объективной действительности.

Но Я и предмет деятельности Я – не одно и то же. Точно так же, как Я не совпадает с субъективностью, ее составом. Фиксация этого обстоятельства, однако, оставляет открытой проблему самого Я, которое, чтобы выступить началом психологического исследования, должно обосновать себя. А значит, по необходимости себя опосредовать, ибо непосредственность его не может быть выражена в объективном знании. И потому же субъективная его самопредставленность остается полностью замкнутой в себе, и никакая интроспекция тут ничего сделать не сможет. И не только потому, что метод интроспеции всегда заимствует из внешнего материала случайные для содержания Я формы и потому носит скорее интерпретирующий характер. А потому что интроспекция неспособна осуществить теоретическое (логическое) движение, Я не может опираться само на себя, собой себя опосредовать, ибо это будет не более как логический круг, простая тавтология. И она, интроспекция, будет вынуждена разрывать себя элементами того содержания, которое предстает мыслимым в Я. А оно-то, это содержание, и есть проблема. Центральная проблема психологии, а далеко не только проблема логико-методологическая.

Потому Фихте, начинающий свою дедукцию движением от самотождественности Я к полноте всей действительности, через это Я предстающей, многократно умнее. Здесь мы видим развитие Я из принципа деятельности самого этого Я, и это гораздо глубже как плоского эмпиризма, так и интроспекционизма.

Но с чего же в таком случае в анализе субъективности начинать, если не с Я? С противоположения Я тому объективному содержанию, которое в Я представлено? С анализа и выявления внутри этого внешнего содержания тех определений, которые мыслимы как принципы, как формы его бытия? Но даже если эти принципы объясняют нам это внешнее для субъективности бытие, остается вопрос о переходе их в состав Я. Или, в несколько иной формулировке, вопрос объяснения тождества Я и этих принципов.

Но чтобы начать с противоположения Я не-Я, это противоположение должно быть дано, дано не только как содержательное различие, но и в некоторой форме, определенность которой также есть проблема. В чем, в ощущении, в представлении, в мысли дано это противоположение? В действии? Но даже если это и только лишь ощущение, то все равно это есть некая форма активности, начало которой, в свою очередь, требуется отыскать. И логически мы неминуемо попадаем в дурную бесконечность, в регресс причин, и на этих путях, ясно, решения проблемы мы не найдем. Придется постулировать такие начала, которые сами требуют объяснения и обоснования. Но которые, однако, некритично принимаются даже той психологией, которая претендует на научность.

Есть известное методологическое требование, хорошо выраженное Марксом: перед исследователем должен «маячить», «витать» образ целого. Иначе говоря, должен существовать ориентир поиска, наука все-таки не поступает так, как то говорится в сказке: «поди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что». Ученый знает куда идет, и это знание заключается не только в том общем утверждении, что наука ищет истину, где как раз предполагается понимание того, что есть истина, но она каждый раз ищет *определенную* истину. И эта определенность задается не только явными практическими потребностями общественного бытия, но и внутренним содержанием развивающейся науки, теми проблемами, на которые наука наталкивается в своем специфическом способе движения в предмете исследования. Образ целого, который маячит перед исследователем, есть образ

неопределенный в своей сути, но очерченный некоторым контуром, возникающим на основе тех или иных идей, проявление которых ощущается в тех или иных эмпирических фактах. Это, как понятно, связано с эмпирическим уровнем знания, знания, получаемого в непосредственном практическом общественном опыте и получающем в нем специфическое обобщение. Наука ни в коей мере не должна останавливаться на этом уровне, она обязана объяснить природу и форму существования этого наличного порядка вещей. Собственно эмпиризм в науке как метод проявляется в некритичном описании наличного положения вещей, т.е. там, где такое описание мыслится как единственно возможное и истинное. Такой подход наблюдается практически во всех науках, не только тех, которые уже закрепили за собой статус позитивистских и пытаются эту позицию обосновать. Форма обоснования, как известно, всегда носит философский характер, т.е. критическую рефлексию своего собственного движения. Те науки, которые не способны к критическому различению истины и заблуждения в своем собственном составе, не имеют и отчетливых представлений относительно тех позиций, на которых они находятся. Однако отсутствие таких представлений не есть указание на факт отсутствия самих позиций.

Определить принципиальную позицию в трактовке фактов значит уже и определить контуры той действительности, которая исследуется. Изучая личность, мы определяемся ее природой. Точнее, нашим пониманием этой природы, пониманием того, что ее определяет в ее реальном бытии. Поэтому конкретному анализу формы личностного бытия всегда предшествует некоторое знание, так или иначе осмысленное в неких философских концепциях. Потому точнее и шире — через схемы наличного мышления, исповедуемого сознанием. Это, скажем так, некоторые аксиоматические позиции (принципы) типа тех, которые формулирует наука, отрабатывая свой методологический инструментарий. Философские же принципы выражают общемировоззренческие позиции, принципы бытия вообще. Поэтому они тем или иным способом представлены в способах любого предметного познания.

Но формируются они только в рамках общественного производства человеком своих собственных форм бытия. И любая предметность представлена только через эти формы. В формах этой деятельности человек эту предметность и создает и преобразует, т.е. и делает предметом и изменяет этот предмет сообразно своим потребностям. Эта предметно-преобразующая практика всегда носит общественный характер, т.е. осуществляется в определенных общественных отношениях. Сущность человека поэтому и понимается через совокупность, тотальность этих отношений. Ибо индивид никогда не может быть человеком в своем обособленном природном существовании. Его природа – в его деятельности. Он действует, изменяя объективную природу (объективные обстоятельства) и самого себя. Самого себя – только потому, что по мере освоение объективных характеристик действительности он в ее формах формирует свой предметный мир и свои отношения к этому предметному миру, а потому и к самому себе. Эти отношения к самому себе внешне проявляются как отношения к другому, опосредованные всем составом исторически выработанной культуры – как предметной, так и духовной. Здесь – позиция, прямо противоположная той, которую занимает интроспекция и ее методологическая предпосылка – субъективный идеализм.

Конечно, сказать, что интроспекция полностью замкнута в рамки субъективного идеализма, нельзя. Тем более в солипсизм. Хотя и кажется, что интроспекция — это рефлексия только того, что замкнуто в субъективном сознании. Само сознание, как некая предметность, данная самому сознанию, и мышлению-то дается только тогда, когда обнаруживается его внешнее проявление, а именно движение субъекта сознания в поле самого сознания. И не как мысль в пространстве представления, а как реальное движение в столь же реальном пространстве, согласованное с этим представлением. Как деятельность со знанием. И на основе знания. Как такое движение, которое способно исключить однозначность причинного отношения. Ибо в пространстве бытия одушевленная вещь ведет себя иначе, чем вещь неодушевленная. Это-то и заставляет человека взглянуть на эту свою специфическую способность, понять ее природу, способ и пределы деятельно-

сти. Поэтому интроспекция по необходимости наблюдает весь состав поведения субъекта. А поскольку преследует цель изучения психики, то она, интроспекция, и рассматривает эту психику только с субъективной стороны.

Знание того, из каких начал и в каком направлении науке следует идти, не дано априори, хотя субъективно может существовать как *интуиция*. Оно само дано в исторической культуре. Именно поэтому историзм и выступает как всеобщий принцип познания. Но всеобщие философские принципы, всеобщие формы познания, - лишь формы погружения в конкретный материал, в те факты, с которым сталкивается человеческая практика и сознание.

И первый факт, имеющий фундаментальное значение для психологии, заключается в обнаружении исторической практикой (значит, и сознанием) способа поведения человека, который отсутствует во всех прочих вещах объективного мира. Включая мир животных. Это активное поведение в пространстве объективной действительности, активная деятельность преобразования внешнего материала, независимая от непосредственной детерминации наличным положением вещей. Деятельность, опосредованная образом внешней действительности. Здесь происходит объективная, внешним образом осуществляемая, рефлексия необходимой полноты того содержания, внутри которого происходит это движение. Именно в этом круге и для самого себя обнаруживается его Я – как нечто ставшее и деятельное, в самом себе находящее мотив своего движения. Свобода. Атрибутивное определение личности.

Личность, логику становления которой исследует психология, ищет и выражает истину, задает культуре свои собственные измерения. Которые, с одной стороны, проявляются как субъективно-личностные, а с другой – как всеобще значимые. В этом суть личностного бытия, а потому и мера человека: личность это индивидуальное выражение всеобщего, оединиченная всеобщность, как выражает эту мысль Э.В. Ильенков.

Это определение, данное через связь противоположных категорий, есть конкретное понимание формы личностного бытия. Как в логике определения, так и в самой действительности личность всегда замкнута в рамки этого противоположения. Их расходящееся и противоречивое единство, «оединиченная всеобщность», есть внутренний импульс ее, личности, активности. Это, как бы сказал Л.С. Выготский, объяснительный принцип понимания человеческой личности.

Эмпирическая психология ориентирована, с одной стороны, на типологию личности, которая может быть выстроена на различных основаниях. Произвольность этих оснований влечет за собой произвольность методологических форм. С другой – она ориентирована на исследование так называемой структуры личности, где – в свою очередь – каждый элемент требует того или иного определенного подхода.

Но структура личности – это самообман здравого смысла, правда, давно освященный авторитетом науки. «В этом и заключается та чуждая разума сторона, которая этой формой рефлексии и рассмотрением духа как множества сил вносится как в него самого, так и в природу. Все, что в его деятельности может быть различено, удерживается как самостоятельная определенность, и дух превращается, таким образом, в закостенелый, механический агрегат (Sammlung). При этом совершенно безразлично, будет ли вместо способностей и сил употребляться выражение – деятельности. Изолирование деятельностей равным образом превращает дух в некий агрегат, и их взаимное отношение между собой рассматривается при этом как внешнее, случайное отношение» (2, 240). Однако сознание, для которого не существует идолов здравого смысла и которое критично в отношении структуралистских заходов, давно указывает на принципиальную неделимость личности, отсутствие в ней «структурных элементов» и частей. Личность как целостность не распадается на части, или, иначе, она в каждой своей «части» и «элементе» тождественна самой себе, а потому и «ее структурные элементы» есть всего лишь ее собственные «органы» и функции, посредством которых она осуществляет себя. Она, личность, есть всегда интегральное качество, синтезируемое моментом субъектности в пространстве реальной деятельности человека. Поэтому и формируется она именно в этом пространстве деятельности, имеющем всегда общественный культурно-исторический смысловой характер. Но никак не через обособленное специальное развитие ее «частей» и «элементов» - без понимания целого.

Личность неделима даже тогда, когда она «раздваивается». И раздвоенная, и даже растроенная личность в каждом из различенных своих образов находит себя как Я, как нечто неразделенное и себе идентичное. Раздвоение личности, понимаемое в психиатрии как болезнь, имеет место только там, где индивид не может произвольно удержать себя в особой определенности, соотносимой с его реальной биографией. В социологии давно появилось (и давно уютно живет и в психологии) представление о личности как «совокупности ролей», так называемая «ролевая концепция личности». Такое представление, понятно, списано с объективной ситуации предметно-технологического разделения труда. Для социологии, науки сугубо позитивистской, за рамки эмпиризма не выходящей даже там, где она себя позиционирует как наука теоретическая, такое представление вполне естественно. И психология, работающая в рамках тех же методологических принципов, полностью зависит от находимого эмпирического материала как внутри естественно-природного содержания, так и содержания сугубо психологического. Потому и создает различные концепции личности с последующей их типологизацией. Поэтому неудивительно, что так много определений личности, которые живут в науке.

И потому же раздвоение личности (и ее «структура») кажется реальным фактом, который легко не только теоретически, но и эмпирически фиксируется.

Однако это есть наша способность смотреть на вещи глазами другого человека. Это наша способность «перемещаться» в образ другого, занимать позицию другого. Это наша способность делать (видеть) свой принцип принципом поведения другого, «отчуждать» себя и обнаруживать себя в другом. В свободно-творческой атмосфере бытия мое Я вездесуще, способно занимать любую позицию – точно так же как любая другая позиция оказывается условием, принципом и целью моего действия. Но это вездесущее Я нигде не утрачивает себя — свободно полагающей себя субъектности.

Индивидуальное, субъективно-личностное бытие выражает культурно - историческое содержание. «Овладеть правдой о личности и самой личностью нельзя, пока человечество не овладело правдой об обществе и самим обществом» (1, 436) — говорит Выготский и этим выражает центральную задачу и установку психологии как науки, которая в полной мере опирается на мысль, что человечество в своем развитии всегда действует как практически-преобразующее действительность начало. Тем самым и как преобразующее само себя. И в этом движении выявляется существенное содержание всего состава бытия. И любой его особенной формы. И любое особенное здесь предстает через всеобщую форму. Потому ни одну психическую функцию нельзя познать вне реальной жизненной действительности, вне общественной предметно - преобразовательной деятельности. История промышленности есть раскрытая книга человеческой психологии, говорит Маркс.

Психология, которая исследует человека, бытующего только в частно - ограниченной форме, далека от задачи действительного понимания человеческой личности, она бессознательно подчинена существующим общественным отношениям, из содержания их объясняет психику и своими проектирующими практиками изменяет ее в соответствии с этими отношениями. «Наши марксисты, разъясняя гегелевский принцип в марксистской методологии, правильно утверждают, что каждую вещь можно рассматривать как микрокосм, как всеобщую меру, в которой отражен весь большой мир. На этом основании они говорят, что изучить до конца, исчерпать одну какую-нибудь вещь, один предмет, одно явление — значит познать весь мир во всех его связях. В этом смысле можно сказать, что каждый человек есть в той или иной степени мера того общества или, скорее, класса, к которому он принадлежит, ибо в нем отражена вся совокупность общественных отношений» (1, 403).

В буржуазных общественных отношениях проще всего и легче всего сознание противопоставляется бытию и основания человеческой души ищутся не в содержании куль-

турно-исторического бытия, а либо в составе индивидуальных органико-биологических форм, либо в онтологизированной духовной культуре человечества, представленной в ложно-фантастической форме. Религиозное сознание легко вводит индивида в эти фантастические представления, опираясь на необъясненность *предчувствий и интуиций*. А околонаучное сознание заполняет свои представления еще и *инстинктом*, - не понимая и его в его действительном содержании.

Поэтому внутри этих представлений мысль, что человеческая личность бессознательно выражает собой общественные отношения, совокупность которых и есть, по Марксу, ее суть, кажется давно пережитой «идеологемой», якобы не несущей никакого научного смысла. Сознанию, которое далеко от культуры мышления, далеко и от вопроса относительно самого себя, оно всегда отчетливо осознает ближайшие обстоятельства и не ставит вопроса о действительной природе этого осознания. Для такого сознания «очевидно», что оно не выражается общественными отношениями, более того, ничего общего с ними не имеет, а в эмпирической реальности просто противоположно им.

И завершу эти заметки емкими цитатами из главного методологического труда Л.С. Выготского, обнажающих как актуальность, так и значимость логико-методологических проблем для психологии.

«В будущем обществе психология действительно будет наукой о новом человеке. Без этого перспектива марксизма в истории науки была бы не полна. Но и эта наука о новом человеке будет все же психологией; мы теперь держим у себя в руках нить от нее» (1, 436). «Я не хочу узнать на дармовщину, скроив пару цитат, что такое психика, а хочу научиться на всем методе Маркса, как строят науку, как подойти к исследованию психики» (1, 421).

«Ни одна наука не представляет такого разнообразия и полноты методологических проблем, таких туго затянутых узлов, неразрешимых противоречий, как наша. Поэтому здесь нельзя сделать ни одного шага, не предприняв тысячу предварительных расчетов и предостережений» (1, 418).

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. Т.1. М., «Педагогика», 1982.
- 2. Гегель. Соч., т. III. М., 1956.

УДК 159.9:37.03

О МЕСТЕ НРАВСТВЕННОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Возняк В.С., Заяц Т.М.

Сведения об авторах. Возняк Владимир Степанович – доктор философских наук, профессор кафедры философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко. Дрогобыч, Украина; Заяц Татьяна Михайловна – старший преподаватель кафедры философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (Украина)

Аннотация. Статья посвящена проблема целостности образовательного процесса. Рассудочное мышление разводит «учение» и «воспитание», а само воспитание расщепляет на различные направления. Утверждается, что на уровне собственно разума речь должна идти не о «нравственном воспитании», а о нравственности всего воспитания, не об «эстетическом воспитании», а об эстетическом (собственно чувственном) характере всего воспитания.

Ключевые слова. Образование, учение, воспитание, нравственность, эстетическое.

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ФИЛОСОФИЯ КОНГРЕСІ ШЫҒЫС БӨЛІМІНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ПСИХОЛОГИЯ МЕН БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУДЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

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. Заяц Татьяна Михайловна – Иван Франко ат. Дрогобыч Мемлекеттік педагогикалық университетінің Валерий Григорьевич Скотный ат.философия кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Мақала оқу үдерісінің тұтастығы мәселесіне арналған. Саналы ойлау «оқыту» және «тәрбиелеу» болып, ал тәрбиеленудің өзі әр түрлі бағыттарға бөлінеді. Өз ақыл-ой деңгейінде ол адамгершілік тәрбие туралы емес, жалпы білім берудің адамгершілік сипаты туралы айту керек, «эстетикалық тәрбие» туралы емес, бүкіл білімнің эстетикалық (өзіндік сезінушілік) сипаты болуы керек.

Түйін сөздер. Білім беру, оқыту, тәрбие, адамгершілік, эстетикалық

About the authors. Voznyak Vladimir - Doctor of Philosophy, Professor at the V. Grigoryevich-Skotny- Drogobychsky Department of Philosophy, Professor at Ivan Franko State Pedagogical University name. Drogobych, Ukraine. Zayats Tatyana - Senior Lecturer at V. Grigoryevich-Skotny- Drogobychsky Department of Philosophy of Ivan Franko State Pedagogical University. Drogobych, Ukraine.

Annotation. The article is devoted to the problem of the integrity of the educational process. The rational thinking distinguishes "teaching" and "upbringing"; the latter is divided into different directions. It is argued that at the level of the mind itself we should speak not about the "moral education", but about the morality of the whole education system, not about the "aesthetic education", but about the aesthetic (actually sensual) character of the education system.

Keywords. Education, teaching, learning, morality, aesthetics.

Условимся сразу понимать «образование», «учение» и «воспитание» как в сущности (в истине) odho, а не как нечто, лишь пребывающее «в единстве». Образование — введение индивида во образ (и подобие) человека. Учение (вслед за М. Хайдеггером) — есть приведение себя, своих действий и поступков в соответствие в тем, что к нам обращено по своей истине, в соответствие с существенностью бытия. Иными словами, учение и есть образование себя, питание этой существенностью, истинным, — вос-питание. Так понятое образование, так осуществляемое образование соответствует своему «понятию», т.е. является истинным.

Если же учение трактуется как освоение основ наук, воспитание – как «привитие ценностей» (конечно же – правильных, хороших, то есть – «наших»), а образование перемещают в «сферу услуг» (кто-то предоставляет услуги образовательные, кто-то – сексуальные, разница лишь в том, что во втором случае платят больше), то все это – свидетельство реальной убогости ума, его поврежденности. Рассудок победил разум. А от пирровых побед – сплошные бeды.

Рассудочный подход к воспитанию (учению и образованию), помимо прочих несуразностей, разрывает его целостность. Сколько наговорено о «комплексном» подходе к образованию-воспитанию! Реально же комплексность понимают по «принципу дополнительности»: идейно-политическое (гражданское) воспитание надо-де дополнить национальным, последнее — нравственным; нравственное — эстетическим, эстетическое — экологическим, каждое из них — трудовым, все вместе — религиозным; где-то ютится интеллектуальное (хотя о последнем как о «воспитании» не говорят: это дело обучения). Реальное планирование «воспитательной работы» осуществляется именно по этим рубрикам, по которым педагоги и отчитываются перед различными инстанциями.

Если же подойти к этому вопросу хоть чуть-чуть разумно, то сразу же оказываются абсурдность как распределения воспитания на «направления», так и «комплексного» (то бишь – весьма закомплексованного) подхода. Если допустимое особенное «нравственное воспитание», то получается, что остальные «направления» лишены нравственного содержания и должны получить его извне, из особой, почти институализированной, сферы. Если возможно особое «эстетическое воспитание», то это значит, что остальные рубрики потеряли свою чувственную (по-человечески чувственную) основу. Если речь идет об особом «трудовом воспитании», значит, во всех других случаях воспитывают откровенных бездельников. Если утверждается необходимость особого «религиозного воспита-

ния», то тем самым признается *безбожность* всей нашей «воспитательной работы». – Кстати, практически именно так и выходит...

Возможно, есть смысл говорить не о «нравственном воспитании», а о **нравственности воспитания** как такового, не об «эстетическом воспитании», а об эстетичности воспитании, не о «трудовом воспитании», а о деятельностном характере всего воспитания как такового и т.д. При таком обращении ситуация меняется радикально.

Разумеется, подобная постановка вопроса никоим образом не отрицает правомерности и необходимости существования относительно самостоятельных направлений *просветительской* деятельности: идейно-политического, общественного, этического, национального, эстетического, правового, экологического, валеологического, сексуального и проч. *просвещения*, освоения информационных технологий. Однако следует помнить, что мы здесь имеем дело *именно с просвещением*, которое ни в коем случае *нельзя путать с воспитанием*. На практике, на деле, мы постоянно подставляем одно вместо другого. Кстати, это чисто рассудочная операция: на уровне рассудка мы и не замечаем подмены. Культпоход в театр или в музей мы расписываем по ведомству «эстетического воспитания»; беседу о правилах поведения называем «моральным воспитанием»; принудительное посещение «информационных часов», встреч с народными депутатами, общественно-политических акций заносим в графу «идейно-политическое воспитание», изучение катехизиса или заучивание молитв с детьми в классе гордо именуем «религиозным воспитанием».

Просвещение создает важные, необходимые *предпосылки* воспитания, но не более. Стоит вспомнить слова Гегеля: «Просвещение рассудка делает человека умнее, но не делает его лучше» [1, с. 58]. И далее: «Никакая печатная мораль, никакое просвещение рассудка <...> не могут полностью помешать тому, чтобы возникали дурные наклонности, чтобы они достигали значительного развития; человек должен сам поступать, сам действовать, сам принимать решение, а не другие действовать за него – [в противном случае он] не что иное, как простая машина <...>» [1, с. 59].

Само же воспитание является чем-то совершенно иным: это не усвоение полезной информации и не влияние человека на человека. Если воспитание и связано с каким-то действием-влиянием, то лишь – с воздействием на обстоятельства, условия и формы педагогического процесса, чтобы они обеспечивали максимальное пространство-время для произрастания и укрепления духовно-душевного мира личности. Вос-питание есть «питание» духом. Однако, как говорил известный московский режиссер Валентин Плучек: «Нельзя напоить осла, не испытывающего жажду». – Значит, тайна воспитания – в пробуждении жажды, неутолимой жажды быть человеком, становиться человеком.

Поэтому, когда речь идет именно о воспитании, то все многочисленные «направления» не имеют никакого – даже относительно – *самостоятельного* значения. Они даже не находятся в пресловутом «неразрывном единстве» (ведь благодаря деятельности – хоть благонамеренного, хоть нахраписто-вульгарного – педагогического рассудка такое «единство» всегда разрывается). Они органично вплавлены в одно и «срабатывают» *либо все сразу, либо «не работают» вообще*. Как атрибуты воспитательного процесса, его сущностные измерения, они *не дополняют* друг друга. Их распад в пространстве и времени является свидетельством рассудочной поврежденности, *убогости* педагогического мышления.

Если всерьез говорить (то есть осуществлять, а не говорить) о гуманизации педагогического процесса, то в ее контексте всё воспитание должно строиться как нравственный процесс осуществления субъект-субъектных отношений, внутри которых каждая личность не может быть переведена в статус просто «объекта», средства, винтика, фактора. Здесь субъекты сущностно причастны друг другу и человеческому роду (опыту культуры). Именно внутри такого процесса оберегается, производится и утверждается суверенность личностного бытия.

Если нравственная связь учителя и учеников (родителей и детей) распадается

(именно тогда на самом деле и распадается «связь времен», по Шекспиру), если их отношения становятся функционально-служебными, подчиненными внешней целесообразности, — то прерывается и воспитание (как питание живым духом). Педагогический процесс, осуществляемый рассудочно, принципиально аморален, и никакие курсы «этики» (светской, христианской, буддистской — какой угодно), задушевные беседы, призывы и увещевания не помогут. Ведь на уровне рассудка достичь сущностной причастности невозможно. Рассудочно отредактированное бытия лишено культурно-личностной выразительности, оно является плоским, невыразительным, безблагодатным.

Обычный педагогический процесс, идущий по логике — «я субъект, ты объект», находится по ту сторону нравственности. Поэтому он и нуждается в дополнении в виде особых мер «по нравственному воспитанию», которые, само собой, еще более аморальны. Отсюда — прокисший дух морализаторства, менторства, поучательства («вы должны», «вы призваны», «мы в ваши годы...»). Морализаторское менторство посягает на живую личность, а это ведет к катастрофической атрофии способности индивида к нравственному самоопределению. Правда, обычный, безнравственный, рассудочный, растленный, вернее — растлевающий педагогический процесс тоже по-своему «воспитывает»: у одних он вызывает устойчивую брезгливость ко всяческим посягательствам на свою и всякую другую «самость», других же (и их — большинство), наоборот, приучает относиться ко всему и ко всем как к объекту-средству, предельно занижая порог распознавания добра и зла. Воинственный аморализм является прямым результатом педагогического фарисейства, выступая печальным итогом «нравственного воспитания».

Когда мы обеспокоены «моральным воспитанием» – нравственные качества человека становятся для нас *целью* педагогического процесса. Но каковы же *средства* ее достижения? А они до боли, до тошноты привычны: «влияние» («повлияйте же вы на своего ребенка!»), действие (зло-действие), принуждение, «чтение морали». Получается, что цель у нас – *нравственная*, а средства – *аморальны*. Значит, предсказать результат не трудно. Хочешь достичь цели – ищи соответствующие средства. Если же в наличии отсутствуют адекватные средства, нравственный человек отказывается от своей цели. С.Л. Соловейчик точно формулирует основной нравственный императив педагогики (и не только ее): достигай своей цели только и исключительно *за свой* счет, а не за счет детей. Не превращай детей в *средство* достижения своей педагогической цели.

Вот почему: не «нравственное воспитание», но – *нравственносты воспитания* (которая неизбежно приводит к снятию «воспитательности» как таковой). Путь к нравственности сам должен быть нравственным. Тем более, нельзя перед собой и другими ставить воспитательные цели, это и противоестественно, и *нескромно*, а в итоге – все равно безрезультатно. Воспитывают не наша цель и не наша деятельность по «доработке», «доводке» человека до такой цели. Воспитывает, в конце концов (вернее – в начале начал), *сам процесс движения и развертывания общения*. Позаботиться о действительно *нравственном насыщении* реального общения, прежде всего – о нравственности *собственных* действий – вот предмет истинных забот педагога.

Итак, нравственное состояние учеников не должно быть педагогической целью. Целью мораль как таковая является только для морализаторства. В действительности же нравственность является сверх- целью, она метафизична, есть нечто такое, что изначально существует как «мета-» всех целей собственно духовного устремления и направленности, а не утилитарного целеполагания.

Что же тогда должно быть целью педагогического процесса: он не может быть совершенно бесцельным? А он может быть строго по Канту: *целесообразным без представления о цели*. Тогда мы имеем дело с эстетическим как таковым. Мне представляется, что истинной целью педагогического процесса может быть только одно: достижение *само-цельности* педагогического общения (что, в свою очередь, невозможно без преодоления «педагогичности» как таковой). А это уже – эстетическая сторона дела. Которая вовсе и не «сторона», а *суть* дела. Поэтому: не «эстетическое воспитание», а эстетичность воспитания как такового.

Выражение: «эстетичность воспитания» не может не вызывать недоразумений, поскольку под «эстетическим» в педагогике обычно понимают некое изящество внешних форм, контроль за внешним видом учащихся, оформление учебных помещений, в лучшем случае – приобщение учащихся к лучшим образцам искусства и вообще – к художественному творчеству. Как-то в годы перестройки в одном техникуме увидел табличку на двери: «Кабинет эстетического воспитания». Полнейшее отсутствие у чиновных педагогов и вкуса, и такта, и конечно же – ума! А что при этом думает учащийся, направляясь на занятие в подобный кабинет: «Вот сейчас пойду эстетически воспитываться...» или «Сейчас меня там будут воспитывать – эстетически...».

В действительности же эстетическое, согласно концепции выдающегося киевского философа Анатолия Станиславовича Канарского, является *чувственным отношением человека*, выражением степени *неравнодушия*, степени *непосредственности* и *самоцельности* чувственных состояний. Таким образом, «речь идет о самоцельности, которую ни при каких обстоятельствах нельзя превращать в конечную цель получения удовольствия от одного проявления жизни без того, чтобы все остальное проявлений такой жизни не остались неосуществленными. Иными словами, речь идет о самоцельности такой деятельности человека, в которой оказывается самодвижение общественного идеала жизни, реализуется совокупностью всех отношений (удовольствий) человека, цельностью их человеческого выражения. Только в движении такой самоцельности — как меры выражения удовольствия от всевозможных проявлений общественной жизни — положен смысл непосредственности состояний человека» [3, с. 152-153].

Эстетическое отношение, по А.С. Канарскому, выступает не от имени той или иной потребности человека, того или иного частичного интереса, а от имени всей человеческого существа, выявляя предельный, неисчерпаемый интерес к жизни. Поэтому предметом эстетического отношения возникают не какие-то «эстетические свойства» предметов, не какая-то «эстетическая сторона» жизни, но сама человеческая жизнь в целостности всех переживаемых моментов, жизнь в ее смысловой обращенности и завершенности в чувственных состояниях человека.

В свете этого, возможно, было бы логично сформулировать цель так называемого «эстетического воспитания» как формирование у человека действительно человеческой восприимчивости к миру, восприимчивости к истинно человеческим формам существования и общения, предельного небезразличия к таким истинным формам. Однако мы уже знаем: нельзя ставить педагогические цели (вроде обычного акта целеполагания). Но допустим, что в данном случае целью является подлинной и несомненной. Какими же могут возникнуть пути ее достижения? Как же это все «сформировать» у человека и кто, собственно, будет заниматься таким «формированием»?

Ясно, что действительным путем такого формирования может быть сам эстетический процесс, то есть – педагогическое общение, которое осуществляется как эстетический процесс. А потому – не «эстетическое воспитание» (со своими специфическими целями и задачами, формами, методами и методиками, кабинетами «по эстетическому воспитанию»), а эстетичность самого воспитания. В этом смысле, если имеется в виду небездушная педагогика, все воспитание должно строиться как эстетический процесс, как такая чувственная деятельность, которой присуща истинная непосредственность: она не может быть средством реализации интереса, который лежит по ту сторону деятельностного общения. Такая деятельность, такое общение – высшей степени небезразличны для их участников, поскольку находят свое завершение в живом само-чувствии человека. Разрыв «поля» непосредственности, снижение «тонуса» жизни – разрушает воспитание как воспитание. И тогда серость, казенщина, скука и принуждение заполняют пространство обнищавшего общения. Кстати, именно здесь и именно поэтому аккумулируются антисоциальные заряды той энергии, которая не находит культурно-творческого выхода.

В бездушной, чувственно выхолощенной атмосфере властвует *дух назидательности*. Наставление – это «обучение от рассудка». Характерны слова великого Гете: «Мне,

в любом случае, ненавистно все то, что только поучает меня, не расширяя и непосредственно не оживляя моей деятельности» [цит. по: 4, с. 159].

Эстетическое в воспитании — не просто «сторона», «направление», «составная часть», как утверждает педагогический рассудок. Эстетическое в воспитании — реальная форма, образ, способ осуществления воспитания как такового. Более того, это истина воспитания, истинная форма воспитания. Любое содержание, вовлеченное педагогическим процессом и которое должно быть освоено субъектами общения, останется вне их, если не доведено до становления в живой непосредственности чувственных состояний человека и выраженности в этих состояниях.

Видимо, воспитание как воспитание имеет место там и тогда, где и когда самоутверждения человека существенно совпадает с образом его жизнедеятельности, то есть там, где проявляется непосредственность и самоцельность, где и когда человека никто специально не «воспитывает».

Не в этом ли секрет удивительной воспитательной эффективности различных неформальных коллективов, групп, компаний, независимо от содержания и направленности их деятельности? И не здесь ли скрыта разгадка гнетущей неэффективности обычной школьной и семейной «воспитательной работы», когда отношения участников процесса обезличены, посредственны и подчинены внешней целесообразности, где «воспитанникам» ненавистно все то, что идет от поучающих «воспитателей»?

Что же может стать предметом непосредственных забот педагога, стремящегося прорваться через мертвую рутину схем и методик, так это содействие *самоценности общения*, содействие преодолению равнодушия субъектов к своей деятельности и к формам общения. *Непосредственность и неравнодушие общения* — вот предмет контроля со стороны педагога, но без верховенства, превосходства, обязательно на равных, «без дураков».

Наибольшее неприятие у противников *педагогики сотрудничества* вызывает краеугольный принцип учителей-новаторов: обучение без принуждения. – Как же возможно обучение без принуждения, без требований, ведь дети тогда ничего не будут делать, а если и возьмутся за что-то, то вовсе не за то, что нужно! Но суть дела в том, что принуждение так или иначе разрушает непосредственность и самоцельность, подчиняет жизненный процесс внешней целесообразности. Принудительное состояние является чувственно затупленным, безразличным. Вынужденные действия возникают лишь средством достижения цели, лежащей по ту сторону самой деятельности.

Эстетическое состояние и эстетический процесс в контексте педагогического общения представляют собой настоящую непринужденность человека, его нахождение непри-нужде, его включенность в такое общение, которое не является средством для какойлибо «нужды», а именно которое возникает реализованной «нуждой» человека, потребностью в общении и вне-потребностной потребностью в другом субъекте как основе и условии собственной свободы. В таком случае «потребность» сама снимается и осуществляется прорыв по ту сторону любых «нужд», «потребностей» как чисто субъективных мерок.

Но как же быть с требовательностью? Она остается, но не как нечто, что внешне положено, не как внешне казенная целесообразность, а как требование самой сути дела. Одно, когда я как педагог требую от учеников что-то делать так и не иначе, и делать именно это, а не другое, и совсем иное, когда сам процесс, в который ученики вовлечены как полноправные и заинтересованные участники, само общее дело своей имманентной логикой требует от участников определенных действий, последовательности операций, собранности, сосредоточенности, внимания, сообразительности, честности. Это как в игре, где существуют четко определенные правила, без признания и выполнения которых она просто невозможна. Ведь в игре эти правила принимаются сугубо добровольно и не ощущаются как снаружи положенный предел.

Аналогия игры и педагогического сотрудничества – не просто внешнее сравнение. Игра стоит фундаментальным феноменом человеческого существования, где реализуется

непосредственность и самоцельность. Итак, педагогика сотрудничества не исключает требовательности, она просто ее переосмысливает и переносит внутрь педагогического процесса, лишая характера принуждения. И еще один весьма существенный момент: дело не в том, что учитель доверяет ученикам, а прежде всего — в доверии учителю со стороны учеников. Принуждение, справедливо считает С.Л. Соловейчик, это требовательность педагога без доверия к нему со стороны детей. Но если такое доверие есть, то требовательность действительно эффективна, поскольку ее выполнение возникает непринужденным и связано с внутренней необходимостью развертывания общения.

Вспомним слова Гегеля: «Истинное есть вакхический восторг, все участники которого упоены» [2, с. 25]. Процесс раскрытия, осознания истины, причастность к истине и красоте не может не сопровождаться состоянием восторга и очарования, то есть – собственно эстемическими состояниями. Настоящие мастера педагогики умеют превращать обучение в такой захватывающий процесс. В них «эстетическое» не является каким-то приложением, какой-то особой утонченной формой, архитектурным излишеством, у них эстетическое – необходимый образ-способ построения не только каждого урока, а именно всех отношений с детьми. Истинный процесс общения – это вовлеченность и увлеченность, высшее состояние человеческого неравнодушия, у которого обязательно есть участники. Не потому ли наши подростки готовы искать упоения в самых опасных, идиотских, уродливых формах, что они лишены этой по-человечески прекрасной упоительности, увлеченности в школе, в нормальных, культурных формах деятельности и общения?

Таким образом, воспроизведение целостности воспитания в русле «закомплексованной» рассудком педагогики невозможно. Необходимо изменение основания, в данном случае означает перемещение нравственного, эстетического, интеллектуального и т.д. измерений педагогического процесса из сферы внешне возложенных целей в реальные образы осуществления его. Необходимо снятие частности этих измерений, поскольку они не являются «составными частями», а предстают способами развертывания целостности.

В контексте нового педагогического мышления уже невозможно ставить задачу «формирования» – то ли нравственной, то ли эстетической, то ли интеллектуальной культуры человека. Здесь задача педагога сугубо предметная, практическая и не растворяется в тумане воображаемого будущего. Задача педагога – вместе с учениками, детьми и подростками создавать, формировать условия для осуществления нравственной, чувственно выразительной и увлекательной, умной совместной деятельности. В эфире развертывания такого деятельностного сотрудничества возможно развитие нравственной, эстетической, интеллектуальной и всякой другой культуры участников не как чего-то вне заданного, определенного, а как свободное развитие каждого. Конечно, при этом никто не даст гарантий, что все будет безошибочным, непротиворечивым, легким – возможны всякие неожиданности. Ведь человек всегда превышает любые свои определенности. Он является существом непредсказуемым. Признание права каждого на чисто человеческую непредсказуемость, возможно, является одним из основоположений нового педагогического мышления. Однако именно здесь содержится возможность для со-творчества.

Внутри нормально построенного процесса сотрудничества развитие культуры каждого участника возможен, и этого достаточно. Существующие формы принуждения, опеки, казарменной целесообразности и лицемерного послушания такие возможности резко ограничивают. Культура как культура не живет, не дышит, не вырастает в формах рассудка. И только в разломах этих форм — даже при господстве традиционной педагогической объектности — осуществляется спонтанное саморазвитие личностных миров вопреки педагогическому рассудку. Правда, казенная педагогика последний факт ставит себе в заслугу, заносит в свой «актив»: не все так плохо, а вы, критикующие старую педагогическую систему, откуда взялись? — А мы, собственно, вырастали из этих «разломов», просветов, «упущений», убегая от гласного и негласного педагогического надзора, и — не без помощи мудрых учителей, которым ненавистными были «только наставления».

Учить мышлению – значит вводить ученика в ситуацию мысли (вместе входить в

такую ситуацию, дабы это принадлежало нашему существу, а наше существо – существу мысли как таковой), а не заставлять заучивать некие логические правила и принципы. Учить гражданственности – вводить его в *ситуацию гражданственности*, а не сгонять на всякие «мероприятия», где полно фальши, лжи, дешёвой патетики. Учить нравственности – значит вводить учеников в *ситуацию нравственности*, строить все без исключения отношения с ними как всецело нравственные (т.е. никоим образом не посягать на личность другого), а не морализировать, «читать мораль».

Ввести ребенка в ситуацию мышления, в ситуации уважения к старшим, послушания и проч. — значит: вместе с ним ввести себя в подобные ситуации, войти в них (а это вовсе не значит «подавать пример») без дураков, целостно, аффективно-умно, небезразлично и нравственно, поскольку в таких ситуациях выражено отношение в роду человеческому, к реальным человекам и к самому себе, тут всё обращено к тебе (то есть — к нам) по Истине, по высшей Правде (значит, сразу же — и по измерениям Добра и Красоты). И не забывать: так «входить в ситуации» вместе со своими учениками, чтобы наше существо принадлежало существенному, а существенное — нашему существу, иными словами — вводить себя целостно и в некую целостность (не вместо учеников, а вместе с ними, — ещё в 60-е годы акцентировал внимание педагогов выдающийся русский философ XX века Генрих Степанович Батищев).

Противоречие между учением и воспитанием, таким образом, разрешимо: они уже – не внешне состыкованы или согласованы по излюбленному многими «принципу дополнительности». Если учение состоит в приведении себя в соответствие с чем-то существенным, то, следовательно, в этом процессе самоё это существенное *питает* меня собой, вос-питывает. Если учение выступает само-изменением, то что же такое воспитание без имманентного *самоизменения*? Но в какую сторону – изменение? – А в конечном счёте всё определяется именно тем, в какую именно ситуацию мы вводим ученика, вернее – в какую именно ситуацию мы входим вместе с ним. И как мы проживём в этой ситуации, чему научим-ся. – Чертовски хочется наконец-то научиться быть – быть человеком.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Гегель Г.В.Ф. Народная религия и христианство / Г.В.Ф. Гегель // Работы разных лет: в 2 т. Т. 1. M.: Мысль, 1970. C. 45-86.
- 2. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель // Соч.: В 14 т. Т. IУ. М.: Политиздат, 1959. 440 с.
- 3. Канарский А.С. Диалектика эстетического процесса: Диалектика эстетического как теория чувственного познания. К.: Вища школа, 1979. 214 с.
- 4. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни // Соч.: в 2 т. Т. 1 / Ф. Ницше. М.: Мысль, 1990. С. 158-230.

УДК 1(091):165.1:37.012

НЕРУКОТВОРНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Лимонченко В.В.

Сведения об авторе. Лимонченко Вера Владимировна – доктор философских наук, профессор кафедры философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (Украина).

Аннотация. Формулировка темы исходит из религиозной проблематики, отмечая особенный характер сакральных изображений божественного происхождения. Для сознания светского и критично-иронического эта проблематика имеет привкус оккультно-магический и фетишистский. Осмысление понятия нерукотворности, помещенное в антропологический контекст, дает возможность высветлить проблемные узлы современных практик воспитания и образования, пренебрегающих измерением нерукотворности, что выразительно засвидетельствовано пренебрежением

дисциплинами гуманитарного цикла, среди которых особенное место занимают философия и музыка как указывающие на те характеристики, которые не могут быть полностью формализуемыми. Нерукотворное может быть понято как то, что до конца не переводимо в формализованообъективированное существование и потому представляющее возможности расширения, оно указывает на открытость, те измерения и «формы» мышления, которые непредметны, но создают условия понимания.

Ключевые слова. Нерукотворный, философия, музыка, непредметное мышление, педагогика.

Автор туралы мәліметтер. Лимонченко Вера Владимировна - философия ғылымдарының докторы, профессор, Иван Франко атындағы Дрогобыч мемлекеттік педагогикалық университетінің Валерий Григорьевич Скотный атындағы философия кафедрасының профессоры. Дрогобыч, Украина

Аннотация. Тақырыптың тұжырымдамасы діни мәселелерге негізделген, құдайдың шыққан қасиетті бейнелерінің ерекше сипатына назар аударылады. Дүнияуи және сыни ирониялық мәселе қойылысын сезіну барысында оккультті-магиялық, фетишистік сипаты бар. Қолмен жасалмаған, формаландырылған объективтендірілген өмірге толығымен ауыстырылмайтын нәрсе ретінде түсінуге болады, сондықтан кеңейтуге мүмкіндік береді, ол ашықтықты, оның өлшемдерін және ойлау қабілетінің «нысандарын» көрсетеді, ол түсініксіз, бірақ түсінуге жағдай жасалады.

Түйін сөздер. Философия, музыка, көрінбейтін ойлау, педагогика.

About the author. Limonchenko Vera - a Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Philosophy named after prof. Valeriy Grigorievich Skotny Drohobych of State Pedagogical University named after Ivan Franko. Drogobych, Ukraine

Annotation. The wording of the theme comes from religious issues, noting the special nature of sacred images of divine origin. For the secular and critically ironic consciousness, this problem has occult-magical and fetishistic essence. Understanding the concept of uncreated, placed in an anthropological context, makes it possible to highlight problems of modern upbringing and education practices that neglect the dimension of uncreated, which is expressively testified to neglecting the disciplines of the humanitarian cycle, among which philosophy and music play a special role being the disciplines that indicate features which cannot be fully formalized. Uncreated can be understood as something that is not fully translated into formalized-objectified existence and therefore represents the possibility of expansion, it points to openness, those dimensions and "forms" of thinking that are non-objective, but create conditions for understanding.

Keywords. Uncreated, philosophy, music, non-object thinking, pedagogy.

Формулировка темы исходит из религиозной проблематики и может рассматриваться в однозначно-выверенном измерении как указание на особенный характер сакральных изображений божественного происхождения, которые не сделаны человеческой рукой и, следовательно, не есть творения художника — в качестве синонимичного выражения можно указать на понятия Боговдохновенного, связанного с Откровением. Для сознания светского и критично-иронического эта проблематика имеет привкус оккультно-магический и фетишистский. Осмысление понятия нерукотворности, помещенное в антропологический контекст, дает возможность высветлить проблемные узлы современных практик воспитания и образования, пренебрегающих измерением нерукотворности, что выразительно засвидетельствовано пренебрежением дисциплинами гуманитарного цикла.

Для мысли, живущей в пространстве русской культуры, слово «нерукотворный» отсылает к Пушкину: «Я памятник себе воздвиг нерукотворный». Но вслед за этим следует расширение контекста и указание на традицию, идущую от Горация («К Мельпомене», или «Exegi monumentum»), которая, в свою очередь, опирается на текст, созданный неизвестным автором XIII в. до н.э., в царствование Рамсеса II, «Похвала писцам»: «Книга лучше расписного надгробья и прочной стены. Написанное в книге возводит дома и пирамиды в сердцах тех, кто повторяет имена писцов, чтобы на устах была истина». И у

Горация, и у Пушкина речь идет о предназначении поэта. В русской поэзии жанр «памятника» представлен творениями Ломоносова, Державина, Бродского. Осмысление этой традиции выявляет углубление смысла: противопоставление безвестным египетским писцом различных форм творений - каменных пирамид и писаний. Правда, придирчивострогий анализ может вскрыть и условную искусственность, имеющую характер апологии деятельности писца - ведь и писание имеет четкий аспект «рукотворности», предметной объективации. В апологии писаний возможно увидеть действие этики рессентимента - как выражение чувства человека, стоящего ниже на социальной и духовной лестнице, по отношению к знатному и власть имущему. Но трудно не увидеть в указании на пирамиды и писания первичную форму различения материального и духовного, более строго - противопоставление материального и идеального. Осмысление этого вопроса полно бурных дискуссий и страстей, ухватывая сущностные основания человеческого бытия [1]. Различение материальной (практической), духовной и духовно-практической деятельности как формы специфически-человеческой активности стало обязательным элементом пропедевтических пособий по философии. Дело лишь в смысловой проработке этих понятий. Наиболее удачным видится указание на то, что первый вид связан с преобразованием природы и работой с объектами, второй – с осознанием, знанием, мышлением, созданием понятий и идей, третий – с созданием особенной смысловой реальности (философия, религия, искусство).

Н. Бердяев не обращается к понятию нерукотворности, но самое заветное и лелеемое им связано со смысловым контекстом различения рукотворного и нерукотворного. Скорее всего, далее я не раз буду обращаться к его идеям различения объективации и трансцендирования, различных измерений творчества, но сейчас уместным видится возвращение к логике различения пирамид и писаний: «Написанное в книге возводит дома и пирамиды в сердцах тех, кто повторяет имена писцов, чтобы на устах была истина». Я не имею возможности обратиться к аутентичному тексту древнеегипетского автора и уточнить словесные совпадения формулировок, но доверяя переводчику, сохраняющему общий смысл, значимым видится различение записанного в сердцах и записанного в камне, что снова возвращает к религиозной проблематике.

Различение записанного на скрижалях и записанного в сердце связано с обещанием «нового завета», пророком которого стал Иеремия: «Вот наступают дни, говорит Господь, когда Я заключу с домом Израиля и с домом Иуды новый завет, <...> завет, который Я заключу с домом Израилевым после тех дней, говорит Господь, вложу закон Мой во внутренность их и на сердцах их напишу его, и буду им Богом, а они будут Моим народом. И уже не будут учить друг друга, брат брата и говорить: "познайте Господа!", ибо все сами будут знать Меня, от малого до большого, говорит Господь, потому что Я прощу беззакония их и грехов их уже не воспомяну более» (Иер 31: 31-34). Эти слова особенно значимы для христианской истории, указывая на задание бытийственного преображения человека, не останавливающегося на внешней формальности записанного и институализированности истины и правды. Нельзя сказать, что этот вопрос оставлен без внимания — хотя более часто он ставится в другой форме, а именно: взаимоотношение христианства и культуры, Церкви и мира. Эти вопросы в XIX-XX веке поставлены и религиозной мыслью, и светской.

Ситуация, когда закон вложен во внутренность или написан на камне, академически соответствует различению этического и юридического, но и этический императив может сохранять внешнюю формальную принудительность вследствие безличной всеобщности. Пожалуй, тайна воспитания — это и есть писание в сердце, но как и в какой ситуации это происходит? Несомненна значимость детства как состояния открытости и личностного общения, но наши «рукотворные» педагогические усилия достаточно часто зыбко-бесплодны, и ребенок впитывает не продуманное нами и старательно выверенное «блюдо», а нечто, присутствующее как непредметно-нерукотворная атмосфера. В сфере выращивания ребенка и образования-научения мы постоянно наталкиваемся на предел наших рукотворных усилий и тогда полагаемся на Бога или природу (врожденное, гены)

как последнее не подвластное нам основание. Показательно, что слово «нерукотворный» в русско-итальянском словаре 2003 года переведено как «naturale». В пророчестве Иеремии ситуация записанного в сердце исключает научение — «не будут учить друг друга, брат брата», сразу вспоминается притча из монашеской жизни об ученике, не сумевшем учиться из самой жизни старца и желающем поучений в виде высказанных правил — наличие двух познавательных ситуаций исторически зафиксировано как различение схоластики и мистики.

Отвердение и охлаждение христианской истины в виде правил и законов, сопровождающее ее вхождение в мир, названо святоотеческой мыслью «теплохладностью» (Откр. 3: 15–16). Внешняя церковность и духовная расслабленность вошли в жизнь христианства достаточно рано - как только христианство обрело земное прибежище в эпоху Константина. Эта проблема не раз привлекала внимание историков и философов: в эпоху гонений жизнь во Христе принималась как бытийственная истина и перерождение, вхождение Церкви в мир сопровождается удобствами условного принятия. Это та ситуация, о которой С. Кьеркегор сказал, что христианство в христианах прекратило существование, а Н. Бердяев высказался с характерной для него литой точностью формулировок - «достоинство христианства и недостойность христиан». Религия превращается в продукт, которым удовлетворяют свои потребности - кто успокаивает совесть, кто продлевает жизнь без болезней, кто находит оправдание своей трусости и конформизму, кто льстит себе, прилагая к человеку концепт «образа и подобия Божия», я уже не говорю о прямых выгодах тёплого и сытного рабочего места. В. Соловьев употребляет понятие «псевдохристианство»: состояние упадка христианского миросозерцания связывается с желанием языческого мира спастись делами, а не делом [2, с. 340] – на место бытийственного преображения (нерукотворность) ставится создание новых «предметов», сводов поведения и культового служения. Ранее шла речь о заветных идеях Н. Бердяева – на мой взгляд, это и есть осмысление ситуации рукотворной условности, трагизма творчества человека: «Творческий акт есть акт ноуменальный, но он создает продукт, принадлежащий феноменальному миру. Бетховен создает симфонии, и потом в этом создании открывают «объективные» закономерности. Но творчество Бетховена должно было бы привести к тому, чтобы весь мир зазвучал, как симфония. Так же творчество подлинного философа должно было бы привести к изменению мира, а не к обогащению мира лишь новыми ценными книгами» [3, с. 252].

Для рассматриваемой проблематики значимо осмысление монашества, антропологическое измерение которого и схватывается образом-понятием «нерукотворность», которое использует А. Шмеман, обращая внимание на своеобразие вхождения христианства в мир и противостояния его язычеству. Он отмечает, что историки часто говорят о принятии «языческих» элементов и видят это в расцвете в IV веке храмового благочестия, усложнении культового служения, интересе к почитанию святых и их мощей, что свидетельствует о компромиссе Церкви с миром ради «массовой» победы [4]. Эти болевые точки были замечены достаточно рано - Г. Флоровский характеризует христианскую жизнь Иоанна Златоуста как «евангельский суд над современностью, над тем мнимым воцерковлением жизни, в котором, по свидетельству Златоуста, слишком многие находили преждевременное успокоение» [5, с. 276]. Феномен монашества рассматривается А. Шмеманом в сопоставлении с храмостроительством: «Основное же благовестие христианства было о том, что отныне своим храмом Бог избрал Самого человека, и уже не «в рукотворных храмах живет». - «Разве не знаете, что тела ваши суть храм живущего в них Духа?». <...> Уже не «рукотворным» храмом, как раньше, освящается человек, а благодатью Св. Духа, живущей в нем, его самого в единстве с братьями делающей живым храмом» [4]. Отделенность и специализированность монашеской жизни создает круг рукотворности – свод правил богослужения, установлений поведения. Возникает монашество как движение лаическое и частное [4], что совсем не тождественно внецерковному. Характерное для светской мысли понимание Церкви в социальном ключе как религиозной институции упрощает видение - так для пожарника отличие виолончели от скрипки в том, что она дольше горит. Модифицирование любого феномена и идей в свете собственного опыта и нечувствительность к мышлению иных уровней - характерная черта позитивизма. Что же значит быть монахом в нашем мире, если отбросить детали исторические? Что в монашеской жизни имеет принципиальное значение для христианской жизни, от чего нельзя отречься, не утрачивая жизни во Христе? Проблема предельно заострена В. Экземплярским: «Восстань во имя Христа против обычаев мира, и миллионы раздавят тебя, не люди даже, а этот самый быт, весь уклад жизни раздавит, – и не как героя, не как мученика за Христа, не как преступника даже, а просто как человека, неспособного к жизни, ненормального, чудака, самодура» [6, с. 126]. Великий кумир нового времени – слова «прогресс и счастье» [7, с. 16] – задели и христианство. Как часто христианская миссия оборачивается рекламой самого удачного и беспроигрышного пути к успеху в этом мире, успеху видимому и приятному – если использовать тезис О. Клемана: «Система прочтения мира, сведенного к самому себе, утверждает своего рода эмпиризм видимого и субъективизм удовольствия» [7, с. 16], что сопровождается ослаблением веры в запредельное, нечувствием к присутствию в мире Христа, который преодолевает мирность мира, раздвигая его и преображая.

Феномен монашества наиболее часто рассматривается в аспекте аскезы, т.е. культивирования волевого усилия, правда происходящего по логике парадокса – волевое усилие упражняется в послушании. Это измерение монашества как аскезы чрезвычайно существенно для понимания специфики философского акта, что уже рассматривалось при выявлении движения формообразований духа в гегелевской «Феноменологии духа» по определенным ступеням, фиксированным точкам, станциям, которое аналогично лестнице аскетического восхождения, проработанной в восточном мистическом христианстве, и терминологически, и сущностно [8]. Обе формы размышления не позиционируют себя антропологией, но, тем не менее, обе удерживаются смысловым средоточием, которым и является человек. Данная аналогия тем более интересна, что и Гегелю, и христианскому аскетическому монашеству ставится в вину пренебрежение индивидуальным волением и подчинение индивида всеобщему (что видится ситуацией закрытости), в то время как можно утверждать, что и гегелевский, и христианский варианты осмысления человеческого бытия есть способы преодоления конечности и ограниченности индивида, а значит, это пути открытости. Наиболее существенно и заслуживает специального внимания осмысление послушания – это состояние полной пассивности, достигаемое действием всецелой активности - поскольку не происходит само по себе, а предполагает серьезную работу укрощения самовластия. Гегель не говорит о смирении, кротости и послушании, но смысл, который имеет послушание, соотносим с первичной задачей феноменологического опыта. Послушание имеет два центра – отсечение своеволия и способность слышать. Если отсечение своеволия освобождает от случайности и частичности собственного мнения и опыта, вводя выверенное соборным церковным опытом измерение (можно вспомнить П. А. Флоренского - «в канонических формах дышится легко» [9, с. 455]), то способность слышать противостоит безвольности подчинения. Послушание предполагает минимальное привнесение себя при максимальности присутствия себя. Это не пассивность и не страдательность, скорее, независимость от внутренних и внешних впечатлений, отсечение преходящего и случайного, выход из самозабвения и потому - нахождение самого себя.

Смысловое пространство послушания — очищение и предельное бодрствование, противостоящие плененности миром, сонливости и рассеянности. Это те состояния человека, которые характерны для детства и сохранение которых характерно для творцов. Ликующая радость и актуальная собранность в настоящем, во вневременной точке, когда исчезает длительная протяжность и счет (и расчет), не существует относительности «уже было» и «будет потом», создают массу неудобств при выращивании ребенка, дисциплинировании его. И в то же время стоит задача сохранить чувство мира как подаренного

праздника – без чего невозможно творчество, которое в наши дни переименовали в креативность, но сама задача осознана.

Возвращаясь к работе с понятием нерукотворности, для углубления его содержания вспомним различение понятий praxis и poiesis, упомянутых Н. Лобковицем, который различает их как происходящие от глаголов «делать» и «создавать» [10, с. 99], что делает при рассмотрении проблематики творчества и Н. Бердяев [3, с. 252]. Речь идет о выделении Аристотелем таких деяний, которые не оставляют после себя никакого продукта, по которому можно было бы оценить его, но каждое мгновение оно само по себе хорошо или само по себе плохо, и как таковое оно облагораживает или делает порочным самого действующего. Античный пример — игра на флейте и любое музицирование, в отличие от строительства дома или корабля, когда явственно наличие деяний, ориентированных на такой результат, к которому возможно потом возвратиться, и он засвидетельствован объективированным бытием. Дело не в том, что звучание флейты во времена Аристотеля не подлежало объективированию в своей конкретности, что вполне возможно для современной техники — основания различения глубже.

В качестве назидательно-промежуточного вывода следует сказать о том, что современная система образования обеднена исключением дисциплин гуманитарного цикла – которые представлены в ней лишь как предметно-профессиональные: музыка для музыкантов, литература для филологов, философия для философов. Форму образования, ориентированную на методическую техничную специализированность и пришедшую на смену классическим формам гуманитарного образования — «бакалавриат, получивший название 'экспериментальные науки'» [11, с. 108], Ж. Бофре назвал педагогически бессмысленным злодеянием, следствие которого он видит в возрастающем исчезновении человека, «который мог бы быть совершенным. На смену ему приходят все более и более специализированные команды таких несовершенных людей, какими являются техники» [11, с. 109]. Несколько упрощая, мы учим детей строить дома и корабли, но не учим играть на флейте. «Игра на флейте» в нашей цивилизации имеет смысл лишь как профессия, искусная искусственность.

Интересна в данном случае позиция музыкантов, ведь технический момент в музыке не обойти никаким воображением и экстазом. Так вот Н. Арнонкуру, которого называют «пионером аутентизма», и который известен своей скрупулёзностью по отношению к тексту и звучанию – флейтист Венской филармонии Кейт Брагг говорил, что он предъявляет большие требования к терпению и обязательности исполнителей, которые не привыкли прорабатывать каждую отдельную ноту каждой отдельной фразы – принадлежит высказывание о проблемах музыкального образования: «Образование, направленное лишь на усовершенствование техники, готовит не музыкантов, а обычных акробатов» [12]. Елена Образцова на конкурсе молодых певцов говорила девочке, выделенной ею из всех исполнителей: «Запомни навсегда: никогда не пой ноты – пой музыку». Ж. Бофре в оценке системы образования научно-технической цивилизации вторит Н. Арнонкуру, сравнивая её с утилитарной дрессировкой в соответствии с тем, что требуют рынки сбыта [11, с. 118]. В качестве завершающего вывода Ж. Бофре говорит о том, что вне всякого сомнения вызовет громкий смех у прагматиков – о пробуждении смысла бесполезного [11, с. 119] как единственном спасении цивилизации. Бесполезное, пожалуй, есть иное именование нерукотворного - это то, что невозможно поставить в ситуацию предметной передачи. Если измерение полезности указывает на те характеристики, которые могут быть полностью формализуемыми и вследствие этого готовящими сущее к употреблению без глубинного проникновения в бытийственные основания (так мы пользуемся бытовой техникой, не испытывая потребности понимания как она устроена), то бесполезное может быть понято как то, что до конца не переводимо в формализовано-объективированное существование, и потому представляющее возможности расширения, бесполезное может указывать на открытость. Это явственно при сопоставлении философии и музыки, имеющих особенное отношение к становлению человека.

Несомненно, нахождение науки на форпостах современности во всем, что касается обеспечения условий человеческого существования, но то, что выходит за пределы условного (безусловное, смысловое, универсальное, абсолютное), выходит и за пределы научной компетенции — что сама наука и признает. Ориентация на «научность» закрывает доступ к безусловному — оно предстает химерой незрелого состояния, которая должна быть искоренена. И как следствие — тотальное оборотничество: научность науки становится наукообразностью философии, когда о значимости философской концепции судят по наличию «модных», «передовых» терминов; ориентация на прикладной уровень превращает философию в идеологическое обслуживание властных структур, обоснование любого тезиса в духе софистики, и как реакция на тотальную ангажированность — превращение мышления в плюралистическую игру интерпретациями, в которых нет ни верха, ни низа, ни начала, ни цели, ни истины, ни лжи, ни правоты, ни вины.

Для всего Древнего мира, включая Средние века, характерно онтологически фундированное понимание музыки и философии: статус бытия человеком предполагал музыку в качестве обязательного элемента человеческой жизни, причём имеющего отношение к самому существу человека. У Пифагора (и во всей дальнейшей пифагорейской традиции) явственно включение размышлений о музыке в контекст размышлений о космосе: музыка получает статус одного из основополагающих принципов бытия, которое «устроено» музыкально - математически. Возможность быть требовала инвариантного космосу состояния человека, философия и обретает своё имя у Пифагора как установление человеческого действия по присвоению космической структуры, что в античности осмыслялось как облагораживающее действие музыки - наделение благами, доступными изменённой музыкой душе человека. Тем самым музыка становится условием мышления, вернее, она становится «предполагаемым предуготовляющим мышлением», которое, по М. Хайдеггеру, находится за пределом различения рационального и иррационального, и потому оно более трезвое и рефлексивное, чем научная мысль. Оно стоит в стороне от эффективности и результативности, но именно оно и предоставляет возможность рациональности, эффективности, результативности – речь идет о просвете, который предоставляет возможность света и есть предоставлением присутственности [13]. Рассмотрение философии в свете музыки указывает на те измерения и «формы» мышления, которые непредметны, но создают условия понимания. М. Хайдеггер говорит о предпонимании – понять возможно то, присутственность чего не только открыта, но лежит окрест, что языком эмпирической обыденности называют «среда» – понятием, редуцирующим событийность встречи до причинного влияния.

Музыка и философия предстают экзистенциалами, что соответствует античному пониманию философии как того, что делает человека вполне человеком, и что названо В.С. Соловьёвым «освободительной деятельностью философии»: «мы найдем её основание в том существеннейшем и коренном свойстве человеческой души, в силу которого она не останавливается ни в каких границах, не мирится ни с какими извне данными определениями, ни с каким внешним ей содержанием, так что все блага и блаженства на земле и на небе не имеют для неё никакой цены, если они не ею самой добыты, не составляют её собственного внутреннего достояния» [14, с. 125]. Иными словами, философия рождается в ситуации конца, некоторого исчерпания имманентного (сущего) и трансцендирования его. Блаженства философии обретаемы в опоре на актуальное свершение мыслительного акта, который не переводится целиком и полностью в предметное состояние существующего (форму существительного), но предполагает энергийное удержание (состояние глагола). Живая жизнь философии происходит из невидимого глазу глагольного трепетания усилия свершения акта узрения того, что выводится в видение, и возможно это через мыслительное движение в присутствии, понимаемом как «что-то вроде контрапункта с его двумя мелодиями, где первая говорит и свидетельствует лишь о единичном, а вторая определяет это единичное через всеобщности, но первая, тем не менее, ставится выше второй, так как без нее всеобщности ни к чему бы ни 'поднимались' и были бы обречены плавать в пустоте» [15, с. 183]. Проводя метафору Ж. Бофре далее,

можно сказать, что все объективированные формы бытия философии (как-то статьи, книги, практические рекомендации, перечни докладов и т.д.) плавают в пустоте укона, обретая свою жизнь в живом исполнении мыслительного акта – как и музыка, философия обретает свою действительность в «концертном» звучании, чем для Сократа были беседы с афинянами, а для моих современников – это конференции-симпозиумы, живые обращения сквозь предметность идей.

Если при своём истоке философия указывала на любовную склонность к музыкально-математическому устройству космоса, то в дальнейшем музыкальное измерение философии (и космоса) было забыто, устранено в общем движении профессиональной специализированности, научная философия способна фиксировать лишь математическое устройство бытия. Это и привело к выведению музыки и философии из обязательного для образования человека цикла деятельных способностей, на что указывают музыканты, не утратившие первородства музыки и философии: В. Мартынов говорит о «скукошенном» состоянии музыки, исключённой из разряда гуманитарных (антропологических) знаний [16], Н. Арнонкур фиксирует редуцированное бытие музыки, ставшей «украшением, позволяющим заполнить пустые вечера посещением оперы или филармонии, украсить официальные торжества, отогнать, включив радио, наскучившую тишину домашнего одиночества. Отсюда парадокс – кругом звучит значительно больше музыки, чем прежде (чуть ли не постоянно), но теперь она уже не имеет для нас былого значения, оставаясь разве что 'милым украшением'» [12]. Причём утрата антропологической значимости музыки и философии происходит при ограничении человеческого начала уровнем видимого, слышимого, регистрируемого каким-либо способом: музыка отождествляется с чувственно воспринимаемым звуком и перестаёт быть «языком, повествующим о невыразимом словами» [12], в философии этому соответствует установка на «позитивное» у О. Конта (чему следует даже без упоминания его англо-американская традиция). Отсюда и вывод о неизбежном движении навстречу друг другу музыки и философии, как свидетельствующих о глубоких, фундаментальных слоях бытия, без чего человек утрачивает свой статус реальности, превращаясь в недолговечный сосуд для переваривания пищи (Р. Олдингтон), или, несколько изменяя образ А. Нотомб, трубу для перекачки вещества: её книга «Метафизика труб» может рассматриваться как доказательство метафизического, без которого человек лишь труба для перекачки внутримировой материи из одной формы в другую.

Дезонтологизация философии и музыки – равносмысловые феномены утраты «той действительности, которая трансцендентна нашему наличному существованию в границах пространственно-временного мира» [17, с. 12]. «Философию музыки интересует не наличное – предметное, историческое бытие музыки, а её скрытые, трансцендентные основания, её смысловое пространство: ответ на вопрос о смысле и значении музыки, о её сопряжённости с человеческим бытием; наконец - о её укоренённости в Бытии в целом» [17, с. 8]. Такой подход к философии музыки возвращает музыку в лоно философии, чем преодолевается редуцированно-ущербное существование и музыки, и философии – и это возвращает человека, блуждающего Одиссея, к самому себе. Н. Лобковиц говорит о рефлексии как reditio ad seipsum – возвращении к самому себе как обращённости к себе [10, с. 99], что отвечает такому типу действия, суть которого не в воздействии на кого-то (чтото) другого, а в замыкании на самоё себя. Это замыкание на самого себя (словами М. Фуко – практика себя, подготовка себя к восприятию истины [18, с. 27]) может быть понято либо как недеяние, состояние предельной созерцательности, либо как молчание – и тогда возникает смысловой оксюморон: и музыка, и философия в своей существенности ориентированы на молчание. Хорошо известен тезис М.К. Мамардашвили о философии как паузе. Н. Арнонкур озабочен, в первую очередь, «исполнением» музыки. Но говоря о современной ситуации в музыке, он обращает внимание на проблему, суть которой иначе, чем метафизической, не назовёшь: «Не потому ли, что наша эпоха так дисгармонична и ужасна, нам и не хочется, чтобы искусство, которое ее отображает, вторгалось в нашу жизнь? Или мы, бесстыдно лишенные воображения, изъяли из нашего языка то, что является «невыразимым»?» [12]. То есть, в его озабоченности «исполнением» невозможно не слышать коренного смысла - полноты: исполнение есть возвращение к полноте, воссоединение выразимого (звучащего эмпирически) и невыразимого. Но для музыки невыразимое и есть молчание, тишина. Пифагор, заметивший, что математические характеристики планет (длина орбит, скорость движения) соотносятся между собой так же, как тоны консонирующих музыкальных интервалов, из чего следует вывод о музыкальном звучании планет, говорит о «неслышимости музыки сфер» простым смертным, поскольку в момент их рождения она уже звучала, и человеческое ухо не может выделить ее за неимением контрастирующей тишины. Чтобы услышать эту первичную космическую музыку, необходимо культивирование специальной способности - молчания, позволяющем услышать тишину. «В музыке звук для того и нужен, чтобы организовать и сделать значимой тишину – искусственную тишину при помощи искусственных звуков. В общении людей существуют ситуации, при которых нарушение или восстановление тишины полно лирического, эпического, драматического смысла. Музыка по своему историческому происхождению и есть искусство тишины, при котором семантическое значение имеет не музыкальный звук, а тишина между звуками, до звуков и после них. Не случайно концерт начинается с установления в зале тишины и замирания публики» [19]. Композитор и критик Э. Шёнбергер собирает собственную коллекцию «пауз, у которых не все дома» [20, с. 33], с гордостью демонстрируя редкостные экземпляры: паузы из Andante симфонии Гайдна «Часы», «Слышу... умолкло» Губайдулиной, произведений Стравинского («Орфей»). Причём называть паузы «отсутствием музыки», как это сделано в рецензии на его книгу [21, с. 102], пожалуй, некорректно. Опять же стоит вспомнить Д. Кейджа.

Тишина и молчание как формы высказывания о первичной существенности могут «звучать» только в ситуации непосредственной присутственности, встречи, создавая состояния экзистенциального напряжения, обращающие человека в средоточие самого самого (в том смысле, который присутствует у А. Ф. Лосева в названии книги «Самое само»). Поскольку это встреча, то в ней нет дурной тавтологичности простой тождественности, но и нет отвлекающе-развлекающей простой множественности-инаковости. Хайдеггер говорит о задаче предполагаемого предуготовляющего мышления: «Мы все еще нуждаемся в неком воспитании для мышления, и прежде этого - в знании о том, что значит 'воспитанность' и 'невоспитанность' применительно к мышлению» [13], т.е. делом философии, интонационно открытой музыкально-математическому бытию (что соответствует ситуации после конца философии, ориентирующейся на математическое устройство бытия) остается предуготовление к радикальной открытости, которая имеет «лишь подготовительный, а не учреждающий характер» и есть пробуждение готовности человека к некой возможности, облик которой темен, а приход – не гарантирован [13]. Тем самым происходит обращение к философии как радикальному освобождению человека и предоставлении ему его собственной человечности, но не предуказанной – эссенциальнопреформистской, в модусе существительного, а деятельно-энергийной, в модусе глагола - когда человек звучит как флейта.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Лимонченко В.В. Призрачность идеального // Гуманізм. Людина. Ідеальне: Ма-теріали Міжнародних людинознавчих філософських читань (Дрогобич, 2016 р.) / Ред. колегія: В.С. Возняк (гол. ред.), В.В. Лімонченко, О.А. Ткаченко. Дрогобич: Швидко-друк, 2016. С. 84–94.
- 2. Соловьёв В. С. Об упадке средневекового миросозерцания / В. С. Соловьёв // Соловьёв В.С. Соч.: В 2-х тт. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 339–350. 190
- 3. Бердяев Н.А. Опыт эсхатологической метафизики. Творчество и объективация / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Царство Духа и царство кесаря. М.: Республика, 1995. С. 164–288.
- 4. Шмеман А., протопресвитер. Исторический путь православия / А. Шмеман. [Електрон-

- ний pecypc]. Режим доступа: http:// www. shmeman. ru/ modules/ myarticles/topics_topic_id_9.html
- 5. Флоровский Γ . Восточные отцы Церкви / Γ . Флоровский. М.: ООО «Издательство ACT», 2003. 633 с.
- 6. Экземплярский В.И. Христианское юродство и христианская сила / В.И. Экземплярский // Христіанская мысль. Кіевское Религіозно-философское общество. 2004. № 1. С. 123–146.
- 7. Клеман О. Отблески света: Православное богословие красоты / Пер. с фр. М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2004. 100 с.
- 8. Лимонченко В.В. Опыт движения сознания в «Феноменологии духа» Гегеля и христианская аскеза: попытка сопоставления // Наследие Гегеля и его современные прочтения: Монография / Под общ. ред. Е.В. Мареевой, Н.В. Гусевой. В 2-х ч. Ч. 2. Усть-Каменогорск, 2014. С. 137–146.
- 9. Флоренский П. А. Иконостас / П. А. Флоренский // Флоренский П. А. Сочинения В 4-х тт. Т. 2. М.: Мысль, 1995. С. 419–526.
- Лобковиц Н. От субстанции к рефлексии. Пути западноевропейской метафи-зики / Н. Лобковиц; [пер. с нем. В. Коцюба и Н. Трубникова] // Вопросы философии. 1995. №1. С. 95–105.
- 11. Бофре Ж. О классическом образовании / Ж. Бофре; [пер. с франц. В. Ю. Быстров] // Диалог с Хайдеггером. В 4-х книгах. Кн. 4. Путь Хайдеггера. / Ж. Бофре. СПб. : Владимир Даль, 2009. С. 97–120.
- 12. Арнонкур Николаус. Музыка языком звуков. Путь к новому пониманию музы-ки / Николаус Арнонкур. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://royallib.com/book/arnonkur_nikolaus/muzika_yazikom_zvukov_put_k_novomu_poni maniyu_muziki.html
- 13. Хайдеггер М. Конец философии и задача мышления / М. Хайдеггер; [пер. с нем. Д. В. Смирнов] [Электронный ресурс] // Vox. Режим доступа: http://voxjournal.org/html/issues/vox5/83
- 14. Соловьёв В. С. Исторические дела философии / В. С. Соловьёв // Вопросы философии. 1988. №8. С. 118–125.
- 15. Бофре Ж. Заметки о Платоне и Аристотеле / Ж. Бофре ; [пер. с франц. В. Ю. Быстров] // Бофре Ж. Диалог с Хайдеггером. В 4-х книгах. Кн. 1. Греческая фи-лософия. СПб. : Владимир Даль, 2007. С. 150–201.
- 16. Мартынов В. «Музыка без антропологии ничто...» / В. Мартынов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http:// www. chaskor. ru/ article/ vladimir_ martynov_ muzyka_bez_antropologii_-_nichto_8679 191
- 17. Фомина З.В. Философия музыки: Учебное пособие для студентов и аспирантов музыкальных вузов / З.В. Фомина. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2011. 208 с.
- 18. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / М. Фуко; [пер. с франц. А.Г. Погоняйло]. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
- 19. Костецкий Виктор. Философия музыки в пространстве теории образования / Виктор Костецкий // Credo New. 2013. №1. Режим доступа: http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/k1-2013/18492-filosofiya-muzyki-vprostranstve-teorii-obrazovaniya.html
- 20. Шёнбергер Э. Искусство жечь порох/ Э. Шёнбергер [пер. с нидер-ланд.И. Лесковская]. СПб: Изд-во Ивана Лимбаха, 2007. 400 с.
- 21. Хрущёва Н. Луи Андриссен, Элмер Шёнбергер «Часы Аполлона». Луи «Украденное время». Элмер Шёнбергер «Искусство жечь порох» / Н. Хрущёва // Opera musicologica. -2010. -№ 1 [3]. -ℂ. 101–106.

