ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ БІЛІМ МИНИСТРЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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, 2022
Усть-Каменогорск, 2022

ББК 74.04
В 38

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

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, русском, английском языках и рассматривает проблемы современного образования, философские вопросы человека и образования, педагогические технологии, общие вопросы психологии.

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, 2022. – 234 б.

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 1 выпуск: педагогика и психология. – Усть-Каменогорск, 2022. – 234 с.

$В\frac{4304000000}{00(05)-22}$ 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, 2022
© Казахстанско-Американский
Свободный Университет, 2022

УДК 1:37

ДИАЛЕКТИКА КАК НЕОБХОДИМАЯ ЛОГИКА АДЕКВАТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Возняк В.С., Возняк С.В.

Сведения об авторах. Возняк Владимир Степанович – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко, Дрогобыч, Украина. Возняк Степан Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социологии и религиеведения Прикарпатского национального университета имени Васыля Стефаника (Ивано-Франковск, Украина).

Аннотация. В статье анализируется роль, место и значение диалектики для адекватной теоретической и практической педагогики. Утверждается, что именно диалектика предстает необходимой логикой педагогической деятельности, если последняя озабочена целостным развитием личности. Внимание сосредоточено на философско-образовательном смысле категории «развитие», а также на вопросах метода и методологии.

Ключевые слова. Образование, педагогика, диалектика, развитие, метод, методика, категории.

Автор туралы мәліметтер. Возняк Владимир Степанович – философия ғылымдарының докторы, профессор, Иван Франко атындағы Дрогобыч мемлекеттік педагогикалық университетінің профессор Валерий Григорьевич Скотный Дрогобыч атындағы философия кафедрасының профессоры, Дрогобыч, Украина. Возняк Степан Владимирович – философия ғылымдарының Кандидаты, Василий Стефаник атындағы Карпат ұлттық университетінің Философия, әлеуметтану және дінтану кафедрасының доценті (Ивано-Франковск, Украина).

Аннотация. Мақалада дәлме-дәл теориялық және практикалық педагогика үшін диалектиканың рөлі, орны мен маңызы талданады. Егер соңғысы жеке тұлғаның біртұтас дамуымен айналысса, диалектика педагогикалық қызметтің қажетті логикасы болып табылады. «Даму» категориясының философиялық және білім беру мағынасына, сондай-ақ әдіс пен әдістеме мәселелеріне назар аударылады.

Түйін сөздер. Білім, педагогика, диалектика, даму, әдіс, әдістеме, категориялар.

About the authors. Voznyak Vladimir – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Scotny Drogobych Department of Philosophy at Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine. Voznyak Stepan– Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies, Vasyl Stefanik Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine).

Abstract. The article analyzes the role, place and significance of dialectics for adequate theoretical and practical pedagogy. It is argued that it is dialectics that appears as the necessary logic of pedagogical activity, if the latter is concerned with the integral development of the personality. Attention is focused on the philosophical and educational meaning of the category "development", as well as on issues of methods and methodology.

Keywords. Education, pedagogy, dialectics, development, method, methodology, categories.

Вопрос о логике, а точнее – *методологических основаниях* педагогики как науки стоит весьма остро. Педагогика, как утверждает Ф.Т. Михайлов, пока *не имеет своей фундаментальной теории*, в ней даже не наблюдаются подвижки в сторону «рефлексивной теории»[1].

Ведь, по мысли Г.В. Лобастова, собственно теоретическое (то есть – истинное) мышление в области педагогики «универсально по захвату предметной действительности: педагогическая деятельность должна знать как логику любого вводимого в субъективность человека предмета, так и логику становления и бытия самой личности, логику

[1] См.: Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее возможности и перспективы // Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 464, 471.