УДК 37

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТИВНОСТИ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА Суханов В.Н.

Сведения об авторе. Суханов Валерий Николаевич – кандидат технических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра «Зондовая микроскопия и нанотехнология» (НОЦ ЗМНТ). Москва, Россия

Анномация. Статья посвящена критическому анализу наличного бытия педагогики и ответу на утверждение постмодернизма о потере субъекта. Разбирается опыт воспитания детей в родовой общине Уганды в контексте положений немецкой классической философии. Исходя из категорий «Науки логики» Г.В.Ф. Гегеля, непрерывности и дискретности, раскрывается смысл понятия «Я». Через обращение к И. Канту показана внутренняя логика формирования образа пространства у животных и человека. Автор намечает путь преодоления проблемы мотивации в обучении, благодаря вовлечению ребенка в предметно-пространственную деятельность.

Ключевые слова. Постмодерн; пространство; непрерывность; дискретность; суждение; воображение; разум; предметно-пространственная деятельность.

Автор туралы мәліметтер. Суханов Валерий Николаевич — техника ғылымдарының кандидаты, «Зондтық микроскопия және нанотехнология» Ғылыми-білім беру орталығының (НОЦ ЗМНТ) аға ғылыми қызметкері. Мәскеу, Ресей.

Аннотация. Мақала педагогикалық болмыстың сыни талдауына және постмодернизмде субъектінің жоғалуына жауап беру жайында. Неміс философиясының классикалық ережелері мән мәтініндегі Уганда рулық қауымдастықтағы балаларды тәрбиелеу тәжірибесі қарастырылады. Г.В.Ф. Гегелдің «Логика ғылымының» категориясынан үздіксіз және дискреттіліктен «Мен» ұғымының мағынасы ашылады. Кантқа жүгінуінен жануарлар мен адамдардағы кеңістік бейнесі қалыптасуының ішкі логикасы көрсетілген. Автор пәндік-кеңістіктік қызметке баланы тарту арқылы оқытудағы ынталандыру мәселесін шешу жолын көрсетуге тырысады.

Түйін сөздер. Кеңістік, үздіксіздік, дискреттік шешім, қиял, ақыл, кеңістікті белсенділік.

About the author. Sukhanov Valeriy - Candidate of technical sciences, senior researcher of Scientific-Educational center "Probe microscopy and nanotechnology", Moscow, Russia.

Annotation. The article is devoted to a critical analysis of existing pedagogy and the response to the postmodernism's assertion about the loss of a subject. The article deals with the experience of raising children in the tribal community of provisions of the German classical philosophy. Based on the categories of G.V.F. Hegel's "Science of Logic", continuity and discreteness, it reveals the meaning of the concept of "I". Through an appeal to I. Kant, the internal logic of the formation of the understanding of space in animals and humans is shown. The author outlines the way to overcome the problem of motivation in learning, through the involvement of the child in the subject-dimensional activity.

Keywords. Postmodernism; space; continuity; discreteness; assertion; imagination; mind; subject-dimensional activity.

Современная эпоха все больше и больше бьет тревогу о потере субъекта. И это действительно так. Человек теряет свою субъектность. Лженаука, погрязшая в эмпиризме, отталкивающаяся только от факта, и здесь строит свои «неоспоримые» теории. Хорошо об этом сказала философ из С.-Петербурга И.А. Батракова. «В том, что называют постмодерном, уже не осталось не только всеобщего основания, но и вообще никакого основания, так что он действительно есть явление полной нелепицы. Для него умер сначала Бог, а затем и субъект со всеми его смыслами. Осталась одна лишь *игра в смыслы*, причем игра без правил, у каждого своя, хотя и неизвестно чья, ибо субъект-то умер!» [1, с. XVII-XVIII].

Попробуем вскрыть причины утраты человеком субъектности, руководствуясь другой теорией, суть которой — деятельное преобразование действительности. При этом рассмотрим педагогическую составляющую этой действительности, учитывая, что любая педагогика предельно выражает господствующий принцип бытия.

То, как принцип частной собственности с младенчества калечит души детей, разбирала Татьяна Мацеха в статье «Почему нельзя любить ребенка?» «В 1956 году францу-

женка Марсель Же Бер проводила исследования развития детей в Уганде и получила неожиданные результаты. Несмотря на безмерную любовь европейцев к своим чадам и стремление воспитывать их, оказалось, что по уровню психического и физического развития маленькие африканцы из бедных семей в первые годы жизни значительно обгоняют европейских детей. При всей сложности и нищете их жизни, дети почему-то развиваются быстрее, правда, это продолжается где-то до 3-4 лет, в дальнейшем ситуация кардинально меняется благодаря достижениям западной цивилизации.

Европейские родители водят детей по центрам раннего развития, начиная с 2-х лет, развлекают и развращают их. В африканских семьях появление ребенка — дело обыденное и ничем не примечательное. Люди живут своей естественной жизнью и вовлекают в эту жизнь свое потомство по мере взросления. Мама-африканка не держит малыша в кроватке, не возит в коляске и не сажает в манеж. С рождения малыш находится возле матери, привязанный к ней платком или куском материи. Ребенок познает мир, видит то же, что видит мать. И спать он ложится тоже с матерью. Он постоянно примотан к ней, дабы она не отвлекалась от общественных дел и оставалась полноценным членом общины. Дети растут уравновешенными, не капризными, с рождения они осознают себя в этой целостности, в которую постепенно все больше вливаются» [2].

В исследованиях Марсель Же Бер налицо две позиции: европейская, с ранним развитием специальных навыков и, скажем так, африканская, которая представлена в родовой общине Уганды. Понятно, что это деление весьма условно, здесь, скорее, деление на детей, выросших в коллективах, в которых в воспитании предполагается целое, и коллективов, где господствует частный интерес в развитии способностей ребенка.

Проследим сначала, «откуда берется ум» у маленького африканца, и как этот путь согласуется с положениями немецкой классической философии.

Начнем с Канта. По Канту, ум – это естественный дар человека. Под умом Кант подразумевает способность суждения. Но чтобы выносить суждение, должны существовать, как минимум, два различных взгляда на «вещь». «Любое суждение осуществляет связь различного» [3, с. 27]. Но эти два различных взгляда должны находиться в каком-то пространстве. Поэтому в основу человеческой субъективности Кант полагает категорию пространства, задавая ее априорно. Для Канта пространство – вовсе не физическое пространство. Для него «пространство есть форма внешнего чувственного созерцания», а это значит, что именно чувственность является «исходной формой в построении знания, образа вещи», и это начало «требуется... истолковать так, чтобы можно было объяснить весь состав сознания» [3, с. 31-32].

Но то, что задано у Канта априорно (пространство), в реальной человеческой деятельности должно быть сотворено. Более того, такое «творчество» существует уже у животных. «Домашняя мышь в психологическом эксперименте, проникая в помещение, начинает движение по объективно значимым характеристикам безразличного для нее пространства, «измеряя» сначала плинтус до угла, от вершины которого по необходимости изменяет движение, а потом «нарезает» гипотенузы к точке своего проникновения в помещение. Удовлетворение потребности в пище для нее отложено до момента, пока она не создаст «субъективное» условие своей безопасной объективной деятельности. В отличие от автора «Критики чистого разума», она будто знает, как апостериори возникает образ пространства в качестве условия любого возможного опыта» [3, с. 35].

Но если мышь, «споря с Кантом», формирует образ пространства, двигаясь по реальному контуру комнаты, то человеческая задача в этом моменте значительно сложнее. Специфика человека в способности двигаться по идеальному контуру «вещи». Если мышь будет удовлетворена простым сложением в единый образ результатов своих «пробежек» от точки проникновения в комнату до противолежащих плинтусов и обратно, то человеку такой способ формирования основания собственной деятельности явно недостаточен.

Понятно, что мышь в психологическом эксперименте занимается геометрией. Но

только ли геометрией занимается малыш Уганды, составляя образ деятельности рода? Каким способом ребенок идет дальше мыши? Ведь мышь составляет образ пространства конечной вещи (комнаты), а ребенку, путешествующему по замкнутому пространству рода, нужно составить представление о «вещи» бесконечной, такой, как идеальное. Но пространство бытия идеального — вся природа в целом, субстанция. Поэтому малыш в родовой общине становится стихийным спинозистом. Он отбрасывает уже не от единичной вещи все свойства, чтобы вычленить чистую форму (мышь ведь тоже абстрагируется от твердости и цвета плинтуса), а стремится до познания уловить ту атрибутивную составляющую, которая пронизывает все узловые пункты предметного взаимодействия общины. Именно за счет такой «педагогики» первый человек и вышел победителем в жесточайшей схватке с дикой природой.

Но, все-таки, как малышу удается сформировать образ человеческого пространства? У мыши способ абстрагирования задан инстинктом. Первичная ее «обязанность» по рождении – составить представление о пространстве жизнедеятельности себя, дабы элементарно не быть съеденной представителями других видов. У человека такого инстинкта нет. По рождении он чистое ничто. Все бытие внешне ему, по своей природе он абсолютно идеален. Человек, соответствующий своей собственной форме, на сто процентов представитель культуры. Вне этого представления нет человека.

Еще раз отметим, малышу нужно абстрагироваться вовсе не от свойств единичных вещей, — ему нужно принять для себя чистую форму перехода идеального в реальное и обратно, ежедневно и ежечасно совершающееся у него на глазах в делах общины.

Поэтому продолжим логический разбор истинных оснований, соответствующих практике начала человеческого рода, это очень важно, поскольку, повторюсь, обретя эти основания, первый человек победил дикую природу и, в первую очередь, стихию в себе; сейчас же ситуация предельно обратная — самодовольная животность нагло и цинично празднует триумф, бездумно направляя мир к экологической или ядерной катастрофе.

Рассмотрим, как Гегель определял пространство. Для него пространство — чистое количество, снятое для-себя-бытие, как, впрочем, и Я. ««Я» есть абсолютное становление иным, некоторое бесконечное отдаление или всестороннее отталкивание к отрицательной свободе для-себя-бытия, однако такое отталкивание, которое остается совершенно простой непрерывностью, — непрерывностью всеобщности или у-себя-бытия, не прерываемой бесконечно многообразными границами, содержанием ощущений, созерцаний и т.д.» [4, с. 169]. То есть мудрость первых матерей человеческого рода в том, что обретение малышом непрерывности рода является первоосновой всех последующих действий ребенка — «ощущений, созерцаний и т.д.». Малыш в племени Уганды потому и умнее своего трехлетнего европейского сверстника, что одновременно с образом пространства у него внутри этого образа формируется представление о себе, как Я (самосознание), и о себе, как внешнем предмете. Такой ребенок уже способен на суждение.

Отметим обращение Гегеля при рассмотрении категории чистого количества к Спинозе, где голландский мыслитель разделяет восприятие разумом, предполагающее непрерывность, и восприятие при помощи воображения, предполагающее дискретность. «Величина представляется нам двумя способами: абстрактно или поверхностно, именно как мы ее воображаем, или как субстанция, что возможно только посредством разума. Если таким образом мы рассматриваем величину, как она существует в воображении, что бывает чаще и гораздо легче, то мы находим ее конечной, делимой и состоящей из частей. Если же мы рассматриваем ее, как она существует в разуме, и представляем ее как субстанцию, что весьма трудно, то она является перед нами... бесконечной, единой и неделимой. Это будет достаточно ясно всем, кто научился делать различие между воображением и разумом» [5, с. 331].

Именно таким – «конечным, делимым и состоящим из частей» – видят мир дети эпохи постмодерна. А великий Спиноза увидел это бельмо на глазу человека еще в XVII веке!

Вся система современного воспитания построена на дискретности. Потому-то и не

играет с палкой малыш, как справедливо замечает Татьяна Мацеха, что созерцать движение палки малышу негде. Негде потому, что развитие ребенка в современном буржуазном обществе полагает в основание души набор дискретных величин-знаний-умений-навыков. Натасканный дурак никогда не станет человеком. Он осуществляет свое движение не по логике разума, а совсем наоборот, — не в изначально положенной непрерывности обнаруживает дискретность, а пытается из частей сложить целое. Но такое «сложение» всегда внешне, поэтому и требует по мере взросления все большего количества мотивационного «клея». В школах проводят «мудрые» педсоветы о потере мотивации. Как же так, дети ничего не хотят! И никто из учителей не заглянет ни в Канта, ни в Гегеля. При этом будут безудержно трудиться над изобретением все новых и новых «цементирующих методик», задним умом понимая, что личность — это нечто целое.

А может, дети к десяти годам уже выдохлись, уже устали, что их постоянно «склеивают»?

Чтобы грамотно двигаться по идеальному контуру вещи, человек должен представлять идеально единичную вещь. Но ведь, коль речь зашла об идеальном, нужно вспомнить, как бескомпромиссно сражался Ильенков с дубровскими и нарвскими, с их узкопсихологическим пониманием идеального, в чью начетническую позицию, увы, очень уютно вписывалась цитата из Маркса про архитектора и пчелу, мол, в нейродинамических связях мозга и находится образ дома у «бездарного архитектора», благодаря чему он круче самой «гениальной пчелы».

Но ведь при таком понимании проблемы даже самая бездарная мышка умнее самого гениального архитектора! Ильенков ясно дал понять, что при любом истинно человеческом действии речь всегда идет об отношении идеального в целом к реальному в целом [6, с. 12]. Малыш племени Уганды, с детства вовлеченный в предметно-пространственную деятельность, и осваивает исходную целостность, «находит себя в пространстве, находит себя действующим и чувствующим» [3, с. 37].

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Батракова И.А. Школа мысли // Линьков Е.С. Лекции разных лет. Т.1. СПб.: ГРАНТ ПРЕСС, 2012. С. VII-XVIII.
- 2. Мацеха Т. Почему нельзя любить ребенка [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://commons.com.ua/pochemu-nelzya-lyubit-rebenka/
- 3. Лобастов Г.В. Кант как психолог: методологические проблемы формирования образа пространства // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». М.: РГГУ, 2015. № 1. С. 25-37.
- 4. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. СПб.: «Наука», 2002.
- 5. Спиноза Б. Избранное. Мн.: ООО «Попурри», 1999.
- 6. Ильенков Э.В. Диалектика идеального // Идеальное: Ильенков и Лифшиц. М.: РГГУ, 2004. С. 3-78.

УДК 37.015.3

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ермаков В.Г.

Сведения об авторе. Ермаков Владимир Григорьевич – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Гомель, Республика Беларусь.

Аннотация. В данной статье показано, что предложенный Л.С. Выготским проблемный подход к описанию предмета и задач педагогической психологии в настоящее время приобретает

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ФИЛОСОФИЯ КОНГРЕСІ ШЫҒЫС БӨЛІМІНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ПСИХОЛОГИЯ МЕН БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУДЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

особое значение, так как облегчает учет стремительных социально-культурных изменений, способствует восстановлению межпредметного взаимодействия наук о человеке, открывает новые пласты резервов в решении актуальных проблем теории и практики современного образования.

Ключевые слова. Предмет педагогической психологии, методологические проблемы теории и практики образования, проблемный подход, социально-культурные изменения, нелинейные модели управления.

Автор туралы мәліметтер. Ермаков Владимир Григорьевич – педагогика ғылымдарының докторы, физика-математика ғылымдарының кандидаты, Ф. Скорины атындағы Гомель мемлекеттік университетінің доценті.

Аннотация. Мақалада көрсетілгендей, Л.С. Выготский ұсынған пән сипаттамасының проблемалық әдісі мен педагогикалық психологияның міндеттері қазіргі уақытта ерекше мәнге ие болады. Өйткені қарқынды дамып келе жатқан әлеуметтік-мәдени құбылыстарды есепке алуды жеңілдетеді, адам туралы ғылымның өзара байланысын қалпына келтіреді, заманауи білім берудегі теория мен практиканың өзекті мәселелерін шешуде жаңа деңгейін ашады.

Түйін сөздер. Педагогикалық психология пәні, білім берудегі теория және практиканың әдіснамалық мәселелері, әлеуметтік-мәдени өзгерістер, басқарудың сызықтық емес модельдері.

About the author. Yermakov Vladimir – Doctor of pedagogic sciences, candidate of physicomathematical sciences, Associate Professor of F. Skorina Gomel state University. Gomel, Republic of Belarus.

Annotation. This article shows that the problem approach to the description of the subject and tasks of pedagogical psychology proposed by L. S. Vygotsky currently acquires a special significance, as it facilitates the consideration of rapid social and cultural changes, contributes to the restoration of interdisciplinary interaction of human sciences, opens up new layers of reserves in solving actual problems of theory and practice of modern education.

Keywords. The subject of pedagogical psychology, methodological problems of theory and educational practices, problem approach, socio-cultural changes, nonlinear models of management.

В современных условиях сложившийся уровень взаимодействия между курсами педагогики, психологии, методики преподавания математики и специальными дисциплинами недостаточен [1]. Есть весомые основания считать, что и в целом ослабление взаимодействия между науками о человеке является одной из основных причин углубления кризиса образования. Для противодействия тенденции к обособлению данных областей знания педагогическая психология подходит в наибольшей степени уже потому, что в ней установка на синтез теорий отражена в самом названии. Однако до реализации этой целевой установки еще далеко. По словам академика РАО Н.Н. Нечаева, «в учебной литературе представлена достаточно поверхностная точка зрения на предмет и задачи педагогической психологии» [2]. Существование в ее структуре двух основных разделов – психологии обучения и психологии воспитания – он прокомментировал так: «И сколько бы нам потом не говорили, что такое деление носит условный характер, что оно помогает исследователям более детально исследовать каждый из этих компонентов, что в действительности эти составляющие неразрывно связаны, и т.д., и т.п., практическое разделение уже произошло и перед нами уже появляется не один психолог, изучающий реальный процесс, а два специалиста: один занимается проблемами обучения, другой – воспитания. "И вместе им не сойтись"» [2].

Тем не менее, их сближение весьма желательно хотя бы в силу главного принципа педагогической деятельности – принципа единства обучения, воспитания и развития. Более того, обращение к истории математики и математического образования позволяет сделать вывод о том, что значение этого принципа с течением времени возрастает. Подтверждение этому тезису находим в книге Ф. Клейна. По его мнению, «творениям классической эпохи недостает внимания к собственно воспитательной задаче. Мысль, что читателя нужно не только услаждать и поучать, но что в нем надо будить силы, которые вели бы его дальше, побуждать его к самостоятельной деятельности (такое влияние исхо-

дит, например, из работ Монжа, Якоби и Фарадея), целиком принадлежит XIX столетию» [3]. Следует особо подчеркнуть тот факт, что названные перемены в подходах к обучению произошли именно в ответ на экстенсивное развитие в XIX столетии отдельных исследований, в результате которого «даже самый универсальный ум оказывается уже не в состоянии синтезировать в себе целое и плодотворно применять его вне себя самого» [4]. Таким образом, усиление роли воспитания в процессе обучения произошло не само по себе и не случайно, а в связи с обострением проблем в обучении, которые были вызваны взрывным ростом «предметного тела» математики. В масштабе двух столетий проявилась простая причинно-следственная связь: новые острые проблемы в области образования потребовали использования ресурсов из нескольких областей знания и, тем самым, подтолкнули к их синтезу. Полагая, что эта зависимость имеет универсальный характер, проблемному подходу нужно отдать приоритет и в описании предметного поля педагогической психологии.

Значительный вклад в его разработку внес Л.С. Выготский, который, с одной стороны, назвал центральным и основным вопросом педагогической психологии вопрос об отношении обучения и развития ребенка в школьном возрасте, а, с другой стороны, отметил, что он «является самым темным и не выясненным из всех основных понятий, на которых строится приложение науки о развитии ребенка к освещению процессов его обучения» [5]. Очевидно, придавать максимально высокий статус еще нерешенному вопросу имеет смысл только тогда, когда потребность в его решении, заданная какими-либо внешними обстоятельствами, намного превосходит трудности, стоящие на этом пути. Для того, чтобы понять, почему в первой половине XX столетия понадобилось более активное стимулирование индивидуального развития, достаточно вспомнить слова Н.И. Бердяева о «страшном ускорении времени, за которым человек не может угнаться».

В качестве следующей опорной точки в проводимом нами исследовании воспользуемся высказыванием П.Ф. Каптерева по поводу начала становления педагогической психологии. Говоря о дидактике Я.А. Коменского, он отметил, что ей «свойственны весьма существенные недочеты: это дидактика метода, представленного в виде какого-то внешнего механического орудия; в этой дидактике еще нет речи о развитии обучением способностей учащихся; ... дидактике Коменского недостает психологии» [6]. Упоминание «механического орудия» здесь, по-видимому, не случайно, скорее всего, подразумевается эссе Я.А. Коменского «Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперед». Если судить по данному названию, не вникая в суть дела, то Каптерев абсолютно прав, как и современные нам авторы, еще более жестко критикующие систему Коменского. Однако эти оценки ошибочны. Развернутый ответ на критику дан в работах [7] и [8], сейчас ограничимся ссылкой на то, что главной тайной своего метода Коменский считал постоянное применение анализа и синтеза.

«В какой бы закоулок вы ни попали, – писал Коменский, – анализ ничему не позволит ускользнуть от вашего внимания (что составляет основу любого рода учености). А синтез из ущелий теории снова выведет вас в [просторные] поля действия» [7]. Очевидно, для того, чтобы ничего не ускользнуло от внимания, само внимание должно быть сформировано на достаточно высоком уровне, применение анализа его и формирует! В свою очередь, этот важнейший психологический результат применения метода Коменского составляет «основу любого рода учености». Как отмечал Ламетри, «гений – это внимание», «внимание – это контроль». Пусть и в неявном виде, но в дидактике Коменского присутствуют и психология, и развитие обучением способностей учащихся.

Тем не менее, следует признать, что о самодеятельности учащегося Коменский действительно почти ничего не говорил, а Дистервег спустя два столетия написал о ней большую работу, в которой сформулировал и обосновал принцип: «Самодеятельность — цель и средство всякого образования». На основании сопоставления такого рода фактов

обычно и говорят о поступательном развитии педагогической психологии. Вместе с тем, вклад Дистервега в разработку данного вопроса, вообще говоря, не является понастоящему инновационным, ибо уже давно сказано: «Ученик — это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». Как и в предыдущих примерах, новизну теории Дистервега придают не оригинальные формулировки принципов, а отмеченный выше взрывной рост объема информации, на фоне которого имеющийся запас поисковой активности индивида оказывается недостаточным и делает актуальным постоянный контроль за текущим состоянием самодеятельности учащегося. В очередной раз в качестве источника перемен на первый план вышли внешние социально-культурные факторы, деструктивно влияющие на образовательные процессы. Ценность вклада Дистервега в развитие теории, на наш взгляд, заключается именно в своевременном и проницательном отклике на эти перемены.

Такой взгляд на динамику развития педагогической психологии является весьма продуктивным, особенно в настоящее время, когда наука вышла на новый качественный уровень, для описания которого философ и науковед М.К. Петров ввел термин «нечеловекоразмерность». Теперь нужно считаться и со стремительным ростом объема информации, накапливаемой человечеством, и с иерархическим строением научного знания, из-за которого выход на следующий уровень возможен только при освоении предыдущих, и с растущей дискретностью информационного пространства культуры. Препоны на пути индивидуального развития выросли настолько, что простого напоминания о роли самодеятельности учащихся уже недостаточно, требуется серьезная и кропотливая работа по недопущению появления у них так называемой «выученной беспомощности» и по целенаправленному формированию и развитию их самодеятельности.

Конкретный пример проведения такой работы по отношению к студентам при изучении ими курса математического анализа приведен в статье [9]. Главная трудность заключалась в том, что факторов, угнетающих поисковую активность студентов, очень много. Наличие у математического анализа хорошо развитого формального аппарата, сложная структура его внутренних и межпредметных связей, высокий уровень абстракции исходных понятий накладываются на углубляющийся разрыв между школьной и вузовской математикой, широкое распространение формального подхода к обучению математике в школе и острую нехватку времени на проведение корректирующих мероприятий. Так как суммарное влияние этих факторов слишком велико, трудные задачи по устранению пробелов в предшествующей подготовке студентов, перестройке их учебной деятельности и формированию самодеятельности педагогу приходится решать в узком коридоре возможностей. В то же время хорошо различимые границы этого коридора, которые в каждом конкретном случае выстраиваются по-своему, дают педагогу необходимые ориентиры для оказания помощи конкретной группе студентов посредством резонансных переключений между решением личностных и содержательных задач коррекции. Детали и общая результативность этих переключений, а также способы организации соответствующего текущего контроля описаны в статье [9].

В рассмотренном примере на локальном уровне реализуется та же причинноследственная связь, которую удалось выявить в масштабе столетий благодаря наблюдениям Клейна. Очевидная главная цель краткосрочных корректирующих мероприятий заключается в восстановлении устойчивости образовательного процесса, нарушаемой непредсказуемым образом под влиянием большого числа внутренних и внешних факторов.
Достижение этой цели в названных условиях, с одной стороны, требует решения широкого спектра частных задач и применения разнообразных методов управления и контроля, с
другой стороны, диктует необходимость соединения используемых элементов в целостную систему. Вследствие этого данные мероприятия служат укреплению связей между
науками о человеке и между участниками образовательного процесса, поэтому их следует включить в число основных инструментов педагогической психологии.

Такой шаг влечет за собой ряд важных следствий методологического характера. Во-первых, он открывает широкий простор для усиления именно личностной состав-

ляющей образовательного процесса, которая в силу объективных и неустранимых причин является самым слабым звеном в системе образовательных отношений. Во-вторых, корректирующие мероприятия создают естественную среду для разработки и испытания более сложных моделей управления образовательными процессами, необходимость которых давно назрела. В свою очередь, более сложные модели позволяют использовать даже те частные методы обучения и контроля, которые конфликтуют между собой. Для этого достаточно развести их применение во времени. В результате получаем не только еще один способ интеграции разнородных элементов в систему, но и возможность взаимного усиления их эффективности.

Раздельное решение методологических проблем развивающего обучения и контроля непродуктивно, но при их совместном решении открывается большой пласт резервов как для развития каждой из этих теорий, так и для совершенствования всей системы образования [10]. В частности, такой подход позволяет сделать контроль формирующим и развивающим, а развивающее обучение управляемым.

Более простой, но не менее важный пример появления интегрального (синергетического) эффекта от объединения нескольких элементов можно получить, отталкиваясь от теории учебной деятельности. Основным компонентом этой деятельности Д.Б. Эльконин считал учебную задачу, полагая при этом, что она «может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте» [11]. Смысл, заложенный в этих положениях, легко раскрыть при их сопоставлении с дидактическими принципами Л.В. Занкова. Как известно, центральное место в реализации принципа обучения на высоком уровне трудности занимает задача, которая может принести успех или неудачу. Успешное решение задачи, находящейся на границе возможностей учащегося, дает ему хороший повод для повышения самооценки, а в случае неудачи в ее решении нейтрализовать возможные отрицательные последствия можно с помощью новаций в системе контроля [12]. Такое соединение достижений теории развивающего обучения и теории учебной деятельности с педагогическими новациями в области контроля позволило осуществить операционализацию данного дидактического принципа и благодаря этому существенно расширить область его практического применения.

Основополагающее значение для педагогической психологии принципа обучения на высоком уровне трудности и его операционализации определяется тем простым обстоятельством, что каждому новому поколению людей нужно осваивать опыт, накопленный человечеством на протяжении столетий, а значит, преодолевать множество трудных препятствий объективного и субъективного характера.

Алгоритмы применения и причину эффективности этого принципа, во многих случаях невероятно высокой, хорошо иллюстрирует пример из брошюры Э.В. Ильенкова [13], касающийся слепоглухих детей. Для того, чтобы сформировать у таких детей способность осуществлять поиск пищи, сообразуя свои действия с условиями окружающего пространства, экспериментаторы создавали им доступные промежуточные препятствия. Сначала отводили соску на миллиметр от губ ребенка, потом на сантиметр, затем между ртом и соской ставили препятствия, создавали сложные лабиринтообразные ситуации. Последовательно преодолевая трудности, ребенок учился активно находить соску по запаху, и благодаря осязанию, но одновременно создавал для себя адекватный образ внешних тел и в целом окружающего пространства.

Здесь имеет место чередование с нарастающей амплитудой двух событийных рядов: преодоление доступного препятствия увеличивает поисковую активность индивида, более высокий уровень его активности увеличивает вероятность успеха в решении более трудной задачи и т.д. Получается процесс с так называемой положительной обратной связью, поэтому в соответствии с положениями синергетики можно рассчитывать на его сверхбыстрое развитие. Такого рода эффекты от двунаправленных педагогических усилий возникают в практике преподавания достаточно часто [14].

Завершая этот краткий очерк методологических аспектов развития педагогической

психологии, отметим, что если бы даже в ее арсенале не было тех достижений, которые описаны выше, то для решения образовательных проблем, порождаемых понятиями высокого уровня абстракции, их пришлось бы изобрести. Дело в том, что из-за необходимого сжатия накапливаемой информации в науке и образовании все чаще используют аксиоматический метод изложения, но начальные понятия таких теорий становятся практически недоступными для тех, кто только начинает их изучение. Единственным выходом из этой ситуации является локальное обращение к аксиоматической теории, однако время для него в учебном процессе, как правило, не предусматривается, а объем информации, свернутой в исходных понятиях теории, так велик, что их полноценную пропедевтику построить практически невозможно. Поэтому интенсификация учебного процесса на этом малом его участке, высокий уровень учебной активности учащихся, их тесное сотрудничество с педагогом не просто желательны, а остро необходимы.

Ситуацию можно было бы назвать тупиковой, но соответствующая мобилизация и организация усилий участников образовательного процесса, подстегиваемая перечисленными обстоятельствами, зачастую делает данную проблему разрешимой, причем с хорошими результатами. Важные детали проведения такого корректирующего мероприятия в курсе топологии изложены в статье [15].

Заметим также, что особый акцент на локальных корректирующих мероприятиях вовсе не означает сужения предметного поля педагогической психологии. Напротив, можно рассчитывать на его дальнейшее расширение – ввиду неизбежного и стремительно приближающегося перехода в управлении образовательными процессами от идеалов абсолютной устойчивости к динамическому типу устойчивости, поддерживаемому постоянными усилиями педагога [16].

Вывод: проблемный подход к определению предмета педагогической психологии, во-первых, позволяет придать этой области знания открытый и развивающийся характер, необходимый для полноценного учета меняющихся социально-культурных реалий, вовторых, позволяет последовательно наращивать ее содержательное и методологическое ядро.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Методология межпредметного взаимодействия при подготовке учителя-предметника в условиях кризиса системы образования // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2013. № 3 (78). С. 60-66.
- 2. Нечаев Н.Н. Педагогическая психология. Лекция 1. [Электронный ресурс] // Николай Николаевич Нечаев: [персональный сайт]. [2018]. Режим доступа: URL: https://drive.google.com/drive/folders/0809.zdJPSdA-6vRl Buekhl cllsRjg.
- 3. Клейн Ф. Лекции о развитии математики в XIX столетии: в 2 т. Т.1. М.: Наука, 1989. С. 16.
- 4. Там же. С. 15.
- 5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 374.
- 6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. С. 15.
- 7. Ермаков В.Г., Таланкина М.В. Христианская антропология, «Великая дидактика» Я.А. Коменского и методологические проблемы современного образования // Христианский гуманизм и его традиции в славянской культуре. Сб. статей. Вып. 7. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. С. 144-149.
- 8. Ермаков В.Г. О методологических аспектах построения и использования здоровьесберегающих технологий образования // Проблемы личности в современном мире: Сб. науч. трудов по итогам Межд. науч.-практ. конф. (30 марта 2017 г.). Орел: Орловский гос. ун-т им. К.С. Тургенева, 2017. С. 172-176.
- 9. Ермаков В.Г. Формирование самодеятельности студентов средствами контроля // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2018. № 2 (107). С. 18-23.

- 10. Ермаков В.Г. Развивающее образование и функции текущего контроля. В 3 частях. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2000. 778 с.
- 11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. С. 215.
- 12. Ермаков В.Г. О проблемах и способах операционализации дидактической системы Л.В. Занкова // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2017. № 2 (101). С. 14-18.
- 13. Ильенков Э.В. Учитесь мыслить смолоду. М.: «Знание», 1977. С. 29.
- 14. Ермаков В.Г. Контроль в системе математического образования: проблемы и пути их разрешения // Математика в высшем образовании. 2009. № 7. С. 105.
- 15. Ермаков В.Г. Психолого-педагогические аспекты применения аксиоматического метода в обучении математике // Н.И. Лобачевский и математическое образование в России: материалы Межд. научного форума по матем. образованию, 18-22 октября 2017 г. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2017. Т. 1. С. 13-17.
- 16. Ермаков В.Г. Методологические и социально-культурные аспекты обеспечения устойчивости образовательных процессов // Педагогическая наука и образование. 2017. № 4 (21). С. 3-11.

УДК 374:18

МУЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МИРООТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Мужчиль М.Д.

Сведения об авторе. Мужчиль Марина Дмитриевна – кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой Восточно-Казахстанского государственного университета им. Аманжолова. Усть-Каменогорск, Казахстан

Аннотация. Деятельность и мироотношение человека, основанные на потенциале музыки, – это одно из самых популярных и перспективных направлений в современной не только педагогике, но и медицине. Вместе с тем на сегодняшний день известно немало примеров, когда музыка становится разрушительной силой. Пытаясь ответить на вопрос о причинах столь полярного воздействия музыки на человека, автор обращается к осмыслению ее сущности.

Ключевые слова. Эстетическое, музыка, мироотношение человека, деятельность, отражение.

Автор туралы мәліметтер. Мужчиль Марина Дмитриевна – философия ғылымдарының кандидаты, С.Аманжолов атындағы ШҚМУ-дың кафедра меңгерушісі, доцент.

Аннотация. Музыка әлеуетіне негізделген адамның әлемді қабылдауы және қызметі – бұл тек педагогикада ғана емес, медицинада да танымал, болашағы бар бағыттар. Сонымен бірге, бүгінгі күні музыканың жоюшы күші де болатын мысалдар аз емес. Музыканың адамға осыншама полярлы әсерінің себебін білу үшін, автор оның болмысын түсінуге жүгінеді.

Түйін сөздер. Эстетикалық, музыка, адамның әлемді қабылдауы, қызмет, бейне.

About the author. Muzhchil Marina - Candidate of philosophical sciences, Associate Professor, Head of the Department at S. Amanzholov East Kazakhstan State University. Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

Annotation. The activities and world perception of a human based on the potential of music are one of the most popular and promising trends in both modern pedagogy and medicine. However, today there are many examples of music becoming a destructive force. Trying to answer the question about the reasons for such a polar impact of music on a person, the author turns to understanding its essence.

Keywords. Aesthetic, music, human world perception, activity, reflection

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ФИЛОСОФИЯ КОНГРЕСІ ШЫҒЫС БӨЛІМІНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ПСИХОЛОГИЯ МЕН БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУДЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Музыка – один из важнейших и неотъемлемых аспектов бытия человека. По справедливому замечанию В. Суханцевой: «История музыки не знает «безмузыкальных» эпох или периодов. Музыкальные сущности пронизывают ее, то растекаясь в синкретизме, то мощно сходясь в самостоятельное русло» [1].

По словам Инайятхана: «Для мыслителя во все века музыка будет являться наивысшим выражением самого глубинного в человеке» [2].

Уникальность места музыки в структуре мира, ее способность представлять мир как целое отмечается Ф.В. Шеллингом: «Музыка как форма, в которой реальное единство становится символом самого себя, необходимым образом... заключает в себе все единства» [3, с. 225].

Р. Тагор говорит о музыке как о таком начале, которое «связывает человека с «Универсальной Личностью», раскрывает ему его тайны, дает ему возможность почувствовать глубину своего бытия» [4, с. 182].

Не случайно интерес к феномену музыки, с одной стороны охватывающей всю беспредельность мира, с другой — выражающей интимнейшие, тончайшие человеческие переживания, сокровеннейшие движения человеческой души, не угасает в философии на протяжении всей истории ее развития.

Одна из причин пристального интереса к музыке – ее гармонизирующий потенциал, возможности в коррекции психических и физических состояний человека. Идея музыкальной деятельности, основанной на созидающем и целительном воздействии музыки на человека - продукт всей истории развития человечества.

Общеизвестно то огромное внимание к музыке как средству исцеления от различных душевных и телесных недугов, которое существовало в древнегреческой философии. Известный специалист в области исследований возможностей музыки и ее влияния на человека С.В. Шушарджан пишет о том, что, по мнению Пифагора, Аристотеля, Платона, «музыка устанавливает пропорциональный порядок и гармонию во всей Вселенной, в том числе и нарушенную болезнями гармонию в человеческом теле» [5, с. 134]. Исцеляющее воздействие музыки, по мысли китайских философов, основано на том, что звуки «отражают космические связи и действуют в душе человека» [5, с. 114].

Огромна роль музыки и в традиционной культуре казахов, где она «была одним из самых созидательных и жизнеутверждающих начал и имела гармонизирующее Универсум значение... Музыке... придается значение феномена, способного отстранить смерть, излечить человека или предотвратить гибель людей...Музыка, как феномен Космического начала, становится источником Бессмертия» [6, с. 118].

В наши дни обращение к рассмотрению потенциала музыкального мироотношения - одно из самых популярных и перспективных направлений в педагогике и медицине. Медицинские аспекты его рассматриваются С. Шушарджаном [5], А. Апрелевой [7], Р. Блаво [8]. К музыкальному мироотношению как составной части педагогического процесса обращаются В.И. Петрушин [9], А.С. Клюев [10]. На пересечении педагогики и медицины находится практика, основанная на методе французского лор-врача А. Томатиса.

Вместе с тем, на сегодняшний день накоплено немало фактов негативного воздействия музыки на человека. А. Юсфин приводит данные исследований, в ходе которых выяснилось, что разрушительное воздействие музыки «сопоставимо с подобным же воздействием алкоголизма и техники (жертв всех катастроф от автомобильных до профессиональных) и превосходит (!) роль курения, неблагоприятных условий труда, неблагополучной наследственности и влияния природно-климатических условий» [11, с. 11]. Автор приводит длинный перечень расстройств, вызванных «духовной интоксикацией», среди которых – ишемическая болезнь, дезориентация в пространстве и времени, астма, чрезмерная неадекватная утомляемость, возникновение непредсказуемых поступков, неуправляемых чувств, способных привести к катастрофическим последствиям и многие другие [11, с. 13].

Более того, в современной науке обсуждается вопрос сознательного использования музыки в качестве средства разрушения. Н. Маркова пишет о том, что с помощью музыки

средствами массовой информации в сознание молодежи внедряются чувства и идеи, характерные для наркокультуры [12, с. 8]. Автор утверждает, что распространение убийственной музыки и убийственного искусства несет «разрушение института социализации детей и подростков, уничтожение культурной преемственности и рост преступности; блокирование естественного полового рефлекса, распространение гомосексуализма, вал детской проституции и порнографии; психические травмы, приводящие в дальнейшем к частой смене половых партнеров, потреблению наркотиков, росту самоубийств, эпидемии СПИДа и т.д. [12, с. 11].

Сегодняшняя музыка — это далеко не гомогенный мир красоты и гармонии. Многие исследователи с тревогой отмечают, что островки этой красоты и гармонии становятся все более малыми и редкими. Впечатляющая картина превращения музыки в картину вселенской катастрофы и выражение бесконечного страдания описана в романе Т. Манна «Доктор Фаустус». Вершинное произведение главного героя романа Адриана Леверкюна — «Аросаlipsis cum figuris» с его жуткими хорами, повествующими «о почернении солнца, о кровоточащей луне, о кораблях, опрокидывающихся среди свалки кричащих людей».

Так что же такое музыка? Когда говорят о столь полярных способах воздействия ее на человека, о чем идет речь - о разных видах музыки или о музыке как целостном явлении, выступающем в различных обликах в зависимости от разных условий?

Как ни странно, на простой вопрос «что такое музыка?» нет ответа. Современная наука останавливается в растерянности перед этим феноменом. Эта растерянность ярко представлена в высказывании В. Холоповой: «Неохватная широта музыкального искусства в его длительной истории и на планетарном географическом пространстве и на синхроническом, и на диахроническом срезе повлекла за собой разноликость явлений, обозначаемых словом «музыка», неоднородность самого этого понятия... И в настоящее время, в начале XXI столетия, при произнесении слова «музыка» непременно требуется уточнение - какая музыка: джазовая, эстрадная, академическая, традиционная восточная или иная... Разграничения видов музыки шли по самым разнообразным признакам: Запад - Восток, древность - современность, искусство и наука, культура светская и духовная, пение и инструментальная игра, индивидуальное авторское и анонимное традиционное творчество, сочинения композиторов и фольклор, искусство устной (импровизационной) и письменной традиции, музыка как произведение и как деятельность, музыка прикладная и автономная и т.д... Пожалуй, можно лишь удивляться тому, что столь великое многообразие форм мировой музыкальной культуры удается обозначить всего лишь одним термином МУЗЫКА» [13, с. 1].

Выводом работы В. Холоповой, названной «Понятие "музыка"», становится признание невозможности выработать таковое понятие. «Из великого множества дефиниций и характеристик музыки, каждая из которых по-своему правомерна и обусловлена мышлением своей эпохи, ни одна не может претендовать на определение этого вида искусства для всех времен и народов...Научная дефиниция МУЗЫКИ оказывается невозможной!» [13, с. 17]. Исследовательница убеждена, что музыке может быть дано лишь эмоционально-образное определение, такое, как например, «звукожизнь» (В. Апель) или предлагаемое ею «звукомир» [13, с. 17].

Однако эмоционально-образные определения музыки как «звукожизни» или «звукомира» ни в коей мере нельзя признать удовлетворительными. Они не отражают характера, подразумеваемого их авторами отношения музыки с миром человека. Из них непонятно, о чем идет речь: о мире ли человека, выраженном музыкальными звуками или самостоятельной, автономной звуковой реальности. Гораздо более конкретным в этом плане выглядит определение, также носящее эмоционально-образный характер, данное музыке В. Медушевским: «Жизнь, обернувшаяся прекрасными звуками». Хотя и оно не является универсальным, поскольку практика сегодняшнего дня показывает, что далеко не вся музыка прекрасна, как, к сожалению, далеко не всегда прекрасна наша жизнь.

Музыка, так же, как и мысль о ней, - это явление, находящееся в становлении, об-

ладающее своей спецификой на различных этапах развития человечества, у представителей разных регионов Земли. И поэтому дать ее определение, верное на все времена и при любых условиях, невозможно. Однако возможно наметить подходы к исследованию и пониманию музыки, соответствующие ее сущности, то есть способу формирования. Собственно, вопрос заключается в том, есть ли Музыка разношерстный конгломерат явлений, совокупность многих музык, мир, существующий по собственным законам, или Музыка – некое единство, выступающее во всем своем многообразии и многоликости, начало, глубоко укорененное в человеческом бытии.

Основу для первого варианта понимания дает эмпирически фиксируемая современная музыкальная практика во всем разнообразии ее видовых, жанровых, национальноэтнических проявлений. Второй вариант понимания — результат теоретического осмысления, в процессе которого совершенно недостаточно просто зафиксировать эмпирически наблюдаемое множество определений феномена «музыка» и разнородность составляющих ее элементов.

Необходимым является поиск того всеобщего основания, существование и функционирование которого порождает музыку. Исходной точкой этого поиска с необходимостью должен стать человек, его творческая деятельность. Иное рассмотрение, предполагающее возможность рассмотрения музыки без обращения к человеку и закономерностям его формирования, — это пример отчужденной рефлексии.

Необходимо заметить, что в поле рассмотрения должны попасть не абстрактные индивиды, а действительные люди, из действительного жизненного процесса которых выводятся «и развитие идеологических отражений и отзвуков этого жизненного процесса» [14, с. 24]. Такое понимание лежит в русле современной философии, для которой субъект – «это прежде всего конкретный телесный индивид, существующий в пространстве и времени, включенный в определенную культуру, имеющий биографию, находящийся в коммуникативных и иных отношениях с другими людьми» [15, с. 64].

Поэтому необходимым условием исследования должно стать осмысление вопроса о способе бытия человека, о базовых характеристиках этого бытия. Человек – созидающее, творческое существо. Деятельность – это тот контекст, в котором реализуются все сущностные силы человека, в том числе и способность к музыкальному освоению мира. Изменение человеческой деятельности, основными параметрами которой являются связи человека с миром и себе подобными, становится основой для изменения характера осмысления мира человеком. Этот феномен был открыт К. Марксом и получил название «отражение».

В категории «отражение» фиксируется целостность бытия человека и обусловленность всех конкретных проявлений его базовыми характеристиками; наличие таких духовных содержаний, которые порождаются, вырабатываются лишь в процессе совместного, коллективного бытия людей, и существуют объективно. Категория «отражение» фиксирует также и зависимость способов осмысления мира отдельным, конкретным индивидом от способа его включенности в мир, в общественно-природное целое, от масштаба и качества его освоения этим конкретным индивидом, от представленности в его творчестве определений, носящих всеобщий характер.

Рассмотрение музыки как звукового проявления и преломления характеристик целого (то есть как отражения, хотя само это явление данным словом не всегда называлось) проходит через всю историю философии. В разное время в качестве целого выступал космос, Бог, абсолютная идея, мировая воля, Первоединое и т.д.

Большой вклад в конкретизацию устройства этого целого внес Маркс, который увидел жизнь человека не как череду эмпирических событий и явлений, а как исторически развивающиеся общественные связи, обусловливающие собой все процессы, способы, формы, результаты человеческой деятельности. И таким образом общественная основа ни в коем случае не может быть элиминирована при рассмотрении сущности любых феноменов, в том числе и музыки.

Такое, весьма продуктивное, понимание сущности отражения, и эстетического в

том числе, развито в творчестве Д. Лукача, М.А. Лифшица, Э.В. Ильенкова.

Э.В. Ильенков, говоря об эстетическом отражении, имеет в виду состояние чувственной сферы человека, его способность «продуктивного воображения, управляемого принципом красоты». Собственно, человеческая чувственность, то есть эстетическое, не является заданным от природы феноменом. Она формируется в процессе осуществления реальных, всегда носящих практически-действенный и конкретно-исторический характер связей человека с миром и другими людьми. Именно этот процесс осмысления мира с позиций прекрасного, возвышенного, трагического, комического и т.д., процесс порождения новых содержаний и форм эстетического сознания, осуществляемый в контексте человеческой деятельности и корректируемый, обусловливаемый этим контекстом и есть эстетическое отражение.

Различные варианты связей человека с миром, различные способы и формы деятельности являются основой разных вариантов реализации способности продуктивного воображения.

Основными видами деятельности являются целостная и разделенная.

В процессе целостной деятельности различные структурно-функциональные блоки (постановка цели - выбор средств – исполнение - получение результата) проходятся одним индивидом или группой людей. Связь, в которую вступают люди в процессе целостной деятельности, можно охарактеризовать как заинтересованно-личностную, как отношения сотворчества.

В процессе разделенной деятельности различные структурно-функциональные блоки закрепляются за разными индивидами. Отношения, возникающие в процессе разделенной деятельности — это отношения взаимного использования, построенные по типу «Ты — мне, π — тебе».

Отражение, являющееся результатом целостной деятельности, представлено прекрасными и гармоничными образами, воплощающими в себе богатство человеческой чувственности, высоту и глубину духовности, содержащими значимые для всех людей творческие открытия благодаря нахождению художника на переднем крае творящегося общественного пространства.

Во втором случае имеет место выражение себя саморазорванной, распадающейся на отдельные фрагменты, атомизированной реальностью, в которой индивиды предстают по отношению друг к другу и миру обособленным, чуждым и даже враждебным началом. Отражение мира саморазорванной реальностью представлено образами безобразными, дисгармоничными. В них целое разбито на куски, хаотично и фрагментарно, а человеческая чувственность подменяется машинообразной деятельностью, сводящейся к механическому тиражированию сложившихся стереотипов, либо к самоцельному изобретению новых средств и способов их компоновки.

Продуктом процесса отражения, осуществляемого целостной реальностью, является образ, воплощающий культурные, творческие потенции человеческого бытия, обретающий бессмертие и непреходящее значение для человеческого рода в качестве того, что называют классикой.

Контекст разделенной деятельности становится почвой для появления образов, запечатлевающих в себе разрушительные, анти-культурные тенденции человеческой жизни и являющихся симптомами ее кризиса и неблагополучия.

Долгое время на протяжении истории развития человечества превалировали художественные образы первого вида, что давало основание говорить о том, что прекрасное, гармоничное, творческое начало — это то, что неизменно присуще художественному образу и в целом эстетическому и составляет его сущность и специфику.

Однако в XX веке в искусство хлынул поток образов дисгармоничных и безобразных, что вызывает настоятельную необходимость не просто зарегистрировать данный факт, не просто осуществить классификацию образов на культурные и анти-культурные или, например, отказать последним в праве называться художественными образами, а

обратиться к осмыслению их сущности, истоков. Причины трансформаций эстетического сознания не содержатся в искусстве как таковом, бессмысленно их искать и на путях исследования анатомии и физиологии отдельного человеческого тела. Единственный выход в данной ситуации — это обращение к исследованию закономерностей формирования общественной реальности, поскольку «анатомия и физиология» общественно производящего свою жизнь коллектива есть то «целое», та «система», частями и органами которой являются человечески мыслящий мозг и человечески видящий глаз [16, с. 239].

Таким образом, дисгармония и хаотичность музыки является отражением глубоких трещин в общественном пространстве, его кризисного состояния и саморазрушения. Нельзя надеяться радикально улучшить ситуацию в музыке, введя, скажем, запрет на жесткие дисгармоничные, оглушительные звучания. Еще меньше можно надеяться на радикальное исправление общественной ситуации с помощью музыки. Музыка — это симптом, позволяющий понять, в каком состоянии находится целое. Именно такое понимание лежит в основе древнекитайской практики с помощью записанной музыки судить о состоянии общества.

Гармонизация музыки возможна лишь в результате гармонизации общественных связей, реальной жизни человека, его мироотношения.

Вместе с тем, музыка, в которой воспроизведены ритмы макрокосма, универсума, являющаяся отражением гармоничных связей человеческого бытия, может помочь настроиться на лад целого и восстанавливать нарушенные связи в микрокосме.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной к философии музыки. http://vermus. info
- 2. Инайятхан X. Мистицизм звука. http://persia. ru /culture /music /i khan /
- 3. Шеллинг Ф.В. Философия искусства. М.: Изд-во «Мысль», 1999/
- 4. Гостеева Е. И. Философия единства. Рабиндранат Тагор. М.: Наука, 1985
- 5. Шушарджан С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М.: AO3T «Антилор», 1998/
- 6. Аязбекова С.Ш. Картина мира этноса: Коркут-ата и философия музыки казахов. Алматы: Компьютерно-издательский центр Института философии и политологии МОиН РК, 1999.
- 7. Апрелева А. Музыкант как волонтер: терапевтическое применение музыки в медицинских и социальных учреждениях. М.: Лепта Книга, 2017.
- 8. Блаво Р. Исцеление музыкой. СПб., 2003.
- 9. Петрушин В.И. О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий. Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование», №2(14), 2016.
- 10. Клюев А.С. Сумма музыки. СПб: Алетейя, 2017.
- 11. Юсфин А. Музыка и проблемы глобальной экологии человека // Советская музыка. 1990 № 8
- 12. Маркова Н.Е. Современная информационная культура мегаполиса. Инструменты формирования менталитета молодежи (Интернет, видеорынок, музыкальная субкультура) //Роль звуковой среды в формировании ментальности молодежи. Материалы международной научно-практической конференции. Липецк: ЛГПУ, 2008.
- 13. Холопова В. Понятие «музыка» // Музыкальная академия. 2003. №4.
- 14. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. Т.3. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955.
- 15. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
- 16. Ильенков Э.В. Искусство и коммунистический идеал. М.: Искусство, 1984.

УДК 334.012.23

A STUDY ON A PREFERENCE OF YOUNG PEOPLE IN KAZAKHSTAN TO LEARN AND WORK WITH COMPUTER TECHNOLOGIES

Frolova Y.

About the author. Yulya Frolova - Doctor of Business Administration, Senior Lecturer at KIMEP University

Abstract. The objective of this paper is to study a preference of young people in Kazakhstan to learn and work with computer technologies. A quantitative approach was used for data collection and analysis. Respondents were invited to participate in a survey on voluntary basis. They were asked to indicate their level of agreement with a list of statements using a 6-point Likert-type scale. A total of 272 valid questionnaires were returned back. The results suggest that in general young people in Kazakhstan are willing to learn and work with computer technologies. They are ready to actively contribute toward implementation of the state program Digital Kazakhstan.

Key words. Computer technologies, youth, Kazakhstan

Автор туралы мәліметтер. Фролова Юлия – бизнес-әкімшілік докторы, ҚМЭБИ аға оқытушысы.

Аннотация. Беріліп отырған жұмыстың мазмұны – қазақстандық жастардың компьютерлік технологияларды пайдаланулары аспектісінде талғамдарын зерттеу. Мәліметтерді жинау мен талдауда сандық әдіс пайдаланылған. Респонденттер сауалнамаға өз еріктерімен қатысты. Оларға өз келісулерінің деңгейін көрсету үшін Ликерттің 6-балды шкаласын пайдалану ұсынылды. Жалпы саны 272 сұрақнама жиналды. Жиналған нәтижелер қазақстандық жастардың жаңа компьютерлік технологияларды пайдалануға дайын екенін көрсетті. Олар «Сандық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын жүзеге асыруға белсенді қатысуға дайындығын білдірді.

Түйін сөздер. Компьютерлік технология, жастар, Қазақстан

Сведения об авторе. Фролова Юлия – доктор бизнес-администрирования, старший преполаватель КИМЭП.

Аннотация. Целью данной работы является изучение предпочтений молодых казахстанцев в обучении и работе с компьютерными технологиями. Для сбора и анализа данных использовался количественный подход. Респондентам было предложено участвовать в опросе на добровольной основе. Им было предложено указать их уровень согласия со списком заявлений с использованием 6-балльной шкалы Ликерта. В общей сложности было собрано 272 вопросника. Полученные результаты свидетельствуют о том, что молодые люди в Казахстане готовы учиться и работать с компьютерными технологиями. Они готовы активно участвовать в реализации государственной программы «Цифровой Казахстан».

Ключевые слова. Компьютерные технологии, молодежь, Казахстан

Introduction and Literature Review

The purpose of the state program Digital Kazakhstan is to "accelerate the pace of development of the economy of the republic and improve the quality of life of the population through the use of digital technologies in the medium term, as well as create conditions for the transition of Kazakhstan's economy to a fundamentally new development path that ensures the creation of a digital economy of the future in the long term". In particular, among the objectives of the program are digitalization of industry and electricity; digitalization of transport and logistics; digitalization of agriculture; development of electronic commerce; development of financial technologies and non-cash payments; digitalization of internal activities of state bodies; increase digital literacy in secondary, technical and vocational, higher education; increase digital literacy of the population (training, retraining). The program was developed on the basis of the President's Address "The Third Modernization of Kazakhstan: Global Competitiveness" of January 31, 2017. Terms of the program: 2018-2022. In addition, the third of the five social initiatives of the President of the Republic of Kazakhstan of March 5, 2018 is "Improving the accessibility and quality of higher education and improving the living conditions of student youth." To im-

plement this initiative, among other things, the President offered to allocate an additional 11,000 grants for training bachelors in technical specializations: first of all, students studying for engineers, as well as specialists in the field of information technology. The objective of this paper is to study preference of young people in Kazakhstan to learn and work with computer technologies (CT).

Methodology

Data collection process was conducted using self-assessment survey. Respondents were invited to participate in the survey on a voluntary basis. Questions were based on "Learning with mobile technologies – Students' behavior" survey proposed by Briz-Ponce et al. (2017). Respondents were asked to indicate their level of agreement with the statements using a 6-point Likert-type scale: 1= strongly disagree, 2= disagree, 3= slightly disagree, 4= slightly agree, 5= agree, 6= strongly agree. The survey was conducted anonymously.

Sample

All respondents submitted useable questionnaires. The response rate was 100 percent. In total, 272 respondents took part in the survey: 178 female (65.4%) and 94 male (34.6%). Age distribution ranged from 16 to 26 years with majority of respondents in 19-21 years age category (67%). The majority of respondents specialized in business areas – accounting, finance, management, and marketing. However, there were also future lawyers, economists, journalists, engineers, public administrators, physicians, and others among them. See Table 1 below for details.

Table 1: Demographic profile (N=272)

Aspect	ct Frequency % Aspect		Aspect	Frequency	%		
Gender:			Senior	116	42.6		
Female	178	65.4	Master	2	0.7		
Male	94	34.6	Specialization:				
Age:			Accounting	55	20.2		
16 years	1	0.4	Finance	79	29.0		
17 years	6	2.2	Management	34	12.5		
18 years	20	7.4	Marketing	50	18.4		
19 years	62	22.8	International	17	6.3		
			relations				
20 years	57	21.0	Law	15	5.5		
21 years	63	23.2	Economics	5	1.8		
22 years	42	15.4	Journalism	2	0.7		
23 years	11	4.0	Engineering	4	1.5		
24 years	3	1.1	Public admini-	2	0.7		
			stration				
25 years	6	2.2	Architecture	2	0.7		
26 years	1	0.4	Physics	1	0.4		
Year of			Medical doctor	1	0.4		
study:							
Freshman	13	4.8	Philologist	1	0.4		
Sophomore	64	23.5	Ecologist	1	0.4		
Junior	77	28.3	Other	3	1.1		

Analysis and Findings

Table 2 below shows that the largest number of respondents *strongly agreed* with the following statement:

- They would find CT to be useful in their future job -40.8%.

The largest number of respondents *agreed* with the following statements:

- They could complete a task using a relatively new CT if they could call someone for help if they got stuck -41.7%.
 - In general, the university where they study has supported the use of CT 39.0%.
 - They would recommend the use of CT for learning to their peers -39.0%.
 - They intend to use new CT in the nearest future 38.9%.
 - They predict they will use new CT in the nearest future 38.7%.
 - Using CT enable them to accomplish home tasks more quickly 38.6%.
 - Using new CT is a good idea 38.6%.
 - They have the knowledge necessary to use various CT 38.6%.
 - Using CT increase their productivity 38.4%.
 - They think that a quality certification of apps is necessary -37.7%.
- They could complete a task using relatively new software if they had a lot of time to complete the job for which the software was provided -36.9%.
- A specific person (or group) is available for assistance with difficulties that they face in relation with usage of various CT-36.8%.
 - Learning to operate new CT is easy for them 35.6%.
 - They have the resources necessary to use various CT 35.6%.
 - CT make study/work more interesting 32.8%.
- They could complete a task using a relatively new CT even if there was no one around to tell them what to do -31%.
 - Instructors/staff of their university have been helpful in the use of CT 30.1%.
 - It would be easy for them to become skillful at using new CT 27.6%.

The largest number of respondents *slightly agreed* with the following statements:

- They find CT easy to use -29.8%.
- Working with CT is fun -29.6%.
- They like working with CT 28.7%.
- Some CT that they use is not compatible with other CT that they use -27.0%.
- It scares them to think that they could lose a lot of information using computers, smart phones or tablets by hitting the wrong key -25.0%.
 - People who are important to them think that they should use CT 24.4%.

The largest number of respondents *slightly disagreed* with the following statement:

- People who influence their behavior think that they should use CT - 25.8%.

Finally, the largest number of respondents *disagreed* with the following statements:

- They feel apprehension about using CT 31.0%.
- They hesitate to use CT for fear of making mistakes they cannot correct 27.0%.
- They will not use new applications for their learning 26.8%.

Table 2: Responses on "Learning with computer technologies (CT)" questionnaire

				Percentage (%)					
#	Item	Mean	SD	"1"	"2"	"3"	"4"	"5"	"6"
1	I would find CT to be useful in my	4.97	1.26	2.6	6.3	3.3	7.7	39.3	40.8
	future job								
2	Using CT enable me to accomplish	4.89	1.21	1.8	5.1	5.9	12.5	38.6	36.0
	home tasks more quickly								
3	Using CT increase my productivity	4.51	1.29	2.2	8.5	8.5	19.9	38.4	22.5
4	Learning to operate new CT is easy	4.66	1.20	1.1	5.9	8.9	21.5	35.6	27.0
	for me								
5	It would be easy for me to become	4.33	1.26	1.8	7.0	15.8	27.2	27.6	20.6
	skillful at using new CT								
6	I find CT easy to use	4.34	1.25	1.8	8.1	12.1	29.8	28.7	19.5
7	CT make study/work more interest-	4.63	1.13	0.7	4.4	9.2	27.3	32.8	25.5

ҚОҒАМДЫҚ САНАНЫҢ ЖАҢҒЫРУЫ БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІ МАМАН ДАЯРЛАУДЫҢ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

	ing								
8	Working with CT is fun	4.38	1.17	0.7	4.8	17.4	29.6	27.8	19.6
9	I like working with CT	4.39	1.23	1.1	7.0	14.3	28.7	27.2	21.7
10	Using new CT is a good idea	4.77	1.14	1.1	4.4	7.0	20.2	38.6	28.7
11	People who influence my behavior	3.55	1.38	6.3	18.5	25.8	21.4	19.2	8.9
	think that I should use CT								
12	People who are important to me	3.67	1.38	5.5	16.6	23.2	24.4	20.3	10.0
	think that I should use CT								
13	Instructors/staff of my university	4.04	1.27	4.8	7.1	17.8	29.7	30.1	10.4
	have been helpful in the use of CT								
14	In general, the university where I	4.65	1.14	0.7	6.3	6.6	23.5	39.0	23.9
	study has supported the use of CT								
15	I have the knowledge necessary to	4.46	1.17	1.8	5.5	10.7	26.1	38.6	17.3
	use various CT								
16	A specific person (or group) is	4.38	1.35	2.6	11.0	9.6	19.9	36.8	20.2
	available for assistance with diffi-								
	culties that I face in relation with								
	usage of various CT								
17	Some CT that I use are not com-	3.81	1.21	3.3	10.4	27.0	27.0	25.9	6.3
1.0	patible with other CT that I use						•		
18	I have the resources necessary to	4.33	1.16	1.5	6.7	13.3	28.9	35.6	14.1
10	use various CT	2.02	105		12.0	110	2= 2	21.0	0.0
19	I could complete a task using a	3.93	1.36	5.5	12.9	14.0	27.3	31.0	9.2
	relatively new CT even if there was								
20	no one around to tell me what to do	4.50	1.07	1.1	4.1	10.3	27.7	41.7	15.1
20	I could complete a task using a	4.50	1.07	1.1	4.1	10.5	21.1	41./	15.1
	relatively new CT if I could call								
21	someone for help if I got stuck I could complete a task using a	4.49	1.16	0.7	7.4	8.9	26.9	36.9	19.2
21	relatively new software if I had a	4.43	1.10	0.7	7.4	0.9	20.9	30.9	19.2
	lot of time to complete the job for								
	which the software was provided								
22	I feel apprehension about using CT	2.82	1.45	20.5	31.0	12.7	20.5	11.9	3.4
23	It scares me to think that I could	3.62	1.51	10.7	16.5	15.4	25.0	22.1	10.3
	lose a lot of information using	0.02	1.01	1017	10.0	10			10.0
	computers, smart phones or tablets								
	by hitting the wrong key								
24	I hesitate to use CT for fear of	2.94	1.43	18.1	27.0	17.4	20.4	14.1	3.0
	making mistakes I cannot correct								
25	I intend to use new CT in the near-	4.74	1.11	0.7	4.8	6.3	22.6	38.9	26.7
	est future								
26	I predict I will use new CT in the	4.75	1.13	1.5	3.7	7.0	21.8	38.7	27.3
	nearest future								
27	I will not use new applications for	2.78	1.62	26.8	26.8	15.1	12.1	10.9	8.3
	my learning								
28	I think that a quality certification of	4.44	1.12	1.1	5.2	11.6	28.7	37.7	15.7
	apps is necessary								
29	I would recommend the use of CT	4.60	1.08	1.1	3.3	9.2	27.6	39.0	19.9
	for learning to my peers								

Conclusion

The results of the conducted analysis suggest that young people in Kazakhstan intend and feel confident to use computer technologies not only in learning, but also in their future work. For instance, more than 40 percent of those young people who participated in the survey strongly agreed and about 40 percent agreed that they would find computer technologies to be useful in their future job. More than 40 percent of respondents agreed and 15 percent strongly agreed that they could complete a task using a relatively new computer technology if someone is ready to help them. More than 35 percent of respondents agreed and more than 20 percent strongly agreed that new computer technologies is a good idea and learning to operate new computer technologies is easy for them, they will use computer technologies in the nearest future, computer technologies enable them to accomplish home tasks quicker and increase their productivity. Around 50 percent of respondents find computer technologies to be fun and easy to use. At the same time, more than 30 percent of respondents indicated that some computer technologies that they use are not compatible with other computer technologies that they use. This implies that young people need to have better access to computer technologies. Also, despite the fact that 39 percent of respondents agreed and about 24 percent strongly agreed that the universities where they study support the use of computer technologies, only about 10 percent of respondents strongly agreed and 20 percent of respondents agreed that people who are important for them and/or can influence their behavior think they should use computer technologies. Thus, young people despite their preference to learn and work with computer technologies may still need encouragement and help.

REFERENCES

- 1. Государственная Программа «Цифровой Казахстан». https://primeminister. kz/ ru/ page/view/ gosudarstvennaya_programma_digital_kazahstan
- 2. Обращение Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева к народу «Пять социальных инициатив Президента». http://www.akorda.kz/ru/speeches/internal_political_affairs/in_speeches_and_addresses/obrashchenie-prezidenta-respubliki-kazahstannanazarbaeva-k-narodu-pyat-socialnyh-iniciativ-prezidenta
- 3. Briz-Ponce, L., Pereira, A., Carvalho, L., Juanez-Mendez, J. A., and Garcia-Penalvo, F. J. (2017). Learning with mobile technologies Students' behavior. *Computers in Human Behavior*, 72, 612-620.

УДК 908:37

КРАЕВЕДЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ВОСТОЧНО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Бегалиев И.О., Турова Л.П.

Сведения об авторах. Бегалиев Ильяс Орынбаевич – студент Казахстанско-Американского свободного университета; Турова Лидия Петровна – кандидат исторических наук, доцент Казахстанско-Американского свободного университета

Аннотация. Актуальность темы исследования связана с необходимостью объективного осмысления истории края. Статья посвящена описанию истории краеведческого движения в Восточном Казахстане. Авторы описывают периоды деятельности различных подразделений, которые занимались изучением и описанием Восточного Казахстана в разное время. Также освещается деятельность музеев города Усть-Каменогорска, которые занимаются изучением вопросов региона в настоящее время.

Ключевые слова. Краеведение, регионоведение, программа «Туған жер», Восточный Казахстан, региональное образование, формирование общественного сознания, патриотизм.

Авторлар туралы мәліметтер. Бегалиев Ильяс Орынбаевич – Қазақстан-Американдық еркін университетінің студенті, Турова Лидия Петровна – тарих ғылымдарының кандидаты, Қазақстан-Американдық еркін университетінің доценті.

Аннотация. Зерттеу тақырыбының өзектілігіаймақтың тарихын объективті түсіну қажеттілігіне байланысты. Мақала Шығыс Қазақстан бойынша өлкетану бағытында жазылған. Автор Шығыс Қазақстанды әртүрлі уақытта зерттеп, сипаттайтын әртүрлі бөлімшелердің қызмет кезеңдерін сипаттайды. Сондай-ақ қазіргі уақытта аймақтың мәселелерін зерттейтін Өскемен қаласы мұражайларының қызметін көрсетеді.

Түйін сөздер. Өлкетану, аймақтық зерттеулер, «Туған жер» бағдарламасы, Шығыс Қазақстан, аймақтық білім, қоғамдық сананы қалыптастыру, патриоттық.

About the author. Begaliyev Ilyas - a student at the Kazakh-American free university; Turova Lidiya - Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor at the Kazakh-American free university

Annotation. The relevance of the topic is connected with the need for an objective understanding of the history of the region. The article is devoted to the description of the history of regional movement in East Kazakhstan. The authors describe the periods of activity of various departments that have been studying and describing East Kazakhstan at different times. Also the article describes the activities of the museums of the city of Ust-Kamenogorsk, which study the issues of the region at the present time.

Keywords. Regional studies, the program "Tughan Zher", East Kazakhstan, regional education, the formation of community consciousness, patriotism.

Сегодня, в период демократизации казахстанского общества, в условиях нового исторического этапа актуальность темы исследования связана с необходимостью объективного осмысления истории края. В этой связи особое значение приобретают краеведческие исследования, так как позволяют глубже изучить и осмыслить, а значит, всесторонне реконструировать историческое прошлое «малой Родины». Это подтверждает несомненную актуальность настоящей научной работы о роли краеведческого движения в формировании общественного сознания молодежи в Восточном Казахстане.

В программе «Туған жер» Президент Республики Казахстан подчеркивает, что в целях развития духовной и образовательной сферы необходимо воссоздание и научное исследование значительных историко-культурных и архитектурных памятников, имеющих особое значение для национальной культуры, а также в сознании народа необходимо укрепить общенациональные святыни.

Выбор Восточного Казахстана для краеведческого исследования не случаен. Этот регион богат различными историческими памятниками, высокой концентрацией петроглифов, характеризующих общечеловеческую цивилизацию. В них нашли отражение все этапы тысячелетней истории и культуры. Территория Восточного Казахстана издревле была одним из важнейших торгово-экономических, финансовых, культурных центров, играя большую роль в функционировании трансконтинентального сухопутного Великого Шелкового пути, связывающего народы и государства Запада и Востока, Севера и Юга. Здесь возникали, развивались и сменяли друг друга многочисленные государственные образования тюркских племен, большая часть которых вошли в состав казахского народа.

Изучение истории развития краеведческого движения Восточно-Казахстанского региона представляет не только большой научный и практический интерес — Восточный Казахстан имеет важное государственное значение для социально-экономического развития всей Республики. Сегодня регион занимает одно из ведущих мест в Казахстане по выпуску промышленной продукции, запасам цветных и редких металлов; обладает мощными сырьевыми, земельными ресурсами и людским потенциалом; обеспечивает экономический рост и прогресс в решении вопросов социальной сферы, культуры и системы образования. «Я горжусь, что в нашей стране есть такая «корона», как Восточно-Казахстанская область», - подчеркивает президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев [1].

Отсчет краеведческого движения можно считать с официального открытия Семи-

палатинского Подотдела Западно-Сибирского отдела Русского Географического общества, который был официально открыт 31 марта по новому стилю (13 апреля) 1902 года в помещении общественного собрания. В торжественной обстановке в присутствии многочисленной публики секретарем Статистического комитета Н.Я. Коншиным была произнесена речь с подробным изложением истории открытия Подотдела [2, 5-6; 3].

Кроме вступительной речи Н.Я. Коншина, прозвучавшей при открытии Семипалатинского подотдела, был заслушан еще доклад (реферат) одного из членов-учредителей подотдела – Ф.К. Зобнина. В его выступлении речь шла «О рабстве в Киргизской Степи». Это было извлечение из его обширной статьи, опубликованной в издании Семипалатинского Областного статистического комитета – в «Памятной книжке Семипалатинской области на 1902 год» [2, 6; 4, 129]. Сама статья озаглавлена так: «К вопросу о невольниках, рабах и тюленгутах в Киргизской степи» [2, 9; 4, 165].

На завершающем этапе торжественного собрания «состоялись выборы членов Распорядительного комитета» Семипалатинского подотдела. Председателем был избран Н.Ф. Ницкевич, членами В.К. фон Герн, П.В. Арефьев, Ф.К. Зобнин, И.Ф. Ремезов, Г.А. Сопетов, И.Н. Цетлин и правителем дел Коншин Н.Я.

Большое значение подотдел придавал издательской работе. За двадцать два года собственной деятельности он опубликовал четырнадцать выпусков «Записок», поместив на их страницах большие и малые по объему работы разных авторов, на разные темы, но, как правило, по объектам исследования связанные либо с Алтаем, либо с уездами Семипалатинской области, Семипалатинской губернии, времен 1902-1924 гг.

Члены Семипалатинского подотдела ЗСО РГО занимались изучением истории края, его ископаемых богатств, археологии, зоологии, изучали также хозяйство и промышленность города, области, читали лекции, устраивали вечера просветительского характера, выставки и т.д. В изучении географии, гидрологии и геологии края особенно потрудился А.Н. Седельников, совершивший на средства подотдела неоднократные научные поездки по области, результатом которых явились труды об о. Зайсан, Черном Иртыше, Юго-Западном Алтае, Сауре и т.д. В этой же области работали В. Резниченко, производивший гидрогеологические исследования в районе Колбинских гор, В.И. Сарычев, исследовавший о. Балхаш, И.М. Пахомов и др. Почвы края исследовал Д.Н. Троицкий. Изучению песчаных заносов и выяснению средств борьбы с ними посвятили свои труды Е.П. Михаэлис и особенно В.А. Обручев. В области этнографии наиболее ценными были работы Б.Г. Герасимова, А.Н. Белослюдова. Изучением истории края довольно успешно занимался Н.Я. Коншин, автор серии ценных очерков, объединенных под общим заглавием «Материалы для истории Степного края». В «Записках» подотдела были помещены статьи Ф.К. Зобнина, профессора Е.Ф. Шмурло «Русские и киргизы в долине Верхней Бухтармы». Исследования, проведенные членами Семипалатинского подотдела, получили высокую оценку центральных научных учреждений.

Семипалатинский подотдел был не только научным, но и демократическим обществом, так как на своих собраниях рассматривал вопросы не только по исследованию края, но и касающиеся повседневной жизни казахского народа: о народном суде, выборном начале, переселении, кооперации, о строительстве железной дороги и др.

8 мая 1924 года было принято решение о переводе Семипалатинского подотдела в статус отдела, устав которого обсудили еще 23 марта 1924 года, а утвердили, по архивным данным, 26 сентября, а по сведениям первого номера «Бюллетеня Семипалатинского отдела Русского Географического общества» — 24 сентября 1924 года [5]. Членами Семипалатинского отдела РГО (в 1924-1929 гг.), как правило, становились учителя, служащие, специалисты разных профилей, в их числе, например, экономист Турксиба — Л.Ф. Плещеева, старший инженер производственного отдела Турксиба — Н.Б. Калинский, заведующий сельскохозяйственной станцией — М.В. Вологдин, заведующий метеорологической станцией — Д.И. Винокуров [6].

В последнем «Отчете о деятельности Семипалатинского Отдела Государственного Русского Географического Общества за период январь-декабрь 1928 г. и январь-март

1929 года» (после которого отчеты составлялись уже по линии Семипалатинского отдела Общества изучения Казахстана) выделены следующие разделы, дающие определенное представление о состоянии отдела накануне его перевода в состав подразделений Общества изучения Казахстана: «Организационная часть»; «Исследовательская работа в округе»; «Культурно-просветительская работа»; «Организация краеведческих ячеек»; «Экскурсии и туризм»; «Издательская деятельность Отдела и краеведческие литературные работы отдельных членов» [7, 33-39 об.].

Итак, за второй период (1924-1929) своей деятельности Семипалатинским отделом Русского Географического были достигнуты определенные успехи. Во-первых, в 1924 году отделом Общества была проведена «Первая Семипалатинская губернская конференция», которая способствовала повышению интереса к краеведческой работе. В стране изменилось отношение к краеведению. Краеведческую работу стали считать важным государственным делом; во-вторых, возросла роль Семипалатинского отдела РГО как методического центра, его целью было объединение всех краеведческих сил Семипалатинской губернии. Благодаря отделу, были созданы Краеведческие общества в Усть-Каменогорске, Павлодаре, Больше-Нарымске, Батах, Риддере и в Семипалатинске краеведческий кружок из школьных работников; в-третьих, будучи первой научной организацией региона, Семипалатинский подотдел, а затем Семипалатинский отдел Русского Географического общества внесли большой вклад в изучение географии, геологии, ботаники, зоологии, экономики, этнографии края. В-четвертых, это был первый опыт краеведческой организации, объединившей в своих рядах представителей различных социальных групп (учителей, врачей, инженеров), национальностей и политических убеждений.

В 1929 году Семипалатинский отдел Западно-Сибирского отдела Русского Географического общества был переименован в Семипалатинский филиал Общества Изучения Казахстана, и просуществовал он до конца 1941 года.

В 1931 году в нем наметились и крупные организационные перемены. Вышло Постановление Совнаркома РСФСР «О мерах по развитию краеведческого дела». Тогда были переданы все краеведческие организации на местах в ведение органов народного образования, а Центральное бюро краеведения (ЦБК) — в Наркомпрос РСФСР, который должен был вести краеведческую работу в стране с участием представителей «государственных, профессиональных и общественных организаций...». В соответствии с этим решением началась реорганизация всей краеведческой системы и в Казахской АССР. Этим делом стал заниматься непосредственно Казнаркомпрос. В апреле 1931 года по постановлению коллегии Казнаркомпроса было создано республиканское организационное бюро краеведения из представителей Наркомпроса, Госплана и правления Общества изучения Казахстана. На оргбюро возлагалась задача произвести перерегистрацию членов краеведческих ячеек, создать на местах бюро краеведения вместо существовавших до сих пор отделов и отделений Общества и подготовить созыв краеведческой конференции Казахстана в 1932 году [8, 123-124].

В 1937 году было принято постановление «О реорганизации краеведческой работы в центре и на местах». Этим документом признавалось нецелесообразным дальнейшее существование Центрального и местного бюро краеведения. Всю краеведческую работу письмо-указание предписывало перевести в производственные коллективы, в дома культуры, учебные заведения, в музеи. На музеи, при этом, возлагалась обязанность быть центрами исследовательской и методической работы [9].

В настоящее время старейший в Восточном Казахстане музей - официально называемый теперь Семипалатинским историко-краеведческим музеем. Однако старейший в крае музей по-прежнему выполняет функции главного методического центра в регионе (называвшегося до мая 1997 года Семипалатинской областью) для всех историкокраеведческих музеев, особенно для школьных [10, 147, 151; 11, 4].

В настоящее время в отделе природы Семипалатинского историко-краеведческого музея проводятся следующие тематические экскурсии:

- а) физико-географическая характеристика Семипалатинского субрегиона Восточно-Казахстанской области;
 - б) История развития органического мира на Земле;
 - в) Растительный и животный мир Семипалатинского региона;
 - г) Палеонтологические находки на территории края [12].
- В краеведческом движении края три областных музея историко-краеведческий, этнографический и музей искусств играют непревзойденную роль в формировании общественного сознания молодежи.

За свою успешную многогранную работу Восточно-Казахстанский областной историко-краеведческий музей не раз был в числе призеров при подведении разных конкурсов на республиканском и всесоюзном уровнях. Дважды он признавался лучшим в бывшем СССР [11, 148]. В 1989 году музей был занесен в международный каталог «Музеи мира», который издается в Мюнхене, в Германии [13, 6].

Вторым, по времени открытия, областным музеем, расположенным в Усть-Каменогорске, стал музей, с 90-х годов XX века представлявшийся в своей «Учетной карточке» следующим образом: «Коммунальное государственное казенное предприятие «Областной этнографический музей» управления культуры Восточно-Казахстанской области» [14, 1]. С 2006 года он именуется так: «Восточно-Казахстанский областной архитектурно-этнографический и природно-ландшафтный музей-заповедник». Этнографический музей - активный участник и призер многих фольклорных конкурсов, проводимых в разных городах России.

В 1990 году в Усть-Каменогорске был создан Музей искусств, который работает по трем основным направлениям: изобразительное, декоративно-прикладное искусство, литература и музыка. Согласно этим направлениям, формировались и фонды музея. В коллекцию изобразительного искусства вошло более пяти тысяч произведений живописи, графики, скульптуры современных художников. В этой коллекции имеются более одной тысячи работ художника-монументалиста Л. Агейкина. Литературной фонд включает материалы и книги писателей и поэтов Восточного Казахстана, а также авторов, чья жизнь и творчество связаны с историей края. Музей искусств стал настоящим духовным центром, где встречаются талантливые люди, проходят вернисажи, выставки, музыкальные вечера, творческие встречи [11, 150].

Работники областных музеев активно участвуют в конференциях, свои исследования публикуют в газетах, журналах и монографиях. В целом, три областных музея в Усть-Каменогорске выполняют очень важную и многогранную работу по формированию общественного сознания и воспитанию у молодежи чувства любви и уважения к прошлому своего края.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Программа реализации государственной программы «Культурное наследие» // Вестник культуры. 2004. №3. С. 12-24.
- 2. Герасимов Б.Г. Двадцатипятилетие Семипалатинского отдела Государственного Русского Географического общества. 1902-1927 годы. Кзыл-Орда: Изд-ние Общества изучение Казахстана, 1927. 20 с.
- 3. Ежегодник Семипалатинского округа. Обзор за 1927-1928 год. Семипалатинск, 1929 292 с. + 55 с.
- 4. Федорова Р.С. Краеведение Восточного Казахстана (история его развития с древнейших времен до победы Великого Октября): дисс. ... канд. ист. наук. Алма-Ата, 1989 179 с. + 29 с. (спис. лит-ры).
- 5. Федорова Р.С. Становление и развитие, на первых этапах, советского краеведения в Казахстане (от декабря 1919 года по 25 апреля 1938 года): опыт позитивный и негативный // Материалы республиканской научно-практической конференции «Состояние и перспективы развития краеведения в современных условиях», посвященной 90-летию академика С.Б. Бейсембаева. Павлодар, 2002. С. 83-89.

- 6. Заявления работников на прием в Семипалатинский Государственный отдел РГО, 1927-1929 гг. // ЦДНИ ВКО ϕ . 374 σ 0. 1
- 7. Отчет о деятельности Семипалатинского отдела Государственного Русского Географического Общества за период январь-декабрь 1928 г. и январь-март 1929 года // ЦГА РК ф.693 оп.1 д.106 лл. 33-41.
- 8. Ахметова С.Ш. Историческое краеведение в Казахстане. Алма-Ата, 1982. 166 с.
- 9. Постановление СНК КАССР о реорганизации краеведческой работы. Бюллетень Первого Всеказахстанского научно-исследовательского и краеведческого съезда, сметы, письма и т.д., 1927-1930 г.г. // ЦГА ф.693 оп.1 д.82 47 л.
- 10. Павлунин В. Семипалатинский регион в поле зрения ООН // Казахстанская правда, 1998 28 июля.
- 11. Культура Восточного Казахстана. Душа и память народа. Усть-Каменогорск, 2003. 302 с
- 12. Семипалатинский Историко-Краеведческий музей / ред. кол.: Галиев М., Кожахметова Г. и др. Семипалатинск, б /г. 15 с.
- 13. Деев В. И память прошлое хранит...(Народный Дом в Усть-Каменогорске) // Рудный Алтай 2003. 11 января
- 14. Учетная карточка музея этнографии г. Усть-Каменогорск, Восточно-Казахстанская область 11 января 2002 г. // Областной этнографический музей управления культуры ВКО: Текущая документация. Компьютерный текст, подписанный директором музея 28 с.

УДК 37

О ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Таскимбаева Р.К., Ильясова О.А.

Сведения об авторах. Таскимбаева Роза Капановна — методист колледжа КАСУ; Ильясова Оксана Алексеевна — заместитель директора по учебно-производственной работе колледжа КАСУ.

Аннотация. Авторы рассматривают вопросы социального партнерства — одного из необходимых условий современного профессионального образования. Описана практика работы колледжа КАСУ в данном направлении. Авторы приходят к выводу о том, что социальное партнерство представляет собой огромный потенциал для развития научных и образовательных учреждений, повышения качества участия казахстанских институтов образования в различных проектах, программах, мероприятиях и процессах, в том числе международных.

Ключевые слова. Профессиональное образование, образовательная услуга, социальное партнерство, модернизация образования, организации ТиПО, программа «Рухани жаңғыру».

Авторлар туралы мәліметтер. Таскимбаева Роза Капановна – ҚАЕУ колледжінің әдіскері, Ильясова Оксана Алексеевна – ҚАЕУ колледжі директорының оқу-өндірістік ісі жөніндегі орынбасары.

Аннотация. Авторлар әлеуметтік серіктестікке қатысты сұрақтарды қарастырады. Ал ол өз кезегінде заманауи білім беруге қажетті жағдайлардың бірі. ҚАЕУ колледжінің осы бағыттағы өндіріс жұмыстары сипатталған. Авторлар әлеуметтік серіктестіктің ғылыми және білім беру мекемелерінің дамуына, қазақстандық институттардың әртүрлі жобаларға, бағдарламаларға, ісшаралар мен үрдістерге, соның ішінде халықаралық дамуына үлкен мүмкіндік береді деген тұжырымға келеді.

Түйін сөздер. Кәсіби білім беру, білім беру қызметі, әлеуметтік серіктестік, білім беруді жаңғырту, ТжКБ ұйымдары, «Рухани жаңғыру» бағдарламасы.

About the authors. Taskimbayeva Roza – methodologist at KAFU college;

Ilyassova Oksana - deputy director for academic affairs and practical education of KAFU College. **Annotation.** The authors consider the issues of social partnership - one of the necessary conditions

for modern professional education. KAFU College experience in this area is described. The authors conclude that social partnership represents a huge potential for the development of scientific and educational institutions, improving the quality of participation of Kazakhstan' educational institutions in various projects, programs, events and processes, including international ones.

Keywords. Vocational education, learning service, social partnership, education system modernization, organization of technical and professional education, «Ruhanizhangyru" program.

Важным элементом в формировании современного подхода к профессиональному образованию, показателем реальной заинтересованности в его дальнейшем развитии является социальное партнерство.

Каким должен быть выпускник, диктует работодатель, делая заказ на специалиста, а как этого достичь, определяем мы сами.

Требованием времени является подготовка специалиста нового типа, обладающего конкурентоспособностью уже с момента окончания учреждения технического профессионального образования.

Для этого необходимо налаживать тесные контакты непосредственно с работодателями, учитывая их мнение и предложения по подготовке кадров.

Сейчас наступил такой момент, когда об образовании говорят как о сфере услуг, употребляя такие понятия, как конкурентоспособность, образовательная услуга, сегмент рынка, маркетинговые исследования, социальное (образовательное) партнерство, франчайзинг. Новые социально-экономические условия в нашей стране требуют и новых форм управления, координации, сотрудничества. Работодателю не важно, сколько часов изучал специалист тот или иной предмет. Важно, что он знает и умеет, и на что способен. Таким образом, социальный диалог в сфере профессионального образования является неотъемлемым условием процесса модернизации образования. Следовательно, можно констатировать, что социальное партнерство - стратегический вектор, определяющий направление успешности современного профессионального образования и поэтому требует к себе повышенного внимания и единства действий всех заинтересованных сторон. Социальное партнерство означает практику совместной выработки решений и сбалансированной, разделяемой ответственности. Очевидно, что совершенствование образовательной подготовки выпускника колледжа сегодня не может происходить без участия в его подготовки организаций и учреждений, являющихся потенциальными работодателями.

Профессионально-технические образовательные организации выполняют сегодня новый социальный заказ – осуществляют подготовку современных, высококвалифицированных специалистов, владеющих, в соответствии с государственными стандартами профессионально-технического образования, базовыми и профессиональными компетенциями. Очевидно, что совершенствование профессиональной подготовки выпускника колледжа сегодня не может происходить без участия в этом процессе организаций, являющихся потенциальными работодателями.

Сегодня востребованы обществом такие профессионально важные качества выпускников, как коммуникативность, толерантность, способность к работе в коллективе, инновациям, инициативе, владение культурой мышления, понимание сущности социальной значимости своей будущей профессии. Возросли также требования к их общему интеллектуальному уровню, широкой компетентности, позитивно-мотивационной волевой сфере и трудовой отдаче каждого на своем рабочем месте. Обществу нужны конкуренто-способные профессионалы, готовые к самостоятельным решениям и практическим действиям в различных социальных ситуациях, умеющие определить цель и задачи деятельности, выбрать оптимальные средства, методы и пути их достижения.

Главным критерием эффективности социального партнерства является качество подготовки специалистов и их востребованность, поэтому колледж взаимодействует с социальными партнерами в области формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся. С этой целью проводятся деловые встречи с работодателями, со-

вместные круглые столы, конференции и другие мероприятия, направленные на усиление интеграции образовательного процесса и производства. Стоит подчеркнуть, что будущие выпускники уже на этапах ознакомительной и производственной практики закрепляются на рабочих местах в организациях. Итогом взаимодействия колледжа с социальными партнёрами является заключение долгосрочных договоров о сотрудничестве: организация производственной практики студентов, привлечение практикующих специалистов к экспертной работе в колледже во время совместных мероприятий и научно-практических конференций, участие социальных партнеров в качестве членов комиссий итоговой государственной аттестации.

Социальное партнерство, взаимное доверие и ответственность всех субъектов друг перед другом и обществом являются одним из ключевых условий формирования грамотных, инициативных, ответственных профессионалов.

Важнейшим условием развития системы технического и профессионального образования необходимо считать отработку механизмов социального партнерства, то есть за-интересованного и равноправного взаимодействия образовательных учреждений и хозяйствующих субъектов.

Социальное партнерство для учреждений технического и профессионального образования должно стать естественной формой существования, студентов необходимо включить в реальный производственно-управленческий процесс. Практика является одним из важных циклов программы подготовки специалистов среднего звена и позволяет связать теоретическое обучение студентов с их практической деятельностью.

Партнерство с «ВК областная библиотека им. А.С. Пушкина» управления культуры архивов и документации ВКО достаточно широко представлено в практике работы колледжа КАСУ. Данный вид партнерства развивается на некоммерческой основе и решает, прежде всего, задачи колледжа, связанные с самым широким спектром информационных запросов в сфере образования и воспитания. Цель социального партнерства для колледжа заключается в успешном решении основной задачи учебного заведения - подготовки высококвалифицированных компетентных специалистов, отвечающих требованиям работодателей. Роль библиотеки заключается, в первую очередь, в привлечении работников библиотеки для преподавания специальных дисциплин по специальности «Библиотечное дело» и предоставлении базы практики обучающимся данной специальности. Обучающимся специальности «Библиотечное дело» была представлена возможность участия и организации в проведении мероприятий городского, областного, республиканского и международного уровней. Отметим, что деятельность библиотеки в этом направлении предусматривает не только досуговые, но и познавательные мероприятия, нацеленные на развитие умственных и творческих способностей различных категорий пользователей: выставки-комментарии литературы к значимым датам года, а также познавательные («Язык – это живая душа народа», «Жұлдызды қала – Астана») и информационные (о международной выставке ЭКСПО-2017 «Энергия будущего», «Особенности изучения английского языка») уроки, интеллектуальные игры по принципу телевизионной программы «Своя игра», игры-викторины («Я хочу стать космонавтом», «Моя Родина – Казахстан») и т.д.

Обучающиеся колледжа КАСУ принимали активное участие в совместной реализации творческого проекта «Библиотека и образование». Его цель — оказание помощи молодежи в процессе получения среднего, профессионального и высшего образования, формирование профессиональных намерений. Был откорректирован план комплектования библиотечных фондов, разработан и внедрен план оказания помощи молодежи в образовательном процессе (цикл книжных выставок и просмотров, мероприятия по профессиональной ориентации, стажировки в библиотеке и т.д.).

Социальное партнерство решает задачи и информационной поддержки учебных программ образования, содействия расширению и углублению учебного процесса, изучения, накопления и распространения информации о региональных и зарубежных образовательных ресурсах.

Одним из важных направлений программы «Рухани жаңғыру» является формирование ІТ-знаний, которые, в свою очередь, влияют на повышение конкурентоспособности в таких отраслях будущего, как инжиниринг, программирование, 3D-моделирование. В поддержку этого направления в библиотеке работает интеллектуально-технологическая площадка MakerSpace Oskemen, где организуются занятия по программированию в Scratch, Arduino, по 3D-принтингу. Проводятся востребованные и популярные тренинги:

- С++ курс управления компьютером;
- Anime Studio Pro курс по созданию 2D-анимации;
- Sony Vegas Pro курс по созданию и монтажу видео;
- Delphi курс по созданию прикладных программ, игр и мобильных приложений;
- Corel Draw, Adobe Photoshop, 3Ds Max курс графического дизайна.

Результаты курсов и мастер-классов MakerSpace вполне и ощутимы. Так, на занятиях по 3D-принтингу студенты специальности «Информационные системы» занимаются созданием различных объемных моделей.

ИКТ-тренинги по основам работы на компьютере и в Интернете, использованию электронных сервисов не теряют своей востребованности. И если молодое поколение уже владеет базовыми навыками работы в Интернете, и новые ИКТ-возможности осваивает самостоятельно, то для людей среднего и старшего возраста, а также переселенцев из сельской местности ИКТ-грамотность остается актуальной задачей. Посещение тренингов по использованию компьютерных программ, необходимых для обработки изображений, съемки и монтажа видеофильмов, работы с фотоаппаратом по законам и правилам фотокомпозиции способствуют формированию и развитию электронной грамотности обучающихся.

Триединство языков является одним из приоритетных направлений в деятельности колледжа и библиотеки, реализуется постоянно как в процессе обслуживания, так и в специально организуемых языковых программах. В целях углубленного изучения английского языка обучающиеся специальности «Переводческое дело» имеют возможность прохождения учебно-технологической, профессиональной практик в «американском» уголке библиотеки, на базе которого организованы языковые клубы, кино и дискуссионные встречи, в том числе с визитирующими специалистами – носителями языка. Особая методика работы, характерная для всех языковых клубов, привлекательна для пользователей и дает свои эффекты. Это - дискуссии на различные темы, дебаты, караоке, игры на английском, немецком языках, кинопросмотры на языке оригинала (с субтитрами) с предшествующим кратким представлением фильма и актеров, а по окончании показа следует обсуждение картины и обмен мнениями на иностранном языке. Ярким примером сотрудничества является практико-ориентированное обучение и трудоустройство обучающегося специальности «Переводческое дело» Мадинова Арсена. Высокий уровень владения английским языком позволяет ему практиковать речь с носителями языка, принимая активное участие в различных мероприятиях, проводимых в рамках «американского» уголка.

Эффективность социального сотрудничества колледжа и библиотеки позволяет расширять возможности организации производственной практики обучающихся, стажировки преподавателей и в конечном итоге возможностей трудоустройства выпускников колледжа. Таким образом, социальное партнерство представляет собой огромный потенциал для развития научных и образовательных учреждений, повышения качества участия казахстанских институтов образования в различных проектах, программах, мероприятиях и процессах, в том числе международных.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Государственная программа развития образования в РК на 2011-2020 годы. Утверждена Указом Президента РК от 07.12.2010 г. № 1118 Астана, 2010.
- 2. Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. -2008. N = 6

C. 80-83

- 3. Зинченко Г.П., Рогов Ш.И.Социальное партнёрство. М.: Академ.: «Центр», 2009. 224 с.
- 4. Кайгородцев А. Проблемы и приоритеты развития системы высшего образования в Республике Казахстан Режим доступа: http://www.group-global. org/ publication/ view/ 1696
- 5. Масалимова А.Р. Современные тенденции развития высшего технического образования за рубежом // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: Международный сборник научных трудов / Под общей ред. проф. О.И. Кирикова. Выпуск 21. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. С. 211-217.
- 6. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: Проблемы качества и научнометодического обеспечения. Казань: Магариф, 2005. 319 с.
- 7. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза // Высшее образование в России. 2006 №6. С. 14-18.
- 8. Сетракова Е.В. Взаимодействие профессионально-общественных объединений работодателей и образовательных учреждений в рамках осуществления социального партнёрства // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.

УДК 37: 004

О ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТРЕХМЕРНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ

Манапова А.С.

Сведения об авторе. Манапова Айгерім Санақбекқызы – магистр образования в области информатики, преподаватель колледжа КАСУ.

Аннотация. Автор рассматривает проблему обучения студентов трехмерному моделированию. Данная проблема приобрела особую актуальность в современном мире, поскольку появляются новые области применения компьютерной графики. Для подготовки будущих специалистов в области компьютерной графики необходимы методические идеи и разработки, которые сформируют профессиональную культуру специалиста.

Ключевые слова. Профессиональное образование, модернизация образования, организации ТиПО, трехмерное моделирование, компьютерная графика, проблемное обучение.

Автор туралы мәліметтер. Манапова Айгерім Санақбекқызы – информатика саласы бойынша білім беру магистрі, ҚАЕУ колледжінің оқытушысы.

Аннотация. Автор студенттердің үш деңгейлі модельдеуді оқытудағы мәселесін қарастырады. Компьютерлік графиканы қолданатын жаңа салалар пайда болып жатқандықтан, берілген мәселе қазіргі заманда ерекше маңызды болып отыр. Компьютерлік графика саласындағы мамандарды дайындау үшін, мамандардың кәсіби мәдениетін қалыптастыратын әдістемелік идеялар мен жоспарлар қажет.

Түйін сөздер. Кәсіби білім беру, білім беруді жаңғырту, ТжКБ, үшдеңгейлі модельдеу, компьютерлік графика, проблемалық оқыту.

About the author. Manapova Aigerim - Master of Education in the field of Informatics, KAFU College teacher

Annotation. The author considers the problem of teaching three-dimensional modeling to students. This problem has acquired particular relevance in the modern world, due to the emergence of new areas of computer graphics. To prepare future specialists in the field of computer graphics, it is necessary to develop new methodological ideas to shape the professional culture of a specialist.

Keywords. Vocational education, education system modernization, organizations of technical and professional education, computer graphic, problem learning.

Обращая внимание на процесс подготовки современных IT—специалистов, мы рассмотрели проблему обучения студентов трехмерному моделированию, в которой актуализируются вопросы методики изучения технологии разработки чертежей, компьютерных схем, рисунков, презентаций, визуализаций, анимационных роликов.

Актуальность проблемы исследования обусловлена быстро развивающимися потребностями рынка труда. Появляются новые области применения компьютерной графики, возникают новые профессии – спецэффектор, векторный арт-мастер, аниматор и др. Соответственно, необходимы методические идеи и разработки по подготовке будущих специалистов в области компьютерной графики.

Программы автоматизированного проектирования, трехмерного моделирования в настоящее время становятся стандартом для создания конструкторской и технологической документации, для разработки трехмерных сцен и анимаций. В процессе организации профессиональной подготовки как необходимое условие выступают: формирование заданных уровней компетентности, профессиональная культура специалиста, развитие его потребностей в постоянном профессиональном самосовершенствовании. Данные условия являются базовыми для эффективной деятельности в обстановке конкурентоспособной среды.

На фоне этого наблюдается высокий уровень мотивации будущих специалистов к изучению методов компьютерной графики, возрастает роль графической подготовки в современном техническом и педагогическом образовании.

Нами проанализированы методические вопросы обучения компьютерной графике студентов вузов; реализация компонентов методики обучения компьютерной графике; педагогические условия, способствующие подготовке студентов вуза в области компьютерной графики.

Теоретическую основу исследования составляют концепции в области образования и методологии психолого-педагогической науки (А.С. Белкин, В.И. Загвязинский, А.Я. Найн и др.); идеи профессионально-педагогического образования (О.А. Абдуллина, А.М. Новиков и др.); фундаментальные разработки по дидактике (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, А.В. Усова и др.); технологии и методики моделирования образовательного процесса (П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др.); теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.); проблема опережающего обучения (Б.М. Бим-Бад, Л.В. Занков, И.Я. Лернер и др.); теории творческой деятельности (Г.С. Альтшуллер, Л.С. Выготский и др.); теории педагогические и информационные технологий (В.П. Беспалько, Д.Ш. Матрос, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.); теории и методики обучения информатике (А.И. Бочкин, А.Г. Гейн, Л.И. Долинер, А.А. Кузнецов, Н.Д. Угринович, Е.К. Хеннер и др.); дидактические аспекты использования информационных технологий (Е.И. Машбиц, Б.Е. Стариченко и др.).

Методический материал предыдущих исследований послужит основой разрабатываемой нами модели методики обучения студентов компьютерной трехмерной графике, которая ориентирована на компетентностный подход и дидактические принципы наглядности, научности и индивидуальности.

Например, при обучении трехмерному моделированию можно применить технологию проблемного обучения, в которой студентам предлагаются учебные ситуации. Задача преподавателя — направить учебную деятельность обучающихся на самостоятельное изучение учебного материала путем ухода от прямого, однозначного ответа на вопросы студентов [1].

Поставив обучающегося в проблемную ситуацию, преподаватель активизирует механизм его мышления. Студенты самостоятельно предлагают свои варианты решений, можно совместно проанализировать их, отбирать наиболее адекватные. Преподаватель просит студентов выразить свои размышления вслух, используя активизирующие вопросы. Например, обучающимся предлагаются тексты из технических описаний деталей, имеющих определенное назначение. По этим материалам организуется работа по группам, парам или индивидуальная, а затем проходит коллективное обсуждение вопросов.

Во время беседы преподаватель выявляет отношение студентов к 268 поставленному вопросу, его жизненный опыт, знания, полученные вне школы. Затем преподаватель помогает студентам определить различные виды учебной работы, какие модели они построят в первую очередь, как схематично составить деталь из этих компьютерных моделей, как произвести оцифровку реалистичных материалов этой детали. Каждая группа студентов может предложить другое решение, другое направление учебной деятельности.

При применении в процессе обучения проблемных ситуаций создается осознанное затруднение студентам, преодоление которого требует творческого поиска, заставляет студента мыслить, рассуждать, переживать радость от правильно найденного решения.

Следующий прием организации учебной деятельности - трехмерное моделирование с применением изобретательских задач. Любое изобретение требует нестандартного решения. Применение изобретательских задач в процессе обучения студентов трехмерному моделированию научит их овладеть инструментами учебного исследования, программой трехмерного моделирования. В ходе обсуждения изобретений студенты знакомятся с опытом изобретательства, изучают законы развития технических систем.

Преподаватель может подсказать ряд инструментов изобретательства (алгоритм решения исследовательских задач, причинно-следственный анализ), предложить «механизмы» развития фантазии [1].

Преподаватель после знакомства с основами программ по трехмерному моделированию студенты выбирают объект из ежедневного обихода, у которого можно было бы улучшить некоторые характеристики для того, чтобы он стал более удобен в обращении. Студенты используют простые методы технического творчества, защищают проект своего объекта. Далее они производят моделирование и конструирование объекта с использованием программ трехмерного компьютерного моделирования. Студенты через анализ схемы, рисунка, 3D-модели обосновывают «новые» детали и функции объекта [2].

Предлагаем также рассмотреть возможность применения кейс—технологии, которая является важным инструментом межпредметного результата освоения основной образовательной программы. Например, преподаватель предлагает студентам осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только практическую проблему, но и активизирует определенные знания, которые необходимо усвоить для разрешения данной проблемы. Интересными для студентов являются кейсы содержащие «живые элементы» (фрагменты интервью, цитаты из реальных документов, диаграммы) [3].

Преподаватель предлагает инструментарий для решения данной проблемы. Студенты самостоятельно изучают полученные материалы и анализируют ситуацию в создаваемых рабочих группах. Принятые каждой группой предложения оформляются для мультимедийной слайдовой презентации всей аудитории. Традиционно выделяются следующие общие этапы работы с кейсом:

- 1) изучение конкретной ситуации (умение увидеть проблему, найти скрытое противоречие);
 - 2) анализ ситуации (осмысление и рефлексия нестандартной ситуации);
 - 3) выводы по ситуации (оценка и обобщение);
 - 4) разработка плана действия (решения) для «снятия» проблемы [4, 5].

Например, компания занимается изготовлением небольших трехмерных изображений, но затем решила предоставлять услуги по созданию скульптурных сооружений.

Студенты должны разработать свой авторский проект и сделать прогноз о перспективах развития компании.

Рассмотрим технологию обучения с применением мастерских. Мастерская — это технология, при помощи которой преподаватель вводит студентов в процесс познания через создание эмоциональной атмосферы, в которой студент может проявить себя как творец. Способ организации деятельности студентов - в составе малой группы (7-15 учеников) в форме поискового, творческого характера учебной деятельности. Студентам предлагается исходная ситуация и к ней цепочка творческих заданий. Алгоритм выполнения заданий подобран так, что каждый студент находится в творческом поиске и в ра-

боте. Дается одно задание, идет работа в группах, ответы сообщаются всей группе. На этом этапе студент учится говорить. Затем, афиширование — это наглядное представление результатов деятельности преподавателя и студентов. Это может быть схема, трехмерная модель проекта и ознакомление с ними всех. На этом этапе все студенты должны найти оригинальные интересные идеи. Затем преподаватель предлагает студентам новое выделение предмета трехмерного моделирования. В этой технологии диалог - главный принцип взаимодействия, сотрудничества, ограничение участия практической деятельности преподавателя как авторитета на всех этапах [6].

Например, студенты проектируют комнату, сначала представляют ее себе, рисуют, описывают мебель и ее расположение в комнате, предметы интерьера. Каждый студент или группа создают трехмерную компьютерную модель комнаты с мебелью. Затем показывают свои варианты. Преподаватель показывает образец, в котором оптимальное соотношение мебели, предметов интерьера. Студенты осознают, что при создании интерьера необходимо учитывать площадь комнаты, размеры мебели, предметов интерьера, дизайн интерьеров. Студенты определяют, чего не хватает в их комнате, а что является лишним, формируют окончательную модель своей идеальной комнаты и приступают к редактированию трехмерной компьютерной модели комнаты.

Обучение студентов трехмерному моделированию с применением технологии организации проектно-исследовательской деятельности предполагает планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, определение необходимых ресурсов. Актуальность технологии организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся заключается в следующем: повышение мотивации изучения дисциплин образовательной программы; реализация комплексного восприятия учебных дисциплин; формирование способности принимать самостоятельные решения.

Основные идеи, лежащие в основе технологии организации проектноисследовательской деятельности обучающихся: идея пошаговости (постепенного, поэтапного приближения к результату); идея совместности, объединения ресурсов и усилий в ходе проектирования [7].

Учебный исследовательский проект с точки зрения преподавателя - это средство развития, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования и исследования у обучающихся, учить с применением технологий трехмерного моделирования; представлению результатов своей деятельности и хода работы; использование специально подготовленного продукта проектирования (макета, плаката, компьютерной презентации, чертежей, моделей, сценических представлений и др.).

Обучение студентов трехмерному моделированию с применением игровой технологии - это способ обучения с применением на занятиях игр. В настоящее время в дидактике выделяются следующие виды игр: имитационные (имитация деятельности организации или предприятия); операционные (моделирование рабочего процесса); ролевые (принятие позиции одного из участников ситуации); деловой театр (проигрыш ситуации или процесса); обобщающие (интегрирующие знание); соревновательные (игры-состязания).

Для реализации технологий обучения трехмерному моделированию игровая технология представляет особый интерес, так как в игре будет происходить решение важных и сложных вопросов, разработка и моделирование необходимого объекта на компьютере [8].

Проверка причинно-следственной связи между внедрением технологий обучения трехмерному моделированию и формированием графической компетентности студентов 270 будет проверена в ходе экспериментальной работы. Сформированность графической компетентности выражается во владении современными средствами автоматизированного трехмерного проектирования, наличием устойчивой мотивацией на использование средств современных компьютерных технологий, владением умениями, обеспечивающими эффективность профессиональной деятельности в условиях современной конкурентной среды, творческой направленности профессиональной деятельности [9-11].

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Корнилова Е.А. Методические рекомендации по изучению технологии трехмерного моделирования в общеобразовательных учреждениях Белгородской области. Белгород, 2015.
- 2. Гин А.А. Теория решения изобретательских задач: учебно-метод. пособие / А.А. Гин, А.В. Кудрявцева, В.Ю. Бубенцов. М.: «Народное образование», 2009.
- 3. Виневская А.В. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов; под ред. М.А. Пуйловой. Ростов н/Д: Феникс, 2015.
- 4. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессиональноориентированного обучения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.evolkov.net/case/case.study.html, свободный.
- 5. Темина С.А., Андриади И.А. Кейс-метод в педагогическом образовании. Теория и технология реализации. Тематический сборник кейсов. М.: Издательство НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014.
- 6. Даутова О.Б., Крылова О.Н.Современные педагогические технологии в профильном обучении: Учеб.-метод. пособие для учителей; Под ред. А.П. Тряпицыной.- СПб.: КАРО, 2006.
- 7. Тяглова Е.В. Исследовательская и проектная деятельность учащихся по биологии: метод. пособие. М.: «Планета», 2010.
- 8. Фомин Б. 3D моделирование / Пер. с англ. М.: «Слово», 2005.
- 9. Чернякова, Т.В. Психолого-педагогические условия реализации методики обучения компьютерной графике студентов вузов // Вестн. Челяб. гос. пед.ун-та. 2009. № 10. С. 171-178.
- 10. Чернякова Т.В. Методика обучения студентов вузов компьютерной графике / // Образование и наука. 2010. № 3. С. 84-89.
- 11. Федотова Н.В. Трехмерное моделирование в преподавании графических дисциплин // Фундаментальные исследования. 2011. № 12-1. С. 68-70.

УДК 373.2

БАЛАБАҚШАДАҒЫ ТАҢҒЫ ЖАТТЫҒУЛАРДЫҢ МАҢЫЗЫ Ағзам А.А.

Автор туралы мәліметтер. Ағзам Асима Ағзамовна - ШҚО Ұлан ауданы Бозанбай ауылы «Айгөлек» балабақшасы КМҚК, тәрбиеші - әдіскер

Аннотация. Мектеп жасына дейінгі баланы дене жағынан тәрбиелеу ерекше орын алады. Мықты денсаулықтың, дененің дұрыс жетілуінің, жоғары жұмыс қабілетінің негізі нақ осы мектеп жасына дейінгі балалық шақта қаланатындығы. Балабақшада дене жаттығулары мынандай түрлерін көрсетеді. Таңертеңгі жаттығу балалар бақшасында күнді ұйымдасқан түрде бастауға мүмкіндік береді, күн кестесін дәл орындауға ықпал етеді. Бір уақыттың ішінде бірге жүргізілген бір қалыпты қимыл қызметінде жүгіріп, секіріп, үлгеріп, алып ұшқан балалар тынышталады, ал белсенділігі төмендері белсенділіктері артады. Мұның бәрі балалардың барлығының да көңіл күйін бірдей етеді, сергітеді, оларды келесі оқу іс-әрекетке даярлайтыны қарастырылған.

Түйін сөздер. Таңертеңгі жаттығу, Қимылды ойындар, Спорттық жаттығулар, Қарапайым туризм. Денсаулық, жүгіру, секіру, белсенділік, көңіл күй, дене жаттығулары, дене тәрбиесі.

Сведения об авторе. Агзам Асима Агзамовна – воспитатель-методист КГКП «Айгөлек» села Бозанбай, Уланского района, ВКО.

Аннотация. Физическое воспитание ребенка дошкольного возраста занимает особое место. Крепкое здоровье, правильное развитие тела — основа высокой работоспособности формируется именно в детстве. В детском саду показывает следующие виды физических упражнений — утренняя гимнастика позволяет организованно начать день в детском саду, способствуя четкому выполнению режима дня. В течение какого-то времени совместной деятельности гиперактивные дети успокаиваются, а у пассивных детей повышается активность. Весь процесс рассматривается и как регулятор морального состояния детей дошкольного возраста.

Ключевые слова. зарядка, подвижные игры, спортивные упражнения, элементарные туризма, здоровье, бег, прыжки, активность, настроение, физические упражнения, физическая культура.

About the author. Agzam Assima - a supervisor at "Aigolek" kindergarten, Bozanbai settlement of Ulan district, East Kazakhstan.

Annotation. A physical culture occupies a special place in preschool child-raising. It is in this period that the health fundamentals and proper physical development is set, the development of motor abilities takes place. The article describes physical exercises that can be used in the kindergarten. Morning exercises allow orderly starting the day in kindergarten, contributing to precise schedule implementation. Due to the simultaneous joint moderate motor activity more excited children who have already run, jumped, can calm down, and the inactive children become activate. All this creates a smooth, cheerful mood of all children, which prepares them for further studies.

Keywords. Morning exercises, action games, physical exercises, simple tourism, health, running, jumping, activity, mood, exercise, physical culture.

XXI ғасыр - білімділер ғасыры болғандықтан, бүгінгі танда заманымызға сай дені сау, ой өрісі жоғары, жан-жақты дамыған ұрпақ қалыптастыру мемлекетіміздің алға қойған аса маңызды міндеті болып тұр. Дені сау ұрпақ - еліміздің болашағы. Тәрбие мен білімнің алғашқы дәні мектепке дейінгі тәрбие ошағында беріледі. Отбасында ата-ананың ықыласы мен мейірімінен нәр алған бүлдіршін, балабақшада тәрбиешілердің шұғылалы шуағына бөленеді. Баланың бойындағы жақсы қасиеттер мен мүмкіндіктерді ашып, олардың өнегелі де тәрбиелі болып тәрбиеленуіне балабақшаның маңызы зор. Мектеп жасына дейінгі баланы дене жағынан тәрбиелеу ерекше орын алады. Мықты денсаулықтың, дененің дұрыс жетілуінің, жоғары жұмыс қабілетінің негізі нақ осы мектеп жасына дейінгі балалық шақта қаланады.

Балабақшада дене жаттығулары мынандай түрге бөлінеді:

- а) Таңертеңгі жаттығу,
- ә) Қимылды ойындар,

- б) Спорттық жаттығулар,
- в) Қарапайым туризм.

Таңертеңгілік жаттығу балаларды ақыл - ой, адамгершілік, еңбек және эстетикалық жағынан тәрбиелеу жұмысын жүзеге асыруға, олардың сергек, шат көңілді және күні бойы белсенді болуларына ықпал етуі тиіс. Таңертеңгі жаттығу балаларды сауықтыру мен тәрбиелеудегі бағалы құрал болып табылады. Таңертеңгі жаттығумен жүйелі айналысушыларда ұйқышылдық жоғалады, эмоционалдық өрлеу басталады, қабілеттілігі артады. Балаларды тәртіптендіреді. Таңертеңгі жаттығу жасау алдында мүлде ерекше міндеттер қойылмайды, атап айтқанда: бала организмін «ояту», оны әрекетшіл қалыпқа келтіру, жан-жақтылыққа, бұлшық ет жүйесіне аздап ықпал ететіндей, организмнің жүрек тынысы және басқа функцияларының қызметін белсенділендіру, ішкі органдар мен сезім органдарының жұмысын стимулдау, тұлғаның дұрыс, жүрістің жақсы қалыптасуына ықпал ету, табанның қисайып кетпеуін болдырмау.

Егер балалар күн сайын таңертең дене жаттығуын жасауға дағдыланса және мүдделі болса, ертеңгілік жаттығу сонысымен құнды. Осындай пайдалы әдет адамда өмір бойында сақталады. Организмнің қорғаныс қабілеті нашар қалыптасқан кішкентай балалар сыртқы ортаның қолайсыз әсерлеріне тез ұшырайды. Мектеп жасына дейінгі балалардың денесін шынықтыру кезіндегі басты фактор - оның қимыл әрекетінің қаншалықты дұрыс жолға қойылғандығымен байланысты, себебі мақсатты орындатқан қимыл-қозғалыс жаттығулары бұлшық еттерге қан жүгіртіп, ағза қорегін арттырады.

Таңертеңгі жаттығу балалар бақшасында күнді ұйымдасқан түрде бастауға мүмкіндік береді, күн кестесін дәл орындауға ықпал етеді. Бір уақыттың ішінде бірге жүргізілген бір қалыпты қимыл қызметінде жүгіріп, секіріп, үлгеріп, алып ұшқан балалар тынышталады, ал белсенділігі төмендері белсенділігі артады. Мұның бәрі балалардың барлығының да көңіл күйін бірдей етеді, сергітеді, оларды келесі оқу іс-әрекетке даярлайды. Сөйтіп таңертеңгілік жаттығуды бірден ұйқыдан кейін емес, бір шама уақыт өткен соң жасағанда оның тәрбиелік маңызы кеңейеді. Ол күн кестесінің бөлінбес ұйымдастырушы сәті болады, балаларды бірыңғай тәртіпке, жинақылыққа үйретеді.

Таңертеңгі жаттығу жылдың жылы мезгілдерінде алаңда, ал суық кездерде залда өткізіледі. Белгілі бір тәртіппен іріктелінген дене жаттығуларының үйлесуі «комплекс» немесе «кешен» деп аталады.

Бір ғана комплекстің өзі екі апта бойы қайталанылады.

Таңертеңгілік жаттығулар арнайы бір уақытта таңғы асқа дейін жүргізіледі, жаттығуға қатысу үшін ата-аналар балаларын балабақшаға кешіктірмей алып келуі абзал. Таңертеңгілік жаттығуды балабақша тәрбиешісі немесе дене шынықтырушы жүргізеді. Таңертеңгілік жаттығулар өткізілетін бөлмелерді балалар келер алдында, бірнеше минут бұрын желдетіп алуыңыз абзал.

Жаттығу кешендерін таңдап алу кезінде, көп балалы топтарының қызығушылығы туралы ұмытпау керек. Күнделікті 2 апта бойы бір жаттығуды орындағаннан балалардың жаттығуға деген қызығушылығы төмендеуі мүмкін. Таңдалған жаттығу кешендерін жаңа жаттығулармен алмастырып отыру керек.

Жаттығуларды қысқа және түсінікті етіп түсіндіріңіз. Жаттығуларды көрсету және оны түсіндіруді алдын ала ойластыру керек. Балалардың мектепке дайындығын арттыру үшін, даярлық топқа баратын балалар болса, онда оларға түсіндіру бойынша тапсырмаларды беру керек. Жаттығуларды балалардың дұрыс орындауын қадағалау керек.

Балабақшада таңертеңгілік жаттығулар балалардың сапқа тұруымен басталады. Бұл сапқа тұрғызу тез өтеді. Балаларды топтың ауданына бірдей орналастыру үшін маңызы зор. Содан балалардың зейінін аударып, жүруден және жеңіл жүруден бастауыңызға болалы.

Бұл уақытта реакциялық жаттығуды өткізудің маңызы зор;

<u>Мысалы</u>: Тәрбиешінің шапалағына, балалар жүруді тоқтатпай қол шапалағымен жауап береді. Балабақшаларға таңертеңгілік жаттығуларды таңдаған уақытта барлық

бұлшық ет топтарын шынықтыратын /иық буыны, аяқ,табан,кеуденің көлденең орналасқан және арқа бұлшық еттеріне, іш бұлшық еттерін жаттығуларға назар аудару керек.

Жаттығудың түрлілігі бөлменің ауданына тәуелді. Егер бөлменің ауданы үлкен болса, онда жүгіру және секіру жаттығуларын қосуға болады. Жиынға енген таңертеңгі жаттығулар дене шынықтыру ұйымдастырылған қимыл әрекеттерде мотивациялық бөлімінде пысықтау мақсатымен қайталанады. Таңертеңгілік жаттығуларды балаларға толық мақсатымен жаттығулар түрлі жан-жануарларға еліктеу әдісімен ұйымдастырылады. Таңертеңгілік жаттығулар арнайы жүйемен орындалады.

Жаттығулар:

Бірінші: бас, мойын, иық, қол бұлшық еттеріне.

Екінші: бел, кеуде бұлшық еттеріне.

Үшінші: бөксе, сан, тізе бұлшық еттеріне жасалады.

Жаттығулардан соң,көңілді, қызықты, қимылды ойын ұйымдастырылады.

Даярлық топтың таңертеңгілік жаттығуының ұзақтығы 8-10 минут

Қол, дене, аяққа арналған жалпы дамыту жаттығулары:

Ересектердің көрсетуі мен ауызша айтуына сәйкес дене жаттығуларын орындау, гимнастикалық атрибуттар (жалауша, шар, доп, және т.б.) қолдануға үйрету.

Негізі қимылдар:

Бір уақытта үш негізгі қимылдарды орындау ұсынылады.

Жүру және жүгіру.

Топқа бөлініп және бүкіл топпен, жұптасып, шеңбер бойымен қол ұстасып, қарқынды өзгерте отырып, жүгірумен алмастырып және керісінше (тәрбиешінің соңынан), бағытты өзгертіп, шашырап, заттарды айналып өтіп, алға қарай қырындап жүру.

Аяқтың ұшымен жүру. Жіптен, қырлы бөренеден көбектен аттап жүру. Топқа бөлініп және бүкіл топпен түзу бағытта, әр түрлі бағытта (бірін-бірі итермей), бірінің соңынан бірі, бір қатармен тәрбиешінің соңынан жүгіру.

Таңертеңгілік гимнастика амалдары:

- а) қарапайым түрдегі жаттығулар: таңғы жаттығулар кешені.
- ә) су процедурасы: *бетін, қолын, қолдарын салқын сумен жуу, ауызын және* тамағын шаю.
- б) Шынығу: ұйқыға жатар алдында киімдерін жинаған орындықтан төсекке дейін, оянған бетте төсектен орындыққа дейін жалаң аяқ жүріп өту.
 - в) Уқалау, яғни массаж: Ойын түрінде дененің кез келген мүшесімен «сәлемдесу»

Қорыта айтқанда, балалар бақшасындағы таңертеңгілік жаттығулардың мақсаты балаларды дұрыс қимылдауға үйрету. Мектепке дейінгі жастағы балалардың кеңістіктегі орнын бағдарлай білуі, қимылдарды айқын, дәл, тәрбиеші ұсынған екпінде, ырғақта, бағытта орындау дағдылары, әр баланың қимылының бүкіл ұжымның қозғалысымен үйлесуі пісіп, жетіледі. Таңертеңгілік жаттығудың ұйымдастырушылық және тәртіптеушілік үлкен маңызы бар.

Карточка №1

Аяқ сәл алшақ, қол иықта алға, артқа есу.

Қолды алға созып, қайшылау.

Сағаттың тіліндей иіліп оңға бір, сағаттың тіліндей иіліп солға бір

Аяқ сәл алшақ, тізелері түзу, аяқтың ұшына қол тигізу, БҚ қа келу.

Қоян секіреді, ат шабады, құс ұшады, аю қорбаңдайды, адам жүреді

Кілемге жатып аяқты көтеру, велосипед тебу, қалыпқа келу.

Жерге жатып, балықшы жүзу, қолдарын сермеу, қалыпқа келу.

Аяқтың ұшына көтерілу, демді ішке тартып, қайта шығару

Карточка №2

Аяқ бірге, қолдарын алға созу, жоғары көтеру, жанға созу

Қол белде, оңға, солға иілу.

Отырайық жүрелеп,

Гүлді үзіп алайық.

Орнымыздан түрегеп

Басқа гүлге барайық.

Қолдары белде. Оң аяқпен бес рет, сол аяқпен бес рет секіру

Қолдары иықта. Алға, артқа есу.

Кілемге жату, аяқты созу, қайшылау, түсіру.

Саппен жүріп өту.

«Денсаулығым керемет, жаттығуға рахмет»

Карточка №3

Шеңберде аяқтың ұшымен өкшелеп жүру.

Қол белде, оңға, солға бұрылыстар жасау.

Қолдарын екі жаққа жайғызып, «Көбелек» жаттығуын жасату: ұшады, гүлге қонады, шырынын сорып, қайта ұшады.

Колдарымен күбідегі қымызды піскендей әрекеттер жасайды.

Оң және сол қолдарын кезек көтеріп, еседі.

Кілемге жатып, аяқты жоғары көтеріп, велосипед тебу.

Аяқ бірге, қолдарын еңкейіп аяқ ұшына тигізу, қайта тіктелу.

Карточка №4

«Маған қарай жүгіріңдер» ойыны. Топтасып бір бағытта жүгіреді.

«Торғайлар болып ұшайық»: жан жаққа жеңіл жүгіреді.

Тәрбиешінің көмегімен шеңбер жасап тұрады.

Шеңбер бойында жүру, жеңіл жүгіру, «қоянша» секіру.

Тік тұрып қолды алға созу, тік тұрып қолды жоғары созу

«Құстай қанат самғайық» жаттығуы

Тік тұрып, қолды бүйірге қойып, аяқты алшақ етіп тұрып оңға және солға иілу.

Аяқтың ұшымен шеңбер бойы жеңіл журу.

Тәрбиешінің артынан жеңіл үйіріліп жүгіру.

Карточка №5

Сапта тұрып, бірінен кейін бірі тізіліп жүру, жүгіру, аяқ ұшымен жүру.

Шеңбер жасап тұру

Тік тұрып, қолды алға, жоғары, жанға созу, төмен түсіру.

Екі қолды жайып, көбелекке ұқсап ұшу, бір орында ақырын айналу, қону.

Коянша секіру, аюша қорбандау.

«Балапандар жем шоқыды» жаттығуы: Отыра қалып саусақтарымен еденді тырсылдату

Дем алып, дем шығарып, жай жүріспен шеңбер бойы жүру

Карточка №6

Тәрбиешінің артынан шеңбер бойында жүру, жеңіл жүгіру, бірінің артынан бірі тұру.

Коянша секіру, аюша қорбандау, құсша қанат қағу.

Шеңбер құрып тұру.

Басымен оңға, солға, алға, артқа иілу.

Қолдарын алға, жоғары көтеріп, төмен түсіру.

Аяқ алшақ, екі қолдарымен бүйірлерін таянып алып оңға, солға иілу.

«Денсаулығым керемет, жаттығуға рахмет!»

Карточка №7

«Маған қарай жүріңдер» ойыны. Бір бағытта топтасып жүру.

«Торғайлар болып ұшайық»: Әртүрлі бағытта жеңіл жүгіру, қайта жиналу.

Шеңбер құрып тұра қалу.

«Біздің қолымыз қайда?» жаттығуы:Балалар қолдарын артқа жасырып, аяқтарын сәл ашып тұрады. «Қолдарың қайда?» деп сұраған кезде, «Міне, біздің қолымыз!» деп көрсетеді.

«Тик-так» жаттығуы. Сағат тіліндей екі жаққа кезек иілу.

«Күнге қол созамыз».

Тәрбиешінің артынан үйіріліп жүру.

Карточка №8

Тәрбиешінің артынан шеңбер бойы жай жүру, аяқ ұшымен жүру.

Қолды алға созу, жоғары созу, жанына түсіру.

Сағаттың тіліндей иіліп оңға бір, сағаттың тіліндей иіліп солға бір.

Баспен оңға, солға, алға, артқа иілу.

«Қарлығаш боп ұшайық»

«Қоянша секірейік»: Бір орында тұрып, екі қолдарын кеуделеріне қойып секіру.

Жай жүру, дем алу.

Карточка №9

Психогимнастика: «Күлімдеп амандасайық».

«Саусақтар амандасады»: Екі қолдың саусақтарын біртіндеп түйістіру.

Массаж немесе укалау:

«Қолымызды жуамыз»: Екі қол бір бірін сипайды.

«Қайырлы күн, көздерім»: Қабақтарын сипайды.

«Оянамыз, көздерім»: Бинокльге қарау.

«Қайырлы таң, қолдарым»: Шапалақтау.

«Қайырлы таң, аяқтарым»: Аяқтарын сипау.

«Оянамыз, аяқтарым»: Бір орында жүру.

Карточка №10

«Ысқырғыш»:Бірінен соң бірі сапта тұрып бағыт өзгерте жүру.

«Шапалақ»: Бытырап жүгіру.

Қолдарын алға, артқа тербету.

Оңға бұрылып қолды артқа созу, солға бұрлыпы қолды артқа созу.

Түзу тұрып, аяқты алшақ қойып, қолды шынтақта бүгу: «насоспен» дөңгелекке жел урлегендей қимылдар жасау.

Арқаға жатып, дене бойымен қолды созу, аяқтарын кеудеге тартып тізеден қолмен шапалақтау, қайта қалыпқа келу.

Бір орында секіру.

Саппен бірінің артынан бірі жай жүріспен жүру, тыныс алу.

Карточка №11

Тізбек қатарға тұру. Қолды белде ұстап аяқ ұшымен жүру.

Қолды жанына, жоғары, алға, артқа созу, қалпына келтіру.

Қолдарын желкеге айқастыра ұстап, кеудені еңкейту, көтерілу.

Қолды алға созып отыру, тұрғанда төмен түсіру.

Өкшелерді қосып тұру, отырып тұру.

«Ағаш шабушы» жаттығуы: аяқтары алшақ, екі қолды түйістіріп балтамен ағаш шапқандай әрекеттер жасау.

Шеңбер бойы жай ғана тыныстап жүру.

Карточка №12

Тізбекте бір қатармен тұру, жүру, шашырау

Жүру, звеноларға бөліну.

Аяқ алшақ, екі қолды жанынан көтеріп, керілу.

«Маятник» жаттығуы: Кеудені солға, оңға тербелту.

«Ағаш шабушы» жаттығуын қайталау.

Жұптасып қол ұстасып бірінің артынан бірі жүру.

Бір орында немесе жан жаққа шашырап секіру, қайта ортаға жиналу.

«Көбелек» атты тыныс алу жаттығуы.

Карточка №13

1. Жүру, жұптасып жүргізу, бір қатарға тұрып жүру, аяқтың ұшымен жүріп келе жатып

қолды жоғары күнге қарай созу.

2. «Қол жаттығуы».

Екі аяқты иық деңгейіне қою. Оң қолды көтеріп түсіру. Сол қолды көтеріп түсіру.

3. «Тербелу» жаттығуы.

Еденге отыру. Аяқтар иық кеңдігінде. Екі қолды артқа қойып тербелеміз.

Оң аяқты көтеріп, аяқтың ұшымен түзейміз. Сол аяқты көтеріп, аяқтың ұшын түзейміз.

4. «Алға еңкею».

Саусақтарды айқастыра ұстап, жерде отыру. Алға иіліп, аяқтың ұшына жету.

- 5. «Секіру» жаттығуы. Оң және сол аяқпен кезек-кезек секіру.
- 7. Тыныс алу жаттығуы:
- «Гүлдерді үрлейміз»
- 8. Саусақ жаттығуы:

Кел, кел қыздар келіңіздер,

Жүннен киіз басайық.

Алты қырдан асайық,

Ақ текемет басайық.

Карточка №14

1. «Түсіріп алма»

Қазақша молдас құрып отыру, Доп қолда. Допты жоғары көтеру,

Қолды бүгіп, бастан асыру. Допты жоғары көтеру

2. «Допты бастан асырып ұстау»

Тізерлеп отыру, доп төменде, допты көтермелеп қолды алдыға созу. Қалыпқа келу.

3. «Құлау»

Аяқ иық кеңдігінде, қол доппен төменде.

- 1. Допты алға созып, оң аяқпен құлау. 2. Б-Қ -қа келу.
- 4. «Еңкею»

Кілемге отыру, аяқ алшақ, доп ұстаған қолды бүгіп, кеуде тұсында ұстау.

Алға оң (сол) аяққа шалу, қолды түзу ұстау. Қалыпқа келу.

5. «Допты айнала жүгіру»

Түзу тұру, аяқ алшақ, доп еденде.

Белгі бойынша допты айналып, жүгіріп, тізерлеп отырып, алақанмен допты бір ұру.

Әр жаққа қайталау.

- 6. Тыныс алу жаттығуы:«Гүл»
- 7. Саусақ жаттығуы: «Көбелек»

Көбелек-ау, көбелек,

Әдемісің керемет.

Алақанға қона ғой,

Өзіңде гүл бола ғой

Ертеңгілік жаттығу шараларын ұйымдастыру кезеңдегі балалардың қимыл ісэрекетін арттыру қазіргі уақытта бала денсаулығы білім беру процесінің мақсаты мен нәтижесі ретінде ғана емес педагогикалық іс-әрекеттің сапасын және тиімділігін бағалау критерийі ретінде қарастырылады. Денсаулық - адамның негізгі және нағыз жетістігі бала денсаулығының дамуына әсер ететін қимыл белсенділіктер мен қамтамасыз ету мектепке дейінгі тәрбиенің бір саласы дене шынықтыру сабағында жүзеге асырылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1. Филиппова С.О. Теоретические и методические основы физического воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. М.: «Академия», 2014.
- 2. Коротков И.М. Подвижные игры. М.: ТВТ Дивизион, 2009.
- 3. Төтенай Б. Дене тәрбиесі. Астана: «Фолиант», 2012.

УДК 37.06

СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ РАБОТЫ ШКОЛЫ ПО РАЗВИТИЮ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Әділбекова М.Ә., Завалко Н.А.

Сведения об авторах. Әділбекова Мақпал Әділбекқызы - магистрант 1 курса специальности 6М010300 «Педагогика и психология» ВКГУ им. С. Аманжолова. Завалко Надежда Александровна - доктор педагогических наук, профессор ВКГУ им. С. Аманжолова.

Аннотация. Казахстан - государство с полиэтничной и проликонфессиональной общественной структурой. Важность патриотического воспитания молодежи подчеркивает президент Казахстана Н.А. Назарбаев. Развитие патриотических качеств старшеклассников является важнейшей задачей современной школы. Однако, как показал проведенный анализ практики работы образовательных учреждений, многие, особенно молодые педагоги, испытывают затруднения при выборе направлений и форм этой работы. Авторы предлагают программу по развитию патриотических качеств старшеклассников через реализацию основных общечеловеческих ценностей (Отечество, Семья, Труд, Мир, Культура, Человек) в единстве содержания, целей, задач и форм работы.

Ключевые слова. Патриот, патриотизм, Родина, Отечество, государство, единство народов, человек, личность, семья, мир, труд, культура, воспитание, педагогика - психология, казахстанский патриотизм, подросток, старшеклассники, нравственность, духовно-нравственные качества, школа, дети, уважение, милосердие, эстетическое сознание личности, духовные силы.

Автор туралы мәліметтер. Әділбекова Мақпал Әділбекқызы – С.Аманжолов атындағы ШҚМУ-дың 6М010300 «Педагогика және психология» мамандығының 1-курс магистранты, Завалко Надежда Александровна - С.Аманжолов атындағы ШҚМУ-дың профессоры, педагогика ғылымдарының докторы.

Аннотация. Қазақстандық полиэтникалық және конфессиялық әлеуметтік құрылымы бар мемлекет. Жастарды патриоттық тәрбиелеудің маңыздылығын ҚР Президенті Н.А.Назарбаев сөзге тиек етеді. Жоғарғы сынып окушыларының патриоттық қасиеттерін дамыту қазіргі заманғы мектептің мағызды міндеті болып табылады. Дегенмен, білім беру мекемелерінің жұмыс тактикасы талдау мен көрсетілгендей көптеген жастар, әсіресе жас мұғалімдер бұл жұмыстың бағыттары мен формаларын таңдауда қиындықтарға тап болады. Автор жалпыға ортақ адами құндылықтардың (отан, отбасы, еңбек, бейбітшілік, мәдениет, әлем, адам) негіздерін енгізу арқылы жоғары сынып окушыларының патриоттық қасиеттерін мазмұн, мақсат, міндеттері мен жұмыс формасының бірлігінде дамыту бағдарламасын ұсынады.

Түйін сөздер. Патриот, патриотизм, Отан, мемлекет, халықтар достастығы, адам, отбасы, бейбітшілік, еңбек, мәдениет, тәрбие, педагогикалық психология, қазақстандық патриотизм, жасөспірімдер, орта мектеп оқушылары, адамгершілік қасиеттер, мейірімділік, эстетикалылық, сана-сезім, рухани қуат.

About the authors. Adilbekova Makpal - 1st-year graduate student in 6M010300 "Pedagogy and Psychology" of S. Amanzholov East Kazakhstan State university, Nadezhda Zavalko - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at S. Amanzholov, East Kazakhstan State university.

Annotation. Kazakhstan is a state with a polyethnic and polyconfessional public structure. The importance of patriotic education of young people is emphasized by the President of Kazakhstan N.A. Nazarbayev. The development of patriotism among high school students is the most important problem of the modern school. However, as shown by the analysis of the experience of educational institutions, many, especially young teachers, have difficulty choosing the directions and forms of this type of work. The authors suggest a program to develop the patriotic qualities of high school students through the implementation of basic human values (Fatherland, Family, Labor, Peace, Culture, Man) integrated into content, goals, objectives and forms of work.

Keywords. Patriot, patriotism, Motherland, Fatherland, state, national unity, man, personality, family, peace, labor, culture, upbringing, pedagogy – psychology, Kazakhstani patriotism, teenager, high school students, morality, spiritual and moral qualities, school, children, respect, mercy, esthetic consciousness of a personality, moral power.

Вопросы воспитания молодого поколения в духе любви к Родине и преданности Отечеству, законопослушных граждан государства всегда стояли в центре внимания ученых на протяжении всей истории развития человечества. Великие философы, педагоги уделяли этому вопросу значительное внимание с древнейших времен.

Воспитание казахстанского патриотизма Нурсултан Назарбаев определил в Стратегии "Казахстан-2050" как важнейшую задачу общества и государства. "Надо воспитывать в себе и наших детях новый казахстанский патриотизм. Это, прежде всего, гордость за страну и ее достижения". Вместе с тем, по мнению главы государства, это содержание патриотизма в новых условиях должно быть существенно расширено и дополнено [1, 15].

В условиях современных социально-политических преобразований в обществе вопросы воспитания подрастающего поколения становятся приоритетными среди остальных программ учебно-воспитательной работы с детьми. Подготовка молодых людей к самостоятельной жизни немыслима без формирования у них адекватных чувств гражданственности и патриотизма к родному Отечеству, где учебная и трудовая деятельность способствуют дальнейшему личностному развитию молодых людей, в том числе и после завершения учебы в средней школе [2, 64].

Основой нравственно-патриотического воспитания, моральной зрелости подростка, по мнению В.А. Сухомлинского, является идея Родины. В работе «Рождение гражданина» педагог указывал, что «моральная воспитанность, духовное благородство человека в годы отрочества достигается тем, что он видит мир через свой долг перед Родиной; самой дорогой для него святыней является честь, слава, могущество и независимость Родины. Я всегда стремился к органическому единству гражданских мыслей, чувств и деятельности, чтобы чувства, переживания находили свое выражение в благородных поступках, в труде для людей, для общества, для Отчизны» [3].

Поэтому развитие патриотических качеств старшеклассников является важнейшей задачей современной школы. Однако, как показал проведенный анализ практики работы образовательных учреждений, многие, особенно молодые педагоги, испытывают затруднения при выборе направлений и форм этой работы. Нами была разработана программа по развитию патриотических качеств старшеклассников через реализацию основных общечеловеческих ценностей (Отечество, Семья, Труд, Мир, Культура, Человек) в единстве содержания, целей, задач и форм работы. Это, на наш взгляд, придает воспитательной системе атмосферу духовности и душевности, ставит старшеклассников в позицию поиска смысла жизни, обращения к идеалу, совершенству; способствует эмоциональному отношению к окружающим людям, проявлению к ним заботы, внимания, интереса; обеспечивает целостность воспитания и развития личности, позволяет системно решать проблемы интеллектуального, нравственного, духовного, патриотического воспитания. Ниже мы остановимся на характеристике некоторых из предложенных направлений деятельности.

Отечество. Формирование патриотической направленности личности старшеклассника к этой ценности может быть реализовано через формирование политической культуры, нравственное и правовое воспитание.

Цель этого направления — воспитание личности с высокой гражданственностью, формирование ответственности за свои поступки и поведение в обществе, воспитание в духе национального согласия, уважения культуры, традиций и языка других народов.

Задачи

- формировать у старшеклассников научное мировоззрение, политическую сознательность, патриотизм в единстве с национальным, народным отношением к мировому наследию; гражданское отношение к своей школе, своей малой родине, республике Казахстан;
- содействовать социальной активности старшеклассников, их участию в политической жизни своей страны, формировать национальную гордость, уважение к родному языку;
 - развивать осознанное отношение у учащихся к правовой культуре, нормам пове-

дения в обществе;

- учить пониманию своего гражданского долга и ответственности за выполняемое дело, проявлению требовательности к себе и другим людям, честности, чуткости и милосердия;
- включать школьников в многообразную деятельность по изменению и усовершенствованию окружающей действительности и политической стабильности в жизни общества;
- знакомить с государственными и международными документами о правах человека;
- стимулировать активность учащихся, направленную на него самого, на потребность совершенствовать себя, желание стать хозяином эмоций, поступков, характера.

Формы работы.

Беседы. «Становление государственности Республики Казахстан», Изучение Конституции Республики Казахстан, «Человек не для себя родится, человек должен сбыться», «Хочешь иметь друга – сам будь им», «Обычаи и традиции народов Казахстана», «Классики литературы о добре и зле», Правовой всеобуч, «Права и обязанности школьника», «Человек и закон» и др.; КТД: «Мир моих увлечений», «Юный общественник», «Умей беречь добрую память о своих предках», «Улицы родного города» и др.

Праздники. «Школа в лицах своих педагогов», «С днем рождения, школа!», «Новогодний сувенир», «Снежная сказка», «Карнавал масок», «Масленица — народный праздник», «Звездный поход», «Любите матерей своих», «Наурыз — праздник обновления природы», «День самоопределения», «День Независимости Казахстана», «Защитникам Отечества посвящается, «А ну-ка, парни!», «Лирика военных лет», «День Победы».

Диспуты. «Проблемы и аргументы», «Каждый ли юноша должен служить в армии», «Защита отечества – священный долг и обязанность гражданина», «Народы, обычаи, традиции в Казахстане», «Школа твой дом, а ты в нем хозяин», «Конвенция ООН о правах ребенка», «Неформалы – кто они?».

Встречи. «Твои гражданские права», встречи с юристом.

Конкурсы. «Знатоки права», «Ложь на скамье подсудимых», Турнир знатоков права, «Перекличка времен», «Если бы парни всей Земли», «Ярмарка милосердия», «А ну-ка, девушки!», «День Мастера», «Что такое дом?», «Идеал юноши и девушки»; Дебаты: «Твоя семья и улица», «Воспитательная роль права», «Рыцарство в наши дни», «Лидеры в политике», «Я – гражданин мира», «Спешите делать добро», «Свидетели эпох», «Только от души или не нужно вообще».

Устные журналы. «Политическая гостиная», «Взгляд в мир», «Права и обязанности», «Духовная история моего народа»; Игры: «Зигзаг удачи», «Асар» и др.

Выставки. «Добрые дела в помощь добрым людям», «Отчизне посвятим души прекрасные порывы»; Пополнение экспонатов школьного музея, изучение исторического прошлого и настоящего своего села или города.

Все воспитательные дела направлены на формирование созидательной активной позиции, личное участие в жизни своих современников, личного вклада во благо Отечества.