становления самой логики в сфере субъективности. Поэтому педагогика по необходимости обязана удерживать (теоретически и практически) оба полюса человеческого бытия – реальный и идеальный, бытие и мышление. Более диалектического предмета деятельности, чем становление человеческой субъективности, нет. Без Гегеля это понять невозможно»[1]. Отметим, эта идея – предельно серьезна. Если предмет педагогической деятельности выступает предельно диалектическим по своей природе, то именно **диалектика** является *необходимой методологией* педагогической науки. Разумеется, при непременном условии: если педагогическая наука искренне желает *соответствовать* своему именно так понимаемому предмету. Если же педагогическая наука предпочитает обслуживать интересы современных социальных структур, исполнять так называемый «социальный заказ» и способствовать всемерной *адаптации* индивидов к нынешнему социуму, то эти функции она способна выполнять и без обращения к диалектике как логике и теории познания. Если педагогическая наука видит свою задачу лишь в *обобщении наличной образовательной эмпирии*, то диалектика ей не нужна. Вот почему очень часто высказывается мнение о действенности в философско-образовательной сфере *новомодных методов*, в том числе и синергетики.

Однако при этом пока еще *никто не доказал*, что классическая *диалектика* как логика и теория познания исчерпала свой потенциал и как-то «отстаёт» от требований дня.

О роли и значении диалектики для педагогики речь идет в трудах Э.В. Ильенкова, Г.С. Батищева, В.В. Давыдова, Г.В. Лобастова, Ф.Т. Михайлова, Н.В. Гусевой, А.Н. Шиминой. И все же диалектика как теория развития *недостаточно развёрнута в сторону педагогики*, при этом, разумеется, речь не идет о насквозь идеологизированном и пропитанном позитивизмом официальном «*диамате*» советских времён, с чем настоящую (классическую) диалектику до сих пор продолжают отождествлять ее несведущие противники. Сложно не согласиться с Г.С. Батищевым: «Дело идёт не о том, чтобы применить известную и наличную концепцию диалектики к особой сфере, заранее ограниченной и взятой в качестве частной, – творчеству в педагогике и к воспитанию самих творческих способностей, самих субъектов с такими способностями. Дело идёт о гораздо большем в двояком отношении. Во-первых, **наличной концепции диалектики недостаточно**, и поэтому предстоит **не просто применить** то, что имеется, но со вершить существенное переустроение внутри само́й диалектики – такое, которое позволило бы достигнуть большей адекватности душевно-духовному миру, его незаверишимому становлению при доминантности на других, на весь Универсум, безусловно-ценностным самоустремлённостям. Во-вторых, воспитание креативности – это не какое-то поддающееся ограничению заранее, локальное явление, замкнутое в его частном бытии, – это творчество самих творцов, со-творцов Космогенеза, а значит принадлежащие сюда проблемы затрагивают всю философско-диалектическую проблематику без изъятия. Тогда-то и оказывается, что нашей философии в целом очень сильно не хватает духа самовоспитания и что она вся существенно транспонируется, выступая как философия педагогики, как опытническая философия работы субъектов над самими собой. В такой работе выполняются все главные философемы сугубо практически и непосредственно и при этом в ней достигает своей кульминации креативное отношение человека к миру и к самому́ себе (выделено курсивом нами – В.В., С.В)»[2].

В наше достаточно безблагодатное и бесчестное время **диалектика** явно не чест***и***. С горечью замечает Ф.Т. Михайлов: «<…> о диалектике, если и вспоминают, то вскользь,

[1] Лобастов Г. В. Бытие и мышление: к началам диалектической логики // Эвальд Васильевич Ильенков / ред. В.И Толстых. М.: Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2008. С.85-86.

[2] Батищев Г.С. Творчество и новое педагогическое мышление: от диалектики междусубъектности к проекту «Система обновления воспитательных процессов» // Батищев Г.С. Философско-педагогические произведения [Текст] :Собрание сочинений в 2 т.; [сост., вступ. ст., примечания: А.А. Хамидов]. Т. 2 : Работы 1980-х годов. Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015. С. 263.

чуть ли не с кривой усмешкой на устах»[1].