Семья. Работа по этому направлению предполагает осознание ценности семьи, формирование и развитие отношений между близкими по крови людьми на основе любви, уважения, доверия и поддержки.

Цель - воспитание стремления желания и умения быть хорошим семьянином в будущем и хорошим членом семьи в настоящем.

Задачи:

- формировать представление о семье как одной из значимых ценностей в жизни человека:
 - развивать желание и умение заботиться о близких;
 - изучать историю своего рода, семейные традиции;
 - формировать чувство гордости за близких, идеал образ «мужчина», «женщина».

Формы работы.

КТД. «Родословная моей семьи», «Семейные праздники в нашем микрорайоне», семейные традиции и др.

Выставки. «Заглянем в семейный альбом», «Ордена моего прадеда», «Молодость наших бабушек», «История глазами моих родственников», «Мои старшие братья и сестры».

Праздники. «В семейном кругу – самом близком кругу», «Искусство жить достойно», «Девичьи посиделки» «Народные игры и потехи».

Дискуссии. «Что значит быть хорошим семьянином?», «Береги честь смолоду», «Мои соседи и друзья», «Что значит мужественность?», «Нужна ли любовь в семье?», «Верность насколько она современна?».

Операции. «Бабушкин огород, «Дедушкина мастерская», «Волшебный клубок», «Музыкальные (спортивные) кумиры членов моей семьи».

Спортивные соревнования. «Дружная семейка», «Жас улан». Дебаты: «Гражданский брак», «Нужна ли семья в современной жизни», «Один ребенок в семье – много это или мало?».

Беседы. «Надо ли выражать любовь делами?», «Хороший ли я сын (дочь)?», «Братья и сестры – друзья или соперники?».

Труд. Человеческим трудом создаются все материальные и духовные блага, совершенствуется сам человек, формируется его личность. Поэтому трудовое воспитание старшеклассников должно быть направлено на формирование психологической и практической готовности к труду — ознакомление школьников с трудовой деятельностью, ее видами, новыми современными формами в области предпринимательской деятельности в сфере бизнеса в условиях перехода к рыночной экономике.

Цель - воспитание и вовлечение учащихся в мир труда в условиях рыночной системы, формирование умений создавать материальные и духовные ценности для себя и на благо общества.

Задачи:

- формировать художественно-эстетическую культуру труда,
- развивать эстетическое сознание, чувство прекрасного в трудовой деятельности;
- умение видеть, беречь и созидать красоту; психологическую установку и понимание необходимости трудовой деятельности как основного источника доходов и главного способа самореализации человека в новых условиях жизни перехода к рыночным отношениям и изменения форм собственности;
 - оказывать помощь в профессиональном самоопределении старшеклассников;
- учить творческому отношению к труду и к будущей профессии, умению принимать решения в нестандартных ситуациях.

Формы работы.

КТД. «День чистоты», «Зоны забот», Трудовой десант на предприятие, «Снежные фигуры», Трудовой марафон, Организация деятельности летнего трудового объединения старшеклассников.

Беседы. «Что ты знаешь о труде своих родителей?», «Трудовые будни Казахстана», «Почему труд — основная деятельность человека?».

Встречи. Клуб «Неслучайные встречи», калейдоскоп профессий, Клуб деловых людей, «Профессии вокруг нас», «Они учились в нашей школе».

Викторины. «Труд сегодня и завтра», Пословицы, поговорки, загадки о труде, «Что значит оставить след на земле?».

Дебаты. «Романтики обыкновенных профессий», «Труд – это творчество», «Свобода и необходимость при выборе профессии», «Защити свою профессию».

Игры. «Профессии людей нашего края», «Биржа труда».

Диспуты. «Труд превратил обезьяну в человека?», «Я и моя будущая профессия». Конкурсы: «Чистые улицы города – забота каждого», Творчество юных техников, «Трудовые традиции семьи».

Проведение субботников и воскресников.

В условиях перехода Республики Казахстан к рыночной экономике экономическое воспитание старшеклассников должно иметь первостепенное значение. Экономические знания, полученные в школе, дадут уверенность в своих силах в построении рыночных отношений и в предпринимательской деятельности. Мы считаем, что учащиеся должны на основе конкретных фактов, цифр, регионального компонента усвоить реальные и моделирующие виды экономической деятельности.

Мир. Воспитание в духе мира, согласия между людьми, народами и государствами, конструктивного разрешения социальных противоречий является особенно актуальным в эпоху разгула терроризма, национальных и межнациональных конфликтов как главное условие выживания человеческой цивилизации.

Цель - воспитывать школьников в духе мира и согласия.

Задачи:

- преодоление недоверия и подозрительности в отношении к любым народам, нациям, государствам;
 - создание в обществе атмосферы гражданского мира и согласия;
 - развитие миротворческой деятельности студентов.

Формы работы.

КТД. «Мир дому твоему», «Преодолеть насилие».

Игры. «Если бы парни всей Земли», «Кругосветное путешествие», «По странам и континентам».

Дебаты. «Мир и война», «Возможна ли жизнь на планете без войн?», «Вражда и консенсус», «Как достичь мира во всех государствах СНГ».

Дискуссии. «Можем ли мы сберечь мир на планете?», «Гражданин или космополит?».

Устный журнал. «О чем думают и тревожатся молодые люди в разных странах мира?», «Вклад Казахстана в дело мира», «Нет – войне!».

Беседы. «С чего начинается мир на земле», «Хочешь мира — готовься к войне, не устарела ли эта истина?», «Борьба народов за мир», «Наш вклад в дело мира», «Что мешает народам жить в мире», «Почему идут национальные войны?». Круглые столы: «Дети и подростки в борьбе за мир», «Выдающиеся борцы за мир», «Как помочь беженцам?» и др.

Культура. Сферой культурологического воспитания личности выступают искусство, природа, окружающая природа и межличностные отношения. Резко возросшее этническое самосознание, а также многообразие национальных культур дают основание говорить об актуальности использования в современной воспитательной и образовательной практике этнокультурных образовательных технологий, которые являются важными механизмами реализации этнокультурного образования, получившего небывалую востребованность на рубеже XX-XXI вв. [4, с. 5].

У студентов через восприятие прекрасного в действительности, в произведениях искусства, литературы, в природных явлениях, в человеческих отношениях развиваются эстетические чувства, умение наслаждаться и любоваться красотой и делать для себя правильные выводы относительно поведения и поступков по отношению к себе и окружающему миру, стремление сохранять, приумножать, создавать красоту. Эстетическая культура играет важную роль в становлении личности, формировании правильного отношения к разным сторонам и явлениям нашей действительности, прежде всего к социальной жизни, к людям и их взаимоотношениям. Это целенаправленный процесс развития эстетических знаний, вкусов, интересов и потребностей.

Цель - воспитать стремление и умение быть прекрасным в помыслах, делах и поступках, манере поведения и внешнем виде.

Задачи:

- формировать художественно-эстетическую культуру учащихся;
- развивать эстетическое сознание, чувство прекрасного, умение видеть, созидать и

беречь красоту в труде и человеческих поступках; интересы, склонности и способности старшеклассников в области художественной, физической, духовной культуры;

- формировать умение видеть, беречь и созидать красоту, умение отличать прекрасное от безобразного.

Формы работы.

КТД. «Прекрасное рядом с нами», «История и культура», «Культура быта» и др. Конкурсы: «День красоты», «Осенняя феерия», История этикета, «Каждое дело творчески, а иначе зачем?», Школа хороших манер, «Созвездие талантов».

Встречи. Конверт дружеских вопросов, Советы твоей бабушки.

Праздники. «От всей души!», Новогодняя ярмарка, Новогодние композиции, «Чудеса в новогоднюю ночь», Сказки зимнего леса, День святого Валентина, «Деревенские посиделки», «Весенняя капель».

Диспуты. «Восточный Казахстан – жемчужина в «короне Казахстана», «В дружбе сила», «Без друзей меня чуть-чуть», «В третье тысячелетие с любимой книгой», «Можно ли быть интеллигентом сегодня?».

КВН. Литературный салон, Турнир знатоков этикета, Зимние забавы, День добрых сюрпризов, «Эпохи и стили».

Эстетические тренинги. «Случайная встреча», «Идеал юноши и девушки». Выставки: Картины из цветов, «Эстетический мир глазами школьника», Весенняя икебана для любимых мам, «Малая Третьяковская галерея».

Дебаты. «О, женщина, ты книга между книг!», «Я и мир», «Голоса XXI века».

Беседы. Национальные традиции Казахстана, «Давайте говорить друг другу комплименты», «Твои и мои музыкальные кумиры».

Среди форм работы, пользующихся популярностью у старшеклассников, большое место занимают вечера авторской песни, концерты «Суперстар», вечера поэзии и любимой музыки, «девичники», поездки – прогулки, «сюрпризы дружбы», «конверты откровений», балы, т.е. деятельность свободного общения, позволяющая увидеть красоту личности своих сверстников, красоту первых чувств восхищения другим, влюбленности, дружеской привязанности.

Значительное внимание в современных условиях отводится этнокультурному образованию, воспитанию поликультурной личности, созданию условий для идентификации личности со своей исконной культурой и усвоение других культур. На это направлены вечера с использованием народного опыта воспитания, организация работы фольклорных кружков, народных праздников, проведение дискуссий по проблемам реализации общечеловеческих ценностей в народной педагогике, изучение народного этикета, игр, традиций и обычаев народов, населяющих Казахстан. В направлении культурологической работы мы отдельно выделяем важную составляющую – совершенствование физической культуры как процесса целенаправленного планомерного управления формированием физически и психологически здоровой личности, владеющей основами здорового образа жизни.

Человек. Работа по этому направлению предполагает активизацию духовных сил старшеклассников для создания идеального представления: что есть жизнь, которая достойна моего «Я», что есть жизнь, которую ведет современный достойный человек.

Цель - формирование отношения к отдельному человеку, группе людей, человечеству в целом как главной непреходящей ценности цивилизации и конкретного общества; стимулирование совершенствования личности.

Задачи:

- вооружение учащихся методиками самопознания, самопроектирования, самосовершенствования, самооценки;
- поощрение желания самообразования, повышения ответственности за себя, оказание тактичной индивидуальной помощи.

Разработанная программа успешно прошла апробацию в школах г. Усть-Каменогорска. После проведения экспериментальной работы старшеклассники экспериментальной группы стали позитивно относиться к развитию патриотических качеств, выказывают интерес к данной проблеме, для них высока значимость этого процесса. Кроме того, они испытывают потребность в совершенствовании своих знаний и умений по развитию исследуемых качеств и в соответствующей подготовке к данной деятельности. Старшеклассники экспериментальной группы получили достаточно целостное представление об определенной методической системе развития патриотических качеств, овладев основами которой, они могут в дальнейшем самостоятельно совершенствовать свои умения и навыки, приобретая необходимый опыт. В целом, в экспериментальной группе знания испытуемых в развитии патриотических качеств стали более системными и осмысленными, а их уровень, как и уровень самооценки старшеклассников, значительно повысился.

Итак, предлагаемая система, построенная в соответствии с классической структурой педагогического процесса, базируется на современных концептуальных положениях, которые направлены на решение одной из важнейших задач модернизации системы образования - «формирование интеллектуальной нации, представители которой обладают не только конкурентоспособными знаниями, креативным мышлением, но и высокими гражданскими и нравственными принципами, чувством патриотизма и социальной ответственности» [5, с. 14].

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Назарбаев Н.А. Казахстанский путь. Караганда, 2006.
- 2. Беляев А.В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи: дис. ... д-ра. пед. наук. Ставрополь, 1997.
- 3. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. 3-е изд. М.: «Молодая гвардия», 1979.
- 4. Концепция этнохудожественного образования в Российской Федерации / сост. Т.И. Бакланова, Л.В. Шпикалова, Т.Я. Ересова. Йошкар-Ола, 2005.
- 5. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Астана: «Аккорда», 2010.

УДК 159.9:37

ОТБАСЫ - ЕРЕКШЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰЙЕ Сайпхан Н

Автор туралы мәліметтер. Сайлхан Несбе - ШҚО Ұлан ауданы Бозанбай ауылы «Айгөлек» балабақшасы КМҚК, тәрбиеші.

Аннотация. Бұл мақалада баланың отбасындағы тұлғалық қасиетін жетілдіретін жағдайдың бірі - отбасы ішілік және отбасынан тысқары атқарылатын еңбек. Отбасы – болашақ азаматтың әлеуметтену жолындағы алғашқы қадамдарын жасайтын бастапқы қадам. Ол балаға моральдық нормалар туралы алғашқы түсініктер береді, оны еңбекке баулып, өз-өзіне қызмет ету дағдыларын қалыптастырады. Ата-ананың іс-әрекеті мен мінез-құлқы, өмір сүру салты арқылы балаға дүниетанымдық, адамгершілік, әлеуметтік-саяси құндылықтар берілетіндігі қарастырылады.

Түйін сөздер. Отбасы, тәрбие, бала тәрбиесі, ата-ана, құндылық, жеке адам, бала болашағы, ұлт тәрбиесі, тұлға, әлеуметтену, оқу-білім, педагог мәртебесі, бала дамуы, отбасылық өмір, тәрбиелі ұрпақ, балабақша.

Сведения об авторе. Сайлхан Несбе – воспитатель КГКП «Айгөлек» села Бозанбай, Уланского района, ВКО

Аннотация. В статье рассматривается одно из условий улучшающее личность ребенка в семье – семейный и вне семейный труд. Семья – это первое условие социализации будущего гражданина. Она дает первое понимание о моральных нормах, прививает трудовые навыки и навыки самообслуживания. Так же рассматриваются воспитательные действия родителей.

Ключевые слова. Семья, воспитание, ребенок, воспитание, родитель, ценность, личность,

ребенок, будущее, нации, воспитание, личность, социализация, образование, статус педагога, развитие ребенка, семейная жизнь, воспитанное поколение, детский сад.

About the author. Sailkhan Nesbe – a nursery teacher at "Aigolek" kindergarten, Bozanbai settlement of Ulan district, East Kazakhstan.

Annotation. The article deals with the influence of family and external relations on the child's personality development. A family is the first step towards society. It instills morals to a child and teaches them to appreciate labor and self-discipline. Also, the influence of parents' behavior, personality and life style on child's worldview, humanism and social-political values are discussed.

Keywords. Family, upbringing, child upbringing, parents, value, individual, child's future, people's upbringing, personality, sociology, knowledge, teacher's achievements, child's development, family life, well-mannered descendants, kindergarten.

Қазақстандағы әлеуметтік, саяси, экономикалық қатынастардың институттарының да жұмыс бағыты мен мазмұнына жаңа талаптар қойылып отыр. Осының өзі қоғамдағы отбасының орны, оның басты міндеті – бала тәрбиесінде болған көзқарасты өзгертіп, жаңа тұрғыдан тану мәселесін туындатты. Қазіргі педагогика, қоғамтану, саясаттану, психология, философия, әлеуметтану, демография секілді ғылым салалары адамның дамып қалыптасуындағы отбасының өзіндік орнын баса көрсетуде.

Отбасы бүкіл ғасырлар бойы адам баласы тәрбиесінің құралы болып келеді. Сондықтан ол адам үшін ең үлкен мәнге ие орта.

Отбасы белгілі дәстүрлердің, жағымды өнегелердің, мұралардың сақтаушысы. Онда бала алғашқы рет өмір жолымен танысады, моральдық нормаларды игереді. Сондықтан отбасылық өмір - жеке адамның азамат болып өсуінің негізі. Отбасы - адамзат қоғамының ең шағын бейнесі. Дүниеге келген сәбиді тәндік жағынан дамуды қамтамасыз етіп, өмір бойы рухани жағынан жетілдіріп, оны тұлға ретінде қалыптастырады. Отбасы тәрбиесі қоғамдағы өзгерістермен тығыз байланысты. Баланың отбасындағы тұлғалық қасиетін жетілдіретін жағдайдың бірі - отбасы ішілік және отбасынан тысқары атқарылатын еңбек. Отбасындағы күнделікті тұрмыс қажеттігін қамтамасыз етуден туындайтын еңбек баланы элеуметтік қатынасқа түсіріп, оны ересек өмірге тәрбиелейді. Сондай еңбектің барысында баланың жауапкершілігі артып, еңбек ету қажеттігін тусінеді. А.С. Макаренко «Ата - аналарға арналған кітабында». «Бала тәрбиесінде сіздің іс қимылыңыздың өзі шешүші рөл атқарады. Сіз тәрбиені сөз арқылы немесе үйрету, бұйыру арқылы іске асырамын деп ойламаңыз. Тәрбие өмірдің әр сәтінде іске асады. Тәрбие сіздің қалай киінетініңіз, сөйлейтініңіз, қалай күлгеніңіз, осы іс-әрекеттің барлығы бала үшін өте маңызды. Ал отбасында сіз дөрекілік көрсетіп, жұбайыңызды жәбірлесеңіз осы ісіңізбен сіз балаға жаман тәрбие бересіз», - дейді. Жақсы перзент ата ана қолындағы аманаты. Отбасында баланың жан дүниесін рухани пәктігіне тәрбиелеген абзал. Отбасында ата - ананың ықыласына бөленіп, тәрбие көріп өскен бала балабақшада да мектепте де өз ісіне жауап бере алады. Ұлт тәрбиесі - ұлт болашағы. Егеменді еліміздің ертеңгі болашағы жас ұрпақ тәрбиесі. Білімді денсаулығы мықты азамат өсіру үшін, мектеп болып ынтымақтасып та ат салысуымыз қажет. Кейін опық жеп бармақ тістемеу үшін баланы қаршадайынан дұрыс тәрбиелеуге, бала бақытының шынайы бағбаны болуға атсалысқан жөн.

Бала бақытының кепілі - ата-ананың өнегелі тәрбиесінде. Баланы жанұяда дұрыс тәрбиелеу, оның мектепте жақсы оқуына, болашақта жақсы азамат болып шығуына үлкен ықпалын тигізеді. Үйде балаларды жазу сызуға, ауызша есепке машықтандыру, оларға қызықты әңгімелер айтып беру сияқты істермен қоса оларды бір мезгіл үй шаруасымен айналыстырып отырса, бала үшін оның маңызы зор. Бұл ретте бала біріншіден білімге кұштар болса, екіншіден ол еңбекке дағдыланады. Ал еңбек пен білім егіз екенін естен шығармауымыз керек. Жас жеткіншекке жанұяда дұрыс тәрбие берілсе, болашақта одан үлкен нәтиже күтуге болады. Дұрыс тәрбие алған бала ата - анасын қуантып отырады. Балаға дұрыс тәрбие берудің өзекті бір саласы жас жеткіншекті еңбекке деген әлеуметтік

көзқарасын қалыптастыру болып табылады. Бұны тек мұғалімдер ғана емес әрбір ата - ана қолға алып, өз балаларының гүл, ағаш егіп, ауланы көгалдандыру сияқты игілікті іске қатысуын қадағалап отыруы керек.

Сонда ғана еңбексүйгіштік қасиет берік дағдыға айналады. Еліміздің болашағы - ертеңгі тәртіпті де тәрбиелі ұрпақ екені даусыз. Сол тәртіпті, тәрбиелі ұрпақ өсіру - баршаға ортақ, әрі міндет. Құрметті ата - аналар, балаларыңыздың бойынан жат қылық көрсеңіздер, мұғалімдерді жолдастарын, қоғамды кіналаудан гөрі, «мен баламды тәрбиелеуде қай жерінен ағаттық кетті, баламның бойына жақсы әдет сіңіруде, жақсы тәрбие беруде қай жерден жаңылдым» деген ой түйсеңіздер екен. Тәрбиенің отбасынан басталатыны сөзсіз. Күнделікті «беті қолыңды жу, тісінді тазала, өтірік айтпа, біреудің затын рұқсатсыз алма т.б.» деген сияқты сөздерді айтуға жеңіл болғанмен, осы сөздердің тәрбиелік мәні зор екенін естен шығармау керек. Осыдан бала тазалыққа, шыншылдыққа, ұқыптылыққа үйренеді.

Адам баласының шыр етіп өмірге келгенде көретіні ата-ана, ал ата-ана өмірінің жалғасы - бала. Өмірінің жалғасы баласының керемет ғалым болмаса да, тәрбиелі үлгілі, ақылды кішіпейіл, бауырмал, мейірімді болып өсуін ата—ана қадағалайды. «Тәрбие басы тал бесік», «Ұяда не көрсең, ұшқанда соны ілерсің» деп айтылған дана сөздер текке айтылмаса керек. Баланы тәрбиелеуде ата—ананың бір—біріне деген қарым-қатынасы, қалай сөйлесетіндігі, туған — туыспен, көрші - көлеммен қалай араласатындығы, келген қонақты қалай сыйлайтыны, тіпті ұсақ-түйек болса да қалай тамақтанатыны, дастархан басындағы әдептілігі, қалай киінетіні бұның барлығы балаға әсер етеді. Бала үлкенге қарап өседі. Баланы үнемі ұрып - соғып, қателескен жерінде қатаң жазалап тәрбиелеудің қажеті жоқ. Ақылмен, мысал келтіре отырып түсіндіру керек. Баланы адамгершілікке, қарапайымдылыққа, жақсы әдетке, әдемілікке, әдептілікке ұқыптылыққа, жауапкершілікке сөзбен жеткізе отырып тәрбиелеуге болады. «Жақсы сөз жан азығы» деп бекер айтылмаса керек. Қай заман, қай қоғамда болмасын адамзат баласы жас ұрпақ тәрбиесіне зор мән беріп келген. Өркениет жолында алға ұмтылған ұлт, ең алдымен жастарға оқу білім беру ісін дұрыс жолға қоюы тиіс.

Сондықтан да Елбасымыз XXI ғасырды білім жарысы ғасыры деп атап отыр. Тәрбиенің мақсаты пәнді керемет меңгерген оқушы тәрбиелеу емес, ең бастысы Адамгершілікке тәрбиелеу ісі білім берумен ғана шектелмейді. Бұл баланың сезіміне әсер ету арқылы ішкі дүниесін оятудың нәтижесінде оның дүниетанымын қалыптастырады. Ана-тілінің тағдыры отбасынан басталады. Рухани байлық дүниетаным, түсінік, рух, иман отбасынан осы түсініктерді ана-тілі арқылы халықтың сарқылмас мол рухани қазынасынан сусындаса, өзіміздің дәстүрлі ұлттық дүниетанымымыздың арнасында әлемдік өркениет жетістіктерін игеріп терең меңгерсек, ешкімге есемізді жібермейтін дәрежеге жетсек, онда дербес ел ретінде нық тұрамыз. Қазақ халқы баланы дүниедегі барлық асылдан жоғары бағалаған, болашағына, арманына бағалаған. Сондықтан да халқымыз «Балалы үй - базар, баласыз үй - мазар» деп асыл сөзін арнаған.

Қазіргі уақытта бала тәрбиесінің табысты болуы ата – аналардың тәжірибесіне, кәсіби шеберлігіне, ынтымақтастығына, отбасы мүшелерінің өзара қарым – қатынасына, көзқарастарының және мақсаттарының бірлігіне байланысты. Ол үшін ата-аналар күнделікті өмірде балаларының мінез-құлқын, қажетті қасиеттердің қалыптасуына назар аударуды, тәрбие үрдісінде теріс қылықтарды болдырмауды ойластыруы шарт. Отбасында тәрбие ісімен айналысу үшін, ең алдымен ата-ана өз өмірін, өз ісін дұрыс ұйымдастыра білуі қажет. Баланың көп уақыты сәби шағынан бастап отбасында өтеді. Оның өмірін, іс-әрекетін, демалысын бірқалыпты ұйымдастырып, реттеп отыру үшін кажетті жағдай керек. Ал жағдай ұтымды күн ырғағы негізінде жасалады. Күн ырғақ – бұл өмір тәртібі. Ал бала өз міндетін қашан да орындауға тырысады. Отбасында бала әр нәрсені естиді, көреді, қалай өмір сүру керек, өзін - өзі қалай ұстай білу керек, жағымды, жағымсыз мінез-құлықтарды байқайды.

Сондықтан ата – ана балаға үңіле қарап, үнемі бақылап бала жан дүниесіне оң әсер ететін іс - әрекеттерді дағдыға айналдыру керек. Ата-ана - бала тәрбиесіндегі басты тұлға.

Сондықтан эке де, шеше де балаларының жан дүниесіне үңіліп, мінез - құлқындағы ерекшеліктерді жете білгені жөн. 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 қажеті жоқ. Әке мен шеше ұл - қыздармен үй шаруасында жүріп - ақ әңгімелесіп, ой бөлісуге неге болмасқа.Баланы мектепке апарып алып қайтар жолда сырласып әңгімелесуге болатынын естен шығармаған жөн. Бала мектепте болған жайды әңгімелеп, достары жайлы ой пікірімен бөліскісі келеді. Балаға уақытым жоқ деп тиып тастамай, сұрақтарына жауап беріп өз пікіріңізді ортаға салсаңыз ол баланың ойында дұрыс пікір қалыптастырады. Бала дегеніміз — болашақ. Балаларымызды қалай тәрбиелесек болашағымыз солай болмақ. Келешегіміздің қожасы балаларымызды білімді де мәдениетті, тәрбиелі де әдепті, кішіпейіл де қарапайым етіп тәрбиелеу өз қолымызда.

«Ұл тәрбиелей отырып, жер иесін тәрбиелейміз, қыз тәрбиелей отырып, ұлтты тәрбиелейміз». Отбасындағы тәрбие әрбір мүшенің өзін - өзін сақтау, ұрпақты жалғастыру, өзін - өзі сыйлау қажеттігінен туындайды. Отбасында адамның жеке басының қасиеті қалыптасады. Баланы дұрыс тәрбиелеу отбасында, алдымен, жанұя жағдайы, онда қалыптасқан он моральдық - психологиялық ахуал, татулық пен өзара түсіністік, сүйіспеншілік пен сыйластық, ауызбіршілік, отбасы мүшелерінің бір - біріне деген құрмет сезімдері, яғни, отбасындағы кіршіксіз таза, мөлдір көңіл - күйі тікелей ықпал етеді. «Адамға ең бірінші білім емес, тәрбие берілуі керек, тәрбиесіз берілген білім адамзаттың қас жауы, ол келешекте оның барлық өміріне апат әкеледі», - дейді Әл-Фараби. Сонымен қорыта келе, жас ұрпаққа тәлім тәрбие беруді қоғам болып, ұстаздар қауымы болып, ең бастысы ата - аналар болып қолға алсақ болашағымыз жарқын болмақ. Балаларымызды отансүйгіштікке, ата - баба салт - дәстүрін құрметтейтін ұрпақ тәрбиелеу баршаға бірдей міндет.

Отбасы - оқыту мен тәрбие жұмысындағы балабақша мен мектептің одақтасы. Ол бала тәрбиесі жөнінде педагогтармен тығыз байланысты болудың маңыздылығын өте жақсы түсінеді. Өйткені бала тәрбиесінің отбасында, бастапқы баспалдағы балабақшада нәтижелі болуы осындай ынтымақтастыққа негізделеді.

Отбасы тәрбиесі - бұл қоғамдық тәрбиенің бір бөлігі, мемлекет алдындағы ата - аналардың борышы. Оған дәлел: балалар мекемелері жөнінде халықтың қажеттілігін толық қанағаттандыру, балалардың еңбек, спорт лагерлерінің, ғылыми - техникалық және көркемдік шығармашылық үйірмелерінің жүйесін кеңейту; ананың денсаулық жағдайына, балалардың балалық шағын қорғауға ерекше көңіл бөлу; отбасы мүшелерінің дем алуы үшін санаторийлердің, демалыс үйлерінің жүйесін кеңейту; аналар жағдайын еске алып, әйелдердің халық шаруашылығына қатысуын үйлестіру.

Отбасында басты мәселелердің бірі - баланың тіршілік әрекетін ұйымдастыру. Бұған баланың күн ырғағы, міндеттері, қойылатын талаптар, оның үй еңбегіне қатысуы, оқу - әрекеті бос уақытын ұйымдастыру жатады.

Отбасы, барлық уақытта да, өсіп келе жатқан ұрпақтың тәрбиесі мәселелерін шешуде үлкен мүмкіндіктерге ие болған. Қазіргі заманғы отбасының өсіп келе жатқан ұрпақтың тәрбиесі мәселелерін шешудегі ерекшелігі – ата-ананың білім және жалпы мәдени деңгейінің жоғары болуы.

Балалардың отбасындағы тәрбиесі белгілі бір тұрақты әлеуметтік институт ретінде анықталады. Ол отбасы мүшелері арасындағы өзара қатынастардың қалыптасуы мен дамуына септігін тигізетін адамдардың жақындығы, туыстық қатынастар, өзара үйелмендікі, тұрмыстық өмір. Отбасы тәрбиесінің артықшылығы да осы қатынастарда, оны тәрбиенің ешқандай да түрі алмастыра алмайды.

Отбасы – болашақ азаматтың әлеуметтену жолындағы алғашқы қадамдарын жасайтын бастапқы қадам. Ол балаға моральдық нормалар туралы алғашқы түсініктер береді, оны еңбекке баулып, өз-өзіне қызмет ету дағдыларын қалыптастырады. Атаананың іс-әрекеті мен мінез-құлқы, өмір сүру салты арқылы балаға дүниетанымдық,

адамгершілік, әлеуметтік-саяси құндылықтар беріледі.

Отбасы тәрбиесінің қоғамдық және мемлекеттік тәрбиеге қарағанда артықшылығы басым. Алайда, қазіргі қоғамдық өмірде болып жатқан әлеуметтік, экономикалық және демографиялық өзгерістер отбасына белгілі бір қиыншылықтар туғызады.

Ата-аналардың білім деңгейіне байланысты да отбасында ерекшеліктер орын алады. Мысалы: ата-аналардың білімі жоғары болған сайын олардың балалары балабақшада, одан ары мектепте жақсы оқиды. Қазіргі ата-аналар жұмыс басты болғандықтан бала тәрбиесі көбінесе білімі төмен ата мен әжелерге жүктеледі.

Сондықтан, бұл мәселеде баланың отбасымен тығыз байланыстар орнату мәселесі туындайды. Мұндай байланыс орнатудың психологиялық - педагогикалық негіздері төмендегідей:

- 1. Отбасымен байланыс орнатудың психологиялық педагогикалық негіздері
- 2. Ата-аналармен, баланың отбасымен байланыс орнату педагогтың ең басты міндеті. Ондай байланыс орнатудың бір формасы баланың отбасында болу. Бұл форма педагогтар мен ата-аналарға өте таныс болғандықтан, оның екі кезеңіне ғана тоқталған жөн.
- Отбасында болу шақыру арқылы іске асқан жөн. Себебі статистикалық мәліметтер бойынша балалардың 80%-нан астамы әкесі де, шешесі де жұмыс істейтін отбасыларда тәрбиеленеді. Демек, кез келген тәрбиеші немесе мұғалім үшін қолайлы бола бермейді. Педагогтың кенеттен үйге келуі ата-аналар үшін де белгілі бір қолайсыздықтар туғызуы мүмкін. Мысалы: жұмыстан қалдыруы; күн тәртібін бұзуы, алаңдатуы мүмкін. Шақыру бойынша отбасында болу ата-ананы да, педагогты да қолайсыздықтан құтқарады.
- Баланың отбасы мен балабақша тәрбиешісінің, кейін мектеп мұғалімінің байланыс жасауының тағы бір түрі ата-аналардың педагогикалық тапсырмаларды орындауы.

Педагогикалық тапсырмалардың бірнеше түрлеріне тоқтала кетсек:

- а) Тапсырманың бірінші түрі-белсенді тәрбиелік позиция, ол балалармен тікелей жұмыс жасаудан туындайды. Олар: қызығушылықтар бойынша құрылған үйірмелерге жетекшілік жасау, дербес қамқорлыққа алу, тәлімгерлік және т.б.
- ә) Тапсырманың келесі түрі тәрбиешіге,кейін мұғалімге ұйымдастырушылық көмек көрсетуден туындайды. Олар: Саяхат ұйымдастыруға ықпал жасау, қызықты адамдармен кездесу ұйымдастыру, табиғат аясына серуен ұйымдастыруға көмек, ертеңгіліктер мен қоғамдық іс-шараларға балалардың қатысуына көмек, т.с.с.

Ата-аналармен, басқа да отбасы мүшелерімен байланыс орнату дегеніміз - отбасы тәрбиесін насихаттауға ықпал ету.

Отбасымен жұмысын ұйымдастыру нысандары әр түрлі болуы мүмкін. Жұмыстың бұл нысандары мен әдістерінің барлығы педагогикалық тұрғыдан негізделгендігі және ынтымақтастық пен өзара іс-әрекеттің бір тұтас жүйесінде бірін бірі толықтырып отыруы өте маңызды.

Ата-аналар жиналысы да екіжақты біріккен іс-қимылдардың ең қажетті буыны. Біз, педагогтар, ата-аналарымыз жиналыстарға түгел қатысса екен деп жиі күресеміз. Қазіргі заман талабы бойынша тәрбиелеу және оқыту мекемелері, білім беру ұйымдары ата-аналарды да, балаларды да тәрбиелейтін, оларды өз тәрбие ықпалының объектісіне айналдыратын жетекшілік қызметінен бас тартуда. Баланың жеке тұлғасының дара қасиеттерін қалыптастыруда отбасы үлкен мүмкіндіктерге ие. Олар күнделікті отбасылық өмірде, отбасының дәстүрлері мен адамгершілік ұстанымдары, шежіресі мен тарихы, отбасы мүшелерінің ортақ қызығуы мақсат-мүдделері арқылы іске асады. Бұл мүмкіндіктерді білім мен тәрбие беретін ұйымдардың мүмкіндіктерімен үйлестіру – табысты тәрбиенің тағы бір негізі. Г. Фигдордың «Психоаналитическая педагогика» кітабында ата-аналар жиналысының бейімделген нұсқасы төмендегідей болуы мүмкін.

- Сэлемдесу:
- Балалардың осы білім мекемесіне беруді қалағаны үшін ата-аналарға алғыс білдіру;

- Педагогикалық мәселелерді еркін түрде атап көрсету («Барлық отбасыларда мынадай жағдайлар кездеседі...», «Осы жастағы балаларға мыналар лайық...»). Осындай қиындықтар педагогтарға мәлім екендігі және оларды жеңуге болатындығы көрсетіледі;
- Балалар балабақшада және мектепте үйдегімен салыстырғанда, неғұрлым тәртіпті болатынын «жеңілдетілген» түрде түсіндіру. Қарым-қатынас қарқынды болған жерде егеске түрткі де көп болатыны белгілі;
- Ата-аналар жиналысын серіктестердің кездесуі ретінде де өткізуге болады: өткен оқу жылында атқарылған жұмыстар туралы әңгімелеп беру, туындаған мәселелерді айтып өту, шешілу жолдарын табу үшін ата-аналардан көмек сұрау. Ата-аналарға оқу пәндері бойынша не өтілгені, балаларға қандай қиындықтарға кездескені, ата-аналар өз балаларына немен көмектесе алатыны туралы ақпарат беру де дұрыс. Сонымен бірге, жалпы балалармен шағын ұжымдық сипаттағы қандай іс-шаралар жобаланғаны, оларды өткізуде ата-аналар қалай қатыса алатыны туралы мәлімдеме жасауға да болады. Бірақ, ешбір жағдайда ата-аналар жиналысында жеке балаға қатысты мәселелерді көтермеу керек, олар педагогтің баланың ата-анасымен жеке кездесуінде талқылануы тиіс.

Психологиялық - педагогикалық кеңес беру жұмысы.

Педагог баланың отбасы мүшелерінің психологиясын түсініп, ескеріп әрекет етуі кажет.

Табысты диалогтың келесі шарты педагогтің де, ата-ананың да баланы және оның кажеттіліктері мен қызығуын түсіну бағытындағы білімдерін ортаға салуы. Бұл бала тұлғасының біртұтас дамуына қажетті тәрбие мен оқыту тәсілдерін таңдауға көмектеседі.

Білікті педагог ата-аналарға ешқашан балалары үстінен шағымданбауға және «тиісті шара» қолдануын талап етпеу керек. Ата-аналармен кездесу баланың мінезінің кейбір сапалары дамытуға байланысты жолдастық және іскерлік талқылау ретінде өтуі мүмкін.

Педагогтің ата-аналарымен жұмыс істеуге дайындығын анықтайтын бірнеше факторлар бар. Олар:

- Теориялық білімі;
- Балалардың ата-аналарымен өзара қарым-қатынас тәжірибесі;
- Педагогтың рефлексиясы, ата-аналарға ғана емес, өзіне де, ата-аналармен тілдесудегі өзінің іс-әрекеттеріне де сын көзбен қарауы;
- Балалардың отбасыларымен байланыс орнату, оларды сабақтан тыс тиімді ісқимылға тарту қабілеті;
 - Ізгілік және педагогикалық мәдениеті.
- Ақпараттық-әдістемелік жұмыс педагогикалық ұжым мен отбасының ынтымақтастық жүйесінде ерекше орын алады. Бұл бағытта ата-аналарға тәрбие мәселелері бойынша әдістемелік көмек беру, ақпарат құралдарында бақша өмірі, отбасы тәрбиесі мәселелеріне байланысты мақалаларды жариялау, ата-аналар қауымына арналған ақпараттық және әдістемелік буклеттерді шығару жұмыстары жүргізілуі тиіс.
- Тағы бір шарт ата-аналар университетіндегі дәрістерді және топтағы тақырыптық ата-аналар жиналыстарын біріккен іс-әрекеттің өзара белсенді (интерактивті) түрлерін пайдалану арқылы өткізу. Олар: пікірсайыс, рөлдік және жағдаяттық ойындар, педагогикалық және психологиялық тренингтер, т.б. Қызықты өткізілген дәріс ата-аналардың келесі дәріске толық қатысуының кепілі. Пайдалы дәріс немесе пікірталас, сұрақ-жауап кешін заңгер немесе дәрігер ата-ана ғана өткізе алады деу дұрыс емес.

Диагностикалық - талдау жұмыстарын ата-аналармен өзара іс-әрекеттің ең қызықты әрі жауапты бағыты деуге болады. Онсыз педагогикалық ұжым мен отбасы қарым-қатынасының күрделі қиылыстарына тізгінді қолда ұстау мүмкін емес. Ата-аналардың пікірлерін зерттеу, нәтижелерін біріктіріп талдау арқылы педагогтар ата-аналардың баласының білім мен тәрбие алып жатқан орнына, ондағы оқу-тәрбие үрдісіне, педагогтардың жеке тұлғасына деген жағымды және жағымсыз көзқарасын айқындайды. Ата-аналардың өзара қарым-қатынасын, бақшада жүріп жатқан құбылыстарға реакциясын сергек қабылдап, соның негізінде іс-әрекетін түзетіп, ұтымды арнаға

бағыттап отыратын педагогты жақсы педагог деп бағалауға болады.

Қорыта айтқанда, педагогтің мәртебесі мен кәсіби біліктілігі, іс-әрекетінің нәтижесі көп жағдайда ата-аналардың пікірінсіз бағаланады. Өйткені, ата-аналардың пікірі мен берген бағасы баласының пікіріне тәуелді болғандықтан, әрқашан объективті бола бермейді. Дегенмен, ұжым әкімшілігі «тындырымды», «табысты» педагогтың бейнесін тануда ата-ана қауымының сұранысын ескере алады және ескеруі қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1. Жұмабекова Ф. Мектепке дейінгі педагогика. Оқу құралы. Астана: «Фолиант», 2012.
- 2. Дүйсенова Ж.Қ., Нығыметова Қ.Н. Балалар психологиясы. Оқулық. Алматы: «Нур-Принт», 2015.
- 3. Бизақова Ф., Мамашбаева Ш. Отбасылық дағдарыс психологиясы. Оқу құралы. Астана: «Фолиант», 2015.
- 4 Ахметов С. Ата-ана не үшін өмір сүреді // Тәрбие құралы. 2005. №3. Б. 76-77.
- 5. Әубакірова А. Отбасындағы сыйластық // Бастауыш мектеп. 2005. №4. Б. 22-23.

УДК 373.2

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРДІҢ ТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Жанарбек Г.

Автор туралы мәліметтер. Жанарбек Гүлзада. - ШҚО Ұлан ауданы Бозанбай ауылы «Айгөлек» балабақшасы КМҚК, тәрбиеші

Аннотация. Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі баланың бүкіл өмір бойында оның даму үрдісі жүретіндігі. Даму үрдісінде баланың таным белсенділігі арта түседі. 6 жастағы балалар заттарды түсіне, түріне, көлеміне қарап ажырата бастап, олардың құрылысын, пайдалану тәсілдерін білгісі келетіндігі, қабілеттерінің жан-жақты жетілуі. Күнделікті өмір барысында бала шындық дүниенің құбылыстары мен заттарын анықтай білуге, адам баласының жинақтаған бай тәжірибесін үйренуге талаптану мәселесі ғалымдардың зерттеулеріндегі пікірлермен байланыстыра келе қарастырылған.

Түйін сөздер. Тәрбие, бала тәрбиесі, даму үрдісі, қабілет, қиял, ойлау, таным, зерде, эмоция, сезім, мінез-құлық, есте сақтау, балабақша, мектепке дейінгі жас, білім, технология, педагог, тіл дамыту, зейін, қабылдау, түсіну.

Сведения об авторах. Жанарбек Гүлзада – воспитатель КГКП «Айгөлек» села Бозанбай, Уланского района, ВКО

Аннотация. Статья посвящена развитию детей дошкольного возраста. В процессе развития познавательная активность возрастает. До 6-летнего возраста ребенок может распознавать предметы, и понимать их функциональное предназначение. В статье рассматривается и анализируется вопрос потребности активации познавательной деятельности, ссылаясь на исследования ученых.

Ключевые слова. Воспитание, воспитание детей, процесс развития, способности, воображение, мышление, познание, память, эмоции, чувства, поведение, память, детский сад, дошкольный возраст, образование, технологии, педагог, развитие речи, внимания, восприятия, понимания.

About the author. Zhanarbek Gulzada - a nursery teacher at "Aigolek" kindergarten, Bozanbai settlement of Ulan district, East Kazakhstan.

Annotation. This article considers child's development in the pre-school period. This development helps to increase the child's cognition activity. While comprehensively developing abilities, six-year-old children begin to distinguish objects in shape, size and color, as well as show interest in their structures and use. In addition, the ability of the child to determine the objects and phenomena of the surrounding reality, the desire to know the mankind experience and the opinion of scientists on this issue are compared.

Key words. Education, child upbringing, development process, ability, imagination, thinking, knowledge, consciousness, emotion, feeling, personality, memory, kindergarten, pre-school age, knowledge, technology, teacher, language development, attention, perception, understanding.

Білім беру және ғылым саласына елеулі өзгерістер енгізіп жатқан қазіргі кезеңде мектепке дейінгі ұйымдарда тәрбиеленушілердің танымдық қабілеттерін қалыптастыру мәселесін жаңа сапалық деңгейге көтеру міндеті бүгінгі күннің көкейкесті мәселесі. Осы өзгерістер білім саласының алғашқы сатысы болып саналатын мектепке дейінгі ұйымдарда болашақ ұрпақтың дүниетанымын дамытуға, жеке тұлға ретінде қалыптастыруға, сәбилік шақтан бастап толық жағдай жасауды, тәрбиелеумен білім беруге аса жауапты қарауды басты міндет етіп қойып отыр. Аталған міндетті шешуде кезек күттірмейтін мәселелердің бірі ретінде мектепке дейінгі тәрбие жолдарын айқындаудың маңызы зор. Тәрбиеленушілердің танымдық қабілеттерін қалыптастыруды ғылыми тұрғыдан ғалымдар, білім беру мекемелерінің жетекшілері, мұғалімдер, ата-аналар да көтеріп отыр.

Мақсат, мазмұн бірлігі неғұрлым тиімді деген әдістерді, оқыту құралдарын, балалар мен оқушылардың жетістіктеріне қорытынды жасау және бағалауды таңдап алуға негізделген білім берудің мектепке дейінгі көп нұсқалы бағдарламалардың болмауы көрсетеді.

Мектепке дейінгі кезеңде - жас ерекшелігіне сәйкес баланың өзін-өзі бағалауының сақталуы, танымдық және тұлғалық дамуы, қоршаған ортамен байланыс жасауға дайындығы қарастырылады.

Мектепке дейінгі шақтағы жетістіктерінің барлық деңгейіне тірек болуды, карқынды даму жағдайында жеке жұмыстарды, мектепке дейінгі қалыптасып болмаған қасиеттерін жетілдіруге арнайы өзара қарым-қатынас жасау формаларын дамытуды камтамасыз етеді.

Мектепке дейінгі ұйымдарда білім сапасын арттыру аса маңызды мәселе, ол үшін жалпы және негізгі жағдайларды жақсарту басты міндет болып табылады.

Біріншіден, білім мен тәрбие беруге арналған дамытушы ортаны жабдықтау қажет десек, ол мектепке дейінгі кезеңнің өзіндік ерекшелігі мен құндылықтарын сақтайтын, баланың балалығына бағытталуы шарт.

Екіншіден, тәрбие мекемесінің басшысы мен тәрбиеші педагогтар қауымы кәсіби шеберліктерін үнемі шыңдап, білімін жетілдіруге жүйелі көңіл бөліп, ұжымның шығармашылық бағыт-бағдарын айқындап, оны жүзеге асыруға белсенділікпен ат салысуға және жағымды психологиялық ахуалдың тұрақтануына ықпал ету қажет. Сондай-ақ, отбасының сұранысы мен талап-тілектерін қанағаттандыру және білім мен тәрбиенің балаға берілген үрдісі жайында ата-анамен үнемі бірлескен ынтымақты негізде жұмыс істеу де өте маңызды.

Үшіншіден, балабақшада еңбек етуге толық жағдай жасалып, тәрбиелеу мен білім берудің технологияларын сауатты меңгеріп, жаңа педагогикалық әдіс-тәсілдер жүйесін кәсіби шеберлікпен игеріп, оны тәжірибеде пайдалануға шығармашылықпен үлес қосып отырса. Баланы тәрбиелеу, дамыту және білім беру мәселелерінде отбасы мен балабақша ұжымының бірлескен өзара тығыз байланыста болуы. Білім беру жүйесінің негізгі мақсаты — тұлғаны оқыту, тәрбиелеу, дамыту. Бұл мақсаттар өзара тығыз байланыста болғанда ғана нәтижелі болады. Баланы өмірге дайындау үшін дамытудың маңызы ерекше. Даму барысы:

- 1) Зердесін дамыту;
- 2) Эмоциясы мен сезімдерін дамыту;
- 3) Күрт қиыншылықтарға төтеп бере алуын дамыту;
- 4) Өзіне-өзінің сенімділігін, өзін-өзі қабылдау, жақсы көруді дамыту;
- 5) Танымдық үрдісін дамыту;
- 6) Өзін-өзі алып жүре алуын, дербестігін дамыту;

7) Өзін-өзі көрсете алуына, өзін-өзі жетілдіруге ынтасын дамыту [1, 33-35 б.].

А. Едігенова бойынша баланың бүкіл өмір бойында оның даму үрдісі жүреді. Даму үрдісінде баланың таным белсенділігі арта түседі. 6 жастағы балалар заттарды түсіне, түріне, көлеміне қарап ажырата бастап, олардың құрылысын, пайдалану тәсілдерін білгісі келеді. Күнделікті өмір барысында бала шындық дүниенің құбылыстары мен заттарын анықтай білуге, адам баласының жинақтаған бай тәжірибесін үйренуге талаптанады. Балалардың бір нәрсені құмартып білуге талаптануын таным ынтасы дейді. Балалар өте байқағыш, еліктегіш, әр нәрсеге үңіле қарайды, көп нәрселер оларды ойлантады. Балалар әдетте өзіне түсініксіз оқиғалардың, құбылыстардың сырын білуге құмартады. Күн сайын олардың алдында жаңа сұрақтар туады. Сол сұрақтың жауабын олар ересектерден күтеді, өйткені, олардың түсінігінше, ересектердің білмейтіні болмайды.

Мұндай ерекше сұрақтар балалардың ақыл-ой еңбегімен шұғылданудағы ниетін, ықыласын сипаттайды. Сондықтан ересек адамдар бала сұрағын жауапсыз қалдырмауға тырысқан жөн. Себебі сұрағына жауап ала алмаған бала келешекте сұрақ қоюдан жасқаншақтайды және бұл баланы дүниені тануына кері әсер етуі әбден мүмкін В.С. Мухина бойынша мектеп жасына дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балаларда мінез-құлық мотивациясы: мінез-құлықтың саналы регуляциясы күшейеді, мотивтер мен қажеттіліктер көлемі ұлғаяды, рухани және материалды қажеттіліктер сферасы кеңейеді, қарым-қатынасқа деген қажеттілік, жетістікке жету, басқарушылыққа қажеттілік сияқты әлеуметтік қажеттіліктер нығая түседі. Көп білу, басқалардан жоғары болу, өзі жасай алу сияқты қарапайым қажеттіліктер пайда болады Т. Рибоның айтуынша, баланың шығармашылық қабілеті тәжірибелілігіне байланысты дамиды деп тұжырымдайды. Мектеп жасына дейінгі кезең — қиялдың тез дамитын уақыты. Сондықтан қиялдың дамуын төрт ерекше кезеңдерге бөлуге болады (2 жастан 6-7 жасқа дейінгі аралықта):

- 1. Бірінші кезең баланың қабылдауының ерекшелігіне байланысты (бір заттан басқа бір затты көре бастауы);
 - 2. Екінші кезең қиялдың ойыншықтарды жандандыру құдіретінің байқалуы;
 - 3. Үшінші кезең ойындағы рөлдерге байланысты өзгеруі;
- 4. Төртінші кезең бала қиялында өзіндік көркемдік шығармашылықтың басталуы (бейнелерді қайта құруы, жасауы).

О.М. Дьяченко мен А.И. Кирилованың тәжірибелік зерттеулерінде бала дамуында қиялдың екі түрі (сезімдік және танымдық) жүзеге асады. Танымдық қиялдың басты міндеті – ақиқат өмірдің белгілі бір түрде бейнеленуі. Сезімдік қиял, белгілі бір жағдайға байланысты қайшылық болғанда, баланың өзіндік «Мені» қалыптасқанда және оның құрастырудағы бір механизм болады. Е.Е. Кравцованың зерттеуінде қиялдың даму қызметінде үш түрлі компонентті бөліп көрсетті:

- 1. Көрнекілікке сүйену;
- 2. Өткен тәжірибесін қолдану;
- 3. Ерекше ішкі позицияны қолдану.

Осы үш компоненттің қолдануында халық ертегісінің айрықша орнын анықтап, зерттеуге мән берілді Мектеп жасына дейінгі кезеңде қиял — қоғамдық тәжірибені меңгерудегі алғышарттары болып келеді, өйткені балалар қоршаған ортаны, адамгершілікті, эстетикалық идеяларды өзіндік көзқараспен қабылдайды. Баланың қиялы ересектерге қарағанда әлсіз. Л.С. Выготскийдің тұжырымына сүйенсек, «Бала қиялының дамуы біртіндеп, шамасына қарай қабылдауынан басталады. Қиялда болатын барлық образдар, қаншама таңғажайып болып көрінгенмен де, баланың өмірден көрген-білгенін негізделеді. Кейде бала өмірде кездескен кейбір жағдайларды өзіндік қабылдаумен түсіндіргенде, бізге үлкендерге күтпеген таңқаларлықтай болып естіледі». С.Л. Рубинштейннің айтуынша «Қиял — бұл образдық форманы іске асыру, өзгеріске енгізу» деп түсіндіреді. Л.С. Выготский мен А.Н. Леонтьев қиялдың ерекшелігіне қарай оған арнайы психикалық процесс деп қарауға мән береді. Атақты психолог Л.С. Выготский баланың қиялы біртіндеп өмір тәжірибесінің молаюына байланысты қалыптасады деген қорытындыға келеді. Қазіргі кездегі психологтар мен педагогтар баланың жеке басының

дамуындағы қиялдың маңыздылығының ең тиімді жолы шығармашылық жұмыста көрсету, үйрету, көркемдік әдебиетте нақтылау, өз бетінше жұмыс жасауына жағдай жасау, яғни, еркіндік беру керектігін айтады.

Сонымен қиялдың дамуы төмендегідей үш компоненттен тұрады: Бірінші дәрежеде қиял қоршаған болмыспен байланысты, дайын нәтижені ойластыруға мүмкіндік береді. Екінші дәрежеде баланың өткен тәжірибесімен байланысты, бірақ сонда да заттық байланыстың рөлі бар. Үшінші дәрежеде қиялдың дамуы балаға ақиқаттан қиялдың қозғалысының жоғарғы формасы – ой–пікірден оның іске асуына байланысты. Қиялдың үздіксіз жұмысы – баланың айналадағы әлемді танып-білуінің және игеруінің маңыздылығы, бұл жеке тәжірибе аумағынан шығудың әдісі. В.С. Мухина теориясы бойынша өзінің бастамалары жағынан баланың қиялы сәбилік шақтың соңында пайда бола бастайтын сананың белгілер функциясымен байланысты.

Белгілер функциясын дамытудың бір желісі заттарды басқа баламалармен және олардың бейнелеулерімен алмастырудан тілдік, математикалық және басқа белгілерді пайдалануға, ойлаудың логикалық формаларын меңгеруге әкеледі.

Екінші желі нақтылы бұйымдарды, оқиғаларды қиял арқылы толықтыру мен алмастыру мүмкіндігінің пайда болуы мен кеңеюіне, жинақталған түсініктердің материалынан жаңа бейнелер құруға жетелейді. Баланың қиялдауы ойын үстінде қалыптасады. Алғашқы кезде қиял заттарды қабылдаудан және ойын іс-әрекеттерін орындауынан ажыратылмайтын. Ойын үстінде қалыптасқан қиял мектепке дейінгі бала іс-әрекеттерінің түрлеріне де ауысады. Бала сурет салғанда, ертегілер мен тақпақтарды ойлап шығарғанда қиял неғұрлым айқын байқалады.

Сондай-ақ мектепке дейінгі шақта зейіннің, естің, қиялдың дамуында ұқсастықтар бар. Егер сәбилік шақта өзінде қабылдау мен ойлау іс-әрекеттері ретінде анықтауға болатын бағдарлау іс-әрекеттерінің ерекше формалары ретінде бөлінсе, мектепке дейінгі кезеңде мұндай іс-әрекеттер үздіксіз күрделілене және жетіле түседі, ал зейін, ес, қиял ұзақ уақыт жеке сипат ала алмайды. Бала бірдеңеге назар аударарлықтай, көргені мен естігенін жадында сақтарлықтай, бұрын қабылдағанының аумағынан шығарлықтай арнайы іс-әрекеттерді игере білмейді. Мұндай іс-әрекеттер тек мектепке дейінгі кезеңде қалыптаса бастайды. В.С. Мухина бойынша мектепке дейінгі бала әрекетінің жаңа түрлерін, үлкендердің оған қойған жаңа талаптарын игерудің ықпалымен баланың алдында бір нәрсеге зейінін шоғырландыру және оған зейін қою, материалды есте ұстау және оны жаңғырту, ойынның, суреттің т.б. ой желісін құру сияқты жаңа ерекше міндеттер пайда болғанда ғана бетбұрыс жасалады.

Осы міндеттерді шеше білу үшін бала үлкендерден үйренген тәсілдердің қандай да біреуін пайдаланады. Міне, сонда ғана зейіннің, естің, қиялдың арнайы іс-әрекеттері қалыптаса бастайды. Мектепке дейінгі кезеңде баланың зейіні төңіректегі заттарға және осылар арқылы орындалатын іс-әрекеттерге қатысты ынтамен сипатталады. Бала бір нәрсеге ынтасы өшпей тұрған кезде ғана зейінін шоғырлайды. Жаңа бір нәрсе пайда болысымен-ақ баланың зейіні лезде соған ауады. Сондықтан балалардың ұзақ уақыт бір іспен шұғылдануы сирек болады. Д.Б. Эльконин пікірінше, мектепке дейінгі кезеңде балалар іс-әрекетінің күрделенуіне жалпы ақыл-ой дамуының үлгеруімен байланысты зейін күшті шоғырланып, тұрақтылыққа ие болады. Мысалы, мектепке дейінгі кезеңдегі кішкентайлар бір ойынды 30-50 минут ойнайтын болса, 5-6 жасқа жеткенде ойынның ұзақтығы 1,5 сағатқа дейін созылады. Мұны ойында адамдардың күрделірек іс-әрекеттері мен қарым-қатынастарының бейнеленуімен және ойынға үнемі енгізілетін жаңа ахуалдардың қолдау табуымен түсіндіруге болады. Балалар суреттерді көргенде, әңгіме, ертегі тыңдағанда зейін тұрақтылығы арта түседі.

Мысалы, мектепке дейінгі шақтың соңында суретті көру ұзақтығы екі есе артады, мектепке дейінгі балаға қарағанда алты жасар бала суретті жақсырақ түсінеді, оның өзіне қызықты жақтары мен егжей-тегжейлерін бөліп алады. Бірақ мектепке дейінгі кезеңде зейіннің негізгі өзгеруі баланың алғаш рет өз зейінін меңгере білуінде, оны саналы түрде белгілі заттарға құбылыстарға бағыттай білуінде және кейбір тәсілдерді пайдалана

отырып, соларға зейін қоя білуінде. Мектепке дейінгі шақ ішінде өз зейінін ұйымдастыру үшін сөзді пайдалану күрт өседі. Мұны, атап айтқанда, мектепке дейінгі ересектер үлкеннің нұсқауы бойынша тапсырманы орындағанда мектепке дейінгі кішкентайларға қарағанда нұсқауды 10-12 рет жиі қайталады. Сонымен, баланың мінез-құлқын реттеуде сөздің маңызының жалпы өсуіне байланысты мектепке дейінгі шақта ықтиярлық зейін калыптасалы.

В.С. Мухина мектепке дейінгі шақта балалар ықтиярлы зейінді меңгере бастаса да, бұкіл мектепке дейінгі балалық шақта ықтиярсыз зейін басым болып қала береді. Балаларға өздері үшін бір текті әрі тартымы шамалы іс-әрекетке зейін қою қиынға түседі,сонымен бірге ойын процесінде немесе әсерлі сезімге бөлерліктей тапсырмаларды шешерде олар едәуір ұзақ уақыт бойы ықыласты болып жүреді. Мектеп жасына дейінгі бала зейінінің ерекшелігі мектепке дейін оқыту ықтиярлы зейінге үнемі күш салуды талап ететін тапсырмалар бойынша құрылуы мүмкін емес себептердің бірі болып саналады. Сабақтарда пайдаланылатын ойын элементтері, іс-әрекеттің нәтижелі түрлері, іс-әрекет формаларын жиі өзгерту балалардың зейінін айтарлықтай жоғары деңгейде ұстауға мүмкіндік береді. Сенсорлық даму, бала заттардың түсін, пішінін, мөлшерін және олардың кеңістіктегі орналасуын айырып қана қоймай, оларды мөлшеріне қарай сәйкестендіріп (үлкен, кіші, аз, көп) анықтай алады. Зейін тікелей қызығушылықпен байланысты (ырықсыз зейін), өйткені қызықты іске бала көңілі тез ауады. Егер 6 жасар бала ойынмен айналысқан болса, ол алаңдамай 2, тіпті 3 сағат ойнай береді.

Алайда, бұлай зейінді шоғырландыру – баланың айналысқан нәрсесіне қызығушылығынан туындайды. Балаға зейінін тәрбиелеуде көмектесу қажет. Үлкендер сөз нұсқаулары арқылы баланың зейінін ұйымдастыра алады. Оларға біркелкі жалықтыратын және тартымдылығы аз іс-әрекетпен айналысу өте қиын. Зейіннің бұл ерекшелігі сабақтарда ойын элементтерін енгізуге және іс-әрекет түрлерін жеткілікті ауыстырып отыруға негізгі себеп болып табылады.

К.Д. Ушинский «Балаға оқуды қызықты ете білу керек және сонымен қатар, оларды қызықтыра қоймайтын тапсырмаларды да бұлжытпай орындауды талап ету керек, бұл жұмысты орындағанда бір жағын басым етіп жібермей, екі жағын теңестіру арқылы еріксіз зейінді тудырып отырумен қатар, балада белсенді зейін шамалы болғанына қарамастан оны жаттықтырып отыру керек», - деп көрсетеді. Оқушылардың зейінін дұрыс қалыптастыруға мұғалімнің жеке басының үлгі-өнегесінің маңызы да зор.

В.С. Мухина бойынша мектепке дейінгі шақ есте сақтау мен еске түсіру қабілеттілігінің пәрменді дамуымен сипатталады. Адамдар, оқиғалар есте сақталатын кезең мектепке дейінгі шақта анықталмаған мерзімге ығысады. Шындығында, бізге сәбилік шақтағы оқиғалардан бірдеңені еске түсіру қиын немесе мүлде дерлік мүмкін болмаса, мектепке дейінгі балалық шақ көптеген әсерлі сәттерді есте қалдырады. Бұл әсіресе мектепке дейінгі ересектерге тән. Мектеп жасына дейінгі баланың есі негізінен ықтиярсыз сипатта болады. Бұл бала көбіне өзінің алдына бір нәрсені есінде қалдыру үшін саналы мақсаттарды қоймайтындығын көрсетеді. Есте сақтау мен еске түсіру баланың еркі мен санасына байланысты өтеді.

Бұл екеуі де іс-әрекет арқылы жүзеге асады әрі іс-әрекеттің сипатына байланысты болады. Бала іс-әрекетте неге зейін қойса, оған не әсер етсе, не қызық болса, соны ғана есінде сақтайды. Заттарды, картиналарды, сөздерді ықтиярсыз есте сақтаудың сапасы, баланың осыларға қаншалықты әсерлі іс-әрекет істеуіне іс-әрекет процесінде оларды егжей-тегжейлі қабылдау, ойластыру, топтастыру қандай дәрежеде өтетіндігіне байланысты.

Мысалы, суреттерді жай ғана қарап шыққанда оларды баланың есінде сақтау анағұрлым нашар балады, ал осы суреттерді, өз орындарына, мысалы, бақшаға, ас үйге, балалар бөлмесіне, қораға дәл келетін жеке заттарды қою ұсынылғанда бала оларды есінде жақсы сақтайды. Ықтиярсыз есте сақтау баланың орындайтын қабылдау және ісәрекеттерінің жанама қосымша нәтижесі болып табылады. Мектепке дейінгі жастағылардың ықтиярсыз есте сақтауы мен ықтиярсыз еске түсіруі – ес жұмысының

бірден-бір түрі. Бала бірденені есте сақтау немесе еске түсіру жөнінде алдына әлі мақсат қояды, ал бұл үшін арнаулы тәсілдерді қолдануды білмейді.

Мысалы, үш жастағы балаларға суреттер тобының біреуін сұрағанда балалардың басым көпшілігі өзін мүлде бірдей ұстады. Суретке көз жүгіртіп өткеннен кейін бала оны шетке ығыстырып қойып, үлкен адамнан басқа суретті көрсетуді сұрады. Кейбір балалар бейнеленген заттар жөнінде әңгімелеп беруге тырысты, суретке байланысты өткен тәжірибенің жағдайларын еске түсірді («Көзілдірікті көзге киеді. Мынау - көбелек, құрт деп аталады». «Қарбыз. Мен, анам және әкем - үшеуіміз үлкен қарбыз сатып алғанбыз, алқоры одан әлдеқайда кіші», тағы осындайлар). Әйтсе де есте сақтауға бағытталған балалардың ешбір іс-әрекеттері байқалмады.

В.С. Мухинаның пікірінше есте сақау мен еске түсірудің ықтиярлы формалары мектепке дейінгі естияр шақта қалыптаса бастайды және мектепке дейінгі ересектерде жетіледі. Ықтиярлы есте сақтау мен еске түсіруді меңгерудің неғұрлым қолайлы шарттары ойын үстінде жасалады, бала өзіне алған рольді жақсы орындап шығу есте сақтау шарты болған кезде жасалады. Мысалы, сатып алушының ролін алған бала дүкеннен белгілі заттарды сатып алу жөніндегі тапсырманы орындаушы ретіндегі баланың есте сақтайтын сөздерінің саны үлкен адамның тікелей талабы бойынша есінде сақтауға тиісті сөздерден көп болып шығады. Естің ықтиярлы формаларын меңгеру бірнеше кезеңнен тұрады. Олардың біріншісінде әлі қажетті тәсілдерді меңгере алмай тұрып бала есте сақтау мен еске түсіру міндетінің өзін бөле бастайды. Мұнда еске түсіру міндеті бұрын бөлінеді, өйткені бала алдымен дәл еске түсіруді, елестетуді қажет ететін ахуалдарға кездеседі. Бұған дейін ол нені қабылдап, жасағанын көрсететін іс-әрекетті білуі керек. Есте сақтау міндеті еске түсіру тәжірибесінің нәтижесінде пайда болады.

В.С. Мухинаның айтуынша, есте сақтау мен еске түсірудің жолдарын бала өз ойынан шығара алмайды. Ондай жолдарды белгілі түрде баланың есіне үлкендер салады. Мысалы, үлкен адам балаға тапсырма бергенде оған осы арада дәл оны қайталап беруді талап етеді. Үлкен адам баладан бір нәрсе сұрағанда, оның еске түсіруіне бағыт береді: «Сосын не болады?», «Жылқыға ұқсас сен тағы қандай жануарларды көрдің?» Тағы сол сияқты. Бала біртіндеп қайталай білуге, түсіне білуге, материалды есте сақтау мақсатында байланыстыра білуге, еске түсіргенде байланыстарды пайдалана білуге үйренеді.

Мектеп жасына дейінгі балалардың кейбіреулерінде эйдетикалық ес деп аталатын көру есінің ерекше түрі байқалады. өзінің айқындығы мен дәлдігі жағынан эйдетикалық естің бейнелеріне жуықтайды: бұрын қабылданған бір нәрсені есіне түсірген бала соны көз алдына қайтадан көріп тұрғандай болады. Эйдетикалық ес – жас шағының құбылысы. Мектепке дейінгі жаста осындай есі бар бала, кейінірек, мектепке оқыту кезеңінде, әдетте өзінің бұл қабілеттілігін жоғалтады. Мектепке дейінгі жас – естің қарқынды даму жасы. Ес – бала үшін маңызды оқиғалар мен мәліметтерді жадында қалдырады және сақтайды. Сондай-ақ мектепке дейінгі балалардың ойлау үрдісіне тоқталсақ, ойлау – тіл дамуы және ғылыми ұғымдарды меңгеру бірлігінде дамиды. Баланың сау психикасының ерекшелігі – танымдық белсенділігі.

Ойлау – сыртқы дүние заттары мен құбылыстарының байланыс қатынастарының адам миында жалпылай және жанама түрде сөз арқылы бейнеленуі. Ақыл-ой жағынан бала қаншалықты пәрменді болса, ол сонша көп сұрақтар қояды және оның сұрақтары соншалықты алуан түрлі болады. Бала заттың бейнесін ғана емес, оның қимыл-қозғалыстары туралы да ойлайды. Бейнелі ойлау – 6 жасар бала ойлауының негізгі түрі. Әрине, ол жекелеген жағдайларға логикалық ойлауды да орындай алады, бірақ та бұл жаста көрнекілікке сүйенген оқыту басымырақ болады. Мұның өзі осы жастағы балалардың естері еріксіз жақсы дамиды. Ерікті естері жаңа ғана қалыптасады. Сондықтан жақсы қабылдап алған заттардың түсін есінде жақсы сақтайды. Көру және есту елестері көрген нәрселердің мазмұнымен байланысты болады.

Мектепке түсу балалардың логикалық есін дамытуда үлкен роль атқарады. Оқушылардың есін тәрбиелеуде де мұғалім олардың жас және дара ерекшеліктерін

ескере отырып, жұмыс жүргізеді. Кіші мектеп жасындағы балаларды оқу тәсілін өз бетімен таңдап ала алмайтындықтан мұғалім үйге тапсырма бергенде, материалды қалай оқу керектігін балаларға ұдайы ескертуі керек. Бұл жөнінде оқулықтардың бәрінде мәтінді қалай оқу, тапсырманы қалай орындау керектігі айтылған. Бірақ баланың назары кейде бұған жөнді түсе қоймайды. Мұғалім мұны қатты ескерген жөн. Мектепке дейінгі балалық шақта заттардың, құбылыстардың, іс-әрекеттердің арасындағы байланыстар мен қатынастарды бөлу мен пайдалануды талап ететін күрделі де сан алуан міндеттерді баланың шешүіне тура келеді.

Ойында, сурет салуда, құрастыруда, жапсыруда, оқу және еңбек тапсырмаларын орындауда бала үйреніп алған іс-әрекеттерді жай ғана пайдаланып қана қоймайды, жаңа нәтижелер ала отырып олардың тұрақты түрін өзгертеді. Мектеп жасына дейінгі балалар өздерін қызықтырған мәселелерді түсіну үшін өзіндік эксперименттер жасауға кіріседі, құбылыстарды бақылайды, оларды талқыға салып, қорытындылар жасайды. Мектепке дейінгі балалық шақтың соңында кейбір механикалық физикалық және басқа байланыстар мен қатынастарды түсінуді, осы байланыстар мен қатынастар туралы білімді жаңа жағдайларда қолдана білуді талап етеді. Осы жастағы балалардың жылдың соңына дейін абстрактылы логикалық ойлауы жақсы дами түседі. Бірақ тәжірибе түрінде, бала затты көрмей тұрса, берген сұраққа толық жауап бере алмайды. Бала ойлаудың барлық операцияларын жақсы қабылдауға тиіс. Балалардың ойлауын дамытуда мектептегі оқутәрбие процесі шешуші роль атқарады. Бала ойлауын дамыту үшін мұғалім тиісті жұмыстар жүргізіп отыруы тиіс. Ой тәрбиесі адамның психологиясын жан-жақты етіп тәрбиелеумен ұштасып жатады. Таным әрекетінің бірі - қабылдау.

Тілдік мәліметтерді және жазылымдағы қатысымды тұлғаларды ұғыну қабылдаудан басталады. Тілді меңгеру барысында тіл үйренуші есту, көру, сезу арқылы дыбыстарды, сөздерді, сөйлемді қабылдауға үйренеді. Бала қоршаған ортаны жақсы қабылдауға тиіс. Д.Б. Эльконин бойынша кіші мектеп жасындағы балаладың танымдық үрдістердің дамуына келсек, олардың оқу ісіндегі қабылдауы – формамен түстерді тану және атауға келіп тіреледі. Мысалы, түрлі түсті құмыра салу үшін, олар форма, көлем жағынан әртүрлі болып келеді. Төменгі сыныптарда оқитын балалардан қабылдауында төмендегідей ерекшеліктер болады. Олар әлде де болса құбылыстарды тұтас зат күйінде жөндеп қабылдай алмайды. Мәселен, ол заттың өзіне ұнағанын, олардың көзге бірден көрінетін сыртқы белгілерін қабылдауға ұмтылады.

Мұндай қабылдауда белсенділік жағы аз болады. Үшінші сыныптан бастап балалардың қабылдау саласындағы қателер азая бастайды. Оқушы заттың негізгі белгілерін байқай алатын болады. Қабылдауда анализ бен синтез қатар жүреді. Бала әр заттың өзіндік белгісін ұққысы келеді, оның мәніне ішкі,сыртқы құрылысына, жасалу принципіне зең сала бастайды. Қабылдау процесінің күрделене түсуі балаларда байқай алу қабілетінің көрінуімен ұштасады. Алайда, байқаудың қарапайым элементі бірінші сынып оқушыларында да бар. Байқау — белсенді ой - әрекетінің балада дамып келе жатқандығының көрінісі Мектепке дейінгі бала тәрбиесімен айналысатын педагогтар мен тәрбиешілер, ата-аналар балалармен жылдың қай мезгілінде болмасын далаға шығып, серуендегенде, әртүрлі ойын ойнағанда осы ойланту әдісіне баса көңіл бөлуі қажет.

Бала бойына ерекше әсер етіп түрткі болатын айналадағы өлі және тірі табиғаттардың сан түрлі құбылыстары. К.Д. Ушинский – баланы табиғатпен жастай таныстыра дамыту, оның өзіндік логикалық ойын, сөз қорының, санасының жетілуіне әсері мол екенін көрсеткен. Логикалық ойдың, пікірдің дамуы баланың келешекте рухының жоғары болуына, батыл пікір, нақты шешім айтуына және оны дәлелдеп беруге жетелейді. Сондай-ақ, кімде-кім баланың тіл қабілетін дамытқысы келсе, ең алдымен оның ой қабілетін дамытуы тиіс, - деп көрсетеді. Онтегенездің бастапқы кезеңдерінде қарым-қатынас бала өмірінде аса маңызды функция атқарады. Бала мен ересектің қарым-қатынасы білім, іскерлік, дағдыны біреудің жай қасында емес, өзара әсерлесе нәтижесінде, өзара баю мен өзгерудің құрделі процесі.

Бала өзіне берілетін басқаның тәжірибесін белсенді түрде ой елегінен өткізіп, өңдеп

пайдаланады. Психолог ғалым Б. Спок ересек адамның жанұяда және бейтаныс адамдармен қарым-қатынас тиімді құра алуы, мектепке дейінгі кезеңде басқа балалармен жасаған қарым-қатынастың тиімділігімен анықталатынын тұжырымдаған. Ол бала басқа балалармен қарым-қатынас барысында өз құқығын қорғауға т.б. жатқызады. Қарым-қатынас жасаудың адам өміріндегі қоғамдық-әлеуметтік және психологиялық негізі ең алдымен адамның күнделікті тіршілік қажеттіліктерін қанағаттандыру мақсатымен байланысты екендігі айқын. Мектепке дейінгі балалар әдетте ойынды, сурет салғанды жақсы көреді, ересектермен және өзі қатарлы балалармен лезде тіл табысып кетеді. Мектепке дейінгі шақтың әсіресе, алғашқы үш жылы психологияда «қауіпті» кезең аталып, өзіне зерттеушілердің үлкен зейінін аударуда.

П. Бадалян «... осы уақытта сәби арнайы үйрету мен тәрбие көрмесе, кейін ол өте қиынға түсіп, тіпті кеш болуы да мүмкін» деген. Дер кезінде тәрбие мен үйрету көрген бала бес жасында еш қиындықсыз таза сөйлей білуі тиіс. Сонымен мектепке дейінгі жасерте онтогенез кезеңіндегі ең ұзақ және күрделі психикалық даму көрінісі болып табылады. Мұның өзі психологиялық зерттеулердің объекті ретінде қосылды және ол ғылыми әдебиеттерде оқиғалардың әр алуандығы ретінде көрсетіледі. Бала ойын арқылы өзінің күш-жігерін жаттықтырып, қоршаған орта мен құбылыстардың ақиқат сырын ұғынып үйрене бастайды. Ойын кезіндегі баланың психологиялық ерекшелігі мынада: олар ойнайды, эмоциялық әсері ұшқындайды, белсенділігі артады, ерік қасиеті, қиял елестері мен таным үрдістері дамиды, мұның бәрі баланың шығарымпаздық қабілеті мен дарынын ұштайды. қалыптасуына әсер ететін әртүрлі іс-әрекеттердің ішіндегі ең маңыздысы шығармашылық белсенділіктің сапалығына назар аударады.

Алайда мектепке бару қарсаңында баланың психологиялық даму деңгейінде жекелей өзгешеліктер өсе түседі. Бұл өзгешеліктер мынадан көрінеді: балалар бір-бірінен ақыл-ой, адамгершілік және жекелей дамумен ажыратылады. Сонымен, қорыта айтқанда, біздің тәжірибемізге негіз болған 5-6 жастағы балалардың құрастырған ертегілері мен қызықты әңгімелері ұйымдасқан түрде мағыналы, жүйелі, өз бетінше еркін жүргізілген жұмыс, қиялдың дұрыс дамуына апаратын көп жолдың бірі болды деп есептейміз. 6 жасар бала өз қиялында алуан түрлі жағдайлар құра алады және баланың өзі сонда әртүрлі жағынан көрінеді. Ойын барысында қалыптаса отырып, қиял басқа да іс-әрекет түрінде өте алады. Тілі және қиялы жақсы дамыған бала қызықты сюжетті тез арада жанынан ойлап шығара алады.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1. Дүйсенова Ж.Қ., Нығыметова Қ.Н. Балалар психологиясы. Алматы, 2015.
- 2. Сатиева Ш. Даму психология. Оқулық. Астана: «Фолиант», 2012.
- 3. Бейсенбекова Г.Б. Жас ерекшелік психологиясы. Қарағанды: «Ақ Нұр», 2012.
- 4. Жұмабекова Ф. Мектепке дейінгі педагогика. Астана: «Фолиант», 2012.

УДК 373.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ УСВОЕНИЯ НОРМ ПОВЕДЕНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ

Гурова В.В., Чункурова З.К.

Сведения об авторах. Гурова Виктория Викторовна – педагог Центра детского развития «Грамматей» (Усть-Каменогорск). Чункурова Зарина Канапияновна – магистр педагогики, преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета

Аннотация. Авторы проводят анализ методик для усвоения социального опыта младшими школьниками. Подробно рассмотрены игровые технологии, которые повышают уровень заинтересованности предметом. Описаны исследования по данной теме, дается анализ результатов.

Ключевые слова. Сожетно-ролевые игры, социальные ситуации, методика обучения младших школьников, социальное поведение, нормы поведения.

Авторлар туралы мәліметтер. Гурова Виктория Викторовна – «Грамматей» дамыту орталығының оқытушысы, Өскемен; Чункурова Зарина Канапияновна – педагогика магистрі, ҚАЕУ педагогика және психология кафедрасының оқытушысы.

Аннотация. Авторлар кіші жастағы оқушылардың әлеуметтік тәрбиесін меңгеру әдістемесіне талдау жасады. Тақырып бойынша қызығушылық деңгейін көрсететін ойын технологиялары толық сипаттайды. Аталмыш тақырып бойынша зерттеулер, нәтижелерге талдау жасады.

Түйін сөздер. Сюжетті - рөлдік ойындар, әлеуметтік жағдайлар, кіші жастағы оқушылар, оқыту әдістемесі, әлеуметтік мінез-құлық, мінез-құлық нормалары.

About the authors. Gurova Viktoriya - educator at Center of Children's Development "Grammatei", Ust-Kamenogorsk. Chunkurova Zarina - Master of Pedagogy, teacher at the department of Psychology and Pedagogics of Kazakh-American free university

Annotation. The authors analyze the methods aimed at assimilation of social experience by junior students. The article gives a detailed description of game technologies that increase the level of students' interest in the subject. The paper looks at the research on the given topic and the analysis of its results.

Key words. Role plays, social situations, methods of teaching junior students, social behavior, norms of behavior.

Нами была поставлена задача - провести анализ двух методик, применяемых для усвоения социального опыта младшими школьниками. Первая методика - это словесный разбор различных ситуаций, с которыми непосредственно может столкнуться младший школьник. Вторая методика — это применение сюжетно-ролевых игр для разбора тех же ситуаций.

Игровые технологии повышают уровень заинтересованности предметом, а сюжетно-ролевые игры помогают быстрому усвоению социального опыта. Для подтверждения этой теории мы решили провести исследование, ключевым элементом которого является эксперимент. Экспериментальная работа будет проводиться с учащимися 3-4 классов. Предмет нашего исследования – сюжетно-ролевые игры, относящиеся к определенным социальным ситуациям, отражающие правильное и неправильное поведение в них. Детям нужно не только по ролям проиграть сюжет игры, но и усвоить правила поведения в подобных ситуациях. Также мы планировали выявить уровень сформированности нравственных качеств детей.

Ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. В игровой деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к сверстникам, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети далеко не всегда находят нужные способы поведения.

В игре ребенок попадает в отношения зависимости от других детей. Игру недаром определяют как школу социальных отношений. Беря на себя роли взрослых, дети знакомятся с доступными для них правилами и мотивами поведения, которыми руководствуются взрослые в трудовой и общественной деятельности, в общении между собой.

Игра полностью захватывает ребенка, заставляет его глубоко переживать те чувства, которые должны испытывать изображаемые персонажи - симпатию, сочувствие, уважение и др. Интерес к игре, желание хорошо изобразить то, что нужно по роли, настолько велики, что в этих условиях дети выполняют такие действия, которые сами по себе для них трудны и непривлекательны.

Игра есть сильнейшее средство включения ребенка в систему отношений общества, которому он принадлежит, усвоения им духовных и культурных богатств. В игре развиваются как личностные и интеллектуальные качества, так и физические способности. Главная цель экспериментальной работы - это выявить, помогают ли сюжетно-ролевые

игры усвоению социального опыта у младших школьников.

Участниками эксперимента стали учащиеся 3 и 4 класса. Детей мы разделили на 2 группы. В группах одинаковое количество учеников и из 3, и из 4 классов. В каждой группе по 5 учеников 3 класса, а также по 3 ученика 4 класса. Группы приблизительно равные, как и интеллектуально, так и психоэмоционально. В первой группе (далее группа А) каждую ситуацию будем разбирать путем проигрывания каждой ситуации по ролям. А во второй группе (далее группа Б) эти же ситуации мы будем разбирать словесно. Для ясности эксперимента будет проведено 2 анкетирования - предварительное, для того, чтобы при проведении итогов анкетирования было, на что опираться, и итоговое, чтобы ответить на главный вопрос: влияют ли сюжетно ролевые игры на усвоение социального опыта.

Вначале мы провели опрос каждого участника эксперимента. Ответы были занесены в таблицу 1 в виде баллов. В таблице баллы записываются арабскими цифрами: 0, 1, 2. Расшифровка: 2 балла – правильный ответ; 1 балл – правильный частично; 0 баллов – неправильный ответ. После проведения анкетирования нами был высчитан процент соотношения ответов, на основе чего проставлены соответствующие баллы каждой группе по каждому вопросу.

- 1-5 баллов низкий уровень поведения.
- 5-8 баллов средний уровень поведения.
- 9-12 баллов высокий уровень поведения.

Таблица 1. Предварительное анкетирование участников эксперимента

№	Вопрос	Ответы	Ответы
		группы А	группы Б
1	Прозвенел звонок на перемену, что ты должен сде-	2 балла	2 балла
	лать:		
	1 – подождать, пока учитель не завершит урок и сам		
	не опустит на перемену; 2 – начать собирать учебники		
	в портфель, но оставаться на своем месте; 3 – встать с		
	места, начинать ходить по кабинету, мешать одно-		
	классникам		
2	Если в класс вошел учитель, который у вас ничего не	2 балла	2 балла
	ведет, что вы должны сделать:		
	1 - встать и поприветствовать; 2 - поприветствовать,		
	но сидя; 3 - вообще никак не отреагировать		
3	Если мне на перемене дежурные сделали замечание,	1 балл	0 баллов
	что я должна(-ен) сделать:		
	1 - выслушать дежурного, извиниться и больше не на-		
	рушать; 2- выслушать дежурного, извиниться, но, ко-		
	гда дежурный уйдет, снова начать бегать; 3 - спорить с		
	дежурным, не слушаться и убегать		
4	Если учителю пришлось отлучиться на минутку, и он /	0 баллов	1 балл
	она оставила меня за главного, мои действия:		
	1 – выполню все требования, которые скажет учитель;		
	2 – выполню требования, но закрою глаза на некото-		
	рые шалости своих одноклассников; 3 - сам начну иг-		
	рать.		
5	Вы нашли в школьном коридоре потерянную кем-то	0 баллов	1 балл
	вещь, ваши действия:		
	1 – сам попробую найти хозяина или отнесу на вахту,		
	чтобы хозяин мог забрать свою вещь; 2 – попытаюсь		
	найти хозяина, если не найдется, то заберу себе; 3 –		

	заберу себе - что упало, то пропало		
6	Если мне понадобится какая-либо вещь, которая есть у	0 баллов	1 балл
	соседа по парте, но самого ребенка нет в классе, то я:		
	1 – подожду и попрошу эту вещь у него; 2 – найду и		
	спрошу разрешения у этого человека взять самому; 3 –		
	просто возьму вещь, друзья же.		
	Итого:	5 баллов	7 баллов

Из данных таблицы видно, что группа А имеет низкий уровень поведения, группа Б имеет средний уровень социального поведения.

Для наглядности результаты анкетирования нами занесены в диаграмму, изображенную на рис. 1, в процентном соотношении.

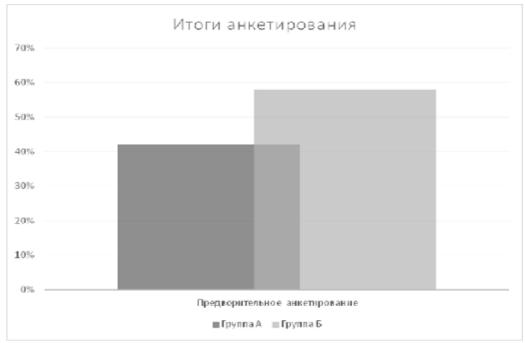


Рис. 1. Итоги предварительного анкетирования

Следующим этапом проведения эксперимента будет разбор ситуаций, с которыми дети справились частично или вовсе не справились. С группой Б каждую ситуацию мы разберем путем распределения ролей и разыгрывания этих ситуаций. В каждой ситуации участников мы разбивали на пары. Каждый раз участники пары будут меняться местами. Это сделано для того, чтобы каждый участник эксперимента на собственном опыте побывал на месте дежурного, учителя, ребенка, который потерял вещь и не может найти и др.

1 ситуация, которую мы разобрали с группой A, это - «Если мне на перемене дежурные сделали замечание, что я должна(-ен) сделать?»

Всех участников группы А мы разделили по парам. В каждой паре есть «дежурный» и «нарушитель». Цель дежурного - это успокоить нарушителя, нарушителю же нужно не слушаться дежурного. После нескольких попыток успокоить нарушителя, дежурный и нарушитель меняются местами. После проведения такой сюжетно-ролевой игры дети оставили отзывы, что игра понравилась, на месте дежурного было сложно, и они теперь понимают, почему дежурные так часто ругаются. И почти все участники эксперимента с твердостью сказали, что теперь они будут выполнять все требования дежурных и надеются, что, когда они будут дежурными, дети будут так же выполнять их требования.

Следующая ситуация, которую мы разыграли, это - «Если учителю пришлось отлучиться на минутку, и он / она оставила меня за главного, мои действия?». Для того, чтобы дети лучше вжились роль, мы воспользовались одним из кабинетов начальных классов. По очереди выбирался «учитель» и «ученик, который оставался за главного», остальные же дети были простыми учениками, которые слушались учителя и того, кто оставался за главного. Сначала детям было сложно играть свои роли, наблюдалось смущение, им было смешно и непривычно, но потом им все-таки удалось взять себя в руки и сделать все, что от них требовалось. После того, как «учитель» раздал задание ученикам и назначил ответственного, он выходит, на его место садится тот, которого он назначил «за главного». Практически во всех случаях, после того как учитель выходил, в классе сразу же становилось шумно, дети начинали громко разговаривать, ходить по кабинету, играть. После обыгрывания этой ситуации дети также рассказали свои впечатления. Как оказалось, дети хорошо вжились в роли. Когда дети, играя роль учителя, выходили из кабинета, они надеялись, что будет так же тихо, как и на уроке. Но, возвращаясь в кабинет, они разочаровывались, так как там был беспорядок. Сказали, что учителем быть очень сложно. Также сказали, что если окажутся в такой же ситуации, то непременно постараются сохранить дисциплину в классе, чтобы не расстраивать учителя. Игра им очень понравилась, и они охотно принимали в ней участие.

«Вы нашли в школьном коридоре потерянную кем-то вещь, ваши действия?» Так звучала следующая ситуация. Все дети в группе находили какие-то предметы и практически всегда оставляли себе. Кто-то сам терял, но это, как правило, мелочи - карандаш, ручка, ластик и тому подобное. Но никто не терял каких-то ценных для него вещей или вещей, за которые ему приходилось отвечать. В данном случае участники также были разделены по парам. Каждому потерявшему мы дали по небольшому конверту, в котором находилось важное письмо. Также условием было, что дети должны были брать его с собой везде. В итоге один конверт забыли в столовой, один потеряли во время игры на улице, еще оставляли на лавочке, подоконнике, на парте и пр. Заметив, что конверт лежит без внимания, ученики, которые были «нашедшими», забирали их себе, никому ничего не сказав. После уроков мы попросили у «потерявших» отдать мне конверты, из 4 штук вернулся всего один. Дети начали переживать, что они потеряли, начали искать по школе, но так и не нашли, их настроение начало портиться. После того, как все признались, что они их потеряли, мы попросили «нашедших» отдать нам конверты. На следующий день мы опять раздали конверты, но уже тем, кто вчера были «нашедшими». В этот день только 2 человека потеряли конверты, которые в течение дня к ним же и вернулись. При завершении игры мы спросили у тех, кто вернул конверты, для чего они же это сделали? Ответ звучал так: мы знаем, как важен этот конверт для ребенка, потому что сами через это прошли. Мы нарушили правило игры, но зато мы правильно поступили, вернув потерянное его владельцу. Мы считаем, что эта экспериментальная игра прошла наиболее продуктивно, дети поняли, как вести себя в данной ситуации еще до того, как закончилась игра.

И последняя ситуация, которую мы разобрали, это: «Если мне понадобится какаялибо вещь, которая есть у соседа по парте, но самого ребенка нет в классе, то я?» Данная ситуация выбрана не просто так, так как мы часто наблюдали, как дети берут вещи друг у друга без спроса. Для разыгрывания этой ситуации участники были также разделены по парам. Они должны были в течение дня периодически брать друг у друга вещи, не спрашивая разрешения. Как и предполагалось, на почве этого возникали конфликты, хотя сами дети брали у напарника предметы, не испытывая чувства стыда, но с большим негативом относились к тому, что брали вещи у них. К концу дня дети все меньше и меньше пользовались вещами напарника, а вовсе и совсем перестали. Как выяснилось, это все потому, что им не нравилось, когда брали вещи у них. Участники пришли к выводу, что брать вещи без спроса - это не только плохо, но и неприятно.

Следующий шаг - разбор этих же ситуаций с группой А. Как говорилось выше, разбор был просто устным. При обсуждении первой ситуаций дети вели себя несерьезно,

отвлекались, занимались своими делами или же пытались рассказать, что похожее было и с ними. Детям объяснялось, как нужно вести себя в подобных ситуациях и как делать было нельзя. Также часто употреблялась фраза, любимая всеми родителями и учителями: «Поставь себя на его место». Дети на некоторое время задумывались, но их внимание переключалось на что-то более интересное. Также дети не задавали вопросов. После проведения первой беседы мы пришли к выводу, что не стоит обсуждать более одной ситуации в день, а также загружать детей большим количеством информации. Также целесообразно приводить примеры. Лучше всего детьми воспринимается, когда учитель приводит в пример себя или кого-то, с кем дети хорошо знакомы.

Разбор второй ситуации прошел более спокойно, дети внимательно слушали, но все равно периодически отвлекались друг на друга. Но удерживать их внимание стало легче, используя полученный опыт после проведения первой беседы. Дети также не задавали никаких вопросов.

При разборе третьей ситуации у детей начали возникать собственные мысли по этому поводу, начали звучать вопросы, но они практически все были несерьезными, часто превращаясь в шутку. Но дети начали себя вести более дисциплинированно.

И при разборе последней ситуации дети принимали активное участие в обсуждении, задавали вопросы, как себя вести в подобных ситуациях, а также приводили примеры того, как они выходили из таких ситуаций.

После завершения экспериментальной части было проведено констатирующее анкетирование, результаты которого отображены в таблице 2.

Таблица 2. Констатирующее анкетирование участников эксперимента

№	Вопрос	Ответы	Ответы
		группы	группы
		A	Б
1	Прозвенел звонок на перемену, что ты должен сделать:	2 балла	2 балла
	1 – подождать, пока учитель не завершит урок и сам не опустит		
	на перемену; 2 – начать собирать учебники в портфель, но ос-		
	таваться на своем месте; 3 – встать с места, начинать ходить по		
	кабинету, мешать одноклассникам		
2	Если в класс вошел учитель, который у вас ничего не ведет, что	2 балла	2 балла
	вы должны сделать:		
	1 - встать и поприветствовать; 2 - поприветствовать, но сидя; 3		
	- вообще никак не отреагировать		
3	Если мне на перемене дежурные сделали замечание, что я	2 балл	2 балла
	должна(-ен) сделать:		
	1 - выслушать дежурного, извиниться и больше не нарушать; 2-		
	выслушать дежурного, извиниться, но, когда дежурный уйдет,		
	снова начать бегать; 3 - спорить с дежурным, не слушаться и		
	убегать		
4	Если учителю пришлось отлучиться на минутку, и он / она ос-	1 балл	1 балл
	тавила меня за главного, мои действия:		
	1 - выполню все требования, которые скажет учитель; 2 - вы-		
	полню требования, но закрою глаза на некоторые шалости сво-		
	их одноклассников; 3 - сам начну играть.		
5	Вы нашли в школьном коридоре потерянную кем-то вещь, ва-	2 балла	1 балл
	ши действия:		
	1 - сам попробую найти хозяина или отнесу на вахту, чтобы		
	хозяин мог забрать свою вещь; 2 - попытаюсь найти хозяина,		
	если не найдется, то заберу себе; 3 - заберу себе - что упало, то		
	пропало		

6	5	Если мне понадобится какая-либо вещь, которая есть у соседа	2 балла	1 балл
		по парте, но самого ребенка нет в классе, то я: 1 – подожду и		
		попрошу эту вещь у него; 2 – найду и спрошу разрешения у		
		этого человека взять самому; 3 – просто возьму вещь, друзья		
		же.		
		Итого:	11	9 бал-
			баллов	ЛОВ

По итогам анкетирования мы видим, что группа Б, в которой все ситуации разбирались устно, улучшила свои показатели всего на 2 балла, в то время как группа А, в которой все ситуации разыгрывались по ролям, улучшила свои показатели на 6 баллов.

Для наглядности итоги констатирующего анкетирования были вынесены в диаграмму в процентном соотношении и изображены на рис. 2.

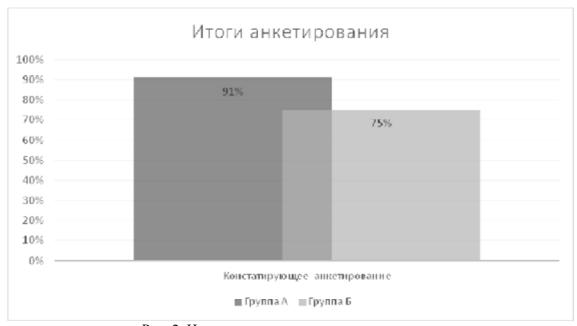


Рис. 2. Итоги констатирующего анкетирования

По итогам проведения эксперимента мы видим, что обе группы имеют высокий уровень поведения в разобранных ситуациях.

Показатель в группе, где ситуации разбирались посредством разыгрывания ролей, поднялся на 49%, в то время как в группе, в которой не использовались ролевые игры, всего на 17%, что изображено на рис. 3.

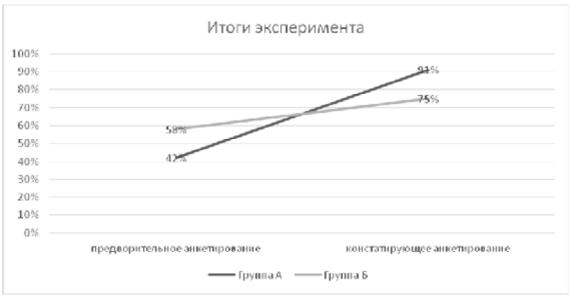


Рис. 3. Итоги проведения экспериментальной работы

Экспериментальным путем было доказано, что сюжетно-ролевые игры действительно помогают лучшему усвоению социального опыта.

Воспитательное значение сюжетно-ролевых игр у младших школьников закрепляется в том, что данный вид позволяет познать действительность, создать коллектив, воспитать любознательность и сформировать волевые чувства личности. Младшие школьники понимают условность игры и поэтому допускают в играх известную снисходительность по отношении к себе и к своим товарищам. Отличительная черта этих игр – активность воображения ребенка.

Таким образом, ценность сюжетно-ролевой игры в образовательном процессе начальной школы в том, что игра может стать одним из инструментов активизации познавательных способностей учащихся, воспитания у них устойчивого интереса и потребности в интеллектуальной деятельности, совершенствования навыков общения, установление положительных взаимоотношений с людьми. От содержательной стороны отношений, складывающихся в процессе игры, общения, деятельности в каждом конкретном коллективе, в который входит школьник, зависит эффективность усвоения ими готовых способов и форм социальной жизни, а, следовательно, и выработка собственных ценностных ориентаций, своего стиля жизни.

Нашей главной задачей являлось выявление влияния сюжетно-ролевых игр на процесс социализации младших школьников. Для достижения этой задачи мы использовали следующие методы:

- наблюдение:
- анкетирование;
- опрос;
- беседа;
- анализ.

Было проведено предварительное анкетирование, на котором мы выявили уровни социального поведения участников эксперимента, затем были проведены сюжетноролевые игры и беседы с участниками. В завершении эксперимента было проведено итоговое, или констатирующее, анкетирование младших школьников, участвовавших в исследовании. Благодаря этому анкетированию было выявлено, что сюжетно-ролевые игры в несколько раз эффективнее бесед.

Теперь можно с уверенностью сказать, что сюжетно-ролевые игры помогают лучшему усвоению социального опыта.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Громова О.Е., Соломатина Г.Н., Кабушко А.Ю. Ознакомление дошкольников с социальным миром. М.: «ТЦ Сфера», 2012.
- 2. Зайцева И.В., Ветрова И.Н. Сюжетно-ролевые игры // Воспитатель ДОУ, 2009. №10. С. 40-43.
- 3. Иванова Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М. Социальное развитие детей в ДОУ: Методическое пособие. М.: «ТЦ Сфера», 2008.
- 4. Красильникова Т.Н., Батуева О.А. Сюжетно-ролевая игра как средство развития связной речи в коррекционной работе с детьми с ОНР // Дошкольная педагогика (Ярославль), 2003. №4. С. 40-45.
- 5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1998. №6. С. 65-68.

УДК 373.1

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 3 КЛАССЕ

Бондарь Е.С., Чункурова З.К.

Сведения об авторах. Бондарь Елена Сергеевна – студент специальности «Педагогика и методика начального обучения» Казахстанско-Американского свободного университета. Чункурова Зарина Канапияновна – магистр педагогики, преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье описаны методы и приемы применения медиатехнологий на уроках литературного чтения в начальных классах. Авторы рассматривают условия развития личности младшего школьника посредством компьютерного обучения на уроках литературного чтения в 3 классе.

Ключевые слова. Методика обучения младших школьников, литературное чтение, компьютерное обучение, педагогический эксперимент.

Авторлар туралы мәліметтер. Бондарь Елена Сергеевна – Қазақстан Американдық Еркін университетінің «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының студенті. Чункурова Зарина Канапияновна – педагогика магистрі, Қазақстан Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының оқытушысы.

Аннотация. Мақалада бастауыш сыныптарда әдеби оқу сабағында медиатехнологияларды қолдану жайлы жазылған. Авторлар баса назарды 3 сынып оқушысының әдебиет сабағында компьютер қолдану арқылы жеке тұлға ретінде даму шарттарын қарастырады.

Түйін сөздер. Кішкентай мектеп оқушыларын оқытудың әдістемесі, әдеби оқу, компьютерлік оқу, педагогикалық эксперимент.

About the authors. Bondar Yelena - student in "Pedagogics and Methods of Primary Education" program at Kazakh-American free university

Chunkurova Zarina - Master of Pedagogy, teacher at the department of Psychology and Pedagogics of Kazakh-American free university.

Annotation. The paper is concerned with the methods and ways of using media technologies at the lesson of literary reading in primary school. The authors review the conditions for junior student's personality development by means of computer-assisted teaching at the lesson of literary reading in the 3rd grade.

Key words. Methods of teaching junior students, literary reading, computer-assisted teaching, pedagogical experiment.

В актуальности данного исследования стоит интерес педагогов к проблеме модернизации образования для повышения в эффективности процесса обучения. Так, можно сказать, что в одном из направлений в усовершенствовании методик преподавания учебных дисциплин в начальных школах, возможно, станет частое использование информационных технологий.

Научная новизна этого исследования заключается в построении основных направлений, которые конкретизированы в основе общих теоретических положений в области информатизации образования. Будут использоваться методы и приемы в плане медиатехнологий на уроках литературного чтения в начальных классах.

Перед нами стоит цель – изучить условия развития личности младшего школьника средствами компьютерного обучения на уроках литературного чтения, а также выявить возможности, получаемые при использовании ИКТ на уроках литературного чтения в 3 классе.

На данный период времени все уроки у детей проходят с применением компьютерной техники. Поэтому перед нами стояла задача развить детей посредством компьютера, развивать их личность.

Исследование проходило в три этапа:

- 1) констатирующий этап;
- 2) формирующий этап;
- 3) контрольный этап.

В классе 23 человека, 15 мальчиков и 8 девочек. 7 человек в классе учатся на «отлично», 10 человек на «хорошо», 3 на «хорошо» и «удовлетворительно» и 3 человека на «удовлетворительно». Но, в общем, класс достаточно хорошо развит, дети активны в любом учебном процессе, очень любознательны и, в принципе, почти все любят читать.

Цель констатирующего этапа заключалась в проведении психолого-педагогической диагностики и выявлении индивидуальных особенностей учеников.

В проведении констатирующего этапа мы пользовались множеством методик. В частности, мы взяли методики И.М. Чередова, С.Д. Максютовой. Эти методики направлены на оценивание личностных результатов начального образования младших школьников. Вначале задания для детей были невысокого уровня сложности, а в дальнейшем они усложнялись и доходили до уровня высокой сложности.

Таблица 1. Уровни заданий

Уровень	Задания
Низкий	Чтение текста.
Направлен на усовер-	Подчеркивание неполных слов.
шенствование навыка	Отметить сложные для прочтения слова.
чтения, выступает в	Чтение и расставление ударений.
качестве репродуктив-	Выполнение заданий, расположенных после текста.
ного характера заданий.	Чтение правильной, выразительной речи.
Создать ситуацию ус-	Разобрать какими синонимами воспользовался автор к сло-
пеха.	вам.
	В данных на карточке словах, вычеркнуть те слова, которые в
	тексте не упоминаются и т.д.

Средний	Подобрать однокоренные слова к заголовку произведения.
Направлен для форми-	Из прочтенного текста, по памяти, впиши недостающие ему
рования осознанности	слова.
прочтенного и интереса	Попытаться поменять время повествования. Прочитать полу-
читателя, выступающе-	чившийся текст с изменениями.
го в качестве	Замени прямую речь так, чтобы смысл не нарушался.
конструктивного ха-	Составь текст из разрозненных предложений. Сравни
рактера заданий.	получившееся с оригиналом.
	Найди лишнее предложение в тексте. Проверь по книге.
	Прочитай часть текста, подбери для выразительности соот-
	ветствующие жесты и движения.
	Работа по словарю «Найди и объясни»
Высокий исследова-	Почему данное произведение можно отнести к сказке (стихо-
тельский характер за-	творению, рассказу)?
даний способствует	Какое настроение передаёт автор? Какими средствами поль-
осознанию идеи произ-	зуется?
ведения и развитию	Как передаёт автор своё отношение к герою?
творческих способно-	Подготовь сценарий данного текста.
стей	Прочитай отрывок. Определи, к какой части текста он отно-
	сится. Почему?
	Почему текст так назван. Докажи.
	Сконцентрируй внимание на середине строки. Попытайся «за
	один взгляд» увидеть всю строку. Так же - вторую, третью и
	т.д. Читай, делая движения глазами только вниз.

С заданиями низкого уровня справились 5 человек, с заданиями среднего уровня – 11 человек, с заданиями высокого уровня – 7 человек.

Таблица 2. Уровни знаний констатирующего этапа

Tuestingu =: t pestini situit	in none in inp from or or or in in
Уровни	Констатирующий этап
Высокий	7
Средний	11
Низкий	5

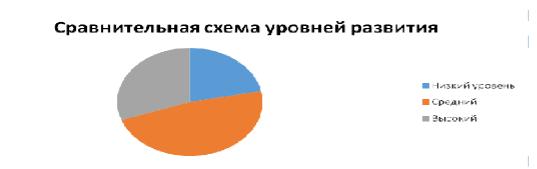


Рис. 1. Сравнительная схема уровней развития

Следующий этап работы - формирующий. Цель данного этапа - использовать психолого-педагогическое исследование, проводить уроки литературного чтения, которые будут иметь направленность на личностно-ориентировочное обучение школьников. Мы проводили уроки, обращая внимание на личностные особенности учащихся нашего класса. Для этого мы подобрали разноуровневые задания: на уроках широко применялись различные творческие, информационные, инструктивные карточки.

Отбор содержания и форм работы на уроках литературного чтения предполагает

осознанное ориентирование на личность учащегося, на оказание помощи ребенку в развитии каких-либо качеств, способностей, заложенных в нем изначально.

Личностно ориентированное обучение – это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно личностных функций или востребование его субъектного опыта.

Постепенно у учащихся развивался интерес к тексту, к книге, к автору, к литературе как к искусству слова. Целенаправленная и систематическая работа развивает учащихся нравственно и эмоционально, обогащает их субъектный опыт, формирует положительный интерес к чтению и создает необходимые умения для дальнейшего изучения литературы.

Завершающим этапом нашей работы стал контрольный эксперимент, его цель - проследить, какие изменения произошли с учащимися.

Чтобы проследить динамику развития учащихся на контрольном этапе опытно-педагогической работы, мы применили ту же методику И.М. Чередова, что и на констатирующем этапе.

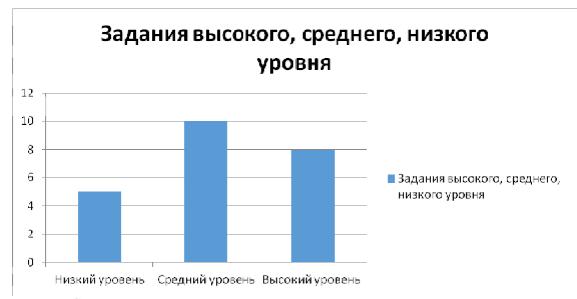


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов

Как видим, произошли положительные изменения, хотя и незначительные. Мы полагаем, что незначительные изменения произошли потому, что дети недостаточно развиты, мало читают, но нас радуют и такие изменения.

С заданиями низкого уровня справились 6 человек, с заданиями среднего уровня справились 10 человек, а с заданиями высокого уровня справились 7 человека.

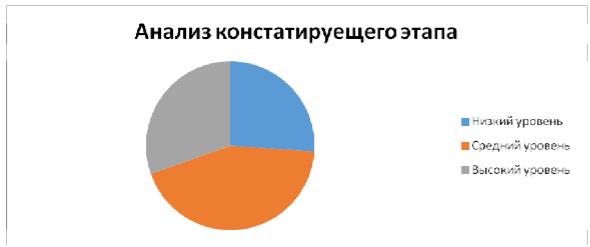


Рис. 3. Анализ констатирующего этапа

На формирующем этапе проводились уроки с использованием разноуровневых заданий. На уроках применялись различные творческие, информационные, инструктивные карточки.

На завершающем этапе нашей работе мы провели ту же методику С.Д. Максютовой, только уже с другим произведением - рассказом Л.Н. Толстого «Какая бывает роса на траве» - и получили следующие результаты.

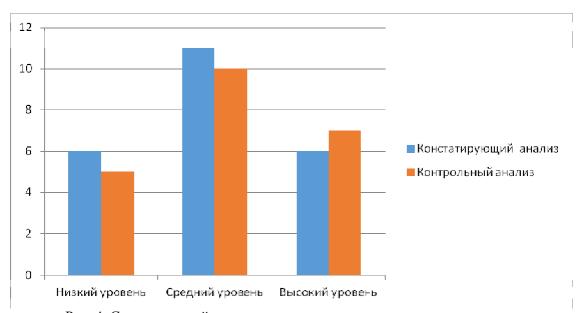


Рис. 4. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов

На формирующем этапе проводились уроки с использованием разноуровневых заданий. На уроках применялись различные творческие, информационные, инструктивные карточки.

На завершающем этапе нашей работе мы провели ту же методику С.Д. Максютовой, только уже с другим произведением - рассказом Л.Н. Толстого «Какая бывает роса на траве» - и получили следующие результаты.

Как видим, и здесь произошли положительные, пусть и незначительные, изменения. Дети стали лучше читать, вникать в суть написанного; оценивать поступки людей, жизненные ситуации с точки зрения общепринятых норм и ценностей, эмоционально «переживать» текст, воспринимать красоту природы, бережно относиться ко всему жи-

вому.

Таким образом, урок литературного чтения в личностно-ориентированном обучении в начальной школе способствует развитию личности младшего школьника в том случае, если был правильно произведен отбор материала урока, грамотно подобраны задания.

Целенаправленная и систематическая работа развивает учащихся нравственно и эмоционально, обогащает их субъектный опыт, формирует положительный интерес к чтению и создает необходимые умения для дальнейшего изучения литературы.

После проведения всех этапов эксперимента стоит отметить, что дети стали говорить искренне, значительно увеличился их словарный запас, они стали писать интересные творческие работы, сочинять стихи, что заставило задуматься нас о продолжении работы над этой темой.

Процесс модернизации современного начального образования ориентирован, прежде всего, на принципиальное изменение в понимании его целей. Сегодня на первый план выдвигается его развивающая функция, становление и развитие личности младшего школьника. Сформировать у школьников потребность и способность к самостоятельному приобретению знаний, к непрерывному образованию и самообразованию - одна из стратегических задач современной российской школы. Ее решение невозможно без формирования у каждого учащегося стойких познавательных мотивов учения, познавательного интереса, постоянного стремления углубляться в область познания. Именно от этого в дальнейшем будут зависеть успехи подрастающего поколения, не только в годы школьного обучения, но и их возможности реализовать свой внутренний потенциал в дальнейшем профессиональном образовании.

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует об интенсивности исследований психолого-педагогических основ развития познавательного интереса школьников как важного средства активизации обучения: изучалась его роль в формировании общей направленности личности учащегося; определялись условия и факторы, влияющие на его становление и развитие; выявлялись периоды наиболее интенсивного развития этого качества личности; изучалась предметная направленность и осознание познавательного интереса учащимися разных возрастных групп (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Л.В. Занков, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, Н.Г. Морозова, А.Н. Прядехо, Л.С. Рубинштейн, Л.М. Фридман, Г.И. Щукина, С.Г. Якобсон и др.).

Несмотря на то, что проблема развития интереса к учению у школьников исследуется различными авторами на протяжении десятилетий, она и сегодня является одной из актуальных и сложнейших психолого-педагогических проблем.

Полученные эмпирические данные состояния развития познавательного интереса у младших школьников показывают недостаточный уровень его сформированности в современных условиях, что затрудняет успешное решение приоритетных задач, стоящих перед школой. У значительной части учащихся наблюдается преобладание низкого уровня развития познавательного интереса, который при переходе из класса в класс начальной школы у большинства из них остается на прежнем уровне и даже снижается. Количество учащихся, проявляющих интерес к учебной деятельности, уменьшается по мере их взросления с первого по четвертый класс включительно с 81% до 62%.

Поиск путей и средств повышения эффективности формирования познавательного интереса у младших школьников показывает, что одним из приоритетных в этом направлении, наряду с традиционными, признается использование средств информационно-коммуникационных технологий. Особое значение придается проблеме внедрения компьютеров в учебно-воспитательный процесс современной школы в связи с возможностью оптимизации процесса организации различных форм и методов самостоятельной деятельности учащихся.

Большинство авторов признают компьютер в качестве эффективного средства активизации обучения. Вместе с тем, в исследованиях не находят должного отражения ди-

дактические и методические аспекты использования средств информационно-коммуникационных технологий для повышения уровня познавательного интереса младших школьников.

Сочетая в себе возможности телевизора, видеомагнитофона, книги, калькулятора, являясь универсальной игрушкой, способной имитировать другие игрушки и самые различные игры, современный компьютер, вместе с тем, является для ребенка тем равноправным партнером, способным очень тонко реагировать на его действия и запросы, которого ему так порой не хватает. Терпеливый товарищ и мудрый наставник, творец сказочник миров и персоналий, вершина интеллектуальных достижений человечества, компьютер играет все большую роль в досуговой деятельности современных детей и в формировании их психофизических качеств и развитии личности. Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности школы выглядит достаточно естественным с точки зрения ребенка и является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации его учения, развития творческих способностей и создания благополучного эмоционального фона.

Компьютер естественно вписывается в жизнь школы и является еще одним эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно разнообразить процесс обучения. Каждое занятие вызывает у детей эмоциональный подъем, даже отстающие ученики охотно работают с компьютером, а неудачный ход игры вследствие пробелов в знаниях побуждает часть из них обращаться за помощью к учителю или самостоятельно добиваться знаний в игре. С другой стороны, этот метод обучения очень привлекателен и для учителей: помогает им лучше оценить способности и знания ребенка, понять его, побуждает искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения. Это большая область для проявления творческих способностей для многих: учителей, методистов, психологов, всех, кто хочет и умеет работать, может понять сегодняшних детей, их запросы и интересы, кто их любит и отдает им себя.

Таким образом, задачи, которые мы ставили в своем исследовании, были достигнуты. Применение компьютера — эффективный метод в развитии интеллектуальных способностей.

Применение в школе компьютерной технике учителями начальных классов поможет сделать школьное преподавание более эффективным.

В настоящее время еще идет разработка программно-комплексного подхода компьютерного обучения в начальной школе.

Описанные в данной работе программы помогут в работе учителям начальных классов разнообразить свои уроки и сделать их более эффективными в развитии познавательных процессов младших школьников.

Итак, мы пришли к выводу, что применение компьютерной техники в начальной школе развивает интеллектуальные способности учащихся: внимание, воображение, память, логическое мышление, улучшает восприятие мира.

Образовательный процесс, где включены информационные технологии, развитие образования идет гораздо быстрее. Применение компьютерных технологий в начальной школе дает толчок к созданию творческих, положительных навыков, благоприятно эмоциональных атмосфер на уроке. При использовании яркой графики, сказочных оболочек обучающие программы приводят к тому, что ученики с удовольствием присутствуют на компьютерных уроках, и это во многом поднимает мотивацию в обучении.

Информационные технологии позволяют лучше мыслить, способствуют самореализации, являются эффективным способом воплощения собственных возможностей. Подводя итоги сказанному, можно сказать, что информационные технологии в наш век очень помогают в сфере образовательного процесса. Развитие личности младшего школьника наиболее полно идет в процессе задействования информационных технологий. Применение ИКТ делает учебный процесс более эффективным и помогает справиться со многими задачами.

Выделив содержание и формы уроков литературного чтения, мы пришли к неуте-

шительному выводу: к сожалению, некоторые задания некорректны, недостаточно интересны и не развивают личность ребенка, многие задания повторяются, а это, как мы знаем, притупляет интерес и жажду познания у учащихся. Поэтому, чтобы уроки литературного чтения проходили в аспекте личностно-ориентированного обучения, учителю нужно самому быть творческой личностью и постоянно самосовершенствоваться.

Мы провели опытно-педагогическую работу, на констатирующем этапе были определены три уровня литературного развития учащихся, на формирующем этапе мы предложили учащимся специально подобранные разноуровневые задания, индивидуальные карточки, разработали конспекты уроков, направленных на личностно ориентированное обучение учащихся. Затем провели контрольный этап эксперимента, результат которого представлен в сравнительной таблице 3.

Таблица 3. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов

Уровни	Количество учащихся	
	Констатирующий	Контрольный
Высокий	3	3
Средний	4	6
Низкий	6	7

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза доказана. Исследование можно считать завершенным, но, вместе с тем, многоаспектность и актуальность проблемы личностно-ориентированного обучения младших школьников на уроках литературного чтения подчеркивает необходимость дополнительного изучения вопросов личностно-ориентированного обучения как современной образовательной технологии и роли ребенка как личности в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Абдулина Т.Н. Управление современной школой // Завуч, 2008. №2. С. 8-12.
- 2. Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. Стандарты второго поколения. – М.: «Просвещение», 2010.
- 3. Агутов П.Р. Технология и современность образования // Педагогика, 2008. №2. С. 9-15.
- 4. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М., 2009.
- 5. Бакулина Г.А. Проверка первичного восприятия художественного произведения: от формализма к обучению и развитию // Начальная школа, 2009. №8. С. 3-8.
- 6. Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпицина А.П. Инновации и качество школьного образования. СПб.: «КАРО», 2007.
- 7. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов—на—Дону, 2008.
- 8. Бордовский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии // Педагогика, 2010. №5. С. 12-16.
- 9. Борисов П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании, 2008. №1. С. 58-62.
- 10. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: «ВЛАДОС», 2009.

УДК 378.046.4

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ КАФЕДРЫ ПСИХОТЕРАПИИ И СЕКСОЛОГИИ

Иванов А.Л., Кабинова О.А.

Сведения об авторах. Иванов Александр Леонидович - кандидат психологических наук, доцент кафедры психотерапии и сексологии ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Министерства Здравоохранения РФ (Москва, Российская Федерация). Кабинова Ольга Анатольевна - преподаватель дизайна ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Министерства Здравоохранения РФ (Москва, Российская Федерация).

Аннотация. Педагогические мероприятия преподавателей кафедры психотерапии и сексологии по управлению межгрупповой адаптацией слушателей учебных групп клинических психологов и врачей-психотерапевтов как участников образовательного процесса рассмотрен как процесс конструирования «дизайна группы» в интересах повышения качества обучения и развития мотивации слушателей на совершенствование компетенций в процессе обучения и межгрупповой адаптации к учебному процессу. Обозначены условия оптимизации межгруппового взаимодействия слушателей различных учебных групп.

Ключевые слова. Дизайн группы, межгрупповая адаптация, компетенции, оптимизация и мотивация обучения, дополнительное профессиональное образование, консультативная и психотерапевтическая деятельность, межгрупповая адаптация, субкультурное приспособление, межгрупповое взаимодействие.

Авторлар туралы мәліметтер. Иванов Александр Леонидович — психология ғылымдарының кандидаты, РФ денсаулық сақтау министрлігі «Ұздіксіз кәсіби білім берудің медициналық академиясы» ФМББМ ҚМБ психотерапия және сексология кафедрасының доценті. (Мәскеу, РФ). Кабинова Ольга Анатольевна - РФ денсаулық сақтау министрлігі «Ұздіксіз кәсіби білім берудің медициналық академиясы» ФМББМ ҚМБ дизайн оқытушысы (Мәскеу, РФ).

Аннотация. Психотерапия және сексология кафедрасы оқытушыларының оқу үрдісіне топтарды бейімдеу үшін және олардың құзіреттілігі мен оқу сапасын арттыру мақсатында клиникалық психологтар мен психотерапевт-дәрігерлерді «топ дизайні» урдісінің өткізілу әрекеттеріне қосу басқармасы бойынша педагогикалық шаралар.

Әртүрлі оқу топтары тыңдаушыларының топаралық ынтымақтастығын оқтайландыру шарттары белгіленді.

Түйінс өздер. Топ дизайні, топаралық бейімделу, құзіреттілік, оңтайландыру және оқу мотивациясы, қосымша кәсіби білім беру, консультативті және психотерапевті қызметтер, субмәдениетті бейімделу, топаралық өзара әрекеттесу

About the authors. Ivanov Alexander - candidate the psychological sciences, associate professor FGBOU DPO «Russian medical Academy of continuous professional education» The Ministry of health of the Russian Federation (Moscow). Kabinova Olga - teacher FGBOU DPO "Russian medical Academy of continuous professional education» The Ministry of health of the Russian Federation (Moscow).

Annotation. Pedagogical activities of teachers of the chair of psychotherapy and sexology for the management of intergroup adaptation of students of the training groups of clinical psychologists and psychotherapists as participants in the educational process are considered as the management of a "design group" to improve the quality of learning and development in students' motivation to improve competence in learning and intergroup adaptation to the educational process. The conditions of optimization of inter-group interaction of students of different educational groups are indicated.

Keywords. Design group, intergroup adaptation, competence, optimization and motivation training, continuing professional education, consultative and psychotherapeutic activities, intergroup adaptation, sub-cultural adaptation, intergroup interaction.

Актуальность. Реализация компетентностного подхода к повышению квалификации медицинских работников сегодня является необходимым условием деятельности учреждений высшего профессионального образования, особенно это относится к сфере ока-

зания психологической и психотерапевтической помощи населению.

Цель исследования. Повышение мотивации слушателей к развитию навыков и компетенций в психотерапевтической деятельности – главная цель педагогов системы дополнительного профессионального образования врачей-психотерапевтов и клинических психологов.

При достижении цели исследования коллектив кафедры на идеи концепции межгрупповой адаптации (МГА) А.В. Булгакова. Используемый в ней концепт «межгрупповая адаптация» был рассмотрен нами как многосторонний процесс по оптимизации взаимодействия учебных групп обучающихся психотерапии с учетом их дифференциации по многочисленным параметрам - возрастным, гендерным, интеллектуальным, культурным, мировоззренческим, мотивационным, когнитивным, эмоциональным, поведенческим и интегральным, с частности, по уровню профессионально-личностного становления [2]. Компонентами модели А.В. Булгакова, применительно к специфике педагогической деятельности кафедры, стали: межгрупповая адаптационная ситуация и различия их субкультур применительно к базовым сферам МГА: социальной, деятельностной, психологической и интегративной.

Как показали наши исследования 12-ти учебных групп слушателей (в среднем по 30 человек в каждой), прошедших повышение квалификации на кафедре психотерапии и сексологии РМАНПО в 2017-18 г.г. по теме «Консультативная и психотерапевтическая деятельность», совокупность этих проявлений содержательно отражает достигнутый результат МГА всей кафедрой [5]. Для реализации проекта исследовательской деятельности кафедры по управлению дизайном учебных групп слушателей преподавателями были использованы следующие механизмы МГА: межгрупповая адаптивность, организационная идентификация, совместная деятельность [2]. Преподаватели кафедры в полной мере опирались на возможности технологий: компетенциальной, командообразования, актуализации групповой идентичности, саморегуляции в ситуации МГА.

Объектом нашего исследования стал «дизайн группы», который включал в себя основные признаки МГА: взаимодействие субкультур, мотивационные, когнитивные и эмоциональные компоненты. Учитывали мы и ранее установленные параметры понятия «дизайн группы», которые рассматривались А.С. Гайкаловым (применительно к психотехнологии продаж), Э. Кирхлером и Э. Хельцл (применительно к психологии труда и организационной психологии), О.С. Раздиным и В.И. Кабриной (применительно к области профессиональной ориентации), Ф.А. Жулитовым (применительно к психологии управления). Наиболее точно определение «дизайн группы», применительно к ситуации обучения специалистов психотерапии, было дано И.Ю. Артамоновой, связавшей его с процессом и результатом оптимизации взаимосвязи таких характеристик учебной группы, как ее мотивационный профиль, организационно-культурные характеристики, идентификация участников и неформальные взаимоотношения [1]. Наши исследования подтвердили, что результатом работы преподавателей кафедры по управлению дизайном учебных групп слушателей является формирование устойчивой и, в то же время, лабильной структуры учебных групп, которые могут как способствовать, так и препятствовать (осознанно или подсознательно) МГА в процессе повышения квалификации. В процессе исследовательской работы сотрудники кафедры создали трёхфакторную референтную модель взаимосвязи дизайна группы и МГА, включающую три фактора: мотивационный, организационно-субкультурный, фактор групповой идентификации и поведения в ситуациях межгруппового взаимодействия.

Материалы и методы исследования. Объект исследования - слушатели 12-ти учебных групп, клинические психологи и врачи – психотерапевты (в среднем по 30 человек в каждой), прошедшие повышение квалификации на кафедре психотерапии и сексологии РМАНПО в 2017-18 г.г. по теме «Консультативная и психотерапевтическая деятельность». Методики исследования: 1) диагностика интеллектуальных способностей по комбинированной методике вопросов теста Р. Кеттелла и Г. Айзенка; 2) адаптированный вариант теста «Мотивационный профиль» (П. Мартин и Ш. Ричи); 3) оценки организаци-

онной культуры по методике (К. Куинн и Р. Камерон); 4) «Тест социальной идентификации» А.В. Булгакова; 5) диагностику межличностных и межгрупповых отношений («социометрию») Дж. Морено; 6) сокращённый вариант методики анализа ситуации межгрупповой адаптации. Психологическая диагностика слушателей учебных групп проводилась в первый день начала занятий на цикле и в последний день — через 30 учебных дней.

Результаты и их обсуждение. Комментируя полученные результаты, опишем сравнение трёхфакторных моделей учебных групп клинических психологов и врачейпсихотерапевтов. На первый взгляд, дизайн их очень похож. В обеих группах доминируют мотивационные факторы, однако отмечаем их отличие по содержанию: врачипсихотерапевты стремятся к уточнению нормативно-правовой информации по организации психотерапевтической помощи больным, конкретизации применения психотерапевтического вмешательства, большей частью склонны к систематизации деятельности (86%); клинические психологи же склонны к творческому подходу в оказании психологической помощи пациентам, направлены на активный поиск наиболее эффективных моделей психотерапии, использование методов и техник в зависимости от терапевтической ситуации, демонстрируют альтруизм и оптимизм, не тропны к материальному вознаграждению (79%). Наблюдаются и противоположные показатели по потребностям в благоприятных условиях труда и в социальных контактах: у врачей-психотерапевтов они определенно выражены (78%), у клинических психологов – нет (46%). В целом, представленные потребности по группам врачей-психотерапевтов являются характерными для преобладающей у них субкультуры деятельности (84%), а вот клинические психологи категорически не принимают культуру порядка (77%). Подробный анализ ситуаций МГА двух типов учебных групп слушателей показал, что в группе врачей-психотерапевтов они слабо выражены, а для групп клинических психологов, наоборот, все ситуации являются адаптационными (86%). Сравнивая трёхфакторные модели учебных групп врачейпсихотерапевтов и клинических психологов, отмечаем, что их дизайн статистически значимо отличаются друг от друга по общему преобладающему фактору, имеются «пробелы» в структуре дизайна (у врачей-психотерапевтов налицо отсутствие фактора групповой идентификации и поведения в ситуациях межгруппового взаимодействия). В мотивационном компоненте дизайна групп у слушателей цикла повышения квалификации диагностируются схожие потребности, но с разным знаком: если у группы клинических психологов определенно выражена потребность в достижениях, в выполнении творческой, интересной и полезной работы, в самосовершенствовании (89%), то у группы врачейпсихотерапевтов, напротив, эта тенденция не отмечается (37%). В то же время нами отмечены и различные индивидуальные мотивы в психотерапевтической деятельности: в группе врачей-психотерапевтов – потребность в структурировании в ущерб креативности и творчеству (86%), а у клинических психологов - отсутствие стремления к материальному вознаграждению, альтруизм, тяга к разнообразию и вариативности в оказании психологической помощи пациентам (93%). В то же время обе группы совпадают в мотивации к условиям деятельности – все исследуемые хотели бы трудиться в оборудованных современными технологиями медицинских центрах и кабинетах, быть свободными от навязанных руководством стандартов и регламентов, нормативов страховых компаний по временным лимитам на консультацию (92%). В группе клинических психологов выражено стремление к избеганию формализма и рутины, к расширению социальных контактов, они не ориентированы на тревогу в оценке их деятельности со стороны руководства, опираются на неформальные взаимоотношения с коллегами и демократичный стиль управления со стороны руководства (79%).

Интересные данные получены нами по оценке интеллектуальных способностей слушателей групп. Общие показатели интеллекта в группах клинических психологов на порядок отличались от показателей врачей-психотерапевтов. Высокий интеллект был отмечен у 22% слушателей – клинических психологов (9% в группе врачей - психотерапевтов), средний интеллект – у 71% слушателей групп клинических психологов (79% в

группах врачей-психотерапевтов), низкие показатели по шкале интеллекта обнаружены у 7% слушателей групп клинических психологов (13% у слушателей групп врачей-психотерапевтов). На наш взгляд, это связано с отсутствием курса по изучению логики в медицинских вузах страны и обязательным курсом изучения логики клиническими психологами.

Нами были получены эмпирические данные, свидетельствующие о том, что в результате проведения учебных занятий в форме симуляционного (тренингового) курса после месячного цикла обучения достоверно происходят выраженные изменения таких социально-психологических характеристик учебных групп, как неформальная структура, уровень групповой сплоченности, групповые нормы. Повторные исследования групп по схеме психологического обследования установили, что слушатели групп врачейпсихотерапевтов по-прежнему после обучения характеризуются как ориентированные на формальные достижения в ущерб стремления к креативности и творчеству в психотерапевтической деятельности (75%), они большей частью ориентированы на структурирование своей деятельности (73%). Немного изменились у них и тенденции к выбору организационно-субкультурных факторов (43%). Отмечаем их постоянство в направленности на результат, на выполнение поставленной задачи, целеустремлённость в этом, предсказуемость, на структурирование врачебной деятельности, на стабильность и надёжность (83%). В группе клинических психологов доминируют мотивационные факторы, ориентированные на неформальное взаимодействие с коллегами, единомышленниками, представителями других помогающих профессий, поведение в ситуации МГА (84%). Таким образом, данная группа по своему характеру является направленной на взаимодействие с группой оппонентов, на адаптационный процесс.

Коллектив кафедры по результатам исследования установил, что для оптимизации межгруппового взаимодействия слушателей различных учебных групп необходимо:

- 1) преобразовать совместную учебную деятельность повышающих квалификацию специалистов в рамках учебного курса, привлечь их к внеаудиторной самореализации в форме участия в научных творческих группах, совместном посещении клиник и медцентров, в которых они трудятся, проведении общих клинических разборов проблемных случаев;
- 2) активнее использовать на занятиях формат групповых дискуссий, тренингов, обсуждать в аудитории проблемные ситуации МГА, разбирать роли, мотивы, эмоциональные и когнитивные реакции партнеров по повышению квалификации, интерпретировать их поведение, чтобы формировать и развивать умение творчески мыслить, способность брать на себя ответственность за результаты психотерапевтического вмешательства, умение грамотно организовать коммуникацию с пациентами и коллегами, аргументировать свою позицию, на основании требований логики к доказательству и опровержению, чётко осознавать свою роль во взаимодействии, развивать навыки самоконтроля (управления своими эмоциями и поведением), а также проводить тренинги на сплочение, на снятие напряжения, предотвращающих эмоциональное выгорание;
- 3) включать в формат учебных занятий деловые игры, разбирать кейс-ситуации, моделирующие разнообразие психотерапевтических случаев в интересах формирования навыков работы в междисциплинарных психотерапевтических командах специалистов [3];
- 4) развивать на кафедре гибкую систему взаимоотношений между учебными группами слушателей в рамках учебного процесса и конкурентность в мотивации на успешность в обучении [4].

Выводы. Таким образом, в результате систематического проведения перечисленных мероприятий, развитию групповой сплоченности различных по специализации учебных групп коллектив кафедры в итоге добился командной сплоченности (прочности, единства и устойчивости межличностных взаимодействий и взаимоотношений), при которой достигнута выраженная позитивная мотивация слушателей на качество усвоения знаний, развитие навыков и компетенций клинического психолога и врача - психотера-

певта.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Артамонова И.Ю. Влияние дизайна группы на межгрупповую адаптацию студентовпсихологов М.: МГОУ, 2009. С. 116.
- 2. Булгаков А.В. Дизайн группы как возможное интегральное понятие в изучении и управлении межгрупповой адаптацией // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки», 2011. №1. С. 45-53.
- 3. Иванов А.Л., Кабинова О.А. Новый учебный дизайнерский проект как результат интервизии междисциплинарной преподавательской команды // Universum: филология и искусствоведение. 2017. № 12 (46). С. 7-9.
- 4. Иванов А.Л. Повышение квалификации специалистов психотерапевтического профиля по совершенствованию междисциплинарного взаимодействия в терапевтической команде. В сборнике: Научные исследования: теория, методика и практика. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Редколл.: О.Н. Широков [и др.]. 2017. С. 56-60.
- 5. Иванов А.Л., Кабинова О.А. Развитие компетенций специалистов по психотерапии, работающих в многопрофильных реабилитационных центрах, на кафедре психотерапии и сексологии РМАНПО // Инновации в науке. 2018. № 3 (79). С. 13-15.

УДК 159.9:61

ОБРАЗ СЕКСУАЛЬНОГО ПАРТНҰРА В ПЕРИОД РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ Искендерова Ф.В., Кузин А.Н.

Сведения об авторах. Искендерова Фатима Велибековна - PhD, доцент кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского Свободного университета. Кузин Анатолий Николаевич - студент Казахстанско-Американского Свободного университета

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к проблеме образа сексуального партнёра, выделяется специфика таких понятий как «образ, «сексуальность» и «ранняя зрелость». Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение образа сексуального партнёра в гендерном аспекте. Результаты исследования позволяют судить о том, что образ сексуального партнера у девушек и парней будет различный, а именно у парней образ основан на внешних характеристиках, а у девушек на внутренних.

Ключевые слова. Образ, сексуальность, ранняя зрелость.

Авторлар туралы мәліметтер. Искендерова Фатима Велибековна – PhD, Қазақстан Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының доценті. Кузин Анатолий Николаевич – Қазақстан Американдық еркін университетінің студенті.

Аннотация. Мақалада жалпы сексуалды серіктестің бейнесі мәселелерін қарастырады, «бейне», «сексуалдылық», «ерте жетілу» сияқты сөздерге кеңінен түсінік беріледі. Жынысты аспектіде сексуалды бейнені танып білуге бағытталған эмпирикалық зерттеулердің нәтижесі ұсынылды. Зерттеудің нәтижесінде белгілі болғандай қыз бала мен ұл балалардың сексуалды серіктестерінің бейнесі әртүрлі болып келеді екен. Ұл балалар көбінесе сыртқы мінездемеге қарап бейнелерін жасаса, қыз балаларда керісінше, ішкі жан дүниеге сүйеніп келеді екен.

Түйін сөздер. Бейне, сексуалдылық, ерте жетілу

About the authors. Iskenderova Fatima - PhD, Assistant Professor at the Department of Pedagogics and Psychology of the Kazakh-American free university. Kuzin Anatoly - student of the Kazakh-American free university

Annotation. The article deals with the main approaches to the issue of the image of a sexual partner. The specificity of such concepts as "image, "sexuality" and "early adulthood" is highlighted. The results of the empirical study exploring the image of a sexual partner in terms of gender are presented. The results of the study suggest that that the image of the sexual partner for girls and boys is different.

Namely, for boys, the image is based on external characteristics, and for girls - on internal ones. **Keywords.** Image, sexuality, early adulthood.

В современной цивилизации сексуальность становится предметом постоянного обсуждения и исследования. Она становится частью «великой проповеди», вытесняя более древнюю традицию проповеди теологической. Искусство эротической чувственности поощрялось во многих традиционных культурах и цивилизациях, но только современное западное общество развило науку сексуальности.

Сам сексуальный образ претерпевает изменения на фоне этой тенденции, что непосредственно влияет на молодёжь, на их полоролевые взаимоотношения. Прослеживание этих изменений даёт возможность понимания того или иного поведения, вкусов и предпочтений молодых людей в выборе сексуального партнёра.

Исходя из проблемы, нами была сформулирована цель исследования - изучить образ сексуального партнёра в период ранней зрелости.

Для достижения поставленной цели мы провели теоретическое и эмпирическое исслелование.

Далее в теоретическом обзоре, составленном по результатам анализа специальной психологической, социологической и сексологической литературы, раскрыты понятия «образ»; «сексуальность»; а также рассмотрен интимно-личностный аспект в межполовых отношениях в период ранней зрелости.

Впервые на психологической арене категория образа появляется в рамках структурализма. Основатель этого направления — Вильгельм Вундт — рассматривает в качестве предмета психологии процессы сознания как структурное единство основных его элементов. В качестве основного метода исследования выступает интроспекция, которая имеет дело с непосредственным опытом визуального восприятия испытуемым отдельных свойств реальности [1].

Исследования категории образа находят свое продолжение в исследованиях Карла Густава Юнга. В отличие от 3. Фрейда, который рассматривает образы как психические копии инстинктов и влечений, К.Г. Юнг представляет образы в качестве первичных активных феноменов душевной жизни.

В середине XX века возникает новое направление психологической науки - когнитивизм, предметом которого становится организация и функционирование внутренних мыслительных процессов (процесс переработки информации). Образ понимается как «... репрезентация в уме не присутствующего объекта или события...». Основной задачей образа является сохранение в памяти событий и явлений реальности в виде некоторой картинки в голове, проекции сцен из реального мира [2].

Способность психики отражать реальную действительность охватывает все уровни психической организации: от сенсорно-перцептивного до интеллектуального и — шире — уровня сознания. Каждому уровню отражения соответствует специфичный образ, выполняющий определенные функции в психической организации человека.

Одними из первых стали изучаться сенсорно-перцептивные образы, получаемые в процессе восприятия (Б.Ф. Ломов, Л.М. Веккер и др.). Основная характеристика сенсорно-перцептивного отражения состоит в том, что оно возникает при непосредственном воздействии предметов и их свойств на органы чувств человека и реализуется в реальном масштабе времени. Формирующийся сенсорно-перцептивный образ выступает как «навязанный нашему уму извне» (И.М. Сеченов) [3].

Перцептивные образы являются основой для возникновения более сложных по своей структуре и функциям образов. К ним относятся так называемые вторичные образы (представление, образы памяти, образы воображения). Главной характеристикой вторичных образов является то, что они образуются без непосредственного воздействия объектов реального мира, но путем операционализации и трансформации чувственных образов, сохранившихся в памяти. При этом структура образа объекта может быть изменена.

Если подвести некий итог, можно сказать, что существует много различных теорий о происхождении и структуре образа, как у зарубежных психологов, так и у отечественных. Но сходятся все в одном - образ характеризует психологическую реальность со стороны познания и является одним из оснований формирования и становления индивидуальных и социально-групповых картин мира. Образ включен в систему жизненных отношений между человеком и миром.

Объект восприятия и образ связаны между собой опосредованно, через длинную цепочку событий, происходящих во внешнем и внутреннем мире. Но отношения образа и реального мира проявляются не только в ощущениях, восприятии, представлениях, но и виде сложных когнитивных структур, где образ - координатор и регулятор жизнедеятельности человека. Образ определяет целеполагание (модели построения будущих действий, образ мира, жизненного пространства, динамичных и устойчивых характеристик поведения).

Сам же образ сексуального партнера складывается на протяжении жизни под влиянием множества факторов: родительского воспитания, окружающей среды, телевидения, интернета, друзей и т.д.

Образ сексуального партнера — это что-то воображаемое, некая иллюзия, сложившаяся в нашем бессознательном с ранних лет. Благодаря этому образу у нас складываются вкусовые предпочтения в выборе партнера.

С точки зрения психоаналитической теории, главную роль в формировании образа сексуального партнера играют наши родители, сестры и братья. Так, парни выбирают девушек, похожих на маму, а девушки, при выборе своего идеала, ищут отражение отцовских черт и качеств в парнях.

Сексуальность можно назвать совокупность эмоциональных переживаний и поведенческих актов, обусловленных половым влечением. Многообразие проявлений сексуальности человека обусловлено многими факторами – психосоциальными, генетическими, гормональными, нервными, а также некоторыми индивидуальными свойствами личности.

Понятие «сексуальность» впервые появилось в XIX столетии. Это слово существовало в профессиональном сленге биологов и зоологов с начала 1800-х годов, но только к концу века оно вошло в широкий обиход в значении, близком современному, в том значении, которое Оксфордский словарь английского языка определяет, как «качество быть сексуальным или иметь секс» (английское «sex» означает просто «пол» — в биологическом смысле). Данное слово появляется в таком смысле в книге, опубликованной в 1899 году и посвященной изучению вопроса о том, почему женщины склонны к различным заболеваниям, от которых мужчины избавлены. В этом оказалась виновной женская «сексуальность», наличие которой у женщин, по мнению медиков того времени, считалось противоестественным: «то, что является обычным состоянием мужчины, является исключением для женщины» [4].

Сексуальность — понятие многозначное. В нем наиболее отчетливо воплощена связь между биологическими и социальными аспектами поведения человека. Выдающийся русский и американский социолог Питирим Сорокин относил проявления сексуальности и потребности людей в этих проявлениях к одному из трех главных побудительных мотивов, которые оказывают огромное влияние на судьбы целых государств и народов. Сексуальный инстинкт, наряду с пищевым и инстинктом безопасности, он относил к разряду «базовых» или «основных» инстинктов.

В проявлениях сексуальности немалая роль принадлежит психическим факторам (образу, воображение, оценка и др.), нервным (проведение возбуждения от эрогенных зон), сосудистым (кровенаполнение половых органов, эрекция), мышечным. Все эти факторы объединяются в единое целое, приобретая черты единого процесса - полового влечения [5].

Таким образом, сексуальность является естественной и обязательной частью человеческой натуры. Секс – это не только способ продолжить свой род, оставить после себя

потомство, но и средство получения удовольствия, снятия психологического напряжения. Более того, ученые утверждают, что секс положительно влияет на умственную деятельность.

При выборе сексуального партнера, прежде всего, парни и девушки определяют свои ожидания от взаимоотношений. К примеру, для одних сексуальный партнер - это совокупность привлекательных внешних данных, для других же значима не столько внешность, сколько внутренние особенности человека, различные стороны его личности. Возможно, что для кого-то сексуальный партнер - значит материально обеспеченный партнер, и тогда не будет иметь значения ни его внешность, ни психологические качества [6].

В период ранней зрелости люди созревают для отношений. Ранняя зрелость, по Э. Эриксону - это 20-25 лет, и характеризуется полюсами «интимность – изоляция».

Данная стадия обозначает формальное начало взрослой жизни. В целом, это период ухаживания, раннего брака и начала семейной жизни. В течение этого времени молодые люди обычно ориентируются на получение профессии. Э. Эриксон утверждает, что только теперь человек по-настоящему готов к интимным отношениям с другим человеком как в социальном, так и в сексуальном плане. До этого времени большинство проявлений сексуального поведения индивидуума были мотивированы поиском эго-идентичности. На одном полюсе этого измерения находится интимность, а на противоположном – изоляция [7].

Э. Эриксон использует термин «интимность» как многоплановый и по значению, и по широте охвата. Прежде всего, он имеет в виду интимность как сокровенное чувство, которое мы испытываем к супругам, друзьям, братьям и сестрам, родителям или другим родственникам. Однако он говорит и о собственно интимности, то есть способности «слить воедино вашу идентичность с идентичностью другого человека без опасения, что вы теряете нечто в себе». Именно этот аспект интимности Э. Эриксон рассматривает как необходимое условие прочного брака. Э. Эриксон усматривает в интимности нечто большее, чем просто сексуальную близость, она может также включать эмпатию и открытость между друзьями или, в более широком смысле, способность вверять себя комулибо.

Главная опасность на этой психосоциальной стадии заключается в излишней поглощенности собой или в избегании межличностных отношений. Неспособность устанавливать спокойные и доверительные личные отношения ведет к чувству одиночества, социального вакуума и изоляции. Погруженные в себя люди могут вступать в совершенно формальное личностное взаимодействие (работодатель - работник) и устанавливать поверхностные контакты (клубы здоровья). Эти люди ограждают себя от любого проявления настоящей вовлеченности в отношения, потому что повышенные требования и риск, связанные с интимностью, представляют для них угрозу. Им также свойственно занимать позицию отчужденности и незаинтересованности в отношениях с сослуживцами. Наконец, социальные условия могут задержать становление чувства интимности например, препятствуют интимности условия урбанизированного, мобильного, обезличенного технологического общества.

Положительное качество, которое связано с нормальным выходом из кризиса «интимность – изоляция», это любовь. В дополнение к ее романтическому и эротическому смыслу Э. Эриксон рассматривает любовь как способность вверить себя другому человеку и оставаться верным этим отношениям, даже если это потребуют уступок или самоотречения. Этот тип любви проявляется в отношениях взаимной заботы, уважения и ответственности за другого человека [8].

Ранняя зрелость — это пора дружбы и любви. Часто эти понятия неотделимы друг от друга и сосуществуют в межличностных отношениях. В этот период возникает и в течение длительного времени сохраняется первичный сексуальный образ, включающий человека определенной внешности, с набором конкретных личностных качеств и особенностей. Такой образ определяет межличностные симпатии и предпочтения.

Представление сексуального партнера — это, чаще всего, представление полного образа человека, в котором сочетаются его физические и психологические данные, социально-экономическое положение, а также взгляды на семейную жизнь.

Рассматривая физические данные, мы выделяем внешние особенности партнера, его сексуальность и состояние его здоровья.

Что касается психологических особенностей личности партнера, то здесь учитываются особенности темперамента, характера, интересов, способов проведения досуга, а также уровень интеллекта. Также, одним из критериев психологических особенностей, выступают понятия «Мужественность - Женственность».

Немалую роль в создании человека, которого мы могли бы полюбить, играют наши близкие. Психологи утверждают, что характер наших представлений о том, какими должны быть муж и жена, заложен отцом и матерью. Здесь можно упомянуть психоаналитическую теорию Фрейда, в частности, его понятие «Эдипов комплекс».