Примечательный факт: и в советское время философов, сознательно (т.е. со знанием *дела*, с подлинным пониманием) работающих в режиме «высокой диалектики», было не то что немного – абсолютное меньшинство. И как раз *именно они* на постсоветском пространстве остались верны диалектике (Л.К. Науменко, Г.В. Лобастов, С.Н. Мареев, А.Г. Новохатько, Ж.М. Абдильдин, А.А. Хамидов, Н.В. Гусева, группа киевских философов школы В.А. Босенко – да не обидятся неназванные) и продолжают свои исследования в этой доброй традиции. Те же, кто постоянно клялись в приверженности «марксистско-ленинской методологии», быстро сменили «ориентации». Все как в жизни: чем чаще и громче клянутся в верности женщине, тем вернее ей изменяют.

Диалектика, как ее определяет Ф.Т. Михайлов, есть «логическая форма и всеобщий способ рефлексивного (на себя обращенного) теоретического мышления, имеющего своим предметом противоречия его мыслимого содержания»[2].

В своей всеобщей форме диалектика является *теорией* (логикой) *развития*. *Всеобщего* развития. Но с пониманием как *развития*, так и *всеобщности* и по сей день дела откровенно плохи, особенно в пределах педагогической науки. Развитие обычно представляется как особый вид движения, связанный с улучшением, прогрессом, совершенствованием. А всеобщность берется сугубо абстрактно, номинально – как повторяемость признаков. Правит бал *логика здравого смысла*. Гегель был абсолютно прав, когда утверждал: «Развитие есть всем знакомое представление; но в том и состоит характерная черта философии, она исследует то, что обыкновенно считается известным. То, что мы употребляем, не задумываясь, чем мы пользуемся в повседневной жизни, является как раз неизвестным, если мы не обладаем философским образованием. Дальнейшее более точное и строгое прояснения этих понятий есть задача науки логики»[3].

Дело в том, что *категория развития* не «берется», не схватывается на уровне *наличного бытия*. Здесь стоит обратиться к «Науке логики» Гегеля: в сфере бытия (области непосредственного) осуществляется *переход* (от одного к другому), в сфере сущности – *рефлексия* (свечение одного в другом, взаимопроникновение, противоречивость), и только в сфере понятия как единства бытия и сущности – *развитие как таковое* (через диалектику единичного, особенного и всеобщего). Гегель пишет: «Поступательное движение понятия не есть больше ни переход, ни видимость в другом, а есть *развитие*, так как различенное одновременно непосредственно положено как тождественное с другим и с целым и определенность положена как свободное бытие целостного понятия»[4].

Если мы ищем признаки «развития» на уровне *наличного* бытия, мы будем видеть «совершенствование» тех или иных свойств, черт, характеристик (даже не доводя до понятия сам термин «совершенствование»). Здесь – что-то совершенствуется, улучшается. А там – портится, деградирует. Делаем вывод: «развитие» по объему ***у***же, чем просто «движение», все движется, но далеко не все развивается. – Вывод *неправильный*. Ведь здесь нет *теоретического* подхода: мы ограничиваемся лишь эмпирическим обобщением и не обременяем себя восхождением в область собственно *всеобщего* как такового. Когда мы сугубо рассудочно различаем понятия «движение» и «развитие», мы не даем себе отчета о *способе* осуществления мышления в этом процессе: некритически взятые из обычного *представления* признаки, якобы присущие развитию в отличие о просто движения, прикладываем к тем или иным участкам реальности и сортируем: здесь наблюдается развитие, а там – нет. Сами же подобные «признаки» ни в коей мере не доводятся до поня-

[1] Михайлов Ф.Т. О диалектике // Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 156.
[2] Там же.
[3] Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. 1; [пер. с нем Б. Столпнер] // Гегель Г.В.Ф. Сочинения. М.: Партиздат, 1932. Т. IX. С. 26.
[4] Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук ; [пер. с нем. Б. Столпнер]. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1974. С. 343.

тия, до выявления категориального содержания.