Представитель индивидуальной психологии Альфред Адлер утверждал, что еще в детстве каждый создает в своем воображении идеал особы противоположного пола. Он говорил, что для большинства мальчиков важную роль в его создании играет мать, и вполне понятно, почему они женятся на женщинах похожего типа.

По мнению Карла Юнга, мы выбираем себе партнеров через образ имаго. Имаго это наш внутренний бессознательный образ партнера. Этот образ берет свои корни из раннего детства и связан с отношением с близкими людьми, которые нас окружали в первые годы жизни. Человек может даже не помнить, что или кто повлиял на формирование этого образа. Чаще всего, это сочетание качеств близкого человека, который о нас заботились в детстве и любовь которого мы чувствовали, и человека, любовь которого мы очень хотели получить в детстве, но так ее и не дождались [9].

В проведённом нами эмпирическом исследовании выборка носила свободный характер, общий объём выборки составил 73 испытуемых. Испытуемыми выступили гетеросексуальные парни и девушки в возрасте от 20 до 25 лет, проживающие в городе Усть-Каменогорск.

Гипотезой исследования являлось то, что образ сексуального партнера у девушек и парней будет различный - у парней образ основан на внешних характеристиках (общая привлекательность), а у девушек на внутренних (личностные качества).

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики:

- 1) методика «Феминность Маскулинность» Бем С.;
- 2) метод «Личностного семантического дифференциала» Кустовой О.Л.;
- 3) авторская анкета «Образ сексуального партнёра», а также такие математические методы, как t-критерий Стьюдента и угловое преобразова-

ние Фишера. Анализ результатов исследования делится на качественный и сравнительный.

По результатам эмпирического исследования, направленного на определение психологического пола личности как самого испытуемого, так и образа его сексуального партнёра; определение особенностей образа сексуального партнёра; а также сравнение образа сексуального партнёра у парней и девушек с помощью математических методов мы получили первичные данные об образе сексуального партнёра у парней и девушек.

На основании опросника «Маскулинность-феминность» С. Бем нами был проведён анализ психологического пола испытуемых, результаты анализа показаны в рис. 1.

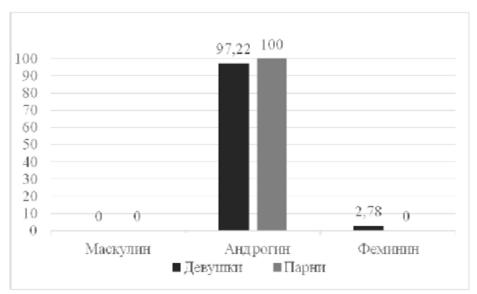


Рис. 1. Показатели, характеризующие тип психологического пола у парней и девушек

Как видно из рис. 1, 100% парней имеют смешанный, то есть андрогинный, тип психологического пола. Это может говорить о том, что современные парни уже не видят в себе только мужские формы поведения в обществе. Никто из парней не видят в себе присущие только женщинам нормы поведения и тип личности.

У девушек также большинство (97,22%) имеют смешанный, то есть андрогинный, тип психологического пола. Остальные 2,78% испытуемых оказались феминными, придерживаясь стандартных норм поведения, присущих женщинам в обществе. Также и девушки не видят в себе чисто мужские нормы поведения и тип личности.

Далее нами был определены показатели, характеризующие образ сексуального партнёра у парней и девушек (рис. 2).

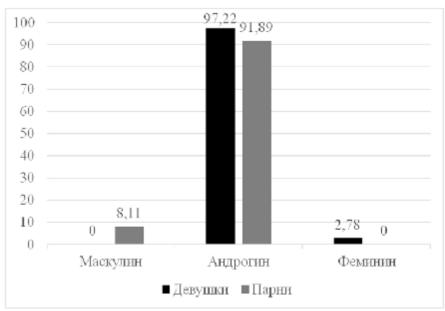


Рис. 2. Показатели, характеризующие психологический пол образа сексуального партнёра у парней и девушек

Как видно из рис. 2, 91,89% парней в образе своего сексуального партнёра видят смешанный, то есть андрогинный тип психологического пола. У остальных парней

(8.11%) образ сексуального партнёра оказался маскулинным, то есть придерживающимся стандартных норм поведения, присущим мужчинам в обществе. Никто из парней (0%) не видит в образе сексуального партнёра феминный психологический пол, то есть присущие только девушкам нормы поведения и тип личности.

Опять же у большинства девушек (97,22%) идёт преобладания смешанного, то есть андрогинного типа психологического пола в образе сексуального партнёра. И только у 2,78% в образе сексуального партнёра преобладает феминный тип психологического пола. Девушки же в образе сексуального партнёра не видят (0%) маскулинный психологический пол, присущие только мужчинам нормы поведения и тип личности.

Второй задачей исследования является определение образа сексуального партнёра по методике «Личностный семантический дифференциал» О.Л. Кустовой.

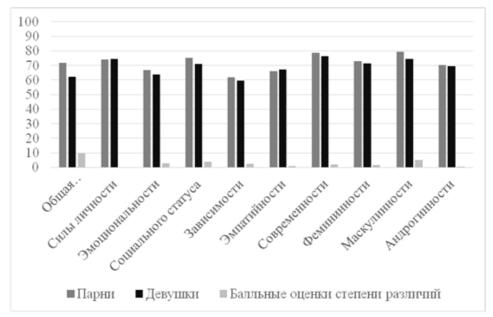


Рис. 3. Результаты средних значений по каждому фактору исследования образа сексуального партнёра

Как видно из рис. 3, для парней более важным являются качества маскулинности образа сексуального партнёра (79,4) и современности (78,6), что может говорить о том, что в образе сексуального партнёра преобладают внешние сексуальные качества. Также образ обладает качествами, присущими традиционно мужчинам, что тоже может говорить о том, что парням в современности более симпатичны сильные и независимые девушки.

Самое низкое значение у парней по фактору зависимости образа сексуального партнёра (62), что также подтверждает, что парням в современности более симпатичны сильные и независимые девушки.

У девушек наибольшие значения - по фактору современности образа сексуального партнёра. В этом факторе присутствуют такие понятия, как: необразованный(ая) - образованный(ая); скованный(ая) в сексе - раскрепощен(а) в сексе; не спортивный(ая) - спортивный(ая), что также говорит о том, что девушки обращают внимание больше всего на внешность и сексуальность.

Наименьшие показатели у девушек по фактору зависимости образа сексуального партнёра (59,7), что может говорить о преобладании стереотипа о большей степени независимости парня, чем девушки.

Следующим нашим шагом было проанализировать результаты, полученные с помощью авторской анкеты «Образ сексуального партнёра».

Если подвести итоги по таблице, можно сказать, что в общем у 54.1% парней в образе сексуального партнёра преобладают внешние особенности, и только у 45,9% внутренние. У большинства девушек (69,4%) преобладали как раз наоборот внутренние и только у 30,6% внешние.

По типу темперамента у сексуального образа партнёра большинство парней (27%) выбрали сангвинический тип, на втором месте - холерический тип (24,3%), на третьем - флегматический тип (21,6%), на четвертом месте - смешанный, сангвиник-холерический тип (10,8%), на мятом месте сангвиник-флегматический (8,1%) и на последнем месте меланхолический тип (8,1%).

Большинство девушек (41,7%) же, в отличие от парней, выбрали холерический темперамент, на втором месте сангвинический (30,6%), на третьем флегматический (16,7%), на четвертом и пятом месте сангвиник-холерический и сангвиник-флегматические типы (5,6%). Меланхолический же тип темперамента девушки не рассматривали вовсе.

По типу телосложения большинство парней (78,4%) выделили атлетическое телосложение, за ним идёт астеническое (16,2%), заканчивая пикническим (5,4%). Большинство девушек (69,4%) также выделило атлетическое телосложение в своём сексуальном образе, далее идёт астенический тип (30,6%). Ни одна девушка не увидела в сексуальном образе пикнический тип.

Во внешних особенностях сексуального образа у большинства парней (54,1%) главной чертой лица являются глаза. Стоит отметить, что у большинства девушек (72,2%) также главной чертой лица являются глаза. 16,2% парней добавили макияж к списку, что говорит о том, что макияж до сих пор отлично влияет на привлекательность образа. Далее в порядке убывания количество парней, выбравших то или иное качество особенностей - 10,6% губы; 8,1% волосы; 5.4% нос и причёску. У девушек – 11,1% причёска; 8,3% нос и волосы. Никто из испытуемых не выделил уши как сексуальную черту образа сексуального партнёра.

Главной изюминкой тела сексуального образа для 51,4% парней стали ягодицы. Подтянутые, упругие ягодицы как были, так и будут целью вожделения многих парней. Также недалеко от ягодиц ушла и грудь: 40,5% парней выделили её главной изюминкой тела сексуального образа. Шея и плечи же удостоились 5,4% и 2,7% внимания парней. Плечи и руки не удостоились внимания вовсе.

У большинства девушек в сексуальном образе тела преобладают ягодицы (41,7%), а также немало внимания уделено сильным, мужественным рукам (27,8%). 13.9% девушек в образе выделяют грудь, а также 8.3% девушек выделяют ноги и шею (8,3%).

У всех парней в сексуальном образе предстает женственная фигура с тонкими нежными очертаниями тела. Как ни странно, у 5,6% девушек образ фигуры тоже женственен. Возможно, это сильные женщины, которым нужен красивый, с тонкими очертаниями тела парень, но у большинства всё же преобладает мужественная фигура (94,4%).

Одежда у сексуального образа большинства парней оказалась повседневная (40,5%), а в представлении большинства девушек это классический костюм (41.7%). Можно сказать, что девушкам до сих пор нравятся принцы на белом коне, а парням и джинсы сойдут, но в обтяжку. У парней идут следующие элементы одежды по количеству выбора того или иного элемента в порядке убывания – классическая (27%); спортивная (13,5%). У девушек – повседневная (27,8%); спортивная (19,4%). Стоит отметить, что был и свой вариант одежды, он был отмечен как сочетаемый, то есть неважно, какого типа одежда, главное, чтобы не было костюма с кроссами и т.п. Смешанный тип вовсе не учитывался.

Заканчивая внешние особенности, большинство парней выделили голос (54,1%) как черту внешнего проявления сексуального образа, также посчитало и большинство девушек (69,4%). 32.4% парней выделили запах в сексуальном образе, посчитавших запах главной особенностью внешнего проявления сексуального образа являются 16,7% девушек. По выделению манер парней и девушек разделяют пара сотых процента - 13,5%

парней и 13,9% девушек.

Далее осмотрим наиболее характерные особенности, выделенные во внутреннем образе сексуального партнёра парнями и девушками. Большинство парней (15,1%) выделили такую особенность, как ум, и большинство девушек (18,3%) также выделили ум главной внутренней чертой сексуального образа. Так, 13,5% выделили такое качество, как надёжность, то же самое качество выделило уже 15,6%. Для 15,6% также одной из главных внутренних качеств образа является инициативность, только 1,6% парней выделили это качество, что говорит о том, что девушки ждут инициативности, первого шага от парней. 9.2% парней ждут от девушек верности, того же самого от парней ждут 5,6% девушек. 9,7% парней видят уверенный в себе сексуальный образ, и только 1,1% девушек разделяют мнение парней. Для сексуального образа в 11,1% девушек характерно обаяние, и только у 1,6% парней это также характерно. 5,4% парней выделили в сексуальном образе такие качества, как чувство юмора, сексуальность и общительность. И только 1,1% девушек выделили чувство юмора, 1,7% сексуальность и 0,6% общительность. Для 9,2% парней такое качество, как нежность, выделяется в сексуальном образе, 6,7% девушек солидарны с парнями. 7% парней видят загадочность как одну из основных качеств сексуального образа, 1,1% девушек разделяют данное мнение.

Далее, проведя анализ с помощью таких математических методов, как t-критерий Стьюдента и угловое преобразование Фишера, было доказано частичное различие в представлении образа сексуального партнёра у парней и девушек.

Так, у парней и девушек в образе сексуального партнёра прослеживались следующие статистически значимые различия:

- 1) психологического пола различия образа сексуального партнёра по шкалам «маскулинность» и «андрогинность» статистически достоверны. Исходя из вышесказанного, можно сделать выводы о том, что, несмотря на то, что, на первый взгляд, образ сексуального партнёра у парней и девушек почти идентичен, всё же можно достоверно сказать, что по факторам маскулинности и андрогинности образы носят различный характер. А именно подчёркивается большая значимость маскулинных черт в сексуальном образе у парней;
- 2) особенности образа сексуального партнёра по методике «Личностный семантический дифференциал» достоверное статическое различие в образе сексуального партнёра имеется только по двум шкалам оценке общей привлекательности и маскулинности. Из этого следует то, что общая привлекательность в образе сексуального партнёра у парней преобладает больше, чем у девушек. Парни, в отличие от девушек, в больше мере видят в образе сексуального партнёра такие качества, как внешность, степень красоты, обаятельность, вызывает ли партнер доверие, умный он или глупый, доброжелательный ли он, искренний, а также качества, как ни странно, типично относящиеся к мужчинам, такие, как смелость, сила, целеустремлённость, самостоятельность, независимость и агрессивность;
- 3) особенности образа сексуального партнёра по авторской анкете достоверное статистически значимое различие внешнего и внутреннего образа сексуального партнёра, и частичное отдельных его черт. Это говорит о том, что парни больший акцент в образе сексуального партнёра делают на внешние характеристики образа, нежели девушки, для которых главной характеристикой являются внутренние, то есть личностные характеристики.

Вывод по исследованию. На основании полученных данных в ходе эмпирического исследования выдвинутая нами гипотеза, которая подразумевает, что образ сексуального партнера у девушек и парней будет различный, а именно, что у парней образ основан на внешних характеристиках, а у девушек на внутренних, подтверждена. Таким образом, у парней образ сексуального партнёра носит следующий характер: он андрогинени, в редком случае маскулинен, главными чертами образа являются внешние проявления красоты, такие, как фигура, телосложение, привлекательность. У девушек образ сексуального партнёра носит следующий характер: он также андрогинен и частично феминен, главны-

ми чертами образа являются внутренние, то есть личностные характеристики, такие, как ум, инициативность, обаяние.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 2008.
- 2. Величковский Б.М. Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 Т. Т. 1. М.: «Академия», 2006.
- 3. Петровский А.В. История советской психологии. М., 1967.
- 4. Анурин В. Сексуальная революция на марше. СПб., 2004.
- 5. Кон И.С. Введение в сексологию. М., 1989.
- 6. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2007.
- 7. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев, 1990.
- 8. Ильин Е.П. Психология взрослости. СПб.: «Питер», 2012.
- 9. Змановская Е.В. Современный психоанализ. Теория и практика. СПб.: «Питер», 2011.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА СУПРУГОВ И КОНФЛИКТНОСТИ В БРАКЕ

Хабарова В.В., Вдовина Е.Н.

Сведения об авторах. Хабарова Валерия Вячеславовна – студентка специальности «Психология»; Вдовина Елена Николаевна – магистр психологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается проблема конфликтности в семье, и в частности исследование связи темпераментальных особенностей супругов и конфликтности в браке. Важнейшая задача сегодня - решение проблем регулирования конфликтов, недопущение их перерастания из конструктивной в деструктивную форму, предотвращение разрастания, генерализации конфликта.

Ключевые слова. Конфликт, темперамент, семья, сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик, супружеский конфликт.

Авторлар туралы мәліметтер. Вдовина Елена Николаевна – психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің –"психология" мамандығының аға оқытушысы, Хабарова Валерия Вячеславовна "Психология" мамандығының студенті.

Аннотация. Бұл мақалада отбасындағы қақтығыстар, некеде болатын даулар, ерлізайыптылар арасындағы шешімі қиын туындаған мәселелер туралы айтылады. қазіргі таңда мәселені шешудің негізгі жолы оның одан да үлкен мәселеге айналып кеспей тұрғанда алдын алу шарттары болып табылады.

Түйін сөздер. Конфликт, темперамент, семья, сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик, супружеский конфликт.

About the authors. Khabarova Valeriya - student in "Psychology" program; Vdovina Yelena - Master of Psychology, senior lecturer at Kazakh-American free university.

Annotation. The article deals with the problem of proneness to conflict in family, and, especially, the study of interconnection of temperamental features of spouses and proneness to conflict in marriage. The most important tasks today are regulation of conflicts, prevention of their development from a constructive to a destructive form and preventing from the growing and generalization of the conflict.

Key word. Conflict, temperament, family, sanguine person, choleric person, phlegmatic person, melancholic person, matrimonial conflict.

По мнению специалистов, изучающих семью, совместимость брачных партнеров достигается не всегда и обычно не сразу (Ковалев С.В., Сысенко В.А.). Любой, даже са-

мый частный аспект внутренней, глубинной несовместимости неизбежно проявится на поверхности в виде поведенческих конфликтов.

По определению Н.В. Гришиной, конфликт - это биполярное явление (противостояние двух начал), проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречий, причем, стороны представлены активным субъектом (субъектами).

Конфликт - это распространенная черта социальных систем, он неизбежен и неотвратим, а потому должен рассматриваться как естественный фрагмент человеческой жизни. Конфликт может быть принят как одна из форм нормального человеческого взаимодействия. Он не всегда и не везде приводит к разрушению; это один из главных процессов, служащих сохранению целого.

Таким образом, супружеский конфликт может быть конструктивным либо деструктивным. Конструктивные конфликты способствуют осознанию взаимных претензий супругов и помогают им выработать единую позицию в решении спорных проблем. Такие конфликты протекают на общем фоне позитивных взаимоотношений супругов, их взаимной эмоциональной привязанности. Ценность конфликтов в том, что они предотвращают окостенение системы, открывают дорогу инновациям. Конфликт - это стимул к изменениям, это вызов, требующий творческой реакции. В конфликте есть благоприятная возможность выхода на новый уровень отношений, конструктивного преодоления кризиса и обретения новых жизненных возможностей.

Деструктивный конфликт - форма выражения противоречия. Это взаимодействие двух или более субъектов, имеющих взаимоисключающие цели и реализующие их один в ущерб другому (или один за счет другого). Деструктивные конфликты не приводят к решению породивших их проблем и сводятся обычно к выяснению отношений между супругами. Это мешает им выработать единую точку зрения, приводит к дезорганизации общения и сотрудничества, ослабляет взаимную эмоциональную привлекательность партнеров. Деструктивные конфликты часто сопровождаются ссорами.

Особенности семейных конфликтов в психологии изучались Н.В. Гришиной, В.А. Сысенко, С.В. Ковалевым, А.Г. Харчевым, М.С. Мацковским, В. Сатир, А.Н. Харитоновым, Г.Н. Тимченко, С. Кратохвилом, Р.У. Ричардсоном, Д. Делисом, В.Л. Леви, Н. Пезешкиан, У.Ф. Харли и др.

В качестве причин, вызывающих супружеские ссоры, могут выступать как социально-экономические условия жизни семьи (недостаточная материальная обеспеченность, плохие жилищные условия, алкоголизм одного из супругов и др.), так и психологические особенности супругов и специфика взаимоотношений в семье.

По мнению психологов, значительную роль в возникновении супружеских конфликтов играет противостояние разных интересов, взглядов, представлений, вкусов, привычек. Некоторые исследователи связывают возникновение конфликтов между супругами также с несовместимостью их характеров, нравственных позиций, ролевых ожиданий, личностных качеств и мнений относительно целей брачного союза. Немаловажную роль играют противоречия, возникающие у супругов при совместном удовлетворении в браке ряда потребностей: в исполнении семейных ролей, общении, материальных потребностей, потребности в защите собственного «Я».

Подлинные причины конфликта трудно обнаружить из-за различных психологических моментов. Во-первых, в любом конфликте рациональное начало, как правило, скрыто за эмоциями. Во-вторых, подлинные причины конфликта могут быть надежно скрыты и психологически защищены в глубине подсознания и проявляться на поверхности только в виде приемлемых для Я-концепции мотивировок. В-третьих, причины конфликтов могут быть неуловимыми из-за так называемого закона круговой каузальности (причинности) семейных отношений, который проявляется и в супружеских конфликтах. Согласно данному закону, пусковым моментом конфликта могут быть любые звенья замкнутой цепи «знания - эмоции - поведение», отчего уровень, на котором возникли разногласия и, соответственно, их причины определить оказывается не так уж и просто, ибо все вышеперечисленные аспекты межличностных отношений стремятся к согласованию.

Каждый из супругов к моменту вступления в брак имеет уже сложившиеся потребности, которые не могут быть идентичны у обоих брачных партнеров и нередко оказываются противоречивыми. Если у супругов хорошо развиты такие качества, как взаимное уважение, доверие, взаимопонимание, умение считаться с потребностями партнера, уступать друг другу, то противоречия в этой сфере не принимают острых форм и успешно преодолеваются. Отсутствие же у супругов указанных качеств приводит к такому обострению противоречий, при котором удовлетворить потребности каждого из брачных партнеров становится чрезвычайно трудно, а порой и невозможно. Это создает дисгармонию в супружеских отношениях и ведет к дестабилизации семьи.

Возникновение конфликтной ситуации в семье может быть во многом обусловлено несовместимостью типов темперамента ее членов. Несовпадение темперамента супругов может создавать определенные трудности в их взаимоотношении.

Темперамент (лат. temperamentum - надлежащее соотношение частей) - устойчивое объединение индивидуальных особенностей личности, связанных с динамическими, а не содержательными аспектами деятельности. Темперамент сказывается на скорости, беглости умственных операций, устойчивости и переключаемости внимания, динамике втягивания в работу, эмоциональной саморегуляции по ходу работы, на степени напряжения или утомления.

Темперамент изучался Гиппократом, Аристотелем, Галеном, Геллером, Фулье, Виренице, Сиго, Э. Кречмером, С. Шельдоном, Э. Кантом, В. Вундтом, И.П. Павловым, Г.И. Ивановой, В.К. Федоровым, В.К. Красуцким, Б.М. Тепловым, В.С. Мерлиным, В.М. Русаловым и др.

Темперамент стал предметом внимания медиков и философов раньше других психологических характеристик, но изучение его было в основном эмпирическим или типологическим, основанным скорее на наблюдении, чем на достоверном анализе научных данных. Поэтому и большинство классификаций темперамента, будучи весьма выразительными и полезными для житейской психодиагностики, составлено совершенно без учета правил строгой научной классификации. Среди попыток объяснения природы темперамента выделяют гуморальные, конституциональные и психологические теории.

Исторически одной из первых гуморальных типологий можно считать учение Гиппократа о четырех жидкостях и четырех темпераментах человека, возникшее в IV веке до н.э. В зависимости от преобладания той или иной жидкости в организме, человек имеет соответствующий темперамент. Оптимистический, жизнерадостный (сангвинический) нрав имеют те, у кого больше крови; печальны и угнетены люди, у которых преобладает черная желчь (меланхолики); раздражительны и возбудимы те, у которых слишком много светлой желчи (холерики), и, наконец, апатичны, равнодушны люди, имеющие больше других в организме мокроты (флегматики).

- И.П. Павлов понимал темперамент как наиболее общую характеристику высшей нервной деятельности, выражающую основные природные свойства высшей нервной системы (в основном, силу и быстроту).
- И. Кант полагал, что каждый из видов темперамента (а чаще всего их выделяли четыре) связан с возбуждением или ослаблением жизненной силы и отнесенностью к области чувств или деятельности.
- А.В. Вундт считал, что каждый из четырех темпераментов может быть описан по двум основаниям силе эмоциональных реакций и уровню их стабильности, подводя основы под возможность количественного, естественнонаучного изучения темперамента.
- В XX веке также пытались установить связь телосложения и свойств личности. Все конституциональные теории основываются на двух положениях, называемых «конституциональной гипотезой»: во-первых, телосложение и поведение значимо связаны друг с другом, во-вторых, эта связь имеет «конституциональную» природу, т.е. скорее всего основанную на наследственности.

Наблюдая в условиях клиники за поведением людей с различным телосложением, Э. Кречмер выделил основные группы психических качеств, которые, по его мнению, и

составляют основное содержание темперамента. Это, во-первых, психастезия (чрезмерное повышение или понижение чувствительности по отношению к психическим раздражителям), во-вторых, фон настроения (склонность к веселью или печали), в-третьих, психический темп (ускорение или задержка психических процессов в целом и отдельно взятых), в-четвертых, общий двигательный темп или психомоторную сферу (подвижность или заторможенность, траекторию движений).

Другая типология психологических свойств человека на основании физических характеристик принадлежит Уильяму Шелдону. С самого начала У. Шелдон не выделял четко ограниченных типов. В основание своей классификации он положил преобладание в организме человека одной из тканей эмбриона — эндодермы, из которой образуются органы пищеварения, мезодермы, из которой состоят кости, мышцы и легкие, или эктодермы, из которой образуются кожа, волосы, ногти, нервная система и мозг. Он предложил различать три следующих типа личности.

Эндоморфный (с большим животом, большим количеством жировых отложений на плечах и бедрах, слабыми конечностями) проявляет склонность к висцеротонии (от лат. viscera – внутренности). Он общителен и покладист, приветлив, любит комфорт. Ему легко выражать свои чувства. В тяжелые минуты он стремится к людям. Не любит напряжения, а в состоянии опьянения становится чувствительным и мягким.

Мезоморфный (отличающийся могучим сложением, грудь колесом, имеющий квадратную голову, широкие ладони и ступни), склонен к соматотонии (от лат. soma – тело). Это человек неспокойный и нередко агрессивный, любящий приключения. Он довольно скрытен в чувствах и мыслях. В осанке и действиях он выражает уверенность, сложные жизненные ситуации стремится решать поведенчески, через изменение мира вокруг себя. В состоянии опьянения настойчив до навязчивости и агрессивен.

Эктоморфный (худой и высокий, обладает слабым развитием внутренних органов, худым лицом, узкой грудной клеткой, тонкими длинными конечностями) обычно отличается церебротонией (от лат. cerebrum — мозг). Это человек заторможенный и интровертный, необщительный, скрытный. В его осанке чувствуется скованность. В трудных ситуациях он склонен к уединению. Наиболее продуктивным и счастливым для него обычно оказывается поздний период жизни. Под действием алкоголя он практически не меняет своего обычного поведения и состояния.

Одним из первых обратил внимание на различие способов реагирования людей известный немецкий психолог О. Гросс, который при изучении психопатий выделил первичные функции (непосредственные реакции на стимуляцию) и вторичные функции (связанные с восстановлением затрат, ушедших на первичную функцию). Типологические особенности человеческого поведения связаны с соотношением первичных и вторичных функций, полагал О. Гросс.

Современный польский исследователь Ян Стреляу рассматривал это качество с точки зрения его роли в приспособлении человека к условиям его жизни и деятельности. Фундаментальными характеристиками темперамента Я. Стреляу считает реактивность (понимаемую как величину ответных реакций человеческого организма на воздействия, чувствительность и выносливость, или способность к работе) и активность (описывающую интенсивность и длительность поведенческих актов, охват и объем предпринимаемых действий) при данной величине стимуляции.

Определенный вклад в развитие учения о темпераменте внесли швейцарский психоаналитик К. Юнг и немецкий психолог Г. Айзенк. По характеру направленности личности Юнг выделил два психологических типа личности: экстравертивный, интровертивный

Людям экстравертивного типа свойственны направленность на взаимодействие с внешним миром, тяга к новым впечатлениям, импульсивность, общительность, повышенная двигательная и речевая активность.

Для людей интровертивного типа характерны фиксация интересов на своем внутреннем мире, склонность к самоанализу, замкнутость, затруднения в социальной адаптации, некоторые затруднения речи.

Айзенк к экстраверсии и интроверсии Юнга добавил такие свойства, как эмоциональная устойчивость и эмоциональная неустойчивость - нейротизм. Устойчивость характеризуется умением приспосабливаться к различным переменам, добиваться своей цели, не реагируя на окружающие раздражители. Такой человек редко беспокоится или боится будущего. Характерна сниженная эмоциональность.

Лабильность - плохой уровень адаптации к переменам, а также постоянное переживание и страх. Выражается в быстрой смене настроений и плохом контроле чувств. Такого человека легко сбить с намеченного пути.

Характерна неустойчивость эмоциональной сферы, резкими колебаниями настроений, непостоянством интересов.

На основе сочетания этих двух базисных черт личности образуются четыре типа темперамента, которые соответствуют классическим:

- эмоционально устойчивый и экстравертивный сангвиник;
- эмоционально нестабильный и экстравертивный холерик;
- эмоционально нестабильный и интровертивный меланхолик;
- эмоционально устойчивый и интровертивный флегматик.

В отечественной психологии темперамент также изучался очень основательно.

В школе В.С. Мерлина выделяется девять основных параметров темперамента, это:

- 1) эмоциональная возбудимость;
- 2) возбудимость внимания;
- 3) сила эмоций;
- 4) тревожность;
- 5) реактивность непроизвольных движений (импульсивность);
- 6) активность волевой, целенаправленной деятельности;
- 7) пластичность ригидность;
- 8) резистентность (сопротивляемость);
- 9) субъективация (пристрастность).

Наиболее теоретически проработанной из современных концепций представляется учение о темпераменте, развиваемое школой В.М. Русалова. Согласно этому учению, темперамент – психосоциобиологическая категория, одно из независимых базовых образований психики, определяющее все богатство содержательных характеристик человека. Темперамент, однако, не совпадает с индивидуальностью и личностью в целом, так как последняя составляет совокупность всех форм социальных связей и отношений человека. Он формируется под влиянием общей конституции в процессе тех конкретных деятельностей, в которые человек включен с самого детства. В настоящее время чаще говорят о психобиологической детерминации темперамента, так как он задается свойствами нервной системы и выражается в психологическом облике человека.

Темперамент:

- 1) отражает формальный аспект деятельности и не зависит от ее цели, смысла, мотива;
- 2) характеризует индивидуально-типичную меру энергетического напряжения и отношения к миру и себе;
 - 3) универсален и проявляется во всех сферах жизнедеятельности;
 - 4) может проявляться уже в детстве;
 - 5) устойчив в течение длительного периода жизни человека;
- 6) высоко коррелирует со свойствами биологических подсистем (нервной, гуморальной, телесной и т.д.);
 - 7) передается по наследству.
- В.М. Русалов настаивает на том, что взаимодействие с миром предметным (субъект-объектное) и миром социальным (субъект-субъектное) обладают совершенно различным смыслом и содержанием, в связи с чем эти аспекты человеческой активности могут иметь и разные формально-динамические характеристики.

Однако при всем многообразии подходов к проблеме ученые и практики признают, что темперамент - биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо. Темперамент отражает динамические аспекты поведения, преимущественно врожденного характера, поэтому свойства темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека.

К свойствам темперамента относятся индивидуальные особенности, которые:

- регулируют динамику психической деятельности в целом;
- характеризуют особенности динамики отдельных психических процессов;
- имеют устойчивый и постоянный характер и сохраняются в развитии на протяжении длительного отрезка времени;
- находятся в строго закономерном соотношении, характеризующем тип темперамента;
 - однозначно обусловлены общим типом нервной системы.

Каждый тип темперамента представляет собой специфическое и постоянное отношение между свойствами, т.к. составляющие его свойства могут быть у разных людей одного и того же типа не вполне одинаковыми.

Итак, каждое отдельное свойство темперамента обеспечивает приспособление определенного индивидуума к специфическому широкому кругу условий и требований деятельности, соотношение свойств необходимо для успешного приспособления любого человека, независимо от его индивидуальности.

Особое значение в структуре темперамента имеет тот его компонент, который обозначается как общая психическая активность индивида. Сущность психической активности заключается в стремление личности к самовыражению, эффективному освоению и преобразованию внешней действительности; конечно, при этом направление, качество и уровень реализации этих тенденций определяется другими особенностями личности: ее интеллектуальными и характерологическими особенностями, комплексом ее отношений и мотивов. Степень активности распространяется от вялости, инертности и пассивного созерцательства на одном полюсе до высшей степени энергии, мощной стремительности действий и постоянного подъема - на другом.

Второй компонент темперамента - двигательный, или моторный, ведущую роль в котором играют качества, связанные с функцией двигательного (и специального речедвигательного аппарата). Среди динамических качеств двигательного компонента следует выделить такие, как быстрота, сила, резкость, ритм, амплитуда и ряд других признаков мышечного движения. Совокупность особенностей мышечной и речевой моторики составляет ту грань темперамента, которая легче других поддается наблюдению и оценке и поэтому часто служит основой для суждения о темпераменте их носителя.

Третьим компонентом темперамента является эмоциональность, представляющая собой обширный комплекс свойств и качеств, характеризующих особенности возникновения, протекания и прекращения разнообразных чувств, аффектов и настроений. По сравнению с другими составными частями темперамента, этот компонент наиболее сложен и обладает разветвленной собственной структурой. В качестве основных характеристик эмоциональности выделяют впечатлительность, импульсивность и эмоциональную лабильность.

Впечатлительность выражает аффективную восприимчивость субъекта, чуткость его к эмоциональным воздействиям, способность его найти почву для эмоциональной реакции там, где для других такой почвы не существует. Термином «импульсивность» обозначается быстрота, которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий без их предварительного обдумывания и сознательного решения выполнить их. Под эмоциональной лабильностью обычно принимается скорость, с которой прекращается данное эмоциональное состояние или происходит смена одного переживания другим.

Семья - древнейший институт человеческого взаимодействия, уникальное явление. Ее уникальность состоит в том, что несколько человек самым тесным способом взаимодействуют в течение длительного времени, насчитывающего десятки лет, т.е. на протя-

жении большей части человеческой жизни. В такой системе интенсивного взаимодействия не могут не возникать споры, кризисы, конфликты.

На конфликтность супружеских отношений действуют кризисные периоды развития семьи. Выделяют три таких периода.

Первый кризисный период связан с адаптацией молодоженов к условиям совместной жизни (этот период длится до рождения ребенка). В этот период конфликты в молодой семье могут происходить по разным причинам:

- возможного разочарования в партнере. Это приводит к появлению обоюдной раздражительности, которая часто усугубляется злостью не только на партнера, но и на себя: «ну как же я могла всего этого раньше не замечать»;
- смены эмоционального отношения обоих супругов к происходящему: семейная жизнь требует самоограничения в плане привычных потребностей, исчезает романтичность, свойственная добрачному периоду;
 - несовпадения ценностных иерархий у молодых супругов;
- трудностей в становлении ролевой структуры семьи распределения ролей, внутрисемейного статуса, не оправдавшихся ролевых ожиданий и притязаний и т.д.;
- возможных сложностей в построении отношений молодых супругов с родительскими семьями;
 - материальных и жилищных затруднений.

Второй кризисный период связан с рождением первого ребенка. Семья как целостная система еще не окрепла, не решены многие типичные для молодой семьи проблемы и появляются новые:

- необходимость изменения ролевой структуры появляются родительские роли (уход за младенцем, воспитание детей);
- изменяется статус мужа жена концентрирует внимание на ребенке, в ущерб отношениям с мужем;
- ухудшаются возможности профессионального роста супругов, становится меньше возможностей для свободной реализации в лично-привлекательной деятельности (увлечения, хобби);
- возможно диспропорциональное распределение нагрузок, связанных с уходом за ребенком, увеличение нагрузки жены и, как результат, усталость и возможное временное снижение сексуальной активности;
- по-прежнему для большинства семей типичными и злободневными остаются материальные и жилищные затруднения.

Третий кризисный период связан с ситуацией ухода из родительской семьи последнего ребенка. Конфликтные отношения могут быть детерминированы возможным проявлением «кризиса личности» одного или обоих супругов, выходом на пенсию, возникновением чувства одиночества, связанного с уходом детей, монотонностью общения, однообразием, отсутствием ярких эмоций в отношениях, переживаниями по поводу семейной жизни детей. Кроме того, в этот период часто происходит усиление эмоциональной зависимости жены, ее переживания по поводу возможного стремления мужа проявить себя на стороне, «пока не поздно».

Семейные конфликты обычно связаны со стремлением людей удовлетворить те или иные потребности или создать условия для их удовлетворения без учета интересов партнера. Причин для этого много. Это и различные взгляды на семейную жизнь, и нереализованные ожидания и потребности, грубость, неуважительное отношение, супружеская неверность, финансовые трудности и т.д. Конфликт, как правило, порождается не одной, а комплексом причин, среди которых условно можно выделить основную – например, неудовлетворенные потребности супругов.

- В.А. Сысенко строит классификацию конфликтов на почве неудовлетворенных потребностей супругов (1983, 1989):
- Конфликты, размолвки, возникающие на основе неудовлетворенной потребности в ценности и значимости своего «я», нарушение чувства достоинства со стороны другого

партнера, его пренебрежительное, неуважительное отношение;

- Конфликты, размолвки, психические напряжения на базе неудовлетворенных сексуальных потребностей одного или обоих супругов;
- Психические напряжения, депрессии, конфликты, ссоры из-за неудовлетворенной потребности одного или обоих супругов в положительных эмоциях: отсутствие ласки, заботы, внимания, понимания юмора, подарков;
- Конфликты, ссоры, связанные с пристрастием одного из супругов к спиртным напиткам, азартным играм и другим гипертрофированным потребностям, приводящим к неэкономным и неэффективным, а порой и бесполезным затратам средств семьи;
- Финансовые разногласия, возникающие на основе преувеличенных потребностей одного из супругов в распределении бюджета, содержания семьи, вклада каждого из партнеров в материальное обеспечение семьи;
- Конфликты, ссоры, размолвки из-за неудовлетворения потребностей супругов в питании, одежде, в устройстве домашнего очага и т.д.;
- Конфликты в связи с потребностью во взаимопомощи, взаимоподдержке, в сотрудничестве по вопросам разделения труда в семье, ведения домашнего хозяйства, ухода за детьми;
- Конфликты, размолвки, ссоры на почве разных потребностей и интересов в проведении отдыха и досуга, различных хобби.

Конфликты в семье могут создавать психотравмирующую обстановку для супругов, в результате чего они приобретают ряд отрицательных свойств личности. В конфликтной семье закрепляется отрицательный опыт общения, теряется вера в возможность существования дружеских и нежных взаимоотношений между людьми, накапливаются отрицательные эмоции, появляются психотравмы.

Ковалев С.В. отмечает, что счастливые семьи отличаются не отсутствием или низкой частотой конфликтов, а малой их глубиной и сравнительной безболезненностью и беспоследственностью.

Важнейшая задача сегодня - решение проблем регулирования конфликтов, недопущение их перерастания из конструктивной в деструктивную форму, предотвращение разрастания, генерализации конфликта.

Об индивидуальности темпераментальных данных нужно помнить при общении в конфликтной ситуации - резкое требование, иногда допустимое в отношении сангвиника и флегматика, может вызвать взрыв негодования у холерика и состояние угнетенности у меланхолика.

Нами было проведено исследование. Объект - взаимосвязь типа темперамента и конфликтности. Предмет исследования - взаимосвязь типа темперамента супругов и конфликтности в браке.

Цель исследования – изучить взаимосвязь типа темперамента супругов и конфликтности в браке.

Мы выдвинули гипотезу: в супружеских парах, находящихся в браке до трех лет, конфликтность более повышена, чем в супружеских парах, находящихся в браке до десяти лет между супругами, обладающими следующими сочетаниями типов темперамента:

- 1) холерик холерик;
- 2) холерик флегматик;
- 3) холерик меланхолик;
- 4) сангвиник меланхолик;
- 5) сангвиник флегматик.

Частная гипотеза:

В паре «холерик – холерик» конфликтность касается таких сфер, как нарушение ролевых ожиданий, рассогласование норм поведения.

В паре «холерик – флегматик» конфликтность касается таких сфер, как проявление доминирования одним из супругов, проявление стремления к автономии.

В паре «холерик – меланхолик» конфликтность касается таких сфер, как доминиро-

вание одного из супругов, рассогласование норм поведения, ревность.

В паре «сангвиник – меланхолик» конфликтность касается таких сфер, как проявление стремления к автономии, ревность.

В паре «сангвиник – флегматик» конфликтность касается таких сфер, как ревность, нарушение ролевых ожиданий, проявление стремления к автономии.

Мы использовали следующие методики:

- 1) Опросник структуры темперамента В.М. Русалова (ОСТ);
- 2) Личностный опросник Г. Айзенка. (Тест на темперамент ЕРІ);
- 3) Тест «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман;
 - 4) Тест-опросник К. Томаса на поведение в конфликтной ситуации.

Выборку составили супружеские пары, состоящие в браке до трех лет -14 (28 человек), состоящие в браке до десяти лет -17 (34 человека).

В ходе нашего эмпирического исследования были получены следующие результаты.

1) В группе испытуемых партнеров, находящихся в браке до 3 лет:

Чем ниже у партнеров стремление к активности, к деятельности, тем выше конфликтность в сфере ролевых ожиданий у супругов. Семья предполагает выполнение многих функций, которые совместно выполняются супругами, соответственно, если один из супругов активен, а другой пассивен, то могут быть недовольства со стороны двух супругов, один требует выполнения каких-то дел, другой отстаивает свою независимость и свободу действий;

Чем ниже активность одного супруга в совместной деятельности, тем повышается ревность к нему со стороны другого супруга. Если супруг проводит большую часть времени вне семьи, то у второго супруга могут возникнуть мысли об измене;

Чем выше у партнеров стремление к общению, взаимодействию с другими людьми, тем снижается выполнение ролевых обязательств, поскольку у человека выражено стремлению к установлению многих контактов с другими людьми вне семьи;

Чем ниже общительность супруга, тем повышается ревность к нему со стороны другого, возможно из-за отсутствия информации, которой не делиться супруг. Поскольку партнер не всегда проговаривает то, что его не устраивает, то очень часто недомолвки могут вести к «холодной войне» супругов, взрывчатости, затяжному течению конфликта;

Чем ниже скорость переключения с одних форм деятельности на другие, тем выше конфликтность в сфере ролевых ожиданий супругов. Одному партнеру возможно нужно больше времени для переключения, настройки на деятельность, а другой быстро переключается и требует этого же от партнера, в связи с этим могут быть конфликты;

Чем ниже скорость выполнения деятельности, моторно-двигательные акты, тем выше конфликтность в сфере ролевых ожиданий супругов, тем выше ревность к супругу со стороны другого и в связи с эти конфликтность. Возможно, партнер в силу своей низкой скорости выполнения деятельности задерживается на работе или других местах, это может вызывать подозрения у другого партнера в неверности супруга;

Чем у партнера ниже речедвигательные характеристики, тем выше конфликтность в сфере «ролевых ожиданий партнеров» и сфере «проявление ревности к партнеру». Когда партнеру сложно выразить свою мысль быстро, это может приводить к проблемам в общении, недосказанности, конфликтности;

Чем ниже эмоциональность партнера, тем повышается конфликтность в сфере «расхождения в отношении к деньгам». Т.е. один партнер может рационально планировать свой бюджет, а другой быть очень чувствительным на внешние ситуации и сиюминутные потребности, и как следствие здесь могут быть конфликты;

Чем ниже экстравертированность партнера, тем выше конфликтность в сфере «ролевых ожиданий супругов». Чем партнер менее общителен, больше закрыт от взаимодействия с другими людьми, чаще отгораживается от других людей, тем выше конфликтность со стороны партнера, который требует от него выполнения каких-то семейных

функций и совместной деятельности;

Чем ниже нейротизм партнера, т.е. когда человек нервно устойчив, эмоционально холоден, тем выше конфликтность в семье. Одна из функций семьи – сопереживание другим членам семьи, если этого не происходит, это может привести к обидам, недомолвкам, конфликтности.

Стратегию соперничества используют партнеры с повышенной активностью в деятельности, повышенной скоростью переключения с одной деятельности на другую, высокой способностью к переключению в процессе общения с одного человека на другого, быстроте моторно-двигательных актов, высокой речедвигательной активности и экстравертированностью.

Стратегии избегания и приспособления чаще используют партнеры с низкой активностью в деятельности, низкой способностью переключаться в общении с одного человека на другого, низкой скоростью переключения с одной деятельности на другую, низкой способностью к переключению на других людей в общении, низкой скоростью моторнодвигательных актов, низкой речедвигательной активностью, интровертированностью.

Чем партнер более эмоционально устойчив, тем чаще он использует стратегию компромисса в конфликте. Его деятельность не подвержена импульсивности, больше рациональна и партнер готов идти на уступки.

- 2) Коэффициент конфликтности в семье по группе партнеров в браке до 3 лет ближе к среднему. В конфликтных ситуациях партнеры проявляют негативные реакции.
 - 3) По группе испытуемых партнеров, находящихся в браке до 10 лет.

Чем у испытуемых ниже стремление к активности, к деятельности, тем выше конфликтность в сфере отношения к друзьям и родственникам. Семья предполагает взаимодействие не только внутри супружеской и детско-родительской подсистем, но и взаимодействие с прародителями, соответственно, если кто-то из партнеров не активен в этом плане, то у другого могут быть негативные эмоции, конфликты;

Чем у партнеров ниже стремление к активности, к деятельности, тем выше конфликтность в сфере «стремление к автономии у одного из супругов».

Партнеру, возможно, более комфортно выполнять деятельность индивидуально, в определенное время суток, и это может не устраивать другого партнера и вызывать негативные эмоции;

Чем ниже стремление к активности в деятельности у партнеров, тем выше конфликтность в сфере «доминирование супруга» и в сфере «проявление ревности». Когда один из партнеров более пассивен, а другой активно включается в деятельность, то последний может оказывать давление на супруга, постоянно его организовывая, что может привести к конфликтам;

Возможно, у более активного партнера будут подозрения касательно верности супруга и, в связи с этим, его желании включаться в дела семьи;

Чем ниже потребность партнеров в социальных контактах, тем выше конфликтность в сфере «отношения с родственниками, друзьями». Возможно, негативные эмоции появляются у другого партнера в связи с тем, что менее активный партнер не включен в совместную деятельность общения с родственниками, что предполагают семейные отношения:

Чем у партнеров ниже потребность в социальных контактах, тем выше конфликтность в сфере «стремление к автономии у одного из супругов».

Партнеру, возможно, более комфортно выполнять деятельность в одиночестве, и это может не устраивать другого партнера и вызывать негативные эмоции;

Чем ниже у партнеров потребность в социальных контактах, тем выше конфликтность в связи с ревностью супругов;

Чем ниже скорость переключения с одной деятельности на другую у партнера, тем выше конфликтность в сфере «отношения с родственниками и друзьями» и в сфере «стремление к автономии». Возможно, окружающие близкие люди ждут от партнера активного участие в их совместной деятельности, но партнер не всегда готов к этому, и это

вызывает негативные эмоции у окружающих. Менее активные партнеры могут отстаивать свои права касательно их способов выполнения деятельности, и это может вызывать конфликтность;

Чем менее легко партнеры переключаются в процессе общения с одного человека на другого, тем более выражена конфликтность в сфере «отношения с родственниками и друзьями» и в сфере «стремление к автономии супруга»;

Чем ниже темп поведения, скорость выполнения деятельности, тем выше конфликтность в сфере «стремление к автономии», в сфере «рассогласование норм поведения», в сфере «доминирование супруга». Более медлительные супруги могут вызывать раздражение и негативные эмоции у более активных, которые требуют той же быстроты в деятельности у партнеров, как и сами;

Чем ниже быстрота говорения партнеров, тем выше конфликтность в сфере «стремление к автономии»;

Если у партнеров не выражена потребность в общении с другими, направленность на внешний мир, то повышается конфликтность в сфере «стремление к автономии». К партнерам, которые предпочитают больше уединение, другие партнеры могут предъявлять претензии в невнимательности;

Чем партнеры более эмоционально устойчивы, рациональны, тем повышается конфликтность в сфере «отношение к деньгам»;

Стратегию соперничества используют партнеры с повышенной активностью в деятельности, повышенной скоростью переключения с одной деятельности на другую, высокой способностью к переключению в процессе общения с одного человека на другого, быстроте моторно-двигательных актов, высокой речедвигательной активности и экстравертированностью.

Стратегии избегания и приспособления чаще используют партнеры с низкой активностью в деятельности, низкой способностью переключатся в общении с одного человека на другого, низкой скоростью переключения с одной деятельности на другую, низкой способностью к переключению на других людей в общении, низкой скоростью моторнодвигательных актов, низкой речедвигательной активностью, интровертированностью.

4) Коэффициент конфликтности в семье по группе партнеров в браке до 10 лет – ниже среднего. В конфликтных ситуациях партнеры проявляют негативные реакции.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. М.: «Флинта», 2003.
- 2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: «Питер», 2004.
- 3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. СПб.: «Питер», 2001.
- 4. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: «Смысл», 2000.
- 5. Ковалев С.В. Психология современной семьи. М.: «Просвещение», 1988.
- 6. Марцинковская И.Д., Цветков В.Л., Гришин А.А. Конфликтология. Учеб. пособие. М.: «Академия», 2011.
- 7. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: «Питер», 2014.
- 8. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. М.: «Мысль», 2013.
- 9. Целуйко В.М. Психология современной молодой семьи. М.: «Владос», 2014.
- 10. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений и семейного консультирования. Курс лекций. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.

УДК 37

СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ-КӘСІБИ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Бакытбекова Б.Б.

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

Аннотация. Заманауи педагогиканың дамуы жеке қабілетті тұлғаның адамның ішкі жан дүниесіне, білім алу ортаның пайда болуына байланысты болады. Мақалада кәсіби тұлғаға айналу үрдісі көрсетілген. Осы сұраққа байланысты әр түрлі көзқарастарды талдау арқылы кәсіби маңызы бар ориентацияларды қарастырады.

Түйін сөздер. Педагогикалық үрдіс, жоғары мектеп, студенттерді оқыту және тәрбиелеу технологиясы, оқу-кәсіби мотивация.

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

Аннотация. Развитие современной педагогики характеризуется повышенным вниманием к внутреннему миру человека, созданием образовательной среды, способствующей творческой самоактуализации личности. В статье рассматривается проблема профессионального становления личности. Автор дает обзор различных точек зрения по данному вопросу, рассматривает условия формирования профессионально значимых ориентаций.

Ключевые слова. Педагогический процесс, высшая школа, технологии обучения и воспитания студентов, учебно-профессиональная мотивация.

About the author. Bakytbekova Balgyn - Master of Pedagogic Science, teacher at Kazakh-American free university.

Annotation. Development of modern pedagogics is characterized by particular attention to a person's inner world, creation of education environment which contributes to self-actualization of a person. The problem of professional becoming a person is under consideration. The author provides the review of different opinions on this issue, considers the terms of development of professionally significant orientation.

Keywords. Pedagogical process, high school, educational and student's upbringing methods, educational and professional motivation.

Студенттердің өмір әрекетінің барлық жақтарына әсер ететін өте қажетті мотивациялық білім-оның қызығушылықтары болып табылады. Қызығушылықтар - адам тұлғасының басты сипаты, оны тұтастай қажеттіліктің эмоциональды көрінісі ретінде анықтауға болады. Дәл осы қызығушылықтар Л.С. Выготскийдің пікірі бойынша, адамның сана дамуындағы интегриальды білім ретінде болатындығын айтады. Студенттік жаста адам қызығушылықтары сферасында кардиналды өзгерістер болады. Дәл осы жастық кезеңде олар маңызды сандық және сол сияқты мазмұнды жоспарды өзгерістерді қабылдайды.

- С.Л. Рубинштейннің пікірі бойынша, студенттің кезеңдегі қызығушылықтардың дамуына тән болып табылады:
 - 1. Қызығушылық шеңберінен бастапқы қалыптасу.
 - 2. Нақтылыққа және жекелікке қызығушылықтың біртіндеп қосылуы.
- 3. Қызығушылықтың тәжірибелік өмір сұрақтарына, меңгерілген білімдерді тәжірибелікке қолданудың бір уақытта пайда болуы.
- 4. Басқа адамдардың психикалық уайымдауларына, әсіресе өздерінің уайымдарына қызығушылықтың өсуі.
- 5. Қызығушылықтың белгілі бір әрекет сферасына бағытталуы. Мысалы, кәсіби техника, белгілі бір ғылыми салаға, творчествоға бағытталуы.

Егер де қызығушылықтың дамуын сапалық жағынан қарастыратын болсақ, онда Д.И. Фельдштейнмен келісе отырып, қызығушылық дамуын 3 стадияға бөліп көрсетуге

болады:

- 1. Қызығушылықтардың шашыраңқылығы,яғни барлығын көруге ұмтылу, барлығына қатысу.
- 2. Студенттердің қызығушылықтары тұрақты болады. 50% студенттің өзі бір немесе одан да көп үйірмелермен айналысады.
- 3. Студенттің жаста қызығушылықтардың одан ары қарайғы тұрақтылығы болады, студенттің тек қана 28%-ы 3 сабақты таңдап, ал көп бөлігі тек бір-екі сабақпен айналысуды жөн көреді.

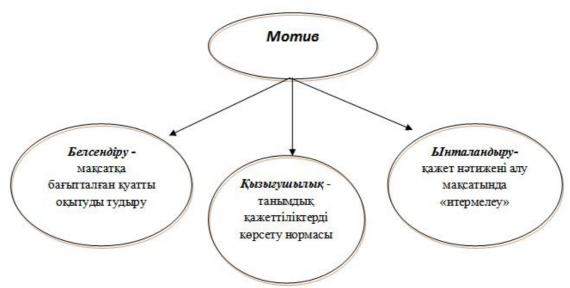
Мотивацияның пайда болуымен себептерімен қатарының психофизиологиялық негізі жан-жақты зерттелген. Бұл мәселенің негіздерін анықтап ғылыми түрде зерттеуге үлкен үлес қосқандар Бернштейн, Анохин. Олар адамды функционалдық модель ретінде қарастырған. А. Маслоу, Г. Олпорт, К.Роджерс жасаған инстинкттер тізімін психогендік (оку, тәрбие нәтижесінде пайда болатын) қажеттілікпен толықтырып, оны қажеттіліктер концепциясымен толықтырған. Бұл қажеттіліктер келесі табысты болу қажеттілігі; аффиляция - эмоционалды қарым-қатынас жасау және оны сақтау қажеттілігі; агрессия - басқаларды бағындыру, шабуыл жасау; тәуелсіздікке ие болу қажеттілігі; қарсы тұру қажеттілігі; сыйлау қажеттілігі; қорғау қажеттілігі; кемсіту қажеттілігі; басым болу қажеттілігі; көңіл аудару (өзіне) қажеттілігі; зиян келтірмеу қажеттілігі; сәтсіздіктен бас тарту, аяу, тәртіп сақтау, бір-біріне көңіл аудару қажеттіліктері. Бұл зерттеушілер келесі жеті қажеттілікті ерекше қойған: танымдық қажеттілігі; кінәден бас тарту қажеттілігі; түсіндіру қажеттілігі; жасампаздық қажеттілігі; мойындау қажеттілігі; табыс табу қажеттілігі; үнемдеу қажеттілігі.

Мотивация екі топ мотивтерден құралады. Бұл мағына-мотивтер және стимул - мотивтер. Бірінші топтағы мотивтер іс-әрекеттің жеке адамдық мағынасын анықтайды. Екінші топ мотивтері де іс-әрекетті себептендіреді. Бірақ ол оның орындалуының стимулдары ретінде көрінеді.

Ғалымның ойынша іс-әрекет схемасы, қажеттілік - мақсат, таңдау қажеттіліктің қанағаттануы. Ол мақсатты, қажеттілікті туғызатын іс-әрекет мотивінің пайда болуының қажетті шарты ретінде анықталады.

Л.И. Божович жеке адамның белсенділігі негізі ретінде мотивтердің иерархияланған жүйесі деп қарастырып, оның ішкі психологиялық заңдылықтарын зерттейді.

Танымдық қызығушылықтар мен себептердің ерекшеліктері, себептік саланың жасқа байланысты; динамикалық студенттердің біржолата берілмеген және белгілі бір жас кезеңінде міндетті түрде тән болып табылмайды. Оқыту мен тәрбиелеудің қазіргі күнгі әдістерін пайдалану оқуға деген қатынастың түрін тереңдетуге, түзетуге және тіпті қайта құруға, оқу іс-әрекетіне деген тұрақты оң себепті қалыптастыруға мүмкіндік береді. Осындай тәсілдердің бірі оқу міндетін алға қою болып табылады.



Сурет 1. Мотив қалыптастыру жұмыстары

Оқу міндетіне нәрсені игеру керек екені, не нәрсені меңгеру керек екені туралы анық ұғым. Нақты - тәжірибелік тапсырмаларға қарағанда (мысалы, екі санды қосу мысалын шешу) оқу міндеті одан да жалпы сипатқа ие болады (қосуды оннан өтіп үйрену). Тапсырма мен оқу міндетінің айырмашылығына арнайы назар аударусыз көптеген студенттер жоғары сыныптарға жеткенге дейін оқу міндетін саналы түрде ажырата білмейді.

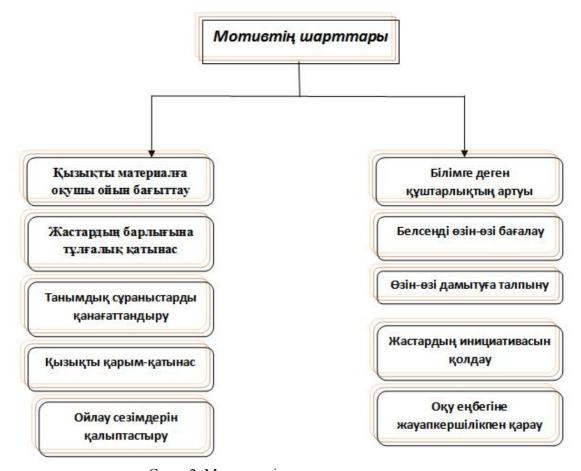
Студенттің оқу міндетін өз бетінше бөліп көрсетуге оқытудың тәсілдері: сабақта не нәрсеге үйренді; жекелеген жаттығуларды орындаудың мағынасын түсіндіру (ол неге керек); бір ғана ережеге арналған түрлі тапсырмаларды салыстыру; келешекті (тақырыптар бойынша алға жылжуды жоспарлау) және өткенді (жаңа икемділіктер мен қабілеттерді бұрын болған деңгеймен салыстыру) қарастыру амалын пайдалану.

Сөйтіп, адамның іс-әрекеттерін белгілі бір білімді, дағдыларды, іскерліктерді, мінез-құлық пен іс-әрекеттің формаларын меңгерсем деген саналы мақсат басқаратын жерде оқу болады. Оқу адамға ғана тән іс-әрекет, осының өзінде ол адам өз іс-әрекеттерін саналы мақсатпен реттей алатын болған кездегі адам психикасының даму сатысында ғана мүмкін. Мұндай қабілет студентіңнің мінез-құлқы мен іс-әрекетінің бұған дейінгі түрлерінің - ойынның, сөйлеу қарым-қатынасының, практикалық іс-әрекеттердің негізінде қалыптасып, шамамен төрт-бес жаста ғана шығады.

Егер оқу - іс-әрекет болса, онда ол сыртқы және көзге көрінетін формаларсыз жүзеге аса ала ма? Зерттеулер практикалық іс-әрекетпен қатар адамның; тағы да айрықша гностикалық (грекше «гнозис» - білім) іс-әрекетті жүзеге асыра алатынын көрсетті. Оның мақсаты - айналадағы дүниені танып білу. Практикалық іс-әрекет секілді гностикалық іс-әрекет те заттық және сырттай іс-әрекет бола алады (мәселен, заттардың қасиеттерін зерттеп білу үшін оларды бөлшектеу мен құрастыру, салмағын, тұрқып өлшеу, орындарын ауыстыру). Мұның өзі сондай-ақ перцептивалық іс-әрекет (мәселен, қарау, тыңдау, қадағалау) немесе символикалық іс-әрекет (мәселен, бейнелу, белгілеу айту) болуы мүмкін.

Практикалық іс-әрекеттей емес, гностикалық іс-әрекет бұған қоса іштей немесе ең болмағанда бақылауға келмейтін болуы мүмкін. Мысалы, қабылдау заттары бейнесін қалыптастыруды қамтамасыз ететін, сырттай бақылауға келмейтін перцептивалық іс-әрекеттер арқылы көбіне жүзеге асырылады. Есте сақтау процестері арнайы мнемикалық іс-әрекеттер арқылы жүзеге асады (мәселен, материалды ойша ұйымдастыру; ондағы мағыналық бағдарлар мен байланыстарды бөлу, ойша схемалау мен қайталау). Арнайы зерттеулер ойлаудың неғұрлым дамыған формалары адамның «ішінен» атқаратын

айрықша ақыл-ой әрекеттері арқылы жүзеге асатынын байқатты (мәселен, анализ бен синтез, теңестіру мен ерекшелеу, абстракциялау мен қорыту). Оқу процесінде ісәрекетінің бұл түрлері әдетте тығыз ұштасады. Мысалы, өсімдіктердің топтастырылуын оқығанда студент оларды зер сала қарайды (перцептивалық іс-әрекет), гүлдерінің негізгі бөліктерін ажыратады (заттық іс-әрекет), не көргенін сипаттайды (символикалық немесе сөйлеу қызметі), суретін салады (заттық жос перцептивалық іс-әрекет), оларды атап шығады (сөйлеу іс-әрекеті) және т.б. Әр түрлі жағдайларда іс-әрекеттің бұл түрлерінің арақатынасы түрліше. Мәселен, физика саласында ұғымдар заттық және перцептивалық іс-әрекет негізінде түсіндіріледі, ал тарих бойынша ұрымдар негізінен сөздік және перцептивалық іс-әрекет негізінде қалыптасады. Бірақ осы жағдайлардың бәрінде оқу белсенді гностикалық іс-әрекетте көрсетіледі, оның көбінің ішкі формалары болады.



Сурет 2. Мотивтерді қалыптастыру шарттары

Көптеген психологтардың (Л.С. Выготскийдің, А.П. Леонтьевтің, П.Я. Гальпериннің, Ж. Пиаженің т.б.) еңбектері ішкі іс-әрекеттің интериоризация процесінде сыртқы іс-әрекеттен туындайтынын көрсетті, мұның арқасында заттық әрекеттер адамның санасы мен ойлауында бейнеленеді. Мысалы, тиісті міндеттерді орындаған кезде бұйымды бөлу, бөлшектеу, ажырату жөніндегі заттық іс-әрекет «ойдағы» іс-әрекетпен (бұйымды оның бейнесі немесе ол туралы ұғым негізінде мүшелеумен) алмастырылады. Заттық іс-әрекет интериоризация процесінде ойша анализ процесіне айналады. Идеялық тұрғыда өрістейтін осындай ойлау (ақыл-ой) іс-әрекеттерінің жүйелері - іштей қызметтің өзі. Интериоризацияның негізгі құралы сөз болып табылатыны анықталған. Ол адамға әрекетті заттың өзінен бейне «ажыратып алып», оны зат туралы бейнелермен және ұғымдармен жасалатын іс-әрекетке айналдыруға мүмкіндік береді.

Адамның санасында заттың бейнесі, зат туралы ұғым және оларға сәйкес ісәрекеттер әлі қалыптаспаған кезде сыртқы гностикалық қызмет тегінде оқу үшін міндетті болса керек. Егер студентда жаңа білімді немесе іскерліктерді меңгеру үшін қажетті бейнелер, ұғымдар мен іс-әрекеттер бар болса, онда үйрену үшін ішкі гностикалық қызметінің өзі жеткілікті.

Оқу қызметінің сипаты туралы мәселені шешкенде ең алдымен жаңа материалды меңгеру қандай білім мен іскерліктерді талап ететініне талдау жасау қажет. Егер студент белгілі бір бейнелерді, ұғымдар мен іс-әрекеттерді әлі меңгермеген болса, онда оқытуды заттық гностикалық іс-әрекеттен бастау керек.

Оқу белгілі бір іс-әрекеттерден құралады. Олар оқытылатын адамның педагогикалық іс-әрекеттер өрісінде қандай жағдайда болатынына, яғни педагогикалық ахуалда оның қандай функция атқаратынына байланысты. Мұның өзі мынадай функциялар болуы мүмкін: 1) сырттан берілетін информацияны енжар қабылдау мен игеру; 2) информацияны өздігінен белсене іздеу, табу және пайдалану; 3) иңформацияны сырттан ұйымдастыратын бағытта іздеу, табу мен пайдалану.

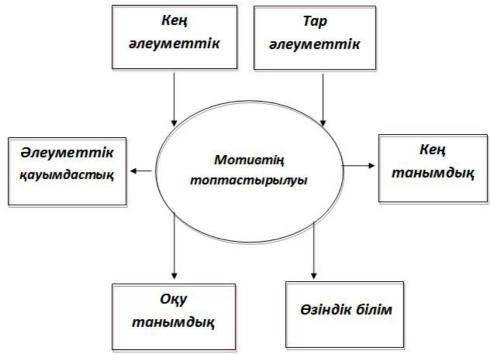
Бірінші жағдайда студент педагогтың қалыптастырушы әрекетінің объектісі ғана деп қаралады. Мұндайда үйретудің негізіне студентке дайын информацияны хабарлау және белгілі бір оқу іс-әрекеттеріне талап қою арқылы алынады.

Екінші жағдайда студент өз мүдделері мен мақсаттарының ықпалымен қалыптасатын субъект деп саналады. Мұндай үйретудің негізі студенттердің өз қажеттіліктері мен құндылықтарына сай келетін информация мен әрекеттерді іздеуді тандап алуы болады.

Үшінші жағдайда студент әрі педагогикалық ықпалдың объектісі, әрі танымдық ісәрекеттің субъектісі болады. Педагог мінез-құлықтың сыртқытүпкінегіздерін (талаптар, күтулер, мүмкіндіктер) ұйымдастырғанда олар студенттің қажетті мүдделері мен құндылықтарын қалыптастыратындай етіп ұйымдастырады, ал соңғылары студенттің кажетті информацияны белсенді түрде іріктеп алып, пайдалануын аныктайды. Мұндай үйретудің негізі индивидтың информация мен іс-әрекеттерді іріктеп алу және пайдалану жөніндегі іс-әрекеті түпкі негіздерінін белгілі бір бағыттылығы болып табылады.

Мотивационды сфераның кеңдігінде мотивационды фактордың әртүрлі сапасы түсіндіріледі - диспозия (мотивтер) қажеттіліктер және мақсаттар, берілген әр деңгей бойынша. Адамда неғүрлым әртүрлі мотивтер, қажеттіліктер және мақсаттар болса, соғұрлым оның мотивационды процесін келесі образбен көрсетеді. Ең иілгіш болып мынадай мотивационды сфера саналады, мотивационды қыздырғыштар қолданады. Мысалы, адамның иілгіш мотивационды сферасы болып, бір мотивке қанағаттануға байланысты басқа адамға қарағанда әртүрлі жандарды қолдану. Айтарлық, бір индивидке білімдегі қажеттілікпен қанағаттану телевидение, радио және кино болса, басқаның қанағаттануында әртүрлі кітаптар, периодты басылым, адамдар мен қарым-қатынасы болады. Ең ақырғы мотивационды сфера анықталуы бойынша ең иілгіш болып табылады. Барлық диспозициялар ішінде ең маңызды ұғым- қажеттіліктер. Ол адамның немесе жануардың белгілі талаптарының қалпын айтады.Оларға дұрыс дамып қалыптасуына жетіспеушіліктің болуы. Қажеттілік тұлғаның қалыптасуына, адам сезімінде қандай да бір қанағаттанбаушылықтың болуы. Мұндағы «қажеттілік» ол адам ағзасы ететін дефицит.

Тұлғаның жағдайда мінез-құлқы бірдей болып көрінеді, бірақ олар әртүрлі болып келеді және осы әртүрлілікдікті түсіндіру қиын. Мысалы, бірдей сұрақтарға жауап береді, ол оның қай жерде қалай қойылуына байланысты. Белгілі неміс психологы К.Левин көрсеткен еді: әр адам өзінің образына сай келуіне байланысты бір жағдайды қабылдайды және ол әртүрлі адамдардың бағалауында сай келмейді.



Сурет 3. Мотивтің топтастырылуы

Мотивацияның психологиялық теорияларын талдасак: ежелгі философтардың жұмыстарында мотивацияның көптеген теориялары пайда бола бастаған. Адамның мотивацияға деген көзқарасы бүгінгі күнге дейінгі зерттеулерде өзгеріп отырған, бірақ, екі өзгеріссіз философиялық ағымда орналасқан. Олар: рационализм және иррационализм. Рационализмді позицияда ежелгі философтар және геологтар өз жұмыстарында XIX ғасырдың ортасына дейін көрсеткен. Оның жануарға ешқандай қатынасы жоқ. Ол тек ойнаумен сезімге, еркіндік әрекетіне ие. Адамның мінез-құлқының мотивационды көзі ақыл-ой, сана және еркіндікте қарастырылады. Иррационализм жануарларға қатынасты.

XIX ғасырдың 30-шы жылдарынан бастап тек қана адамға қатысты арнайы мотивация концепциялары бөлінеді. Осындай концепциялардың бірі К. Левиннің ұсынған мотивация теориясы. Осының ізінен гуманистикалық психологияның өкілдерінің А. Мослоу, Г. Олпорт, К. Роджерс т.б жұмыстары басылды.

Адам қажеттіліктерінің классификациясында иерархиялық құрылған топ бойынша, индивидуалды даму процесстеріндегі қажеттіліктерді көрсетеді. Сонымен қатар мотивационды сфераның толықтай дамуы А. Маслоумен ұсынылды. Адамның концепциясына келесі, ол туғаннан бастап оның жеті қажеттілігі болады деп айтқан:

- 1. Физиологиялық қажеттілік.
- 2. Қауіпсіздіктегі қажеттілік.
- 3. Махаббаттағы қажеттілік.
- 4. Сайлау қажеттілік.
- 5. Танымдық қажеттілік.
- 6. Эстетикалық қажеттілік.
- 7. Өзіндік белсендіру қажеттілігі.

Егер адам өз жолын дұрыс таңдай білсе, өзінің жастық шағында ол болашақ мамандығының қыр-сырын құштарлықпен игеріп шығады. Қай уақытта болсын кез келген кәсіби қызмет адамның өз еңбегіне шығармашылықпен қарауын талап етеді. Студенттің шақта ғана адам өзінің шығармашылық қабілетін толық аша алады, жаңа идеялардың қозғаушысы бола алады, уақытын сұранымын дәл басып тани алады. Кез келген іске шығармашылықпен қарау адамның өзінің жан дүниесін ашуға септігін

тигізеді, айналасындағы адамдарды тануға, «өзіндік» бір дүниелерді басқаларға беруге мүмкіндік береді.

Кәсібилік және әлеуметтілік бірлік қағидасы студенттердің кәсіби өсу жолымен қатар үнемі өзін-өзі жетілдіруге ұмтылуды қарастыратын даму аспектілерін табуға негізделген. Қазіргі кәсіби маман өзін-өзі тәрбиелеп, оқыған кәсіби тәжірибесін бағалап жүзеге асыра білу керек. Біз кәсібилік жеке бастың қажеттіліктермен байланыстыра отырып, ол оку - кәсіби мотивациясы дамығанда ғана жүзеге асады деген ойға келеміз. Таңдап алынған мамандыққа қызығушылық, онымен айналысу, оған берілу, бір бағытта жұмыс істейтін адамдармен қоғамдық пайдалы жұмыс, барлық істе көшбасшы болу осының барлығы студенттің оқу-кәсіби мотивациясы дамығанда мүмкін болады. Тұлғаның оқу - кәсіби мотивациясы таным, қызығушылық, өзін-өзі жүзеге асыруы, пайдалылық және көшбасшылығы мотивтерінің иерархиясы болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан жолы-2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Қазақстан халқына Жолдауы // Астана, 17 қаңтар 2014.http://www.inform.kz/kaz/
- 2. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов / Сост. Л.М. Семенюк / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1996.
- 3. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А. Н. Джуринский. М.: «Педагогика», 1989.
- 4. Кулагина Н.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). М.: Изд. «УРАО», 1997. С. 40–69.
- 5. Фрейд 3. Лекции по введению с психоанализ: В 2 т. М.: «Госиздат», 1922. т. 1.
- 7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис М.: «Прогресс», 1996.
- 6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова М.: «Педагогика». 1991.
- 7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: «Политиздат», 1977.
- 8. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 25 30.
- 9. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. Учебник для студентов псих.-пед. факультетов вузов. М.: Институт практической психологии, 1998.
- 10. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Т. В. Драгуновой, Д. Б. Эльконина М.: «Просвещение», 1967.
- 11. Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков / Научн.-исслед. ин-т дефектологии. Акад. Пед. наук СССР.- М.:Педагогика, 1988.
- 12. Омарова Р.С. Білім берудің жаңа парадигмасы жағдайында окушылардың шығармашылық қызығушылығын қалыптастырудың дидактикалық негіздері. пед. ғ. докт. дисс. автореф. Түркістан, 2008.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚ МӘСЕЛЕСІНІҢ ҒЫЛЫМИ СИПАТТАМАСЫ

Байтемирова К.Б.

Автор туралы мәліметтер. Байтемирова Каракат Берикхановна – психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Психологиялық денсаулық мәселесі тұлғаның даму контексті негізінде қарастырылады. Тұлға дамуының «құндылық - мәнділік» және «бейімделу» парадигмалары талданады. Тұлғаның психологиялық денсаулық жағдайының индикаторы болатын тұлға

дамуының көрсеткіштерін бөліп қарастырады.

Түйін сөздер. Психологиялық денсаулық, тұлға дамуы, бейімделу, өзін-өзі жетілдіру, құндылық бағдар, тұлғалық мәндер жүйесі.

Сведения об авторе. Байтемирова Каракат Берикхановна – магистр психологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Психологическое здоровье рассматривается в контексте процесса развития личности. Анализируются «адаптационная» и «ценностно-смысловая» парадигмы личностного развития. Выделяются показатели развития личности, выступающие индикаторами состояния психологического здоровья личности.

Ключевые слова. Психологическое здоровье, развитие личности, адаптация, самоактуализация, ценностные ориентации, система личностных смыслов.

About the author. Baitimirova Karakat - master of psychology, senior lecturer of the Kazakh-American Free University.

Annotation. Psychological health is considered in the context of the personality development process. "Adaptation" and "value-semantic" paradigms of personality development are analyzed. Indicators of personality development highlighted stand out as indicators of psychological health state of an individual.

Keywords. Psychological health, personality development, adaptation, self-actualization, value orientations, system of personal meanings.

Әр уақытта бүкіл әлем жұртшылығының және қоғамның өзгермейтін құндылығы физикалық және психологиялық денсаулық болып табылады. Ерте кездің өзінде оны дәрігерлер мен философтар адамның еркін іс-әрекеті, оның жетілуі ретінде түсінді. Бірақ үлкен құндылығына қарамастан, «денсаулық» түсінігі нақты ғылыми анықтамаға ие болған жоқ. Қазіргі кезде оның анықтамасын түсіндіретін бірнеше көзқарастар бар.

Көптеген авторлар: философтар, дәрігерлер, психологтар денсаулық анықтамасына қатысты бір-бірімен келісетін бір мәселе – ол қазіргі кезде жалпы қабылданған ортақ ғылыми негізделген «индивид денсаулығы» түсінігінің жоқтығы.

Ең алғашқы денсаулық анықтамасы – Алкмеон анықтамасы қазіргі кезге дейін өз жақтаушыларына ие: «Денсаулық қарама-қарсы бағытталған күш үйлесімділігі».

Цицерон – денсаулықты әртүрлі рухани жағдайлардың дұрыс қатынасы ретінде сипаттайлы.

Психологиялық денсаулық мәселесі көптеген психологиялық мектептердің зерттеу нысаны болған және бұл терминологияға да, зерттелетін мәселенің мазмұнына да көзқарастардың алуан түрлілігін анықтап берді. Көзқарастардың әрқилылығына қарамастан, зерттеушілердің көбі психологиялық денсаулықты «денсаулық» және «психикалық денсаулық» ұғымдарына қарағанда кеңірек түсінеді. Психологиялық денсаулық тұлғаны тұтас сипаттайды, адам жан дүниесінің көріністерімен тікелей байланыста болып, психикалық денсаулық мәселесінің жеке психологиялық аспектісін анықтауға мүмкіндік береді, - деген ғалымдардың пікірлері осы айтқанымызға сәйкес келеді [1, 147 б.].

Шетелде психологиялық денсаулық мәселесінің түрлі аспектілері К. Киз, Д. Матараццо, М. Мюррей, К. Рифф, Д. Энджел, В. Эванс және т.б. ғалымдармен қарастырылған

Тұлғаның психологиялық теорияларын талдай отырып, психологиялық денсаулықтың келесі анықтамаларын бөліп көрсетуге болады. Психоаналитикалық бағытта психологиялық дені сау адам – ол рақаттану ұстанымын шынайылық ұстанымымен үйлестіре алатын адам.

Көп жылдық клиникалық бақылаулардың негізінде Зигмунд Фрейд психологиялық концепцияны қалыптастырды, оның зерттеуінде адамның психикасы, тұлғасы «Ол», «Мен», «Жоғары-Мен» деген үш деңгейден, компоненттен тұрады. «Ол» – сексуалды

және агрессиялы туа пайда болған биологиялық инстинкті құштарлығы қайнап жатқан қазан тәрізді психиканың бейсаналы бөлігі болып келеді.

«Ол» - либидо атты сексуалды энергиямен толыққан. Адам тұйықталған энергиялық жүйе, әрбір адамда энергия саны – тұрақты мөлшер. «Ол» бейсаналы және иррационалды бола тұра, қанағат қағидасына бағынады. Адам өмірінде бақыт пен қанағат басты мақсат болып келеді. Екінші мінез-құлық қағидасы – гомеостаз – шамалы ішкі теңдікті сақтауға тенденция болады.

Сананың «Мен» деңгейі «Ол» – мен тұрақты конфликт күйінде болады, сексуалды кұштарлықты басады. «Мен»-ге үш күш әсер етеді: «Ол», «Жоғары - Мен» және адамға өз талаптарын қоятын қоғам. «Мен» қанағат қағидасы бойынша бағынбай, олар арасындағы үйлесімділікті орнатуға тырысады, «шынайылық» қағидасына бағынады. «Жоғары - Мен» моральдік стандарттың алып жүрушісі, ол ұят, цензура, критика рөлін жүзеге асыратын тұлғаның бөлігі. Егер де «Мен» «Ол»-ға бола, бірақ «Жоғары - Мен»-ге қарсы бір әрекет жасаса немесе шешім қабылдаса, онда өзін кінәлі, ұят сезінеді. «Жоғары - Мен» «Мен»-ге инстинктісің жібермейді, ол кезде олардың қуаттары ығыстырылады, тасымалданады, адамға және қоғамға жағатын іс-әрекеттің басқа формаларына (шығармашылық, өнер, қоғамдық белсенділік, еңбекті белсенділік, мінез-құлықтың: түс, әзіл, бос ассоциация, ұмыту ерекшеліктері формасында) айналады. Егер де «либидо» қуаты шығу әдісін таппаса, адамда психикалық аурулар, қояншық, қамығу пайда болады.

«Мен» және «Ол» арасындағы конфликтіден сақтану үшін психологиялық қорғаныстар қолданылады: ығыстыру, басу – санадан тыс еріксіз қажетті емес ойларды, тілектерді бей саналыққа ауыстыру; проекция – қаламайтын тілектерден, идеялардан бей саналы түрде арылу және оларды басқа адамға жүгіндіру; рационализация – ақыл-ой негізінде іске асатын және жағымсыз идеяны дәлелдеудің бей саналық әрекеті. Сонымен, біз 3.Фрейдтің тұжырымдамасында қарастырылған психологиялық қорғаныстар, тұлғаның психологиялық денсаулығын сақтауға бағытталған әрекет деп түсінеміз.

Аналитикалық психологияда дені сау адам – ол өз санасыздығының мазмұнын қандай да бір басып алушылықтан бос архетиппен салыстырған адам (К.Г. Юнг). Тән психотерапиясында денсаулықтың невротикалық және психосоматикалық бұзылулары биологиялық энергияның іркіліп қалуының салдарынан болады, сау жағдай энергияның еркін ағымымен сипатталады (В. Райх) [2, 149 б.].

XX ғ. 50-жылдарында гуманистік психологияда дені сау тұлғаның мәселелері пайда болды. Денсаулықты әлемдегі үйлесімді болмыстың сипаттамасы ретінде қарастыра келе, мұндай амал адам тұлғасының бірегейлігін көрсетеді, өзін-өзі басқаруда, өзін-өзі жетілдіруде байқалатын құндылықтар мен тіршілік мәнінің, еркіндіктің қажеттігін білдіреді (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм және т.б.) [3, 254 б.].

Гуманистік психология адам орталықтаса сананың мақсатын жүзеге асырды, ол үшін «өзімдік» негіз салушы және басты құндылық болып табылады. В. Франклдың төмендегідей пікірі жақсы белгілі: өзін-өзі маңызданды — ол адамның түпкі тағдыры емес: «Адамға сыртқы әлемнен табатын мәнді жүзеге асыруға қаншалықты мүмкін болса, ол өзін де соншалықты мөлшерде ғана жүзеге асыра алады... Аңшының тастаған бумерангы нысанаға тимеген жағдайда өзіне қайтып келетіндей, адам да сол тәрізді, өз тағдырынан ауытқып кеткен жағдайда ғана өз-өзіне оралып, ойларын өзін-өзі маңызданды руға қарай бағыттайды».

- Г. Олпорт адам табиғатының проприативтілігі туралы түсінікті енгізе отырып, психологиялық кемелденген тұлғаның бейнесін жасады [4, 92б.].
- К. Роджерс, адам денсаулыққа және дамуға туа біткен, табиғи талпыныспен бөленген, деген пікірге көндіре отырып, толыққанды жұмыс істеуші тұлғаның бейнесін ашқан. Роджерс ана-бала өзара қарым- қатынасының мәнін баса айтқан, себебі ол баланың өзіндік сана-сезімінің дамуына зор ықпал етеді. Тұлғаның дұрыс дамуының алғашқы және міндетті шарты болып, балаға позитивтік көңіл бөлу болып саналады. Ана баласына өз сүйіспеншілігін көрсетіп, оның қандай да болмасын мінез-құлқына қарамастан толық қабылдауы қажет, әсіресе оның балалық шағына көңіл бөлуі керек. Тек

осындай жағдайда ғана бала тұлғасы, небір сыртқы жағдайларға тәуелді болмай, толыққанды дамиды.

Адамға соңында өзіндік маңыздануға жетуге мүмкіндік беретін, жалғыз ғана жол осы. Өзіндік маңыздану тұлғаның психикалық денсаулығының ең жоғарғы деңгейін білдіреді. К. Роджерс бойынша, адам іс-әрекетінің негізгі түрткісі болып, өзіндік маңыздануға деген талпыныс саналады. Мұндай талпыныс тума қасиетке ие болса да, оның дамуына бала кездегі уайымдар және жөн сілтейтін үлгілер мүмкіндік беруі (немесе, керісінше, кедергі келтіруі) мүмкін. Роджерс үшін өзінің дамуын белсендендірген немесе психикалық дені сау тұлға келесі қырларымен ерекшеленеді: кез келген тәжірибеге ашық болу; өмірінің кез келген уақытында толық өмір сүруге деген ниеті; қоршаған ортадағылардың пікірлері мен ақылдарынан гөрі, көбінесе өз сезімдері мен түйсіктеріне құлақ асу қабілеті; ойлары мен істеріндегі еркіндік сезімі; шығармашылықтың жоғары деңгейі [5, 250 б.].

А. Маслоу тұлға мотивациясы теориясының негізінде өзіндік маңызданған, психологиялық дені сау адамның бейнесін шығарған. Басқа да атағы кем емес аталған авторлардың дәлелдерін қорытындылай келе, адам табиғатына сөзсіз сенім артатын гуманистік көзқарас тарапынан, К. Роджерс тұжырымдамасы А. Маслоудың өзіндік маңыздану ұғымына едәуір ұқсас келетіндігін айтуға болады. Осы екі автордың арасындағы айырмашылық тұлғаның психикалық денсаулығын әр түрлі түсінетіндік терінде.

А. Маслоу тұжырымдамасы бойынша, өзіндік маңыздандырылған адамдар қабылдаудың дәлелсіз тиімділігіне ие, бұл олардың дұрыс ойларын, ақиқатты көру қабілетін, олардың ойға қонымдылығын, дұрыс қорытындыға келе алатындығын, яғни когнитивтік тиімділікті шарттайды. Бұл адамдардың шынайылықпен барынша жақсырақ өзара әрекеттесу қасиеті, олардың сонылықты нәрсіздіктен, нақтыны абстрактіліден қиналмай ажырата білетіндік терінен байқалады. Олар шынайы әлемде өмір сүруді жөн көреді, олар біздің көптеген замандастарымыз өмір бойы қоныстайтын жасанды абстракциялар әлемін, бапталған ұғымдардың, ойша көріністер мен таптаурындар әлемін қаламайды.

Өзін-өзі маңыздандырған адамға өзінің жеке қалауларымен емес, қоршаған ортадағылардың үміттері және қорқыныштарымен, жалған және соқыр сенімдерімен де емес, керісінше, өзінің жанындағы адамдармен, нақты оқиғалармен және құбылыстармен жұмыс жасаған ұнайды.

- А. Маслоу өзін-өзі маңызды ететін адамдардың келесі көрсеткіштерін белгілеген:
- 1) шынайылықты қабылдаудың ең жоғары деңгейі;
- 2) өзін, басқаларды және әлемді шын мәнінде қандай болса, сондай түрінде қабылдай алу қабілеті;
 - 3) жоғары спондандық;
 - 4) мәселеге шоғырлануға барынша дамыған қабілеттілік;
 - 5) анық байқалатын шеттеу және жалғыздыққа айқын ұмтылу;
- 6) айқын көрінетін дербестілік және қандай да бір ғана мәдениетке тартуға қарсы тұру;
 - 7) қабылдаудың күштілігі және эмоционалдық реакциялардың байлығы;
 - 8) күйзеліс кезінде жиі кездесетін олқылықтар;
 - 9) өзін барлық адамзатқа теңеу;
- 10) тұлғааралық қатынастардағы өзгерістер (клиницистер «жетістіктер» деп айтар еді);
 - 11) мінездің барынша демократияшыл құрылымы;
 - 12) жоғары шығармашылық қабілеттер;
 - 13) құндылықтар жүйесіндегі белгілі өзгерістер [6, 157 б.].

Егер дамуды тұлғаны толық өзіндік маңыздануға әкелетін түрлі үрдістер жиынтығы ретінде белгілейтін болсақ, онда ол өмір бойы жалғасады деген нақты фактіге сәйкес келетін болады. Бұл мотивацияның өзіндік маңыздану жағына қарай «кезеңдік» немесе

«секірмелі» жылжу тұжырымдамасын жоққа шығарады (аталған тұжырымдама бойынша, алдымен іргелі сұраныстардың барлығы бірінен соң бірі толығымен қанағаттандырылады, ал кейін санаға одан да жоғарырақ келесі сұраныс енеді). Біз дамуды негізгі сұраныстардың «толық жойылуына» дейін үдемелі қанағаттандыру ретінде ғана қарастырмаймыз, сонымен қатар сол іргелі сұраныстардан асып даму мотивациясының ерекше түрі ретінде де қарастырамыз. Мысалы, тұлғаның дарындылығын, қабілеттерін, шығармашылық икемдігін, туғаннан бар мүмкіндіктерін дамыту. Осының арқасында, негізгі сұраныстар мен өзіндік маңызданудың, балалық шақ пен кемелдену сияқты, бір-біріне қарама-қайшы келетіндігін түсінуге болады. Бірі екіншісіне ауысып, оның міндетті шартына айналады.

Даму қажеттілігінің ерекшелігі, біз зерттейтін іргелі қажеттіліктермен салыстырғанда, өзіндік маңыздануды қажет ететін және «қалған» адамдар өміріндегі сапалы айырмашылықтарды клиникалық бақылаудың нәтижесінде белгілі болды. Төменде қарастырылатын бұл өзгешеліктер «жетіспеушілікті жою қажеттілігі» және «даму қажеттілігі» деген ұғымдарда барынша нақты көрсетілген. Дегенмен, бұл мінсіз нақты дәлелдер емес. Мысалы, физиологиялық қажеттіліктердің барлығын бірінші топқа жатқызуға болмайды. Айталық, дәрет сындыру, ұйқы мен дем алу қажеттіліктері. Өздігінен даму теорияларында жеке адамның дамуы да жеке сәйкестіктің қалыптасуын, тұлғаның өмірлік қатынастарда және кәсіби іс-әрекетте «Мен тұжырымдамасының» жүзеге асуын болжайды (У. Джемс, Т. Шибутани, И.С. Кон, Е.Т. Соколова, М.Ф. Секач, А.В. Иващенко, В.С. Агапов және т.б.).

Гуманистік психологияда дені сау адам – қорғаныс амалдарын үнемі қолданатын жан емес, ол жігерлі, ашық, сыртқы ықпалдарға тәуелді емес және өз күшіне сенетін адам. Оңтайлы белсене отырып, мұндай адам өмірдің әрбір жаңа сәтінде өмір сүреді. Мұндай адам елгезек келеді, өзгермелі жағдайларға тез бейімделеді, өзгелерге шыдамды, эмоционалды және рефлексиялы. Гештальт-тәсілдемеде психикалық денсаулық, адамның жеке қажеттіліктерін сезіну қабілетінен, мінез-құлқынан, жақсы бейімділіктен және өзөзіне жауапкершілікті қабылдай алатындықтан байқалатын, тұлғаның жетілгендігімен байланысты болады. Кемелденген және дені сау тұлға барабар, спонтанды және ішкі еркіндікке ие адам (Ф.Перлз).

Экзистенциалдық психология өкілдерін (Бинсвангер, Босс, Франкл, Лэнг, Купер, Мэй, Бугенталь) дамудың негізі болып, өмірдің мәнін иеленгендік саналады деген ой біріктірген. Онда тұлғалық даму қалыптасу мен өзіндік трансценденттіктің үрдісі болып табылады [7, 140 б.].

Экзистенциалдық талдау адамның субъективтік тәжірибесі мен ішкі әлемінің ұйымдасуынан құрылады. Тіршілік ету тұрақты қалып емес, ол – жаңаның қалыптасу үрдісі. Жеке адам әлемінің құрылымы оның өмірлік тарихы арқылы ашылады. В. Франкл тұлғаның дамуындағы басты қозғаушы күш ретінде «мәнге деген ерікті» атайды. В. Франкл ілімінің бостандық еркі туралы негізгі тезисінде, адам бостандығы объективтік себептермен шектеулі болған күнінде де, ол өз өмірінің мәнін тауып оны жүзеге асыруға ерікті, деп айтылады. Еркіндік – ол ие болған бір нәрсе емес, ол оның бар болғандығы. «Адам өзі үшін шешім қабылдайды; кез келген шешім өзі үшін жасалады, ал өзі үшін қабылданған шешім – ол ылғи да өзін қалыптастырушылық болып табылады».

Ол мәндері таралмаған ақындық өлшемді бөліп көрсетеді. Адамның өз өмірінің мәнін табуға және оны жүзеге асыруға деген талпынысын Франкл барлық адамдарға тән және тұлға дамуының негізгі қозғаушы күші болып табылатын, туа біткен мотивациялық беталыс ретінде қарастырады. Л. Бинсвангердің тұжырымдамасындағы басты ұғым – әлемдік – жоба. Ол адамның белгілі бір жағдайларда қалай әрекет ететіндігін және сол кезде қандай тиісті қасиеттер байқалатындығын анықтайды. Жобаның шегі тар және тығыз немесе кең және шексіз болуы ықтимал. Бинсвангердің пікірінше, әлемдік–жоба – тұлғаның кез келген іс-әрекетінің бағдары.

Ол психикалық дені сау адамның өзгеруге қабілетін, өмірлік тәжірибемен бірге жетілуін, жолы болмаған бір жобасына төзіп, басқасына өтуін көрсетеді. Даму үрдісін,

кез келген адамның бойында болатын және оның өмір жолын иректі етіп, самғаулар мен сәтсіздіктердің кезектесуімен, өзіндік құндылықты сезінумен, бір жағынан, өмірдің толыққандығын, екінші жағынан мағынасыздық пен пайдасыздықты сезінумен қарамақарсылық пен екі жақтылық арқылы түсіндіреді.

Адам екі түрлі мінезден емес, оның жүздеген, мыңдаған түрлерінен тұрады. Оның өмірі (әрбір адамның өмірі тәрізді) түйсік пен рух немесе қасиетті және адамгершіліктен безушілік сияқты тек екі полюстің арасында ғана өтпейді, ол сарқылмайтын мыңдаған полярлы қарама-қайшылықтар арасында жүзеге асады. Мақсат-мұраттардың мәңгі ауысуы, олардың салыстырмалылығын сезіну, біреуінен екіншісіне жеңіл ауысуы, қандай да бір соңғы мақсаттың болмауы — бұл даму ұстанымы ретінде экзистенциалдық бағытпен қабылданған тіршілік ету салттары. Тұлғаның психологиялық денсаулығы мәселесінің негізгі ғылыми зерттеуінің сипаттамасын қарастыра келе, біз салыстырмалы талдау ұсынамыз [8, 31 б.].

«Психологиялық денсаулық» ұғымына теориялық көзқарастардың салыстырмалы талдауы:

Психоаналитикалық тәсілдеме 3. Фрейд - дені сау адам – ол рахаттану ұстанымын шынайылық ұстанымымен қиыстыра алатын адам.

Аналитикалық психология Г. Юнг - дені сау адам – ол өзінің бей саналылығының мазмұнын бейімдеген және қандай да бір архетиптің иемденуінен бос адам.

Тәндік психотерапия В. Райх - дені сау қалыпты жағдай күш –қуаттың еркін жүруімен сипатталады. Денсаулықтың невротикалық және психосоматикалық ауытқулары биологиялық энергияның жүрмеу салдарынан болады.

Гуманистік психология А. Маслоу - дені сау адам — ол елгезек, ашық, үнемі қорғаныс реакцияларын қолданбайтын, сыртқы ықпалдардан тәуелсіз және өзіне сенетін адам. Өзін үнемі тиімді белсендендіре отырып, мұндай адам өмірдің әр сәтімен өмір сүреді. Ол жігерлі және құбылмалы жағдайларға жақсы бейімделеді, басқаларға шыдамды, эмоционалды және рефлексиялы.

Гештальт - тәсілдеме Ф. Перлз - психикалық денсаулық, өз қажеттіліктерін сезіну қабілетінен, құрылымды мінез – құлықтан, қалыпты бейімділік пен өзі үшін жауапкершілікті сезінуден байқалатын, тұлғаның кемелденуімен байланысты. Жетілген және дені сау тұлға жасына сай, спонтанды және іштей еркін.

Экзистенциалдық психология - дамудың негізі ретінде, тұлғалық даму қалыптасу үрдісі болып табылатын, өмірдің мәнін иелену саналады.

- В. Франкл тұлға дамуының қозғаушы күші ол «мәнге деген ерік». Адамның өз өмірінің мәнін іздеп жүзеге асыруға деген талпынысын Франкл, барлық адамдарға тән және тұлғаның дамуында негізгі қозғаушы күш болып табылатын, туа біткен мотивациялық беталыс ретінде қарастырады.
- Л. Бинсвангер психикалық денсаулық өмірлік тәжірибемен бірге өсу, өзгере алу қабілеті, басқасына өту үшін өзінің бір жобасының сәтсіздігіне төзу.

Іс-әрекеттік тәсілдеме А.Н. Леонтьев, Е.М. Иванова, С.Л. Рубинштейн - психологиялық денсаулық – кәсіби іс-әрекеттегі жетістік пен өздігінен жетілу үрдісі және оны арнайы ұйымдастырылған оқыту мен дамыту ретінде көрсетеді.

Жүйелік тәсілдеме П.К. Анохин, И.В. Блауберг, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков - психологиялық денсаулық – бірыңғай тұтастықты білдіретін, көздеген мақсатқа жетуге бағытталған, өзара байланысқан және өзара шартталған құрылымдық қызметтік компоненттердің жиынтығы. Адамның акмеологиялық және әлеуеттік мүмкіндіктерін көрсететін және ылғи да өзін-өзі реттеудің жаңа, мүлдем басқа деңгейін тудыратын психологиялық денсаулықтың серпінді сипаты мен оның тұтастылығы айрықша көрсетіледі.

Тұлғалық көзқарас Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Б.С. Братусь, П.Н. Ермаков, А.Б. Орлов, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков - психологиялық денсаулық – тұлғаның мотивациялық - құндылық және адамгершілік -

еріктік қасиеттерінің жиынтығы, мұнда тұлға қасиеттері дербес болмайды, олар күрделі көп деңгейлі жүйеге сатылы түрде өзара байланысқан және біріккен.

Акмеологиялық көзқарас - А.А. Бодалев, А.А. Деркач - психологиялық денсаулық – ол тұлғаның өзін-өзі реттеуінің, оның тіршілік әрекетінің мақсаты мен нәтижесінің дәрежесі ғана емес, сонымен қатар оған жетуге және оны жетілдіруге байланысты мәселелерді шешудің барынша тиімді жолдары. Денсаулық – адамның ең жоғарғы («шың») мүмкіндіктерін белсендірудің негізгі және қажетті жағдайы.

Аксиологиялық тәсілдеме Т.Ю. Мысина, Н.В. Басалаева - денсаулыққа деген құндылықты қатынас. Тұлғаның өз денсаулығына құндылық ретінде қарауды қалыптастырудың психологиялық механизмі болып, жалған құндылық пен нақты мінез-құлықтың арасында қарама-қайшылықтарды табу және оларды шешу саналады.

Егер психологиялық мектептер бойынша емес, негізін қалаушы мәндік сипаттама бойынша талдау жасайтын болсақ, онда төмендегілерді қарастыруға болады - денсаулықты жалпы адамзаттық құндылықтардың қалыптасуы сияқты, дұрыс және толыққанды өзіндік маңызданудың детерминанты ретінде ұғыну психологиялық денсаулықты, тұлғалық кемелденуді болжайтын қалыптасу үрдісінде жеке адамның иеленетін тұтастылығы ретінде, өмірлік тәжірибенің бірігуі ретінде түсіну [9, 97 б.].

Психологиялық денсаулық мәселесі кеңес психологиясында да негізгі көзқарастар төңірегінде көрсетілген. Осылайша, жүйелік амал психологиялық денсаулықты, көздеген мақсатқа жетуге бағытталған, өзара байланысқан және өзара шартталған құрылымдық - атқарымдық компоненттердің жиынтығы ретінде көрсетуге мүмкіндік берді: психологиялық денсаулықтың динамикалық сипатын оның тұтастығын құрайтын, адамның акмеологиялық және әлеуеттік мүмкіндіктерін білдіретін және ылғи да өзін-өзі жүзеге асырудың жаңа, сапалы басқа дәрежесін тудыратын, оны үнемі қозғалыста, өзгерісте, компоненттерінің түрленуінде көрсету (П.К. Анохин, И.В. Блауберг, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, Э.Г. Юдин және т.б.).

Іс-әрекеттік амал психологиялық денсаулықты кәсіби іс-әрекеттегі қозғалыс және жетілу үрдісі ретінде және оны арнайы ұйымдастырылған оқыту мен дамыту түрінде көрсетеді (А.Н.Леонтьев, Е.М.Иванова, С.Л. Рубинштейн және т.б.) [10, 85 б.].

Тұлғалық көзқарас психологиялық денсаулықты тұлғаның мотивациялық құндылық және адамгершілік - еріктік қасиеттері арқылы ашады. Мұнда тұлғаның қасиеттері дербес жүрмейді, олар өзара байланысқан және күрделі көпдеңгейлі жүйеге біріктірілген болып келеді (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Б.С. Братусь, П.Н. Ермаков, А.Б. Орлов, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков).

Акмеологиялық көзқарас өзінде философия, мәдениеттану, антропология, педагогика, психология, медицинаның теория-әдіснамалық және эмпирикалық жетістіктерін диалектикалық түрде біріктірген. Ол психологиялық денсаулықты тұлғаның өзін-өзі реттеуінің дәрежесі, мақсатты және оның тіршілік әрекетінің нәтижесі ретінде қарастыруды ғана негіздеп қоймай, сонымен қатар оның жетістіктері мен жетілуінің мәселелерін шешудің тиімді жолдарын анықтауға мүмкіндік берді. Акмеологиялық теория мен практиканың төңірегінде денсаулық адамның жоғарғы («шың») мүмкіндіктерінің негізгі және қажетті жағдайы ретінде болады. Мұндай көрініс адамның өмірге төзімділігінің өлшемі болып табылатын оның әлеуетінің, шекті шамаларының барлық түрлерін жүзеге асыру үшін аса маңызды тұлғалық құрылым ретінде болуын болжайды және жеке тұлғаның жалпы адамзаттық мәдениетке үлесін айтарлықтай анықтайды.

Егер психологиялық денсаулық адам жанының жоғарғы құбылыстарымен тығыз байланысатын болса, онда медициналық, әлеуметтік, философиялық және басқа да аспектілерге қарағанда тұлғаның денсаулық мәселесінің жеке психология - акмеологиялық аспектісін елестету қажет. И.В. Дубровина психологиялық денсаулықты мемлекеттік білім беру саласындағы психологиялық қызметі тиімділігінің өлшемі ретінде де, мақсаты ретінде де қарастырады. Сәйкесінше психологиялық денсаулық, автордың ойынша, сабырлылықтың, әлеуметтік бейімділіктің, өзін-өзі ойдағыдай жүзеге асырудың

алғышарттары болып табылатын, тұлғаның кәсіби сипаттамаларының жиынтығы болып саналады [10, 86 б.].

Бірқатар авторлар денсаулықты келесі түрлерде қарастырады: тұлғаның қоршаған объективті жағдайлармен, басқа адамдармен өзара әрекеттестікте болған жағдайында, ісәрекеттердің, қылықтардың және мінез-кұлықтың тиімді таңдауын қамтамасыз ететін, сонымен қатар өзінің жеке және жас ерекшелік психологиялық мүмкіндіктерін еркін маңыздандыруға мүмкіндік беретін тұлғаның субъективтік, ішкі жайлы жағдайы ретінде (В.Э. Пахальян); адамның құбылмалы әлемде өзінің жеке және әлеуметтік субъектілігін сақтауға, оны жүзеге асыруға және дамытуға қабілетінің шамасы ретінде (Л.Д. Демина және И.А.Ральникова); адамның өзінің әлеуметтік және биологиялық детермин дендігін трансценденттеу қабілеті, өзгермелі әлемде жеке өмірінің белсенді және дербес субъектісі бола алу қабілетінің шамасы ретінде (Е.Р. Калитеевская). Психологиялық денсаулық мәселесіне қазіргі психологиялық өзекті тәсілдердің бірі болып, денсаулықты қадірлеп қараудың қалыптасуын болжайтын аксиологиялық көзқарас саналады.

Тұлғаның өз денсаулығына құндылық қатынасты қалыптастырудың психологиялық тетігі болып, ынтагерлік құндылық пен шынайы мінез-құлық арасындағы қарамайшылықтарды анықтап алып оны шешуі саналады. Ресей психологиясында психологиялық денсаулық мәселесі барынша белсенді түрде зерттелуде. Аталған феноменнің көп қырлылығын айқындай келе, оны келесідей көрсетеді:

- тұлғаның қатынастар жүйесін қалыптастыруда қауым мен шағын қауымның өзара әрекеттестігі (Б.С. Братусь, В.Н. Мясищев және т.б.);
- айқын көрінетін психикалық ауытқулардың болмауы және адам күшінің белгілі қоры ретінде (В.А. Ананьев, Ю.М. Губачев, Н. Сарториус және т.б.);
- мәдениеттің, эмоцияның, психикалық денсаулықтың өзара байланысы аясындағы күрделі, деңгейлік құрылымдық білім ретінде (И.Н. Гурвич, А.Б. Холмогорова және т.б.);
- тұлғаның даму ерекшеліктерінің ішкі (когнитивтік, эмоционалдық, физиологиялық) және сыртқы теңгерімділігі ретінде (В.Г. Казанская, М.А. Гулина және т.б.);
- адам табиғатының жоғарғы («шың») мүмкіндіктер өзектілігінің негізгі және қажетті жағдайы ретінде (М.Ф. Секач, Е.В. Селезнева және т.б.).
- А.В. Шувалов психологиялық денсаулық мәселесінің теориялық талдамасын ұсынды. Автордың айтуынша, денсаулық мәселесі адам өмірінің іргелі аспектілерімен байланысты, қарастырудың тек оңтайлы прагматикалық емес, дүниетанымдық деңгейіне де ие. Сонымен қатар автор бұл ұғымның бір мағыналы еместігін және синкреттігін айрықша баса көрсетеді [10, 88 б.].

Денсаулық мәселесіне арналған арнайы еңбектерді жалпылай келе, автор бірқатар аксиоматикалық қағидаларды бөліп көрсетті:

- 1. Денсаулық ол идеалға жақын жағдай. Әдеттегідей, адамның денсаулығы өмір бойы мінсіз бола бермейді.
- 2. Денсаулық ол адами шынайылықтың түрлерін (тәндік тіршілікті, рухани өмірді және рухани болмысты) көрсететін күрделі, көпқырлы феномен. Сәйкесінше, адамның соматикалық, психикалық және тұлғалық (психологиялық) денсаулығы бағалануы ыктимал.
- 3. Денсаулық ол, тұлғаның өзін-өзі анықтауы мен жайғасыным, қалыптасуын, психикалық ортасының дамуы мен қызметін, ағзаның жұмысынан және физиологиялық құрылымдардың жетілуі мен дамуынан тұратын, бір уақытта қатар жүретін жағдай мен күрделі динамикалық үрдіс.
- 4. «Денсаулық» категориясы бұрыннан даралық полюсымен өзара байланысады: денсаулық жағдайы дербестендірілген және әрбір нақты жағдайда арнайы сендіруді болжайды.
- 5. Өмірдің белгілі бір жағдайларында (экологиялық және климаттық ерекшеліктер, тамақтану сапасы, еңбектену мен демалудың тәртібі, әлеуметтік-мәдени ықпалдар және т.б.) адамның денсаулығы жақсаруы мүмкін. Бір адам үшін жағымды болған жағдай,

басқасына ауыр болуы ықтимал. Сонымен қатар денсаулықтың жан-жақты ахуалын анықтау «денсаулық саясатының» ұстанымдарын тұжырымдауға мүмкіндік береді.

- 6. Денсаулық медициналық тар ұғым емес, ол мәдени-тарихи түсінік. Әр заманда, әр түрлі мәдениеттерде денсаулық пен сырқаттың арасындағы шек әр түрлі анықталған.
- 7. Адам денсаулығының ахуалын анықтау үшін, бір жағынан, жайлылықтың, тұтастықтың, жетілгендіктің эталондық негізі мен тұрақты үлгісі қажет, екінші жағынан сырқаттың пайда болуының және ағымының заңдылықтарын сипаттау қажет.
- 8. Денсаулық пен сырқат диалектикалық, өзара толықтырушы ұғымдар санына жатады. Оларды зерттеу адам табиғаты мен мәнін ұғынумен байланысты.
 - 9. Денсаулық адам өміріндегі басты құндылықтарының бірі болып табылады.
- В. Шувалов психологиялық денсаулық мәселесін дамытудың бірнеше кезеңдерін бөліп көрсетті. Қазіргі психологияның қалыптасуындағы бастапқы кезеңі классикалық деп аталған. Мұнда жоғары ұйымдасқан тірі материяның қасиеті ретінде зерттеудің баламасыз объектісі психика болды. Зерттеудің пәні болып тірі табиғаттағы психикалық құбылыстар саналды, таным негізіне себеп-салдарлық түсіндірме сызбалары жатты. Психология жаратылыстану ғылымдарының үлгісі бойынша дамыды. Келесі кезең емес психология: «адам психикасын» зерттеудің гуманитарлық классикалық феноменологиясын стратегиясының туындауымен, психикалықтың талпыныстарымен және адами шынайылықтың феноменологиясын енуімен белгілі болды. Алайда классикалық емес психологияның шарықтау шегі әлемдік психологияның екі тармағы: «батыс», гуманистік, және «кеңестік», мәдени -тарихи болды. - Бүгін біз ушінші - классикалық емес психологиядан кейінгі кезеңнің ашылуына куә болып және мүмкіндігінше қатысушысы болып отырмыз [11, 93 б.].

Адамның әлемде өмір сүру мәселелерін зерттеуге бағытталған, адами шынайылыққа оның толық рухани — жандық - тәндік өлшемдеріне бағдарланған антроптық психология қалыптасуда. Осылайша, психологиялық денсаулық ұғымының талдауы бізге келесі сәттерді бөліп көрсетуге мүмкіндік берді:

- 1. «Психологиялық денсаулық» ұғымы, шын мәнінде, рухани денсаулықтың ғылыми эквиваленті бола тұрып, әсіресе адами өлшемді белгілейді.
- 2. Психологиялық денсаулық мәселесі бұл адамның рухани дамуындағы қалып пен ауытқулар туралы мәселе.
- 3. Психологиялық денсаулықтың негізін адам субъектісінің қалыпты дамуы құрайды.
- 4. «Субъектілік» (орысша «самость») адами шынайылықты ұйымдастыру тәсілі және тіршілік ету формасы, мәні рухани өмірдің дербестігі.
- 5. Психологиялық денсаулықтың анықтаушы өлшемдері болып, адамның бойындағы адами белсендірудің сипаты мен дамудың бағыты болып саналады.

Қазіргі көптеген ресейлік зерттеулер гуманитарлық - антропологиялық көзқарас төңірегінде жүзеге асқан.

Психологияда гуманитарлық антропологиялық тәсілдеме үшін адамның өз шынайылығының толықтығына шығу мүмкіндігі мен қажеттігі туралы ой ең басты болып саналады. Оның мәні негізгі ұғымдарда көрсетілген: «гуманитарлық» латынша humus – «топырақ» және humanus «адамгершілік» деген сөздерден пайда болып, адами қасиеттер мен қабілеттердің, рухани–мәдени нығаюдың және адам сабақтастығының пайда болып шығу кеңістігін білдіреді; «антропологиялық» грекше anthropos – «адам» сөзінен шыққан, адамның болмыстық күштері мен талпынысын білдіреді [11, 94 б.].

В.И. Слободчиков, бұл көзқарастың парадигмалық айырмашылығы мен эвристикалық құндылығы, оның адам субъектілігін антиномиясын айқындайтындығыда: ол адамның өздігінен дамуының құралы («мүшесі») болып табылады және ол оның рухани жетілуінде түрленуі қажет деген. А.В. Шувалов көрсеткендей, психологиялық денсаулықтың антропологиялық үлгісі гуманистік психологтармен көрсетіліп сипатталған адами экзистенциялардың аспектілерін, жаңа әдіснамалық және

дүниетанымдық негізде оларды шынайылықтың тұтас көрінісіне тығыз байланыстыра отырып, мүлде кемітпейді.

Ұсынылған көзқарастардың талдауы психологиялық денсаулықты төмендегідей көрсетуге негіз болды: оның динамикалық сипатын көрсететін, оған құндылыққа, әлеуетке, құралға, жайлылық пен өзін-өзі реттеу жағдайына сияқты қараудың мәнін ашатын күрделі, көпқырлы феномен ретінде; психологиялық денсаулық колдан келерлік жағдай және оны дамытудың кешендік үрдісін ұйымдастыру негізінде психологиялық детерминанттардың ықпалымен оны дамытуға болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. М., 1984.
- 2. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. М.: «Прогресс», 1993.
- 3. Фромм Э. Здоровое общество. М.: «Питер», 1998.
- 4. Олпорт Г. Становление личности. М.: Смысл, 2002.
- 5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: «Прогресс», 1994.
- 6. Маслоу А. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.
- 7. Франкл В. Плюрализм науки и единство человека. М.: «Смысл», 1990.
- 8. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека // Вестник ПСТГУ: Педагогика. Психология, 2009. N24 C.30 36.
- 9. Альбуханова Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. М.: «Просвещение», 1981.
- 10. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М.: ПЕР СЭ, 2006.
- 11. Дубровина И.В. Стратегические направление продуктивного образования. Самара: СНЦ РАН, 2003.

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ Андриевская А.Е.

Сведения об авторе. Андриевская Анастасия Евгеньевна – магистр социальных наук, преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Концепция психологической защиты была и остается одним из наиболее важных вкладов психоанализа в теорию личности и в теорию психической адаптации. Автор рассматривает механизмы психологической защиты при профессиональной деятельности. Дается анализ источников по данному вопросу, а также рассматривается гендерный аспект психологической защиты в профессиональной деятельности.

Ключевые слова. Фрустрация, психологическая защита, гендерная психология, психическая адаптация, профессиональная деятельность, конфликт, социальная практика.

Автор туралы мәліметтер. Андриевская Анастасия Евгеньевна – әлеуметтік ғылымдар магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің оқытушысы.

Аннотация. Психологиялық қорғау тұжырымдамасы психоанализ теориясының жеке психикалық бейімделудің маңызды бөлшегі болып табылады. Автор психологиялық қорғаныс механизімінің кәсіби қызметін қарасты. Берілген сұрақ бойынша талдау, осы мәселе бойынша, сондай-ақ, гендерлік аспект психологиялық қорғау, кәсіби қызмет ретінде анализ жасайды.

Түйін сөздер. Фрустрация, психологиялық қорғау, гендерлік психология, психикалық бейімделу, кәсіби қызметі, қақтығыс, әлеуметтік тәжірибе.

About the author. Andriyevskaya Anastassiya – Master of social sciences, teacher at Kazakh-American free university;

Annotation. The concept of psychological defense is one of the most important contributions of psychoanalysis to the theories of personality and psychological adjustment. The author gives valuable information on mechanisms of psychological defense in professional activities. The study contains the analysis of resources related to this topic along with the examination of gender aspect of psychological defense in professional work.

Keywords. Frustration, psychological defense, gender psychology, psychological adjustment, professional activities, conflict, social practice.

Важность психологического подхода к рассмотрению феномена защиты определяется тенденциями развития профессионального мира. Формирование личности профессионала предусматривает и решение вопроса о повышении надежности его деятельности и стрессустойчивости. Решение этой задачи невозможно без анализа такого важного компонента формирования поведения в ситуации фрустрации, как психологическая защита.

Темы, связанные с полоролевыми особенностями человека и его психологическими различиями, гендерными характеристиками, полоролевыми изменениями все чаще входят в число наиболее активно обсуждаемых в современном обществе. Так обстоит дело и с проблемой изучения полоролевых особенностей в механизмах психологической защиты - важнейшего регулятора психической адаптации индивида [1]. Таким образом, актуальность исследуемой проблемы определяется как тенденциями развития научного знания, так и существующими потребностями социальной практики.

Цель исследования. Комплексное изучение феномена психологической защиты и особенностей ее структурно-функциональной организации у мужчин и женщин в контексте профессиональной деятельности.

В современной психологии накоплена определенная информация о психологической защите и взаимосвязанных с ней феноменах, закономерностях, структурах психики. В самом широком смысле психологическая защита выступает способом создания субъективно воспринимаемой стабилизации и нормализации состояния личности [1]. Её основная роль - уравновесить взаимоотношения личности и среды и снять или уменьшить чувство тревоги, связанной с осознанием реального или субъективно переживаемого конфликта [2]. Такое понимание указывает на многомерность этого явления, что и нашло свое отражение в использовании данного понятия в самых разных научных контекстах.

В современной науке к понятию психологической защиты обращаются исследователи, представляющие разные психологические школы и направления. Термин «психологическая защита» уже давно вышел за рамки первоначального понимания, традиционно складывавшегося в представлениях психоаналитической ориентации. Информационная картина психологической защиты представляет мозаику разнообразных теоретических идей, эмпирических фактов, определенного методического арсенала, житейских наблюдений.

Ученые отмечают, что концепция психологической защиты была и остается одним из наиболее важных вкладов психоанализа в теорию личности и в теорию психической адаптации. Наибольший вклад в изучение особенностей психологических механизмов защиты занимались такие исследователи, как 3. Фрейд, А. Адлер, К. Роджерс, Э. Эриксон, Ф.В. Бассин, В.М. Воловик, Б.Д. Карвасарский, В.А. Ташлыков, В.А. Абрамов, К.Р. Айдинян, Ф.Б. Березин, М.М. Коченов, И.И. Кутько, Т. Дж. Мак Глинн, Г.Л. Меткалф, А.Н. Михайлов, Р.К. Назыров, И.М. Осадчий, А.М. Прихожан, В.С. Ротенберг, Ю.С. Савенко, Г.К. Ушаков Ш. Ференци и др.

Центральной проблемой является отсутствие стройной системы отношений между механизмами, а также неясность хронологической последовательности их возникновения и развития.

Еще одной важной проблемой остается выяснение содержательной, качественной оценки и функциональной значимости механизмов защиты, их роли в жизнедеятельности и развитии личности.

К сожалению, исследования гендерных различий использования психологических защит в отечественной науке практически отсутствуют. Последнее время данной проблемой занимались Н.В. Дворянчиков, С.С. Носов, А.В. Коротких. Вопросами полового развития, гендера занимались В.А. Геодакян, Е.П. Ильин, В.М. Русалов, А.В. Воронова, Е.Г. Луковицкая, Г.В. Грачев и др. [3].

В отечественной психологии недавно появились исследования, доказывающие присутствие различий в использовании механизмов психологической защиты представителями разного биологического пола. По данным Е.Ф. Рыбалко и Т.В. Тулупьевой [3], между мужчинами и женщинами имеются достоверные различия в выраженности некоторых видов психологической защиты. У женщин больше выражен защитный механизм по типу компенсации, реактивного образования, регрессии и проекции, у мужчин - вытеснение и отрицание. Ведущий у женщин защитный механизм реактивного образования у мужчин имеет наименьшее значение, в то время как у женщин на последнем месте стоит вытеснение. В ходе испытаний взрослых М.Д. Петраш выявила во многом сходные факты. Женщины чаще, чем мужчины предпочитают защищаться проекцией, регрессией, реактивным образованием, у мужчин же доминируют вытеснение и интеллектуализация [4].

При проведении исследования механизмов психологических защит в условиях профессиональной деятельности был использован опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Методика Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI). В исследовании принимало участие 60 человек, из них 30 мужчин и 30 женщин в возрасте 20-35 лет, европеоидной и азиатской расовой принадлежности. Выборка планируемого исследования строится по принципу проведения в дальнейшем сравнительного анализа, а, следовательно, будет представлять две группы — мужчин, представителей творческой профессиональной деятельности, и женщин, представительниц творческой профессиональной деятельности. А именно профессии типа «Человек — художественный образ», данный тип профессиональной деятельности тип содержит профессии, связанные с творчеством - созданием, проектированием, моделированием произведений искусств, а также воспроизведением, изготовлением различных изделий по эскизу и образцу.

Таблица 1. Среднее количество положительных ответов у мужчин и женщин (абсолютные величины)

Механизмы защиты	Напряженность психологических		Возможное количе-
	защит		ство ответов
	Мужчины	Женщины	
Отрицание	7,27	7,53	13
Подавление	4,67	5,33	12
Регрессия	6,33	2,80	14
Компенсация	4,13	2,87	10
Проекция	7,40	6,13	13
Замещение	6,27	5,33	13
Интеллектуализация	6,80	7,93	12
Реактивное образование	4,00	2,27	10

Необходимо отметить, что на вопросы, ориентированные на отрицание, и мужчины, и женщины давали, в среднем, одинаковое количество положительных ответов. На вопросы, относящиеся к подавлению, у мужчин несколько больший средний балл, чем у женщин. Такая же ситуация и с проявлением механизма интеллектуализации - мужчины положительно отвечали чаще женщин. Что касается проекции и замещения - женщины применяют заметно чаще, по сравнению с мужчинами. Почти в два раза активнее женщины реагируют на вопросы, относящиеся к шкалам компенсации и реактивного образования. И самая большая разница обнаружилась в ответах ориентированных на регрессию – более, чем в два с половиной раза чаще женщины дают утвердительный ответ на вопрос

Вестник КАСУ 153

из этой шкалы (Таблица 1).

Таблина 2. Нап	ряженность психологических	зашит у г	иужчин и женшин

Механизмы защиты	Напряженнос	Напряженность психологических защит	
	Мужчины	Женщины	
Отрицание	56%	58%	
Подавление	39%	44%	
Регрессия	45%	20%	
Компенсация	41%	29%	
Проекция	57%	47%	
Замещение	48%	41%	
Интеллектуализация	57%	66%	
Реактивное образование	40%	23%	
Общая напряжённость	48%	41%	

Наблюдается сходство в результатах у мужчин и женщин по механизму отрицания, по всем остальным механизмам защиты результаты ощутимо расходятся: по механизму подавления – разница в 5%, по замещению – разница в 7%, по интеллектуализации – разница в 9%, проекция – разница в 10%, по компенсации – разница в 12%, по реактивному образованию - разница в 17% и, наконец, самое большое различие составляет 25% имеется по механизму регрессии. Женщины, используя механизмы психологической защиты, в 15% случаев прибегают к отрицанию, проекции и интеллектуализации, в 12% - к замещению и регрессии, в 11% - к компенсации и в 10% случаев к подавлению и реактивному образованию. В то время, как мужчины, при использовании этих же механизмов, в 20% - интеллектуализация, в 18% - отрицание, 14% - проекция, 13% - подавление и замещение, 9% - компенсация, 7% - реактивное образование, и 6% - регрессия (Таблица 2). Наглядно эти данные представлены на рис. 1.

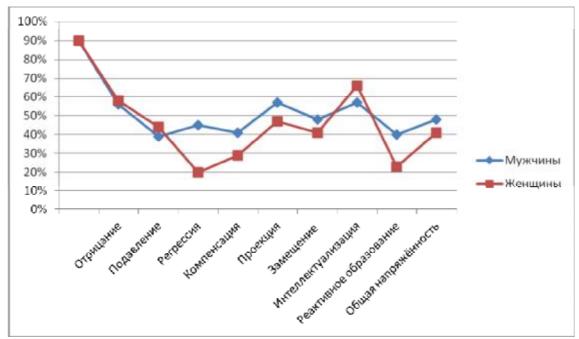


Рис. 1. Напряженность психологических защит у мужчин и женщин

Необходимо отметить, что общая напряженность психологических защит у женщин выше, чем у мужчин. Также следует отметить, что у женщин наблюдается напря-

женность по таким механизмам, как проекция, интеллектуализация и отрицание, которые находятся на высоком уровне. Достаточно высока и напряженность по таким защитам, как замещение и регрессия. Напряженность же по компенсации, реактивному образованию и подавлению, по сравнению с другими механизмами психологической защиты, не так ярко выражена, но достаточно высока, показатели по данным защитным механизмам достигают приблизительно 40%.

Анализируя данные, полученные от обследования мужчин, видно, что наибольшая напряженность связана с механизмами интеллектуализации и отрицания. На втором плане выступают такие механизмы, как проекция, подавление и замещение. И завершают относительно незначительные показатели по механизмам компенсации, реактивному образованию и регрессии.

Следовательно, можно прийти к выводу, что мужчины намного чаще используют отрицание, подавление и интеллектуализацию, в то время как женщины также, наряду с отрицанием, подавлением и интеллектуализацией активно применяют регрессию, компенсацию и реактивное образование.

Для упорядочивания данных использовались методы математической статистики. U-критерий Манна-Уитни – непараметрический статистический критерий, используемый для сравнения двух независимых выборок по уровню какого-либо признака, измеренного количественно, значение которого находится по формуле:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x$$

Можно утверждать, что нет различий по шкале психотизма между выборкой женщин и выборкой мужчин, так как полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(95.5)$ находится в зоне незначимости. Нет различий по шкале экстраверсии-интроверсии между выборкой женщин и мужчин, так как полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(84.5)$ находится в зоне незначимости. Существуют различия между показателями по шкале нейротизма между выборкой женщин и мужчин. А это значит, что женщинам свойственны сверхчувствительные реакции, напряженность, тревожность, недовольство собой и окружающим миром, ригидность, нежели мужчинам. Также высокие показатели по шкале нейротизма говорят о высокой психической неустойчивости (эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(9.5)$ находится в зоне значимости).

Таким образом, по данным наших исследований, были обнаружены полотипические виды защит, которые чаще всего используются представителями мужского и женского полов независимо от их возраста. К типично женским формам защитного поведения можно отнести регрессию и реактивное образование, которые обнаруживают значимые различия на всех исследуемых онтогенетических этапах. К типично мужским защитам следует отнести подавление и интеллектуализацию. Более того, репертуар и интенсивность использования психологических защит отмечались больше у девушек. Юноши чаще, чем девушки, используют для защиты подавление. Девушки больше пользуются регрессией, реактивным образованием и компенсацией.

В результате проведенного исследования выяснилось, что в использовании защитных механизмов существует выраженная половая дифференциация. Это во многом согласовалось с уже имеющимися данными исследований Т.В. Тулупьевой, А. Б. Карпова А.В. Соловьевой [4]. Изучение связи между гендерной идентификацией и защитными механизмами в условиях профессиональной деятельности дает возможность по-новому взглянуть на половой диморфизм механизмов защиты. Изучение защит в контексте гендерной идентификации дает возможность более тонко рассматривать механизмы диморфизма психологических защит. Дальнейшие исследования особенностей механизмов психологической защиты у представителей обоих биологических полов должны вестись в направлении системного и интегративного изучения гендерных особенностей самосозна-

Вестник КАСУ

ния.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Субботина Л.Ю. Роль психологической защиты в формировании личности профессионала. Метод. пособие. М., 2002.
- 2. Каменская В. Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. СПб.: «Детство-Пресс», 1999.
- 3. Субботина Л.Ю. Психология защитного поведения. Ярославль, ЯрГУ, 2006. 220 с.
- 4. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин. СПб.: «Питер», 2004. С. 192–193.

УДК 159.93

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИИ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Резван Д.А., Искендерова Ф.В.

Сведения об авторах. Искендерова Фатима Велибековна - PhD, доцент кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета. Резван Денис Анатольевич - студент Казахстанско-Американского Свободного университета

Аннотация. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата уже несколько десятилетий являются объектом пристального внимания специальных педагогов, психологов, логопедов и социальных работников. В Казахстане, по данным статистики, на учете состоит свыше 10 тысяч детей с диагнозом «детский церебральный паралич». Дети с данным заболеванием являются самой многочисленной группой среди детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В статье рассматривается проблема коррекции эмоциональной сферы детей с ДЦП, в частности, коррекция агрессии с помощью методов арт-терапии.

Ключевые слова. Детский церебральный паралич, агрессия, арт-терапия, коррекция, коррекционная программа.

Авторлар туралы мәліметтер. Искендерова Фатима Велибековна, Қазақстан-Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының доценті PhD докторы. Резван Денис Анатольевич - Қазақстан-Американдық Еркін университетінің студенті.

Аннотация. Бірнеше онжылдықтан бастап балалардың тірек-қимыл аппаратының бұзылуы арнайы педагогтардың, психологтардың, логопедтердың және әлеуметтік қызметкерлер назарын аударған негізгі мәселе болып табылады. Қазақстанда статистика мәліметтері бойынша "балалардың церебральді сал ауруы" диагнозы бойынша 10 мыңнан астам бала есепте тұр. Осы ауру түрі балалар арасында ең көп таралған ауру болып табылады. Бұл мақалада эмоционалдық БЦП бар балалардың, атап айтқанда, агрессия арқылы арт-терапия әдістерімен проблеманы шешу болып табылады.

Түйін сөздер. Балалар церебральді сал ауруы, ашуланшақтық, арт-терапия, түзету, түзету бағдарламасы.

About the authors. Velibekovna Fatima – PhD, Assistant Professor at the Department of Pedagogics and Psychology of Kazakh-American free university. Rezvan Denis – a student at Kazakh-American free university.

Annotation. Children with musculoskeletal disorders have been a focus of close attention of special education teachers, psychologists, speech therapists and social workers for several decades. According to the statistical data, in Kazakhstan, there are more than ten thousand registered children diagnosed with cerebral palsy. Children with this disease are considered the biggest group among children with musculoskeletal disorders. The article addresses the problem of correction of the emotional sphere of children with cerebral palsy, particularly, art-therapy as a method of correction of aggression.

Key words. Cerebral palsy, aggression, art-therapy, correction, correction program.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата уже несколько десятилетий являются объектом пристального внимания специальных педагогов, психологов, логопедов и социальных работников. В связи с плохой экологией, наследственностью, распространением алкоголизма и наркомании в последние годы число больных детей с ДЦП, которые являются самой многочисленной группой среди детей с нарушениями опорнодвигательного аппарата, значительно увеличилось, и эта патология имеет тенденцию к росту. В Казахстане, по данным статистики, на учете состоит свыше 10 тысяч детей с диагнозом «детский церебральный паралич».

Детский церебральный паралич - тяжелое заболевание центральной нервной системы. При этом заболевании имеет место раннее (обычно в период внутриутробного развития) поражение головного мозга. Особенно страдают те мозговые структуры, при помощи которых осуществляются произвольные движения. Раннее поражение двигательных систем головного мозга при детском церебральном параличе задерживает и нарушает его последующее постнатальное (происходящее после рождения) созревание, что вызывает замедление темпа психического развития.

Детский церебральный паралич часто сочетается с нарушениями речи, слуха, зрения, проявлениями субкомпенсированной гидроцефалии и другими расстройствами. Двигательные нарушения сопровождаются недостаточностью ряда нервно-психических функций.

Начиная с шестидесятых годов XX века, появилось много работ, посвященных изучению познавательных процессов, речи и эмоционально-волевой сферы у детей с церебральным параличом (Kastein, Hendin, 1951; Botta N., Botta P., 1958; Эйдинова и Правдина-Винарская, 1959; Henderson 1961; Абрамович-Лехтман, 1962; 1965; Хейсерман, 1964; Оѕwin, 1967; Ипполитова, 1967; Данилова, 1969; 1977; Поппандова, 1971; Семенова, Мастокова, Смуглин, 1972; Мамайчук, 1976; Симонова, 1981; Saran, 1986; Калижнюк, 1987 и др.).

При ДЦП двигательная недостаточность с рядом сопутствующих факторов может приводить к формированию патологических свойств личности по дефицитарному типу, на грубую органическую патологию неизбежно наслаиваются воздействие социальных факторов, оказывающих психотравмирующее действие. К ним относятся:

- 1) переживание недоброжелательного отношения сверстников, чрезмерного внимания окружающих;
- 2) явления госпитализма, т.к. больные часто находятся в больницах и санаториях длительный период;
 - 3) разлука с матерью или неполная семья (отцы в 25% случаев оставляют семьи);
- 4) психический травматизм в связи с лечебными процедурами (операциями) из-за несоответствия надежды ребенка на быстрое излечение и необходимостью длительной реабилитации;
- 5) затруднения в процессе обучения из-за параличей, гиперкинезов, пространственных нарушений;
 - 6) сенсорная депривация при часто сопутствующих нарушениях зрения, слуха;
- 7) неправильное воспитание по типу гиперопеки (приводит к формированию эго-центричности, избалованности, застенчивости, эмоциональной незрелости).

В связи с переживанием чувства неполноценности у ребенка возникают психогенные реакции, которые в случае гиперкомпенсации формируются в двух направлениях: пассивно-оборонительном и агрессивно-защитном.

Дети с ДЦП, ввиду своей болезни, ведут, в основном, замкнутый образ жизни. Даже если они посещают детские сады и школы, то, в основном, общаются с такими же детьми, как и они сами. Это и создает определенные трудности в общении со здоровыми людьми. И, как правило, всё это отражается на эмоциональном состоянии ребёнка. Для таких детей характерны дезадаптационные срывы и кризы, проявляющиеся в перенапряжении эмоциональной сферы и поведенческих нарушениях.

Эмоциональное неблагополучие у детей с ДЦП может быть также обусловлено ор-

ганическими патохарактерологическими особенностями. У большинства детей с раннего возраста отчетливо проявляются повышенная раздражительность, тревожное беспокойство, капризность, негативизм. Всё это благоприятный фон для формирования таких личностных характеристик, как противоречивость, сенситивность, наивность, эгоцентризм, импульсивность.

В ряду различных психических состояний, являющихся предметом научного исследования, наибольшее внимание уделяется детской агрессивности. Те или иные формы ее характерны для большинства детей с ДЦП. Но если с усвоением правил и норм поведения у многих из них эти непосредственные проявления агрессивности уступают место просоциальным формам, то у определенной категории детей агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал, сужаются возможности полноценного общения, деформируется личностное развитие. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе.

Агрессивное поведение — это внешние проявления агрессии, агрессивности, направленные на другого человека или самого себя.

Над проблемой агрессивного поведения работали такие ученые, как 3. Фрейд, К. Лоренц, Дж. Доллард и Э. Миллер, Л. Берковиц, Я.Л. Обухова, Э. Фромм и другие.

Существуют различные теоретические подходы к определению сущности и истоков агрессивного поведения у детей: психоаналитический (З. Фрейд, Г. Паренс), поведенческий (А. Басс), гуманистический (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) и др.

Деструктивное, агрессивное поведение детей появляется из трех основных причин. Во-первых, это чувство недоверия и страха по отношению к окружающему миру. Вовторых, столкновение ребенка с разнообразными запретами и неудовлетворением его потребностей и желаний. И, наконец, отстаивание своей самостоятельности и независимости, что является необходимым фактором взросления.

В настоящее время вопросы психологической помощи детям с ДЦП освещены недостаточно. Практическое применение различных психотехнических приемов, направленных на больных с ДЦП, часто используется психологами и педагогами без учета формы заболевания, уровня развития интеллектуальных процессы и особенностей эмоционально-волевой сферы. Отсутствие четко разработанных дифференцированных методов психокоррекции детей с ДЦП, неадекватный подбор психотехнических приемов может отрицательно сказываться на качестве психического развития больного ребенка, а также создает существенные трудности в работе педагогов и родителей.

В современной психологии большое внимание уделяется разработке методов и способов профилактики и снижения агрессии. Во многих образовательных учреждениях используют методы арт-терапии как одного из эффективных способов работы с детьми, испытывающими эмоциональные и поведенческие затруднения. Так, Л.Д. Лебедева утверждает, что «коррекционные возможности арт-терапии дают ребенку практически неограниченные возможности, чтобы он мог самовыразиться и самореализоваться в продуктах своего творчества с познанием и утверждения своего Я».

Художественная деятельность является уникальным средством для эмоциональной и психологической разгрузки. При этом ребенок учится общаться с окружающим миром на уровне экосистемы, используя изобразительные, двигательные и звуковые средства. Он имеет возможность самостоятельно выказывать свои чувства, потребности и мотивацию своего поведения, деятельности и общения, необходимые для полноценного развития и приспособления к окружающей среде.

Применение арт-терапии повышает познавательную активность детей, содействует сенсорному и двигательному развитию, концентрирует внимание. Кроме того, арт-терапия позволяет осуществлять более эффективное влияние на формирование эмоциональной сферы, побуждает к дальнейшему развитию компенсаторных свойств сохраненных функциональных систем.

Согласно психологическому словарю, агрессивное поведение – это специфическая

форма действий человека, характерная демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому лицу или группе лиц, коим субъект стремится причинить ущерб.

В словаре социальной психологии под агрессивным поведением понимается форма социального поведения, включающая злонамеренное прямое или опосредованное взаимодействие между людьми, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим.

Таким образом, агрессивное поведение — это поведение людей и животных, проявляющееся в демонстрации агрессии. Для более подробного понимания обратимся к понятию «агрессия».

Под агрессией обычно понимают осознанные действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному.

Не стоит путать агрессию (действия) и агрессивность – свойство личности, которое проявляется в готовности к агрессивному поведению. Таким образом, агрессивность – это осознаваемая или не осознаваемая некая предрасположенность к агрессивному поведению. Изначально человек в процессе развития не обладает такой характеристикой, как агрессивность, поэтому специалисты говорят о том, что модели агрессивного поведения усваиваются детьми с самого рождения. Агрессия – это форма поведения, которая отчасти является социальным научением и отчасти является следствием агрессивности (свойства личности).

Агрессивность индивида связана с дефектами социализации, негативным влиянием массовой культуры и общими дефектами в психической саморегуляции индивида. Однако существенную роль здесь играют и генетические аномалии, и особенности эндокринно-гуморальной организации индивида (норадреналиновый тип).

Агрессивность индивида имеет комплексную многофакторную обусловленность. Кроме некоторых биологических предпосылок в ее формировании, существенно научение агрессии, «агрессивный тренинг». Агрессивность субъекта зависит от того, какие стимулы среды он относит к запороговым воздействиям, требующим общеэмоциональной агрессивной реакции. Агрессией индивиды реагируют на ситуации, угрожающие их базовым ценностям.

Как проявление дефекта психической саморегуляции, агрессивность связана со слабостью у индивида антистрессовой защиты, импульсивностью, повышенным уровнем тревожности. В формировании агрессивных типов отмечается их ранняя эмоциональная депривация (недостаточность положительных эмоций в раннем детстве), жестокость обращения, суровое отношение родителей и ближайшего окружения. Нередко агрессивность развивается как противодействие авторитарной власти в семье, малых группах, когда у индивида остается единственный шанс на самоутверждение с помощью агрессивных действий.

Выделяя виды агрессии, можно заметить, что агрессия может быть рассмотрена в виде дихотомий, имеющих различные основания: физическая - вербальная, активная - пассивная, прямая - косвенная, доброкачественная - злокачественная.

Важным вариантом дихотомического представления агрессии является выделение агрессии враждебной и инструментальной.

О враждебной агрессии говорят в том случае, когда главной целью субъекта является причинение вреда страданий жертве. Инструментальная агрессия описывает те случаи, когда индивид, нападая на других людей, преследует иные цели, нежели причинение вреда и страданий жертве. Агрессия в данном случае является не самоцелью, а средством достижения неких других целей, реализации различных желаний и потребностью личности.

Агрессивные проявления могут являться:

- 1) средством достижения определенной цели,
- 2) способом психологической разрядки, замещения блокированной потребности,
- 3) самоцелью,
- 4) способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Таким образом, агрессивность человека неоднородна, варьируется от слабой до крайней степени, различна по своей модальности и назначению. Можно выделить параметры агрессивности различной модальности, отличающиеся:

- 1) интенсивностью агрессии, ее жестокостью;
- 2) направленностью на конкретное лицо либо вообще на всех людей;
- 3) ситуативностью или устойчивостью агрессивных тенденций личности.

Детский церебральный паралич (ДЦП) - это тяжелое заболевание, которое возникает у ребенка в результате поражения головного и спинного мозга на ранних этапах его формирования (внутриутробном, в период родов или в период новорожденности). Основным клиническим симптомом при ДЦП является нарушение двигательных функций, кроме этого, у детей с ДЦП имеют место нарушения зрения, слуха, речи, интеллекта. У некоторых детей наблюдаются судорожные синдромы.

По данным ряда авторов, на 10 000 новорожденных приходится 34-42 ребенка, страдающих церебральным параличом. За последнее десятилетие количество детей с детским церебральным параличом увеличилось.

Первое клиническое описание ДЦП было сделано английским врачом-хирургом В. Литтлем в 1861 году. Он доложил об этом на заседании английского Королевского медицинского общества, а затем опубликовал свои наблюдения за детьми, у которых после перенесенной при родах травмы головы развились параличи конечностей (Little, 1862).

В настоящее время ДЦП рассматривается как заболевание, возникшее в результате поражения мозга, перенесенного в пренатальный период или период новорожденности как одна из форм резидуальной нервно-психической патологии центральной нервной системы сложного генезиса. Мозговой органический дефект, составляющий основу ДЦП, возникает рано, в период незавершенного процесса формирования основных структур и механизмов мозга, что обусловливает сложную сочетанную структуру неврологических и психических расстройств (К.А. Семенова, Е.М. Мастюкова, Л.О. Бадалян, Э.С. Калижнюк и др.). В полиморфной картине психических нарушений при ДЦП наблюдается не только замедленный темп психического развития, но и неравномерный, диспропорциональный характер формирования отдельных психических функций (Семенова, Мастюкова, Смуглин, 1972; Калижнюк, 1987; Ковалев, 1985 и др.).

Важным звеном в патогенезе психических нарушений у детей с церебральным параличом является недоразвитие или аномальное развитие фило- и онтогенетически наиболее молодых мозговых структур, формирующихся уже в постнатальный период. У ребенка с ДЦП, прежде всего, в той или иной степени выключена из деятельности важнейшая функциональная система - двигательная. Выраженная двигательная патология, нередко в сочетании с сенсорной недостаточностью, может быть одной из причин недоразвития познавательной деятельности и интеллекта у детей с ДЦП.

Причины развития ДЦП многообразны. Принято выделять пренатальные, натальные и постнатальные вредные факторы, которые могут иметь отношение к происхождению ДЦП. На практике чаще всего встречаются комбинации вредных влияний, действующих на разных этапах развития. К вредным факторам, оказывающим негативное влияние на развитие мозга ребенка на разных этапах его онтогенеза, относятся инфекционные заболевания матери в период беременности, психические и физические травмы, механические травмы во время родов, асфиксии, черепно-мозговые травмы и пр.

В мировой литературе предложено более двадцати классификаций ДЦП. Они основаны на этиологических признаках, характере клинических проявлений, патогенетических особенностях. В отечественной клинической практике используется классификация К.А. Семеновой (1968), в которую включены собственные данные и элементы классификации Д.С. Футера (1967) и М.Б. Цук (1947). В этой классификации выделяется пять основных форм ДЦП.

Спастическая диплегия - наиболее часто встречающаяся форма ДЦП, известная под названием болезни, или синдрома, Литтля. При данной форме в значительной степени поражены ноги, однако ребенок может научиться частично обслуживать себя. Часто на-

блюдается задержка психического развития. 30-35% детей со спастической диплегией страдают умственной отсталостью в степени нерезко выраженной дебильности. У 70% наблюдаются речевые расстройства в форме дизартрии.

Гемипаретическая форма ДЦП в 80% случаев развивается у ребенка в ранний постнатальный период, когда вследствие травм, инфекций поражаются формирующиеся пирамидные пути. При этой форме поражена одна сторона тела: левая - при правостороннем поражении мозга и правая - при поражении преимущественно левого полушария. При данной форме обычно тяжелее поражаются верхние конечности. У 25-30% детей с гемипаретической формой ДЦП наблюдается дебильность, у 40-50% - вторичная задержка умственного развития.

Гиперкинетическая форма ДЦП развивается у ребенка вследствие билирубиновой энцефалопатии, что является результатом гемолитической болезни новорожденных. В неврологическом статусе у этих больных наблюдаются гиперкинезы, мышечная ригидность шеи, туловища, ног. Несмотря на тяжелый двигательный дефект, ограниченную возможность самообслуживания уровень интеллектуального развития при данной форме ДЦП выше, чем при предыдущих. В 10% случаев наблюдается тугоухость.

Двойная гемиплегия - самая тяжелая форма ДЦП. Кроме тяжелых двигательных нарушений (поражение нижних и верхних конечностей), при данной форме ДЦП, как правило, наблюдаются тяжелые речевые нарушения, выраженное снижение интеллекта.

Атонически-астатическая форма встречается значительно реже других форм, характеризуется снижением мышечного тонуса, нарушением координации движений, равновесия. Наблюдается недоразвитие речи и интеллекта.

Согласно общепринятому международному определению, арт-терапия является одним из направлений креативной терапии искусством (creative arts therapies), наряду с такими направлениями, как музыкальная терапия, танцевально-двигательная терапия и драматерапия. Все они используют творческую активность клиентов / пациентов как фактор лечебно-профилактического воздействия, но с преимущественной опорой на одну из модальностей, с помощью которой клиенты творчески выражают себя — изобразительное искусство, музыку, движение и танец или искусство театра.

В ряде стран (США, Великобритания и некоторые другие) разные формы креативной терапии искусством рассматриваются как самостоятельные парамедицинские специальности, требующие соответствующей длительной профессиональной подготовки. Существуют также страны, где креативные терапии искусством не имеют статуса самостоятельных специальностей. Они рассматриваются как узкоспециализированные методы психологической помощи, для овладения которыми и для последующего применения которых в одной из областей помогающей деятельности (лечебной, реабилитационной, консультативной и др.) необходимо иметь соответствующую профессиональную квалификацию психолога или врача-психотерапевта и пройти соответствующую программу дополнительного образования.

Согласно Резолюции Российской арт-терапевтической ассоциации, арт-терапия характеризуется как «система психологических и психофизических лечебно - коррекционных воздействий, основанных на занятиях клиентов / пациентов изобразительной деятельностью, построении и развитии терапевтических отношений. Она может применяться с целью лечения и предупреждения различных болезней, коррекции нарушенного поведения и психосоциальной дезадаптации, реабилитации лиц с психическими и физическими заболеваниями и психосоциальными ограничениями, достижения более высокого качества жизни и развития человеческого потенциала».

Согласно определению Американской арт-терапевтической ассоциации, арттерапия рассматривается как вид «лечебного применения изобразительной деятельности в контексте профессиональных отношений арт-терапевта с людьми, имеющими те или иные заболевания, травмы или трудности психической адаптации, либо теми, кто стремится к личному развитию. Благодаря созданию изобразительной продукции и обсуждению образов и процесса их создания, они могут прийти к лучшему пониманию себя и

Вестник КАСУ 161

других, справиться с симптомами болезни и стресса или последствиями травмы, развить познавательные навыки и прийти к позитивному, жизнеутверждающему мироощущению».