На наш взгляд, наиболее целостно, разумно и конкретно диалектическое *понятие развития* категориально раскрыто в концепции киевского философа Валерия Алексеевича Босенко, в его книге «Диалектика как теория развития» (Киев, 1966)[1]. Рассматривая вопрос о связи понятий «движение» и «развитие», автор утверждает, что никак их нельзя соотносить по объему (будто развитие не так «широко», как просто движение): они одинаково *всеобщи*, как и все категории диалектики. Различие же этих понятий чисто логико-гносеологическое: развитие является *сущностью движения*, движение есть *явление развития*. Развитие, по концепции В.А. Босенко, представляет собой единство возникновения и исчезновения, прогресса и регресса, изменения и сохранения, то есть, оно является чистым *противоречием*. А потому не следует, как это делает здравый смысл, развитие отождествлять только с прогрессом, улучшением, усложнением структуры, необратимостью, совершенствованием и проч. Развитию присуща поступательность и восхождение (через отрицание отрицания). *Сущность развития – в развитии сущности*. – И это не «игра слов», а весьма точное схватывание сути дела. Развитие предстает процессом непрерывного возникновения, развертывания и разрешения противоречий. А на уровне понятия (в чисто гегелевском понимании последнего) развитие идет от «в-себе-бытия» в «для-себя-бытие», которое является действительностью. При этом не следует забывать, что у Гегеля движение от первого до последнего состояния происходит через необходимое звено – «бытие-для-другого». В состоянии «для-себя» синтезируется «в себе» и «для-другого», они «снимаются», то есть уничтожаются в своей обособленности и одновременно сохраняются в своей существенности.

Общественно-историческая форма движения материи является *продолжением развития* всех предыдущих форм движения (природы), причем развитием универсальным, поскольку ее движение осуществляется по логике самой субстанции: атрибуты субстанции человек делает собственными определениями. Само историческое движение этой формы *ускоряет* всеобщее развитие до чистейшей формы всеобщности – мышления, которое предстает *развитием* самого *развития*.

Становление человеческой субъективности в онтогенезе (значит, в образовательном пространстве) – является и воплощением (осуществлением) всего развития общественно-человеческой культуры, и одновременно – продолжением этого развития, *развитием развития мировой субстанции* в уникально-индивидуальной (то есть – *неделимой*) форме. Каждая человеческая субъектность – это не просто уникальный универсум, но – уникализованный (индивидуализированный) Универсум (как универсум общественно-человеческой культуры, так и всей целостности бытия как такового).

Отсюда следует несколько парадоксальный вывод: *человек обречен на развитие* (равным образом как он и обречен, как говорит Ж.-П. Сартр, на свободу). Любая человеческая деятельность, *всякий* акт человеческого общения, движения ума, сердца, души – так или иначе (под определенным углом зрения) является *продолжением развития* общественно-человеческой культуры *здесь и сейчас*, актуально, поскольку они осуществляются в общественно выработанных и так или иначе *освоенных* формах жизнедеятельности и мысли как *живая пульсация субъективности*. Здесь развитие отнюдь не связано с некоторой «новизной», чем-нибудь «ранее не бывалым», «совершенствованием». Просто мы обречены на развитие. Это не означает, что мы «*обречены развиваться*». Нет, мы сами по себе способны и можем очень спокойненько – и даже ускоренно – *деградировать*. Однако что бы мы ни делали, что бы ни создавали или вытворяли, везде *сквозь* нас, нашими действиями, поступками, мыслями и чувствами *продолжает себя универсальное всеобщее развитие*. – Правда, (и здесь суть вопроса), продолжать себя через и сквозь нас (нами) всеобщее универсальный развитие может по-разному: *целостно* или *частично*, искаженно, ущербно.

Итак, человек обречен на развитие, *продолжение* универсальной целостности бы-

[1] См.: Босенко В.А. Диалектика как теория развития. К.: Изд-во Киевск. ун-та, 1966.

тия (через развитие культуры). Однако продолжать (развивать, воплощать) это развитие человек может (и еще *как* может!) в крайне *искаженных, превратных и даже отвратных формах*. Недаром К. Маркс считал *отчуждение* необходимой исторической формой *развития* человека, всех способностей рода «человек».

Валерий Алексеевич Босенко не уставал повторять: чтобы понять какую-либо из категорий диалектики, ее надо «до-водить до…». Нет, не до наглядного примера, – *до понимания*. Нельзя, считал он, понять содержание категории «материя», не доведя ее до субстанции, а саму материальную субстанцию – до ее развития по формам материального самодвижения, а саму иерархию движения форм движения – до появления общественно-практической формы движения. А общественно-практическую форму движения следует доводить до такого ее состояния, когда с необходимостью совершается принципиальный исторический переход от производства вещей к *производству самих форм общения*. «Материю» нужно доводить таким образом до сознания – как вообще сознания, так и до *сознательного сознания*, и лишь тогда мы получаем адекватное понятие. Причем материю надо «доводить до…» не просто как «категорию», а также как реальность, и не только в понимании своем, но и *практически*, участвуя в общем деле разрешения адекватно понятых противоречий человеческой предыстории. Только так мы и получаем подлинное *понятие*. Причем – в таком случае не мы «владеем понятием», а понятие *овладевает нами*, и мы сами становимся понятием. Попадаем в ту ситуацию (которая уже не ситуация просто мышления, а *состояние собственного бытия*), которую Гегель весьма удачно выразил так: «быть в своем *бытии* своим *понятием*».

То же самое относительно понятия *развития*. Не доведенное *до развития в познании и мышлении*, развитие (по концепции В.А. Босенко) еще не есть понятие, идея, принцип. Не следует разыскивать в окружающей действительности «примеры» на развитие; надо отказать от услуг *объектного мышления*, представления, поставляющего «картинки» развития в тех или иных системах, объектах, структурах. Таким способом всеобщность развития и не видится, и не доказывается. *Объективное* развитие следует *доводить до* продолжения его в *субъективной* форме, развитие субстанции – до развития её же в исторической общественной *практике* человечества, а последнюю – тоже брать в имманентном развитии вплоть до исторической необходимости превращения развития в форме случайности в развитие *в форме свободы* как осознающего себя (сознательного) развития. И все это объективно-субъективное развитие, далее, необходимо до-развивать до познания и мышления: в действительном мышлении объективное развитие до-развивает себя до мыслящего способа своего осуществления, до *развития самого развития*, где оно и выявляет свою всеобщую природу, свои закономерности, сущность и существенность, где развитие из понятия становится *идеей* и *принципом* развития.

Иными словами, *всеобщность* развития берется лишь в контексте движения *от бытия к человеку* – и *внутри* человеческого способа бытия и мышления. Согласимся: такой контекст обладает предельной «широтой» и «глубиной». А точнее – является не просто «контекстом», а реальностью, и не просто «реальностью», а *действительностью*. И лишь в измерениях *так* помысленной действительности становится понятно, что развитие в субъектной форме как развитие самого человека в личностной форме его осуществления – является *высшей формой* универсального развития самой субстанции, предстаёт как развитие развития, продолжение его в откровенно субъектной форме. Субстанциальное развитие продолжает и осуществляет себя *в становлении человеческой субъективности*, которое происходит непрерывно и неизбывно, становление каждый раз новой, индивидуальной (=неделимой), вот *именно этой* субъективности по законам всеобщего развития не как его «случай» или «пример», а как именно *продолжение*, осуществление, выполнение и *исполнение* его. В таком контексте нельзя не согласиться с Г.В. Лобастовым: «<…> субъект есть всеобщая форма (сила) самой объективной действительности, и таковым он становится постольку, поскольку вбирает в себя это всеобщее содержание объективной действительности, закрепляя его в продуктах своей деятельности и в ее процессе

противопоставляя тому или другому особенному природному содержанию. Человеческая деятельность, следовательно, есть форма *развития* самой объективной природной действительности, имеющая момент абсолютного содержания и объективное значение для нее самой, поскольку она выявляет ее собственные всеобщие формы и организует ее в соответствии с логикой этих форм»[1].

Развитие как таковое является противоречивым единством *изменения* и *сохранения*. Что-то может быть сохранено, оставаясь самим собой, только в процессе становления (как единства бытия и ничто), изменения, *само*-изменения. И наоборот: что-то способно к само-изменению только в ситуации сохранения своей тождественности с собой. Внутренняя противоречивость сущности и состоит в том, что тождество по отношению к себе одновременно предусматривает отличие от себя, – это есть *негативное отношение к себе*, как любил говорить Гегель. Каждое «нечто» *в своей сущности больше самого себя*, превышает себя, поскольку необходимо включает в себя свои многообразные связи с другими «нечто» в составе определенной целостности, которые и определяют ее *особенность*, то есть идеально включает в себя «другое».

Куда же движется развитие, развитие мировой субстанции? – При слове «развитие» рассудок услужливо подсказывает такое представление, что развитие есть движение вовне, к «*новому*», иному. На деле же всё обстоит не совсем так, а точнее – совсем не так. Развитие как собственно развитие есть движение не *от* себя, а *к самому себе* и в этом смысле – *возвращение* к себе. Вслушаемся в Гегеля: «То, для чего есть другое, есть то же самое, что и само другое; лишь благодаря этому дух находится у самого себя в своем другом. Развитие духа состоит, следовательно, в том, что его выход из себя и самораскрытие есть вместе с тем его *возврат к себе*.

Это нахождение духа у себя, этот возврат его к себе, можно признать его высшей абсолютной целью. Все то, что совершается - вечно совершается - на небе и па земле, жизнь бога и все, что происходит во времени, стремится лишь к тому, чтобы дух себя познал, сделал себя самого предметом, *нашел себя*, стал *для самого себя*, объединился с собой; он есть удвоение, отчуждение, но он есть это отчуждение лишь для того, чтобы он мог *найти самого себя*, лишь для того, чтобы он мог *возвратиться* к самому себе» (курсив наш – В.В., С.В.)[2]. Этот момент в различных поверхностно-эмпиристских трактовках категории «развитие» начисто *игнорируется*. Однако – тут не просто «момент», а сама *суть дела*. «Можно сказать, – утверждает Г.В. Лобастов, – что мировой процесс, будучи движением из самого себя (в силу отрицательного отношения его к самому себе) к самому себе, к самотождественности, с необходимостью и порождает человека как форму, снимающую объективные пределы мира и потому обособляющую логику этого мира вне его самого. И это “вне” есть внутри как его, этого мира, инобытие, идеальное. Поэтому мир развивает из себя человека и в человеке достигает тождества с самим собой. Ясно, что абсолютность этого тождества содержит в себе столь же абсолютный момент противоречия. Но задачи, которые не разрешает природа сама по себе, теперь выпадают на долю человека, который их разрешает – но лишь как условие личностного бытия, развитие духа»[3]. Человеческая деятельность – это *для-себя-бытие природы*, поскольку «*субъектность принадлежит самому объекту*, действительности, а не только человеку с его особыми природными способностями. И наоборот, *человек как субъект есть сама действительность*, ее вполне определенное образование. Если развернуть это тождество противоположностей во времени, то суть дела может и должна быть понята как становление субъектности и свободы: развитие действительности на определенном этапе осуществляет себя через обособление своей способности к развитию *в форме субъекта*, ее внутрен-

[1] Лобастов Г. В.Диалектика разумной формы и феноменология безумия. М.: Русская панорама, 2012. С. 254.
[2] Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. 1 ; [пер. с нем Б. Столпнер] // Гегель Г.В.Ф. Сочинения. М.: Партиздат, 1932. Т. IX. С. 28-29.
[3] Там же. С. 448.

нее противоречие всеобщего и особенного обнаруживается как противоречие субъективного и объективного, и далее – как противоречие *свободной* и *сознательной* деятельности человека»[1]. И в этом развитии в форме субъекта, в форме сознания и свободы мировая субстанция шаг за шагом *возвращается* к самой себе. В человеке мыслит сама природа, само всеохватывающее бытие. Поэтому универсальное развитие, как говорит Гегель, «не направлено во-вне как в нечто внешнее; расхождение же развития в разные стороны есть столь же направленность вовнутрь, т. е. всеобщая идея лежит в основании этого развития и остается всеобъемлющей и неизменной»[2]. «Лишь идея существует вечно, потому что она есть в-себе-и-для-себя-бытие, т. е. она есть возвратившееся в себя бытие»[3].

Истинное творчество человека выступает *продолжением универсального развития*. Конечно же, это не просто вполне абстрактное создание чего-то «нового», «ранее не бывалого», не столь модная и остро востребованная инноватика на продажу, креативщина, - воистину творчество является «разрешением антиномий бытия потенциями самого бытия», как говорит Г.В. Лобастов. Поэтому «творчество и есть развитие самой действительности. Развитие через субъективную форму. Субъект здесь обнаруживает собой и действенно проявляет мощь самой действительности»[4]. Тем самым через творчество действительность возвращается к самой себе, возвращается в себя, но – уже в форме – для-себя-бытия.

О «возвращении к себе» как *конечной цели* развития идет речь и в следующих размышлениях Гегеля: «Развитие понятия в направлении своего определения, своего конечного пункта или, если угодно, своей конечной цели мы должны понимать как некое полагание того, что оно есть в себе; оно состоит в том, что эти определения содержания понятия получают существование, проявляются, но получают существование, проявляются не как независимые, самостоятельные определения, а как моменты, остающиеся в лоне его единства, как идеальные (ideelle), т.е. как положенные. Это полагание можно, следовательно, понимать как некое проявление вовне, выпирание, выхождение за свои пределы, поскольку субъективность понятия теряет себя во внеположенности своих определений. Однако оно сохраняется в последних как их единство и идеальность, и это выхождение центра в периферию, рассматриваемое наоборот (vonderumgekehrten Seite), есть поэтому столь же принятие обратно во внутреннюю сферу этого вышедшего вовне, некое воспоминание (Erinnern), что оно-то (понятие) и есть то, что существует, во внешнем проявлении»[5].

Конечно же, возможны различные онтологические *уровни* «возвращение к себе» мировой субстанции (*идеи* – в терминологии Гегеля): «<…>в конечном духе это возвращение идеи к себе имеет лишь свой отправной пункт, и только в абсолютном духе оно получает свое завершение, ибо лишь здесь идея постигает себя не в односторонней форме понятия, или субъективности, и не в столь же односторонней форме объективности, или действительности, но в совершенном единстве этих различных ее моментов, т. е. в ее абсолютной истине»[6]. И далее: «<…>переход природы к духу не есть переход к чему-то безусловно другому, но только возвращение к самому себе того самого духа, который в

[1] Там же. С. 455-456.
[2] Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. 1; [пер. с нем Б. Столпнер] // Гегель Г.В.Ф. Сочинения. М.: Партиздат, 1932. Т. IX. С. 32.
[3] Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук; [пер. с нем. Б. Столпнер]. Т. 2. Философия природы. М.: Мысль, 1975. С. 33.
[4] Лобастов Г.В. Философские, психологические и педагогические проблемы формирования личности: Монография / Под общей редакцией доктора философских наук Н.В. Гусевой. Усть-Каменогорск, 2014. С. 22.
[5] Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук ; [пер. с нем. Б. Столпнер]. Т. 2. Философия природы. М.: Мысль, 1975. С. 39-40.
[6] Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук ; [пер. с нем. Б. Столпнер]. Т. 3. Философия духа. М.: Мысль, 1977. С. 21.

природе является сущим вне себя»[1]. Вот что интересно: и в «конечном духе» (индивид, самость, «Я») *таки происходит возвращение к себе* «идеи», а не только на завершающей стадии.

Как сие понимать? Скажем так: где есть действительное развитие – там как раз и происходит возвращение Абсолюта к себе. Ибо *действительность* развития – не на уровне конечных систем, структур, форм существования, а в мере *участия* каждого конечного в мировом круговороте, во всеобщих связях, в сущем *всеединстве*, в *степени присутствия* всеединства в каждом отдельном и особенном. И даже регрессивные ветви (этапы, стадии) движения любого конечного образования интегрированы во всеобщее развитие, «работают» на него, выступают формой его проявления.

Становится ясно, что *всеобщность* развития реализуется не наличествованием его кем-то установленных черт и «признаков» в