По мнению В. Беккер-Глош, в основе современного определения арт-терапии лежит художественное творчество, связанное с действием трех факторов: экспрессии, коммуникации и символизации. М. Либман трактует арт-терапию как использование средств искусств для передачи чувств и иных содержаний психики человека с целью изменения структуры его мироощущения. Н.Д. Никандров считает, что арт-терапию можно рассматривать как слияние творчества и терапевтической (или консультационной) практики, как метод, направленный на реализацию скрытой энергии в результате творческого осмысления, тренировки, личностного роста, как воздействие на мотивационную, эмоциональную, адаптивную сферу.

Термином арт-терапия обозначают как совокупность видов искусства, используемых при психокоррекции, так и собственно метод или комплекс методик. Арт-терапия как метод предполагает использование тех или иных приемов, направленных на обучение человека видению в своей изобразительной продукции некоего смысла и осознание ее связей с содержанием своего внутреннего мира и опыта, а также на развитие способности к ведению «внутреннего диалога», к интроспекции и рефлексии.

Для обозначения частных форм (методов) терапии творчеством применяются так называемые семейственные понятия, эффективность этих форм подтверждается широким спектром работ отечественных ученых:

- библио-терапия лечебное воздействие чтением (В.М. Бехтерев, А.М. Миллер, В.В. Мурашевкий, Ю.Б. Некрасова, Е.А. Рау);
 - вокало-терапия лечение пением (В.С. Шушарджан);
- драма-терапия, где в качестве лечебного фактора использует средства театрального искусства и ролевой игры (Е. Белякова, А.В. Гнездилов, Я. Морено и др.);
- изо-терапия рисуночная терапия (Г.В. Бурковский, М.Е. Бурно, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, Р.Б. Хайкин и др.);
 - имаго-терапия лечебное воздействие через образ, театрализацию (Н.С. Говоров);
- музыко-терапия лечебное воздействие через восприятие музыки (Л.С. Брусиловский, И. М. Гринева, И.М. Догель, В.И. Петрушин и др.).

Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. С точки зрения психоанализа, основным механизмом арт-терапии является сублимация. Ценность применения искусства в терапевтических целях состоит в том, что с его помощью можно на символическом уровне выразить и исследовать самые разные чувства: любовь, ненависть, обиду, злость, страх, радость и т.д. Методика арт-терапии базируется на убеждении, что внутреннее «Я» человека отражается в зрительных образах всякий раз, когда он рисует, пишет картину или лепит скульптуру.

Задачи арт-терапии:

- 1) дать социально приемлемый выход агрессии и другим негативным чувствам;
- 2) облегчить процесс лечения (психотерапии) в качестве вспомогательного метода;
- 3) получить материал для психодиагностики;
- 4) проработать подавленные мысли и чувства;
- 5) установить контакт с клиентом;
- 6) развить самоконтроль;
- 7) сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах;
- 8) развить творческие способности и повысить самооценку.

Нами было проведено эмпирическое исследование. Объектом является агрессия у детей с детским церебральным параличом (ДЦП). Предметом исследования - возможности арт-терапии как средства коррекции агрессии у детей с ДЦП.

Цель исследования – изучить возможности арт-терапии как средства коррекции агрессии у детей с детским церебральным параличом.

Мы выдвинул гипотезу: коррекционная программа с использованием методов арттерапии будет способствовать снижению агрессии у детей с ДЦП.

Методики исследования:

- 1) тест руки Вагнера (Hand Test);
- 2) рисунок несуществующего животного;
- 3) опросник агрессивности «Ребенок глазами взрослого» (А.А. Романов) для родителей.

База исследования – ОО Центр психологии Bliss, г. Усть-Каменогорск.

Выборка: 8 детей с диагнозом ДЦП, в возрасте 9-10 лет. Испытуемые являются клиентами психологического центра, по запросу родителей, касательно эмоциональных проблем детей. Жалобы родителей: конфликтность с детьми, агрессивные реакции, негативизм детей, повышенная возбудимость. Все испытуемые обучаются в «Детском реабилитационном центре для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата» г. Усть-Каменогорска.

Для достижения цели мы спланировали этапы нашего исследования:

- 1) первичная диагностика детей с ДЦП с целью определения уровня агрессивности. Обработка и анализ результатов;
- 2) разработка программы психологической коррекции высокого уровня агрессивности с использованием методов арт-терапии у детей с ДЦП;
- 3) вторичная диагностика детей с ДЦП с целью определения уровня агрессивности после проведенной коррекционной программы. Обработка и анализ результатов;
- 4) проведение сравнительного анализа результатов первичной и вторичной диагностики уровня агрессивности детей с ДЦП.

Нами была разработана программа психологической коррекции агрессии у детей с детским церебральным параличом с использованием методов арт-терапии.

Цель программы – снижение уровня агрессии у детей с ДЦП, оптимизация личностных ресурсов и укрепление психологического здоровья.

Задачи:

- 1) снизить уровень детской агрессивности;
- 2) гармонизировать уровень базальной эмоциональной регуляции путем обучения способам регуляции эмоциональных состояний;
- 3) развить умение анализировать свое внутреннее состояние и состояние других детей;
 - 4) снизить уровень личностной тревожности;
- 5) научить детей конструктивным формам общения, поведенческих реакций, снятию деструктивных элементов в поведении;
- 6) обучить приемлемым формам выражения гнева агрессивных детей, техникам контроля над негативными эмоциональными состояниями;
 - 7) развить адекватный уровень самооценки и самоконтроля;
- 8) сформировать нравственные представления, альтруистические формы поведения

Для коррекционной программы нами были выбраны следующие арт - терапевтические методы: изотерапия, музыкотерапия, драматерапия, глинотерапия, визуализация, медитация.

Арт-терапевтическая коррекционная программа строилась на основе упражнений, которые описаны в книгах Долгова А.Г. «Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция», Фопель К. «Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения», Смирнова Т.П. «Психологическая коррекция агрессивного поведения детей», Рожков О.П. «Коррекция агрессивного поведения детей от 5 до 14 лет», Царева Ю.В. «Коррекция поведенческих нарушений у детей: Сборник упражнений и игр» и собственных разработанных упражнениях.

Количество занятий 10, длительность 60 минут. Периодичность – 2 занятия в неделю.

После проведенной диагностики были выявлены следующие результаты.

1. При первичной диагностике по методике «Тест руки» у всех детей с ДЦП диагностируется высокий уровень готовности к высшему проявлению агрессивности, нежелание приспособиться к окружению.

При вторичной диагностике после проведения программы коррекции с использованием методов арт-терапии у всех детей с ДЦП диагностируется снижении уровня агрессивности и повышение позитивных эмоциональных установок к другим людям, стремление устанавливать коммуникативные контакты. Различия статистически значимы.

2. На основании первичного анализа по тесту «Рисунок несуществующего животного» у 8 испытуемых выявлено наличие агрессивных тенденций.

После проведения коррекции отмечается снижение уровня агрессивных тенденций в рисунках детей с ДЦП.

3. При первичной диагностике родителями в отношении детей отмечается наличие второго и третьего уровней агрессивности, это говорит о том, что есть опасность закрепления агрессивных реакций как патохарактерологических, детям требуется помощь в овладении собственным поведением со стороны взрослого (родителя, учителя, психолога), а также в половине случаев и медикаментозная помощь в овладении агрессивностью как расстройством поведения и эмоций.

После проведения коррекционной программы родители отмечают у детей снижение уровня агрессивности. Немного снизились вегетативные признаки проявления агрессивности у детей. Меньше стали проявлять внешние признаки агрессии, дети быстрее стали успокаиваться. Стало уходить чувство неприязни к другим. Снизилась аутоагрессия и агрессия к родителям и другим членам семьи. Вербальная агрессия стала менее выраженной, дети меньше используют обидные и нецензурные слова по отношению к другим. Различия статистически значимы.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии.- М., 1995.
- 2. Трофимова Н.М. Основы специальной педагогики и психологии. СПб.: «Питер», 2005.
- 3. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: Речь. 2003.
- 4. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. // Психологический журнал, 2016. №5. С. 13-18.
- 5. Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии.- СПб.: «Речь», 2013.
- 6. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. СПб.: Прайм Еврознак, 2002.
- 7. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: «Питер», 1997.
- 8. Фурманов И.А. Детская агрессивность. М.: «Педагогика», 1996.
- 9. Антонян Ю.М. Механизмы человеческой агрессии. М.: «Прогресс», 2011.
- 10. Басс А.Х. Психология агрессии. М.: «Смысл», 2010.
- 11. Лоренц К. Агрессия: так называемое «зло». М.: «Алтейя», 2004.

УДК 372.879.6

ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОГО ОТБОРА БОКСЕРОВ НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Цыплаков В.А., Калиниченко А.О.

Сведения об авторах. Цыплаков Виктор Александрович – магистр физической культуры и спорта, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета; Калиниченко Александр Олегович – студент Казахстанско - Американского свободного университета

Аннотация. Современный бокс характеризуется напряженностью тренировочного процесса и соревновательной деятельности, сложностью технических приемов в условиях жесткого лимита времени, необходимостью формирования надежных технических навыков, большими физическими и нервно-психическими нагрузками на организм спортсмена. В системе подготовки высококвалифицированных боксеров остро стоит проблема совершенствования спортивного отбора. Авторы рассматривают критерии спортивного отбора боксеров, дают анализ и рекомендации по рассматриваемой тематике.

Ключевые слова. Подготовка боксеров, спортивные таланты, спортивная перспективность, спортивная тренировка, индивидуальные особенности спортсменов, возрастная физиология.

Авторлар туралы мәліметтер. Цыплаков Виктор Александрович – дене шынықтыру және спорт магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы,

Аннотация. Заманауи бокс кернеулігі жаттығу процесі мен жарыс қызметі арқылы сипатталады. Жаттығудың күрделілік деңгейі, техникалық әдіс жағдайында қатаң уақыт лимиті қалыптастыру қажеттігімен сенімді техникалық дағдыларымен, үлкен физикалық және жүйкепсихикалық жүктемемен спортшы ағзасына түсірілетін күш арқылы белгіленеді. Қарастырылып отырған тақырып Даярлау жүйесінде жоғары білікті боксшылардың проблемасын спорттық іріктеу арқылы жетілдіру.Спорттық іріктеу және талдау бойынша ұсыныстар боксшы береді. Авторлар критерийлерге қарап баға береді.

Түйін сөздер. Дайындау боксшыны, спорт таланттары, спорт болашағын, спорттық жаттығу, жеке ерекшеліктері спортшылар, жас ерекшелік физиологиясы.

Information about authors. Tsyplakov Viktor – Master of Physical Education, Senior Teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Kazakh-American Free University; Olegovich Aleksandr - student of Kazakh-American free university.

Annotation. Modern boxing is characterized by intenseness of the training and competition processes, difficulty of techniques in terms of strict time limit, necessity in formation of reliable technical skills, physical and psychic workload on a sportsman. The problem of boxers' improvement exists in the system of training of highly skilled boxers. The authors deal with the criteria of boxers' casting, provide the analysis and recommendations on the topic under consideration.

Keywords. Boxers' training, sports talents, sport perspective, sport training, personal peculiarities of athletes, age-specific physiology.

Современный бокс характеризуется напряженностью тренировочного процесса и соревновательной деятельности, координационной сложностью технических приемов в условиях жесткого лимита времени, необходимостью формирования надежных технических навыков, большими физическими и нервно-психическими нагрузками на организм спортсмена. Добиться высоких спортивных результатов в боксе можно, лишь имея выдающиеся генетически обусловленные способности, ведь бокс, как и любой другой вид спорта, развивается в условиях ограничения материальных и человеческих ресурсов. Значительный процент отсева юных боксеров связан с несоответствием их физических и нервно-психических характеристик требованиям данного вида спорта.

Поэтому в системе подготовки высококвалифицированных боксеров остро стоит проблема совершенствования спортивного отбора. Большинство ошибок и заблуждений в процессах спортивного отбора и ориентации происходит в связи с прогнозированием.

Для эффективного прогнозирования результатов спортивной деятельности необходимо комплексное изучение спортсмена путем врачебно-физиологических, анатомо - антропологических, педагогических и психологических исследований.

Одной из существенных составляющих спортивного отбора является разработка генетически обусловленных критериев, позволяющих прогнозировать признаки двигательной одаренности. Для поиска спортивных талантов, определения способностей юного спортсмена часто используют физиологические и педагогические методы. Однако многие из них позволяют судить лишь о подготовленности юного спортсмена на момент исследования и не дают возможности сделать долгосрочный прогноз. Поэтому при спортивном отборе большое внимание уделяют разработке анатомо-антропологических и антропогенетических критериев с использованием различных генетически детерминированных маркеров. Знание генетического потенциала позволит тренеру дифференцировать слабые и сильные стороны физических возможностей боксера и грамотно строить систему подготовки спортсмена [1].

Среди множества морфогенетических маркеров, сопряженных с различными врожденными задатками и определяющих индивидуальные особенности роста, развития и здоровья спортсмена в качестве информативных и наиболее доступных для практики выделяют дерматоглифические и соматометрические характеристики. Использование морфологических показателей в качестве генетических маркеров в прогностическом отборе позволяет уже на этапе начальной подготовки отбора выбрать те самые 2-3% детей из популяции, которые могут достичь высоких результатов. Проблема оценки спортивной перспективности боксеров на этапе спортивного совершенствования особо актуальна, поскольку неуклонно возрастает уровень спортивного мастерства высококвалифицированных боксеров, предъявляются высочайшие требования к функциональным возможностям организма спортсмена. На данном этапе подготовки возникает необходимость окончательного решения вопросов о целесообразности дальнейших занятий спортом с целью подготовки боксеров к высшим спортивным достижениям. Правильное решение данных вопросов является непременным условием определения дальнейшего жизненного пути боксера. Поэтому исследование морфологических особенностей боксеров на данном этапе подготовки с целью разработки четкой системы спортивного отбора является весьма актуальной проблемой [2].

Современный бокс - это органический сплав высокой физической подготовленности, стабильной техники, гибкой и разнообразной тактики и большой силы воли спортсменов. Основной особенностью его является использование активно-наступательной тактики с одновременной ее универсализацией, высокий темп боя, значительное время пребывания боксеров на средней и ближней дистанциях, частое применение сильных одиночных и серийных ударов. Наряду с указанными особенностями, бокс характеризуется также большим разнообразием и яркостью индивидуальных манер спортсменов.

Развитие бокса в ближайшее время будет идти по пути дальнейшей универсализации тактики боксеров, наряду с некоторым упрощением их техники и повышением уровня физической подготовленности. Следует ожидать и увеличения плотности ведения боя, а также силы ударов. Можно прогнозировать также дальнейшую индивидуализацию бокса, которая выразится во все большем соответствии применяемых боевых средств индивидуальным особенностям спортсменов. Это будет способствовать появлению новых ярких личностей, обладающих своеобразной манерой боя.

Управление тренировкой спортсменов - крайне сложный и неоднозначный процесс. Подготовка спортсменов представляет собой сложную педагогическую проблему, успешное решение которой связано с рядом вопросов организационного, научнометодического и педагогического характера. Тренер обязан четко распланировать средства и методы решения поставленных задач для достижения поставленной цели. Планирование тренировочного процесса требует от тренера разнообразных знаний и практического опыта. Необходимо творчески перерабатывать самый передовой опыт и использовать знания об объективных взаимосвязях между организацией тренировки и ростом спортив-

ных достижений.

Сегодня наука и техника далеко шагнули вперед. Широкое распространение получили компактные мониторы сердечного ритма, например, фирмы «Polar». С их помощью можно легко контролировать свое физическое состояние. Эти мониторы могут контролировать не только частоту сердечных сокращений, но и расход потраченных энергозатрат в килокалориях, продолжительность тренировочной нагрузки и т.п. Кроме компактных, существуют еще стационарные мониторы, совмещенные с персональными компьютерами, с помощью которых можно отслеживать функциональную подготовку целой группы спортсменов на различных этапах спортивной тренировки.

Однако любой тренер, особенно детский, должен знать и применять элементарные знания по спортивной медицине и возрастной физиологии. И самым простым и доступным средством для этого является постоянная пульсометрия на тренировках, благо специфичность занятий бокса, его временные интервалы легко позволяют отслеживать реакцию организма занимающихся на нагрузки.

Возрастное развитие функциональных способностей юношеского организма четко отражается в такой биологической реакции, как реакция приспособления организма к физической нагрузке, которая, в свою очередь, проявляется, прежде всего, выраженным образом в адаптации кардиореспираторной системы, обеспечивающей наиболее важную функцию легочного и тканевого дыхания, биоэнергетику организма при мышечной работе и сохранение его гомеостаза, нарушаемого последней. При этом следует учитывать, что и реакция сердца на физическую нагрузку формируется в соответствии с состоянием высших отделов ЦНС и экстракардиальной нервной системы ребенка и подростка. Вот почему, оценивая реакцию сердца на физическую нагрузку, всегда следует учитывать и уровень возбудимости ЦНС ребенка и присущее ему усиление ориентировочной реакции.

Важно отметить, что организм ребенка даже в условиях систематической тренировки при занятиях спортом не приобретает той экономизации функций, которая наблюдается у взрослых. И лишь у юношей 16-17 лет наблюдается повышение коэффициента полезного действия организма и приближение эффективности идентичных реакций к таковой взрослого организма. Этими особенностями адаптации ребенка к максимальной физической нагрузке можно объяснить то, что ребенок «переносит» экстенсивные нагрузки легче, чем интенсивные, так как при интенсивной нагрузке их система кровообращения очень быстро достигает предельного напряжения [3].

Аналогичные возрастные особенности адаптации к физической нагрузке у юношей можно видеть и со стороны дыхательной системы. При эквивалентной по величине потребления кислорода мышечной работе у юношей 14-15 лет, по сравнению со взрослыми, имеет место меньшая эффективность и экономичность кислородных режимов организма юношей, что проявляется в большем минутном объеме дыхания и кровообращения при расчете на 1 кг массы тела, в меньшей величине коэффициента использования кислорода из артериальной крови. Это связано и с меньшей мощностью работы, доступной для ребенка, и с меньшим коэффициент полезного действия организма последнего [4].

У юношей 14-15 лет в условиях мышечной работы также отмечено меньшее использование кислорода в расчете на один дыхательный цикл и более низкий коэффициент утилизации кислорода в тканях, что в результате дает меньший прирост использования кислорода из 1 литра вентилируемого воздуха. Поэтому у юношей 13-14 лет вентиляционный эквивалент равен 3,2 л., тогда как у 15-16—летних он составляет всего 2,5 литра.

Опираясь на данные, которые были получены в процессе диссертационного исследования Вяльшина И.Т. [5], можно сделать следующие выводы:

1. Соматотипологические особенности боксеров 17-19 лет на этапе спортивного совершенствования, их габаритные размеры тела, пропорции, компонентный состав массы тела зависят от принадлежности к той или иной весовой категории. Соматометрические показатели боксеров существенно отличались от показателей юношей того же возраста, не имеющих спортивных разрядов (p<0,05). Боксеры имели более низкие показатели

длины и массы тела, ширины плеч и окружности грудной клетки, относительной жировой массы. Показатели относительной мышечной массы, силовых индексов и экскурсии грудной клетки боксеров существенно превышали показатели контрольной группы (р<0,05). Для соматотипа боксеров характерны различные показатели длины тела в зависимости от весовых категорий (от микросомного до макросомного типа), низкое содержание жировой ткани в подкожной основе (микрокорпулентность), большая мышечная масса (макромышечный тип), средние значения костной массы (мезоостный тип), большая длина руки (макромембральный тип).

Значимая корреляционная взаимосвязь со спортивным результатом у боксеров выявлена для показателей относительной длины руки (r=0,3), что можно объяснить необходимостью ведения боя для нанесения ударов и удержания соперника на дальней дистанции. При этом важную роль играет длина дистального сегмента верхней конечности - предплечья и кисти.

- 2. Предложена технология соматометрического обследования боксеров с получением показателей для графического построения индивидуального соматометрического профиля спортсмена в соответствии с весовыми категориями. Разработанный профиль включает общие соматометрические показатели (длину и массу тела, относительную жировую и мышечную массы) и частные особенности, имеющие значение для бокса как вида спорта (относительные длина руки и ноги и их пропорции). В профиле соматометрические данные разделены на интервалы по сигмальным отклонениям. Степень приближения боксера к популяции перспективных спортсменов следует определять по отклонению каждого соматометрического показателя от значения группового среднего.
- 3. Выявлены дерматоглифические особенности боксеров на этапе спортивного совершенствования. У боксеров преобладали сочетания узоров «петли и завитки» 53,7%, «петли и дуги» встречались у 19% спортсменов, «петли, завитки и дуги» у 13%, только «петли» на 10 пальцах у 12,6%, «завитки» 1,7%. Отличия показателей боксеров и юношей контрольной группы по частоте носительства пальцевых узоров найдены для показателей «завитки», «петли и завитки» и «петли, завитки и дуги» (р<0,05).

Обнаружена асимметрия встречаемости узоров на правой и левой руке боксеров (p<0,05). Среди всех отпечатков правых пальцев ульнарных петель было 53,4%, на левых пальцах - 64,8%. Завитков и радиальных петель было больше на правых пальцах, чем на левых (25,1% и 18,4% завитков, 15,2% и 9,6% радиальных петель). Наибольший процент ульнарных петель отмечен у боксеров весовой категории до 57 кг (68%), наименьший - у тяжеловесов (46,7%). Завитки преобладали в весовой категории до 81 кг (33,3%), а меньше всего их было у легковесов (14%).

Значимую корреляционную взаимосвязь со спортивным результатом имели следующие дерматоглифические показатели: ульнарные петли III пальца правой кисти (r=0,28), радиальные петли V пальца правой кисти (r=0,27), радиальные петли V пальца левой кисти (r=0,26), дуги III пальца правой кисти (r=-0,34) и левой кисти (r=-0,25), дуги пальцев правой кисти (r=-0,27).

- 4. Исследованы психологические особенности боксеров. Наибольшее количество боксеров оказались амбивертами 46,3%, потенциальных интравертов было 32,8%, потенциальных экстравертов 17,9%, экстравертов 3%. Среди боксеров преобладали нормостеники (41,8%), потенциальных конкордантов среди боксеров было в 2,4 раза меньше, чем в контрольной группе, потенциальных дискордантов в 3,5 раз больше (р<0,05). По видам темперамента наибольший процент среди боксеров составили флегматики 70,2%, меланхоликов было 14,1%, сангвиников 10,7%, холериков 5%. Большинство боксеров отличались низким уровнем реактивной тревожности 81%, остальные 19% имели умеренную тревожность. Боксеров с умеренной личностной тревожностью оказалось 70,2%, высокой 21,5%, низкий уровень личностной тревожности имели 8,3%. Значимых корреляционных взаимосвязей между спортивным результатом и психологическими показателями боксеров 17-19 лет на этапе спортивного совершенствования не выявлено.
 - 5. Информативными педагогическими критериями спортивной перспективности

боксеров на этапе спортивного совершенствования являются показатели бега на 1000 м (Γ =-0,292), подтягиваний на высокой перекладине (Γ =0,311), количества ударов по мешку за 8 секунд (Γ =0,298) и 3 минуты (Γ =0,365), жима штанги лежа (Γ =0,279), толчка ядра 4 кг сильнейшей рукой (Γ =0,306) и слабейшей рукой (Γ =0,287).

6. Разработан прогностически информативный комплекс для оценки спортивной перспективности боксеров на этапе спортивного совершенствования, который включает соматометрические характеристики, позволяющие оценить анатомо-биомеханические особенности спортсменов, дерматоглифические показатели, отражающие свойства нервной системы и педагогические показатели, позволяющие определить уровень физической подготовленности спортсменов. Педагогический эксперимент показал высокую эффективность предложенного подхода оценки спортивной перспективности боксеров. Разработанный комплекс соматометрических, дерматоглифических и педагогических критериев спортивной перспективности боксеров позволяет существенно повысить эффективность спортивного отбора и усовершенствовать систему комплексного контроля подготовки спортсменов на этапе спортивного совершенствования.

Результаты проделанной работы и полученные на ее основе выводы позволяют сделать следующие рекомендации.

При определении спортивной перспективности боксеров на этапе спортивного совершенствования целесообразно использовать информативный комплекс морфологических и педагогических показателей, производить их оценку на основе критериев, разработанных по данным перспективных боксеров:

- проводить соматометрические обследования по показателям габаритных размеров тела (масса и длина), длиннотных размеров (длина руки и ноги); расчетных показателей (относительная жировая и мышечная массы, относительная длина руки и ноги);
- при исследовании соматометрических особенностей для определения спортивной перспективности боксеров целесообразно строить общую и специальную часть соматометрического профиля и определять отклонение индивидуальных значений показателей оцениваемого боксера от разработанных статистических показателей для группы перспективных боксеров определенной весовой категории;
- исследовать дерматоглифические показатели боксеров с определением кожных узоров; определять уровень физической подготовленности боксеров по педагогически тестам (подтягивания на высокой перекладине, выполнение максимального количества ударов по мешку за 3 минуты, толчок ядра 4 кг одной рукой на дальность).

Разработанный комплекс определения спортивной перспективности боксеров целесообразно внедрить в качестве обязательной составной части в систему научного обеспечения спортсменов при проведении спортивного отбора на этапе спортивного совершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Филимонов В.И. Бокс. Спортивно-техническая и физическая подготовка. М., 2000.
- 2. Щитов В.К. Бокс. Основы техники бокса. Ростов на Дону: «Феникс», 2007.
- 3. Абрамова Т.Ф., Никитина Т.М., Озолин Н.Н. Возможности использования пальцевой дерматоглифики в спортивном отборе // Теория и практика физической культуры. 1995. № 3. С. 10-15.
- 4. Арутюнян А.Г. Пальцевые дерматоглифы как средство прогнозирования и отбора в спорте // Генетические маркеры в антропогенетике и медицине. Хмельницкий: «Подилля», 1988. С. 140-141.
- 5 http://www.dissercat.com/content/informativnost-morfologicheskikh-pokazatelei-sportivnoi-perspektivnosti-bokserov-na-etape-sp

УДК 796.859

БАЛАЛАР ЖАСӨСПІРІМДЕР СПОРТ МЕКТЕБІНДЕ СПОРТШЫЛАРДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ТЕХНИКО-ТАКТИКАЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚТАРЫН БАҒАЛАУ ЖОЛДАРЫ

Байгельдинова Н.С., Уанбаев Е.Қ.

Авторлар туралы мәліметтер. Байгельдинова Назгуль Сейтказыевна - педагогика және психология магистрі, «Ұлан ауданы дене шынықтыру және спорт бөлімі» ММ «БЖСМ» КММ, директордың оқу ісі бойынша орынбасары. Уанбаев Еркин Қинаятұлы — педагогика ғылымдарының кандидаты, С. Аманжолов ат. ШҚМУ доценті.

Аннотация. Мақалада балалар-жасөспірімдер спорт мектептеріндегі оку-жаттығу үрдісі барысында спортшылардың технико-тактикалық дағды деңгейін және теориялық білімдерін бағалау мәселелері қаралған. Мақаланың өзектілігі спорт мектептерінде спортшылардың дайындық кезеңін бағалау жүйесін қалыптастыру мақсатында спорт түрлерінің мазмұны бойынша бекітілген оку жоспарының құрылуына, спортшылардың жоғары физикалық дайындық пен спорттық жерістіктердің жоғарлауына, және оку бағдарламасының бір бөлігі ретінде енгізілуіне негіз болады. Заманауи технологияларының біздің өмірімізге қарқынды енуінің салдарынан балалардың денсаулығын сақтау қажеттілігі оку және тәрбиеге сапалы жаңа тәсілде жаттықтыру қажеттілігі болып табылады.

Тірек сөздер. Оқу-жаттығу үрдісі, спорт, техника, тактика, әдіс, білім, бақылау, оқыту.

Сведения об авторах. Байгельдинова Назгуль Сейтказыевна - магистр педагогики и психологии, ГУ «Отдел физической культуры и спорта Уланского района», заместитель директора по учебной работе. Уанбаев Еркин Қинаятұлы – кандидат педагогических наук, доцент ВКГУ им. С. Аманжолова.

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы контроля в управлении учебнотренировочным процессом и оценка уровня спортсменов технико-тактической и теоретической подготовленности. Актуальность статьи обусловлена тем, что формирование системы оценки в детско-юношеских спортивных школах технико-тактических навыков и теоретических знаний спортсменов по видам спорта будет являться основой для формирования одного из разделов учебной программы, что способствует росту уровня физической подготовленности спортсменов и достижению спортивных результатов. Интенсивное проникновение в нашу жизнь современных технологий сохранения здоровья детей является необходимостью рассматривать в качественно новом подходе к тренировочному процессу.

Ключевые слова. Образовательный процесс, спорт, техника, тактика, методы, знания, контроль, тренировка.

Information about authors. Baigeldinova Nazgul - Master of Pedagogy and Psychology, State Institution "Department of Physical Culture and Sports of the Ulan District", "Sports School", Deputy Director for Academic Affairs. Uanbaev Erkin - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the EKSU. Amanzholova (Ust-Kamenogorsk).

Annotation. This article covers the problems of controlling management of training process along with assessing the level of sportsmen's preparedness. Relevance of the article is determined by the fact that creating the assessment system of technical and tactical skills and theoretical knowledge of athletes in Children and Youth Sports Schools will become a foundation for forming one of the curriculum parts. This facilitates the increase in physical strength and athletic performance. Integration of modern health-protection technologies into our lives leads to development of new approaches to a training process.

Keywords. Educational process, sport, technique, tactic, methods, knowledge, control, training.

Дене тәрбиесінде оқу-жаттығу үрдісінің маңыздылығы мемлекеттің дені сау, салауатты өскелең ұрпақ, денсаулығы жан-жақты дамыған, азаматтық қызметтерін толыққанды орындауға қабілетті, еңбекке жарамды жеткіншектерді тәрбиелеу қажеттіліктерімен анықталады. Себебі заманауи жоғарғы спорттық жетістіктер жыл сайын, әрбір олимпиадалық цикл сайын спортшыларға қоятын талаптары жоғарылап келеді. Ал балалар - жасөспірімдер спорт мектептеріндегі оқу - жаттықтыру үрдісін

жоспарлау бағдарламасы дене тәрбиесін ұйымдастыру бойынша нормалық талаптар жүйесін анықтайтын мемлекеттік құжат қана болып табылады.

Адамды белгілі бір іс-әрекетке дайындау бұл сол іс-әрекетке жемісті қатысуға дайындықты қалыптастыру және сол үрдіске бақылау жасау деген сөз. Бұл ұзақ үрдіс кезінде жеңілдеу мен қиындатылған техника - тактикалық әрекеттері түрлі жағдайда анықталады. Балалар-жасөспірімдер спорт мектептерінде спортшылардың дайындық кезеңін бақылау мақсатында спорт түрлерінің мазмұны бойынша бекітілген оқу жоспарының жоқтығы бүгінгі күні өзекті мәселе болып табылады.

Зерттеу жұмысымыздың мақсаты балалар-жасөспірімдер спорт мектептерінде спортшылардың теориялық және технико-тактикалық дағдыларын бағалау әдістемесін құру болып табылады.

Қойылған мақсатқа жету үшін келесі міндеттер анықталды:

- спортшылар даярлығының теориялық және технико-тактикалық дағдыларын бағалау әдістемесін ғылыми-теориялық сараптама жасау негізінде құру;
- спортшылар даярлығының теориялық және технико-тактикалық дағдыларын бағалау әдістемесінің тиімділігін эксперименталды түрде тексеру.

Зерттеу гипотезасы спортшылардың теориялық білімдері мен технико-тактикалық дағдыларын бағалау бойынша құрылған әдістеме спортшылардың жоғары дене қуаты дайындығы спорттық жерістіктердің жоғарлауына, және оқу бағдарламасының бір бөлігі ретінде енгізілуіне негіз болады.

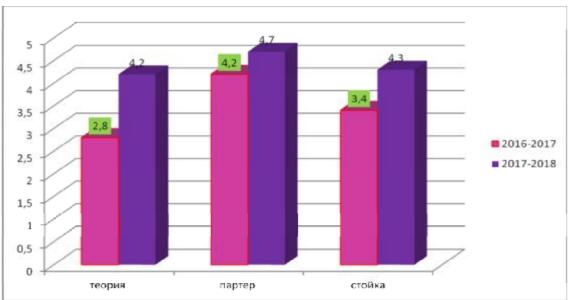
Зерттеу объектісі оқу - жаттықтыру топтарында спортшылардың теориялық білімдері мен технико-тактикалық дағдыларын меңгеру үрдісін бағалау болып табылады.

Қазіргі таңдағы спорттық техника мен тактикалық әдістерге оқыту барысында көптеген зерттеу жұмыстары жүргізілуде. Зерттеу жұмысының методологиялық негізі болып технико-тактикалық дайындықтың негіздемесінің мәселелерін қарастырған теориялық жұмыстар (Алиханов И.И., Градополов К.В., Заимкин В.А., Иванюженков Б.В., Карелин А.А., Карпинский А.А., Купцов А.П., Левицкий А.Г., Ленц А.Н., Нелюбин В.В., Таймазов В.А., Туманян Г.С., Ширяев А.Г.), дене тәрбиесі мен спорттық жаттығу бойынша жұмыстар (Матвеев Л.П., Платонов В.Н., Курамшин Ю.Ф., Стрелец В.Г., Горелов А.А., Костюченко В.Ф.), және де спортшы физиологиясы бойынша еңбектер (Сеченова И.М., Павлов И.П., Крестовникова А.Н., Сологуб Е.Б., Солодков А.С.) болып табылады.

Спортшыны дайындаудың мақсаты, міндеттері және негізгі жақтары. Спорттық жаттығудың негізгі мақсаты алдын-ала жоспарланған жарыстық іс-әрекетінің және спорттық жарыс нәтижелеріне жетуді қамтамасыз етуге кепілдік беретін белгілі бір спортшы үшін дайындық деңгейінің барынша жоғары мүмкіндігінше жетуге бағытталған спорттық сайыстарға дайындалу болып табылады. Жаттығуды орындау техникасы әрқашанда дамып отырады. Ескі тәсілдер орнына жаңа, тиімді тәсіл, жаттығуды орындау техникасы келеді. Бұл құбылыс жаттығуды орындаудың жетілген жолын үздіксіз ізденуге, үйрену әдістемесінің кемеліне келуіне, осы арқылы күрделі тиімді жаттығуларды орындауға қол жеткізеді. Спорт дайындығының деңгейіне қойылатын өскелең талап жаңа жетілдірілген спорт құралдары мен әдістемесін қолдану барысында жүзеге асады [1, 2, 3].

Спорттық жаттығудың мазмұнына спортшыны дайындаудың мына төмендегі ілімдік, әдістік, дене, тәсілдік және психикалық сияқты әртүрлі жақтары кіреді. Жаттығу және әсіресе жарыстық қызмет әрекетінде жоғарыдағы спортшыны дайындаудың жақтарының бірде-бірі бөлек, жекеленіп көрінбейді. Олар ең жоғары спорттық көрсеткіштерге жетуге, бағытталған күрделі кешенге бірігеді. Спортшының дайындық деңгейі интегралды спортшының психологиялық, теориялық, арнайы дене қуаты, арнайы тактикалық, техникалық дайындық деңгейімен бағаланады.





Сурет 1. 2016-2018 жылдар аралығында спортшылардың теориялық білімдері мен технико-тактикалық дағдыларының бағалау динамикасы

2016-2017, 2017-2018 оку жылдарында барлық оку – жаттықтыру оқытылымы 1, 2, 3 жыл топ спортшыларынан (236, 348 бала сәйкесінше) теориялық білімдері мен спорт түрлері бойынша технико-тактикалық дағдыларды меңгерулері бойынша бағалау емтиханы алынды. Емтихан спорт түрі бойынша шабуыл, қорғаныс тәсілдерін көрсетуді (оку тобына сәйкес), және теориялық сұрақтарға жауап беруді талап етті.

Емтихан барысында спортшылар таңдалған (бокс, дзюдо, еркін күрес) спорт түрлерінде негізгі қолданылатын әдіс-тәсілдердің атауын білмейді – 32,9% спортшы.

Әдіс-тәсілдің нақты орындалуы жоқ - 48,2% спортшыда. Дағды тұрақтылығы тәсілдерді жиі қайталаулармен қол жеткізеді серіктесімен және қарапайым тәсіл бейнелеу жаттығуларымен, ал дағды жаттығудың сауатты орындалуымен қатар, үйде оқужаттығулық және жаттығулық ұстасулармен қол жеткізіледі. Бастапқы оқу әдістемесінде

элементтерді үйренуге онша мән берілмейді, технико-тактикалық әрекеттерге (тұрысқа, арақашықтыққа, қозғалуға, қапсыра ұстауға, қапсыра ұстаудан құтылу, ойласу және т.б. технико-тактикалық әрекеттерге) және бұл кездейсоқтық емес, өйткені дәстүрлі келуде бірінші тәсіл жүргізуге үйрену керек. Тәсілдер ең бір тиімді нәрсе жеңіске жету үшін «Тәсілдерді үйрену, ойлау» шарығы мен технико-тактикалық кешендер нысана бағытты қалыптастыруын бермейді. Жекпе-жек жүргізу дағдыларында, олар бірден қалыптасады [5].

Сонымен қатар жасалынған партерде не болмаса қалыпты тұрыстағы әдістәсілдерге қолданылар қорғаныш және қарсы қолдану әдістерін білмеген жаттығушылар саны - 23,9% құрайды.

Теориялық білім қатар өткізілуі керек. Оқу және бірінші әдісті қолданғанда әдетте теориялық сабақтарда өтеді, рөлі және маңызы өте маңызды. А.Н. Ленц былай деді: «Теориялық сабақтар тактикалық кемелдендіруінде өте үлкен пайда әкеледі». Бірақ бапкерлер спортшылардың өзіндік тәжірибесіне сенеді [4].

Өткізілген зерттеу жұмысына сараптама жасай отырып келесіндей қорытындыға келлік:

- 1. Спорт мектептерінде жасөспірім спортшыларды оку кезеңдеріне сәйкес бірыңғай әдіс-тәсілдер жүйесін қалыптастыру қажет. Себебі оку үрдісінің жоспар графигі оку бағдарламасының бөлімдерінің ай және апта бойынша теориялық және тәжірибелік оку материалдарының орынды тізбектелуін анықтайды (оку жалпы білім беретін мектепте және спорттық жаттығудың жылдық цикл БЖСМ). Әр бөлімге бөлінген сағаттар саны көрсетіледі және жыл көлемінде аптаға арналған бөлімдерді материалдың өтуіне уақытша шығындарын үлестіру көрсетілген. Өтудің тәртібі практикалық түрлі оқу бағдарламас бөлшекте маусымдық шарттардан бағынышты болады және спорт ғимараттарды бар болу. Дегенмен бағдарламаның оқу материалын өтудің тиімді тізбегін ұйғарымда басты даму дене қуаты дайындығына бағытталған қимыл дағдыларды қалыптастыру процессі педагогикалық заңдылықтар оқу-жаттығу болып көрінеді. Оқу-жоспары бұл тек ұйымдастырушы құжат. Онда оқу-жаттығу методикасы көрсетілмейді. Оқу жоспары дайындық кезеңіне байланысты жыл көлемінде оқу бағдарламасының сағат көлемі бойынша тек жалпы, біртұтас ұғым қалыптастырады.
- 2. Белгілі бағалау жүйесінің қолданылуы жоғарыда аталған кемшіліктерді жойып спорттық жетістіктердің жоғарлауына ықпал тигізеді.
- 3. Зерттеу кезеңінде спортшылардың 31,6 %, 43,6% үлесі сәйкесінше емтиханды үздік тапсырғаны технико-тактикалық және теориялық білімдері бойынша дайындық деңгей сапа көрсеткішінің төмендігін көрсетеді.

Дайындалғандықтың жақтарының әрбірі басқа жақтарының жетілу дәрежесіне тәуелді, соларымен анықталады, өз кезегінде, олардың дайындалғандық деңгейіне ықпал жасайды. Мысалы, спортшының әдістік жетілуі күш, шапшандық, иілгіштік, үйлесімділік қабілеттері сияқты әртүрлі қозғалыс қасиеттерінің даму деңгейіне байланысты. Қозғалыс қасиеттерінің көріну деңгейі, мысалы, төзімділік, күрделі жағдайдағы жарыстық тартыстың үйлесімді тәсілдік үлгісін іске асыра білуімен, шаршап, шалдығуды жеңудегі психикалық орнықтылық деңгейімен, әдістердің үнемділігімен тығыз байланысты. Сонымен бірге, тәсілдік дайындықтың тек қана ақпаратты қабылдай білу және жедел қайта өңдей білу қабілеттілігіне, тәсілдік жоспар құра білуімен және жинақталған жағдайға байланысты қозғалыс міндеттерін шешудің тиімді жолдарын табуымен, сонымен бірге әдістік шеберлігінің, дене дайындығының, батылдығының, шешім шілдігінің, мақсатқа ұмтылушылық және т.б. байланысты емес екенін атап өткен жөн.

Жүргізілген жұмыс жаттықтырушы - оқытушылардың жұмысын жүйеге реттеуге, бірқалыпта келтіруге және жаттықтырушылар кемшілігін спорт алаңдарында, жарыс барысында емес тікелей жаттығу үрдісінде байқауға бағалауға негіз болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Уанбаев Е.К. Дене тәрбиесі және спорттың негіздері. - Өскемен, КАЕУ баспасы, 2011.

- 2. Уанбаев Е.К. Спорт және дене тәрбиесін оқыту әдістемесі. /Е.К. Уанбаев, Ф.Ж. Уанбаева. Өскемен: «Берел баспасы», 2014.
- 3. Уанбаев Е.Қ., Уанбаева Ф.Ж. Дене мәдениеті және спорттың ілімі мен әдістемесі: Оқу құралы. Өскемен, 2009.
- 4. Платонов В.Н. Теория и методика спортивной тренировки. Киев: «Вища школа», 2011.
- 5. Физическая культура и физическая подготовка: Учебник. / Под ред. В.Я. Кикотя, И.С. Барчукова. М.: «ЮНИТИ», 2016.

УДК 796.01 (574.42)

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЮНЫХ БИАТЛОНИСТОВ В ПЕРВОМ БАЗОВОМ ПЕРИОДЕ ПОДГОТОВКИ

Цыплаков В.А., Борисова А.В.

Сведения об авторах. Цыплаков Виктор Александрович – магистр физической культуры и спорта, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета; Борисова Ангелина Владимировна – студент Казахстанско-Американского свободного университета

Аннотация. Современный биатлон представляет собой гонку на лыжах со стрельбой из малокалиберной винтовки. Программа соревнований по этому виду спорта включает индивидуальную, спринтерскую, эстафетную гонку, пасьют (гонка преследования). Конечный результат в биатлоне, как известно, складывается из нескольких компонентов: время прохождения дистанции лыжной гонки, время стрельбы и штрафное время, полученное за неточную стрельбу. Процесс многолетней подготовки биатлониста весьма сложный и динамичный. В статье описываются пути повышения функциональных возможностей юных биатлонистов.

Ключевые слова. Спорт, физическое развитие, спорт высших достижений, физическая культура, физкультурно-спортивное движение, физическое воспитание, личностная физическая культура, развитие, индивидуализация, патриотизм, военная подготовка, периодизация тренировочного процесса.

Авторлар туралы мәліметтер. Цыплаков Виктор Александрович – дене шынықтыру және спорт магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы. Борисова Ангелина Владимировна - Қазақстан-Американдық еркін университетінің студенті

Аннотация. Заманауи биатлон өту бабына байланысты малокалиберная мылтықтарды атумен ерекшеленеді. спорттың осы түріне қамтитын жарыс бағдарламасы жеке, спринтерлік, эстафеталық жарыс, пасьют (ізге түсу жарысы) сияқты түрлерге бөлінген. Соңғы нәтиже бойынша, жарыс белгілі бірнеше компоненттерден құралады: қашықтыққа шаңғымен өту жарысы, уақыты үшін алынған дәл емес оқ атыс жарысы деп бөлінеді.

Түйін сөздер. Спорт, дене шынықтыру, жоғары жетістіктер спорты, дене тәрбиесі, дене шынықтыру-спорт қозғалысы, дене тәрбиесі, тұлғалық дене шынықтыру, дамыту, даралау, патриотизм, әскери дайындық, дәуірлеу жаттығу процесі.

Information about authors. Tsyplakov Viktor – Master of Physical Education, Senior Teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Kazakh-American Free University; Borissova Anna - a student at the Kazakh-American free university

Annotation. Modern biathlon is a ski race with a small-caliber rifle shooting. The program of this event includes individual, sprint, relay races and pursuit competition. The final result in biathlon is made up of several components: time taken to complete the ski race, shooting time and penalty time for inaccurate shooting. The process of long-term biathlete training is quite complex and dynamic. The article describes ways of improving functional possibilities of young biathletes.

Keywords. Sport, physical development, high-performance sports, physical education, physical culture and sport movement, personal physical culture, development, individualization, patriotism, military training, periodization of the training process.

Современные тенденции развития спорта высших достижений, введение в программу соревнований по биатлону спринтерских дистанций и, в связи с этим, увеличение количества разыгрываемых медалей усилили конкуренцию на международной арене. Это вызывает необходимость дальнейшего поиска и научного обоснования эффективных технологий построения и реализации тренировочного процесса на всех этапах многолетней подготовки высококвалифицированных биатлонистов и, в частности, в годичном его пикле.

Подготовка спортсменов представляет собой многокомпонентную систему, все части которой (физическая, техническая, тактическая, психологическая и др.) находятся в строгом взаимодействии, в то же время каждый из компонентов решает свой определенный круг задач.

В отечественной и зарубежной литературе достаточно широко представлены материалы, показывающие значительную роль общей физической подготовки биатлонистов в достижении высокого спортивного результата, а также средства и методы ее развития. При этом система физической подготовки строится до сих пор эмпирически и не имеет необходимого научно-практического обоснования.

Теоретические и методологические основы биатлона формировались преимущественно в процессе развития зимних видов многоборья и отдельных дисциплин биатлона с направленностью, прежде всего, на построение моделей соревновательной деятельности, обобщение техники и тактики лыжной гонки и стрельбы, совершенствование отдельных сторон подготовленности спортсменов и специальной подготовленности в целом. Однако накопленные на сегодняшний день научно-практические знания о системе подготовки высококвалифицированных биатлонистов и, в частности, о физической подготовке носят фрагментарный характер, не определены ее особенности и структура. Наблюдается неравномерность развития знаний, освещающих теоретико-методологические, физиологические, биохимические, биомеханические, психологические, педагогические и другие аспекты рассматриваемой проблемы.

Основными причинами вышеуказанного являются отсутствие общей теоретической концепции использования средств и методов физической подготовки в различные периоды, этапы спортивной тренировки биатлонистов, а также недостаточная разработанность методических аспектов проблемы. В силу этого до сих пор не создано целостное представление о системе физической подготовки высококвалифицированных биатлонистов в годичном цикле их тренировочного процесса, направленной на достижение запланированного спортивного результата.

Недостаточное количество научных рекомендаций, разработанных на современной теоретической основе, увеличивает существующий разрыв между теорией и практикой подготовки биатлонистов высшей квалификации, заметно снижая ее эффективность. Это положение подтверждается результатами выступлений наших биатлонистов в последние годы на чемпионатах мира и Европы, где они утрачивают завоеванные позиции, уступая в темпах роста спортивных достижений сильнейшим зарубежным спортсменам.

Таким образом, в физической подготовке высококвалифицированных биатлонистов сложилась проблемная ситуация. Суть ее заключается в противоречии между уровнем требований соревновательной деятельности и эффективностью физической подготовки. Существующая теория и методика физической подготовки биатлонистов высшей квалификации не учитывает коренных изменений в содержании и условий соревновательной деятельности, возрастание объема и интенсивности тренировочных нагрузок. Вследствие этого, физическая подготовка биатлонистов в своем развитии значительно отстает от качественных изменений в системе тренировки и не в полной мере соответствует требованиям соревновательной деятельности. Поэтому поиск путей достижения нового качественного состояния физической подготовки высококвалифицированных биатлонистов является актуальным.

При конкретизации выбора методологии исследования мы использовали принцип системности. Он позволил нам более полно и глубоко изучить сущность целевой физиче-

ской подготовки высококвалифицированных биатлонистов и определить ее место в общей структуре тренировочного процесса спортсменов. Теоретические основы целевой физической подготовки изучаются и оформляются в тесной связи и зависимости с целым комплексом процессов, совершенствующих подготовленность биатлониста и формирующих его спортивное мастерство. Для решения общих и частных задач использован системный подход, предполагающий установление взаимосвязей между частями объекта и рассмотрение его в конечном итоге, как системы.

Важным источником для разработки проблемы явились работы ученых, раскрывающие основные положения теории деятельности, особенности ее структуры и критерии ее эффективности. В частности, концептуальной основой работы было рассмотрение и конкретизация вопросов технологии построения и реализация целевой физической подготовки через призму соревновательной деятельности биатлонистов. Целевая физическая подготовка высококвалифицированных биатлонистов в различные мезоциклы, этапы, периоды годичного цикла тренировки представлена в виде целостного объекта с установленными и развернутыми внешними и внутренними связями и отношениями структурного и функционального порядка, определяющими устойчивость, внутреннюю организацию и функционирование педагогической системы как определенного целого.

Цель исследования – выявить пути повышения функциональных возможностей юных биатлонистов в первом базовом периоде подготовки.

Залачи

- выявить основные направления совершенствования тренировочного процесса биатлонистов в различные периоды подготовки;
- изучить влияние условий среднегорья на организм биатлонистов высокого клас-
- разработать эффективную методику подготовки биатлонистов в базовом периоде тренировки.

Методы исследования:

- 1) методы теоретического анализа и обобщения;
- 2) методы педагогического исследования;
- 3) социологические опросы;
- 4) математико-статистические методы количественного анализа полученных данных.

Гипотеза исследования: разработанная нами методика повышения функциональных возможностей юных биатлонистов в первом базовом периоде подготовки будет эффективной при использовании условий среднегорья.

Объект исследования – процесс спортивной тренировки юных биатлонистов.

Предмет исследования – методика повышения функциональных возможностей юных биатлонистов в первом базовом периоде подготовки.

Научная новизна:

- выявлены основные направления совершенствования тренировочного процесса биатлонистов в различные периоды подготовки;
- изучено влияние условий среднегорья на организм биатлонистов высокого клас-
- разработана эффективная методика подготовки биатлонистов в базовом периоде тренировки.

Теоретическая значимость: выявлены особенности развития физических качеств биатлонистов в подготовительном периоде тренировки.

Практическая значимость: разработанная методика может быть рекомендована тренерам ЛЮСШ.

Исследования показали, что в подготовительный период на занятиях биатлонистов наибольший эффект приносит работа при ЧСС 160±5 и 180±5 уд/мин. Это согласуется с мнениями других специалистов. Из опыта работы со взрослыми спортсменами следует, что применение средств специальной подготовки в развивающем режиме дает прирост

интенсивности в течение одного мезоцикла подготовительного периода на 15-20%, как у мужчин, так и у женщин. Причем, наиболее высокие показатели у спортсменов, которые выполнили работу более вариативного характера. Максимальные показатели интенсивности от соревновательной у взрослых спортсменов достигали в кроссе с имитацией 75-80%, а на лыжероллерах - 85-90%. Но при этом исследования показали и то, что даже у взрослых высококвалифицированных гонщиков нагрузки, равные по величине объема и интенсивности, в конечном итоге не всегда одинаково воздействуют на результативность спортсмена. Отсюда следует, что на занятиях юных гонщиков такие нагрузки надо включать осторожно, чаще варьируя режимы работы и средства, строго учитывая возрастные и индивидуальные особенности спортсменов. Это подтверждается и в работе предыдущих лет. Планирование нагрузки должно осуществляться с учетом индивидуальной скорости движения спортсмена, что позволит обеспечить целесообразный режим при выполнении специальных упражнений, на котором более эффективно идет одновременное совершенствование двигательных и вегетативных функций.

При этом дальнейший рост результатов в биатлоне будет предопределяться рациональным сочетанием нагрузок именно различной интенсивности - это мнение многих специалистов.

Вариативность нагрузок, их интенсивность, а также сочетание средств в подготовительном периоде разными авторами дается по-разному. Так, Н.А. Колодяжная предлагает в июле в тренировочных микроциклах применять как ведущее средство кросс с имитацией, а в августе - лыжероллеры. При этом у автора есть рекомендации по интенсивности выполнения работы: в июле кросс с имитацией составляет 33-35% от общего объема, из них в развивающем режиме 9-10% от общего объема, работа на лыжероллерах составляет 47-45% от общего объема (в поддерживающем и восстанавливающем режиме); в августе кросс с имитацией составляет только 16-18% от общего объема и в развивающем режиме 2-2,5%, когда работу на лыжероллерах уже рекомендуется выполнять 74-75% от общего объема циклической работы и 18,5% в развивающем режиме. Некоторые авторы отмечают необходимость четко распределять нагрузки в микроцикле; причем, в подготовительном периоде для прироста работоспособности лучше концентрировать нагрузку в 2-3 ударных днях микроцикла, это обычно второй, третий или пятый дни, а в соревновательном периоде лучше равномерно распределять нагрузки по тренировочным дням микроцикла, т.к. главная задача этого периода - удержание спортивной формы.

Мы попытались представить конкретные данные применения средств подготовки в годичном цикле, по мере роста результатов у юных лыжников-гонщиков: так, спортсменам ІІ-го разряда для дальнейшего совершенствования необходимо выполнить следующую физическую нагрузку в объеме 2800 км в подготовительном периоде (180 тренировочных днях в году):

- 1) кросс и ходьбы 700 км;
- 2) кросс с имитацией 300 км;
- 3) имитации в подъем (входит в бег) 50 км;
- 4) лыжероллеров 300 км.

При общем объеме циклической работы 5000 км в течение года (250 тренировочных дней) спортсменам (1-го спортивного разряда) для дальнейшего совершенствования специальных качеств необходимо выполнить:

- 1) кросс и ходьбы 500 км;
- 2) кросс с имитацией 800 км;
- 3) имитации в подъем 200 км;
- 4) лыжероллеров 950 км.

Также мы предлагаем более точно конкретизировать режимы выполняемой специальной работы, ссылаясь на мнение И.Г. Огольцова, что, если перед тренировкой ставится задача воспитания специальной выносливости, то она должна быть в пределах границ развивающего объема, который составляет 85-100% от предельно допустимого:

1) работа будет носить развивающий характер при скорости 95-100% от соревнова-

тельной и объеме 100% от предельно допустимого соревновательного;

- 2) работа выполняется в зоне комфорта, а по скорости в развивающем режиме: при скорости 90-95% и объеме 80-85% предельно допустимой;
- 3) работа выполняется в поддерживающем режиме: при скорости 80-90% и объеме 75-80%;
 - 4) работа выполняется в восстанавливающем режиме.

Обзор научно-методических литературных источников по исследуемой теме позволил выявить возможные варианты и направления построения тренировочного процесса юных биатлонистов.

Выявлено 3 основных направления в системе подготовки, и осуществлено распределение детей по экспериментальным группам:

- 1) со скоростно-силовой направленностью (36,6%);
- 2) с превалированием развития качества выносливости (34,1%);
- 3) с относительно равномерным распределением разнонаправленных нагрузок в системе подготовки (29,3%).

Моделирование и построение тренировочного процесса юных биатлонистов разрабатывается с учетом индивидуально-типологических особенностей детей. Основной задачей является формирование такой тренировочной программы, которая была бы эффективна для всех юных спортсменов. В соответствии с индивидуальными особенностями детей, осуществляется нормирование тренировочных нагрузок, и разрабатываются индивидуальные тренировочные задания.

В основу формирования экспериментальных групп нами был положен принцип индивидуального нормирования тренировочной нагрузки с учетом двигательной предрасположенности юных биатлонистов. В связи с чем, предстояло определить показатели развития физических качеств путем выполнения тестовых упражнений. Предполагалось выполнение тестовых упражнений различной двигательной направленности, характера вовлечения механизмов энергообеспечения и длительности воздействия на организм испытуемого. Основные контрольные упражнения и результаты обследования юных биатлонистов до эксперимента приведены в таблице 1. Полученные результаты позволяют нам распределить юных спортсменов по 3-м тренировочным группам в соответствии с двигательной типологией.

Результаты основного констатирующего педагогического эксперимента достоверно возросли в контрольной группе во всех упражнениях по всем показателям двигательной активности. Тренировочная программа предусматривает на основе общей (базовой) физической подготовки развитие специальной физической подготовленности юных спортсменов. Приоритет в подготовке делался на ведущее физическое качество.

Экспериментальное планирование годичной системы подготовки юных биатлонистов и реализация экспериментальной тренировочной программы дали возможность коррекции показателей индивидуально-группового нормирования нагрузки в годичном цикле подготовки спортсменов данной возрастной группы.

Так, в подготовительном периоде, при общем годовом объеме циклической подготовки 1550-1650 км, доля нагрузки IV зоны интенсивности составляет 2,5-4%, III зоны интенсивности 5,5-10,5%, II и I зон интенсивности 86-91%. В соревновательном периоде общий объем предлагаемой циклической нагрузки составляет 650-750 км, процентное соотношение зон интенсивности выглядит следующим образом: IV зона – 4-5,5%, III зона 12-16%, II и I зоны интенсивности 79-84%.

Достоверное положительное изменение показателей в экспериментальной группе выявило тенденцию к дальнейшему использованию данной тренировочной методики. При этом достоверность различий колеблется от P<0,05 до P<0,01. Динамика улучшения показателей общей и специальной подготовленности позволяет утверждать о правильном сочетании основных средств и методов тренировки, их соотношения в годичном цикле подготовки. Положительное изменение результатов основных тестовых упражнений в контрольной группе позволяет констатировать о приросте показателей общей и специ-

альной подготовленности. Однако изменения не столь существенны, а в 6-ти из 8-ми упражнений не наблюдается достоверного прироста показателей, что отражает меньшую результативность использованной тренировочной методики.

В контрольной группе занятия проводились по общепринятой методике, с превалированием беговой подготовки. В экспериментальной группе, помимо использования основных средств тренировки, использовались прыжковые имитационные упражнения, направленные на улучшение скоростно-силовых показателей и специальной выносливости.

Следует заметить, что объем и интенсивность использования основных средств тренировки, как в контрольной, так и экспериментальной группе, были примерно одинаковы.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Абрамова Т., Никитина Т., Кочеткова Н. Генетическая оценка двигательного потенциала человека в свете современных социальных условий детско-юношеского спорта: Матер. Всерос. науч. практич. конф. М., 1998.
- 2. Аграновский М.А. Лыжный спорт. М.: «Физкультура и спорт», 1980.
- 3. Алябьев А.Н. Подготовка лыжников высокого класса с опорой на самооценку функционального состояния. СПб., 1997.
- 4. Анохин П.К. Функциональная система как методологический принцип биологического и физиологического исследования // Материалы объединенной научной конференции. М., 1968.
- 5. Аршавский И.А. Очерки по возрастной физиологии. М.: «Медгиз», 1967.
- 6. Асеев В.В. Организационно методические основы совершенствования учебного процесса в училищах олимпийского резерва: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1997.
- 7. Астафьев Н.В., Потурилло А.Ю., Безмельницин Н.Г., Новиков Л.В. Исследование соревновательной деятельности квалифицированных биатлонистов: Сборник науч. тр. Омск, 1989. С. 96-100.
- 8. Астафьев Н.В. Методика контроля за подготовленностью юных биатлонистов. Омск, 1992
- 9. Аулик И.В. Как определить тренированность спортсмена. М.: «Физкультура и спорт», 1977.
- 10. Афанасьев В.Г. Экспериментальное обоснование методики подготовки лыжников-биатлонистов на завершающих этапах. М., 1973.

ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ПСИХОЛОГИЯ МЕН БІЛІМ БЕРУДІ ДАМЫТУДЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ- ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ
БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕГІ ӘДІСТЕМЕЛІК ФОРМА ФЕНОМЕНІ Гусева Н.В
ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІНІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ Лобастов Г.В
БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕГІ АДАМГЕРШІЛІКТІК ЖӘНЕ ЭСТЕТИКАЛЫЛЫҚТЫҢ ОРНЫ ЖАЙЛЫ Возняк В.С., Заяц Т.М
ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕ РЕТІНДЕ Лимонченко В.В
ПОСТМОДЕРН ДӘУІРІНДЕГІ СУБЪЕКТИВТІЛІКТІҢ ДАМУ МӘСЕЛЕСІ Суханов В.Н
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ ПӘНІН АНЫҚТАУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ҚОЙЫЛЫСЫ Ермаков В.Г
АДАМНЫҢ ДҮНИЕНІ ТАНУЫ МӘНМӘТІНІНДЕГІ МУЗЫКА: ФИЛОСОФСКИЯЛЫК АСПЕКТ Мужчиль М.Д
ҚОҒАМДЫҚ САНАНЫҢ ЖАҢҒЫРУЫ БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІ МАМАН ДАЯРЛАУДЫҢ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ АВТОР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР Фролова Ю
ШЫҒЫС-ҚАЗАҚСТАН ОБЛЫСЫНДАҒЫ ЖАСТАРДЫҢ ҚОҒАМДЫҚ САНА СЕЗІМІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ Бегалиев И.О., Турова Л.П
КӘСІБИ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЗАМАНАУИ КӨЗҚАРАСТЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ ЖАЙЛЫ Таскимбаева Р.К., Ильясова О.А
СТУДЕНТТЕРДІ ҮШДЕҢГЕЙЛІ МОДЕЛЬДЕУГЕ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ ЖАЙЛЫ Манапова А.С
МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫНЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ БАЛАБАҚШАДАҒЫ ТАҢҒЫ ЖАТТЫҒУЛАРДЫҢ МАҢЫЗЫ Ағзам А.А71
ЖОҒАРҒЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ПАТРИОТТЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ДАМЫТУ БОЙЫНША МЕКТЕП ЖҰМЫСЫНЫҢ МАЗМҰНЫ МЕН ФОРМАЛАРЫ Әділбекова М.Ә., Завалко Н.А
ОТБАСЫ - ЕРЕКШЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҮЙЕ Сайлхан Н

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРДІҢ ТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ
Жанарбек Г
БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕГІ ТӘРТІП ЕРЕЖЕЛЕРІН МЕҢГЕРТУ МАҚСАТЫНДА ТҮРЛІ ЖАҒДАЙЛАРДА СЮЖЕТТІ-РӨЛДІК ОЙЫНДАРДЫ ПАЙДАЛАНУ
Гурова В.В., Чункурова З.К
ӘДЕБИ ОҚУ САБАҒЫНДА КОМПЬЮТЕРЛІ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНА ОТЫРЫП КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЖЕКЕ ТҰЛҒАСЫН ДАМЫТУ Бондарь Е.С., Чункурова З.К
ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ЖАЛПЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ ПСИХОТЕРАПИЯ ЖӘНЕ СЕКСОЛОГИЯ КАФЕДРАСЫНЫҢ ОҚЫТУШЫЛАРЫ ӨТКІЗЕТІН ТЫҢДАУШЫЛАРДЫҢОҚУШЫ ГРУППАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДИЗАЙН ҚҰРЫЛЫСЫ АТТЫ ШАРАСЫ
Иванов А.Л., Кабинова О.А
ЕРТЕ ЖЕТІЛУ КЕЗЕҢІНДЕГІ СЕКСУАЛДЫ СЕРІКТЕСТІҢ БЕЙНЕСІ Искендерова Ф.В., Кузин А.Н
НЕКЕДЕГІ ЕРЛІ-ЗАЙЫПТЫЛАРДЫҢ ЛОГИКАЛЫҚ ТИПТЕГІ ТЕМПЕРАМЕНТІ ЖӘНЕ ӨЗАРА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫ Хабарова В.В., Вдовина Е.Н
СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ-КӘСІБИ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ Бақытбекова Б.Б
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚ МӘСЕЛЕСІНІҢ ҒЫЛЫМИ СИПАТТАМАСЫ Байтемирова К.Б
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОРҒАУДЫ ЗЕРТТЕУ, КӘСІБИ ҚЫЗМЕТ: ГЕНДЕРЛІК АСПЕКТ Андриевская А.Е
АРТ-ТЕРАПИЯ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ БАЛАЛАРДАҒЫ САЛ АУРУМЕН АГРЕССИЯНЫ ТҮЗЕТУ Резван Д.А., Искендерова Ф.В
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ САЛАУАТТЫ ӨМІР СҮРУ САЛТЫ СПОРТТЫҚ ІРІКТЕУ БОКСШЫ КЕЗЕҢІНДЕ СПОРТТЫҚ ЖЕТІЛДІРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ Цыплаков В.А., Калиниченко А.О
БАЛАЛАР ЖАСӨСПІРІМДЕР СПОРТ МЕКТЕБІНДЕ СПОРТШЫЛАРДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ТЕХНИКО-ТАКТИКАЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚТАРЫН БАҒАЛАУ ЖОЛДАРЫ Байгельдинова Н.С.,Уанбаев Е.Қ
БІРІНШІ БАЗАЛЫҚ КЕЗЕҢДЕ ЖАС БИАТЛОНШЫЛАРДЫҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІН АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ Цыплаков В.А., Борисова А.В
МАЗМҰНЫ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО КОНГРЕССА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ ФЕНОМЕН МЕТОДИЧЕСКОЙ ФОРМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Гусева Н.В
ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ПСИХОЛОГИИ Лобастов Г.В
О МЕСТЕ НРАВСТВЕННОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Возняк В.С
НЕРУКОТВОРНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Лимонченко В.В
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТИВНОСТИ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА Суханов В.Н
ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ Ермаков В.Г
МУЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МИРООТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ Мужчиль М.Д
МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В КАЗАХСТАНЕ В АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ И РАБОТЫ С КОМПЬЮТЕРНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ Фролова Ю
КРАЕВЕДЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ВОСТОЧНО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ Бегалиев И.О., Турова Л.П
О ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ Таскимбаева Р.К., Ильясова О.А
О ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТРЕХМЕРНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ Манапова А.С
ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ РОЛЬ УТРЕННИХ РАЗМИНОК В ДЕТСКИХ САДАХ Ағзам А.А
СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ РАБОТЫ ШКОЛЫ ПО РАЗВИТИЮ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Әділбекова М.Ә., Завалко Н.А
СЕМЬЯ – ОСОБАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА Сайлхан Н

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Жанарбек Г
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ УСВОЕНИЯ НОРМ ПОВЕДЕНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ Гурова В.В., Чункурова З.К
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 3 КЛАССЕ Бондарь Е.С., Чункурова З.К
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ КАФЕДРЫ ПСИХОТЕРАПИИ И СЕКСОЛОГИИ Иванов А.Л., Кабинова О.А
ОБРАЗ СЕКСУАЛЬНОГО ПАРТНЁРА В ПЕРИОД РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ Искендерова Ф.В., Кузин А.Н
ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА СУПРУГОВ И КОНФЛИКТНОСТИ В БРАКЕ Хабарова В.В., Вдовина Е.Н. 125
НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОПРОСОВ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Бакытбекова Б.Б
НАУЧНОЕ ОПИСАНИЕ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ Байтемирова К.Б
ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ Андриевская А.Е
АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИИ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ Резван Д.А., Искендерова Ф.В
ПЕДАГОГИКА И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОГО ОТБОРА БОКСЕРОВ НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ Цыплаков В.А., Калиниченко А.О
ПУТИ ОЦЕНКИ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПОРТСМЕНОВ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ Байгельдинова Н.С.,Уанбаев Е.Қ
ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЮНЫХ БИАТЛОНИСТОВ В ПЕРВОМ БАЗОВОМ ПЕРИОДЕ ПОДГОТОВКИ Цыплаков В.А., Борисова А.В
СОДЕРЖАНИЕ

INTERNATIONAL CENTER FOR METHODOLOGICAL RESEARCHES OF THE EASTERN BRANCH OF THE KAZAKHSTAN PHILOSOPHICAL CONGRESS: PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS PHENOMENON OF A METHODICAL FORM IN THE EDUCATIONAL PROCESS Gusseva N.V
THE PROBLEM OF PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF PSYCHOLOGY Lobastov G.V
ON THE ROLE OF MORAL AND AESTHETIC IN THE EDUCATIONAL PROCESS Voznyak V.S., Zayats T.M
UNCREATED WORK AS A PEDAGOGICAL ISSUE Limonchenko V.V
THE ISSUE OF SUBJECTIVITY DEVELOPMENT IN POST-MODERN PERIOD Sukhanov V.N
PROBLEM APPROACH TO DEFINING THE SUBJECT OF PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY Yermakov V.G
MUSIC IN THE CONTEXT OF HUMAN WORLD PERSEPTION: PHILOSOPHICAL ASPECT Muzhchil M.D
MODERNIZATION OF PUBLIC CONSCIOUSNESS AS A FACTOR TRAINING OF COMPETITIVE SPECIALIST
A STUDY ON A PREFERENCE OF YOUNG PEOPLE IN KAZAKHSTAN TO LEARN AND WORK WITH COMPUTER TECHNOLOGIES Frolova Y
REGIONAL MOVEMENT AND DEVELOPMENT OF COMMUNITY CONSCIOUSNESS OF YOUTH IN THE EAST KAZAKHSTAN REGION Begaliyev I.O., Turova L.P
ON THE DEVELOPMENTOF A MODERN APPROACH TO PROFESSIONAL EDUCATION Taskimbayeva R.K., Ilyassova O.A
ON TECHNOLOGIES OF TEACHING THREE-DIMENSIONAL MODELING TO STUDENTS Manapova A.S
ISSUES OF SCHOOL PEDAGOGY THE IMPORTANCE OF MORNING EXERCISES IN KINDERGARTEN Agzam A.A
CONTENT AND FORMS OF SCHOOL WORK AIMED AT DEVELOPMENT OF PATRIOTISM AMONG SENIOR STUDENTS Adilbekova M.A., Zavalko N.A
FAMILY IS A SPECIAL EDUCATIONAL SYSTEM Sailkhan N
DEVELOMENT OF COGNITIVE ABILITIES IN PRE-SCHOOL AGE CHILDREN IN THE PROCESS OF EDUCATION
Zhanarbek G89

APPLICATION OF ROLE PLAYS IN PRIMARY SCHOOL FOR ASSIMILATION OF DIFFERENT BEHAVIOR TYPES IN VARIOUS CONTEXTS Gurova V.V., Chunkurova Zh.K
JUNIOR STUDENT'S PERSONALITY DEVELOPMENT WITH THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES AT THE LESSON OF LITERARY READING IN THE 3RD GRADE Bondar Ye. S., Chunkurova Zh.K
GENERAL ISSUES OF PSYCHOLOGY PEDAGOGICAL ACTIVITIES AIMED AT DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL DESIGN OF ATTENDEES' GROUP BY THE TEACHERS OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOTHERAPY AND SEXOLOGY Ivanov A.L., Kabinova O.A
IMAGE OF A SEXUAL PARTNER IN THE EARLY ADULTHOOD PERIOD Iskenderova F.V., Kuzin A.N. 116
THE CORRELATION OF THE TEMPERAMENT TYPE OF SPOUSES AND PRONENESS TO CONFLICT IN MARRIAGE Khabarova V.V., Vdovina Ye.N
MOTIVATION BASIS OF SCIENTIFIC AND THEORETICAL TRAINING AND EDUCATION OF STUDENTS Bakhytbekova B.B
SCIENTIFIC DESCRIPTION OF PSYCHOLOGICAL HEALTH PROBLEMS Baitemirova K.B
THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE IN PROFESSIONAL ACTIVITIES: GENDER ASPECT Andriyevskaya A.Ye
ART-THERAPY AS A METHOD OF CORRECTION OF AGRESSION IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY Rezvan D.A., Iskenderova F.V. 156
PEDAGOGY AND HEALTHY LIFESTYLE PECULIARITIES OF BOXERS' CASTING AT THE STAGE OF SPORT IMPROVEMENT Tsyplakov V. A., Kalinichenko A.O
WAYS OF ASSESSING THEORETICAL, TECHNICAL AND TACTICAL TRAINING OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SPORTS SCHOOLS Baigeldinova N.S., Uanbayev Ye.K
WAYS OF IMPROVING FUCNTIONAL POSSIBILITIES OF YOUNG BIATHLETS IN THE FIRST BASIC PERIOD OF TRAINING Tsyplakov V.A., Borissova A.V. 174
CONTENT

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 20.08.2018	Формат $60x84/^{1}/_{8}$	Объем 23,25 усл.печ.л.
16.9 учизд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная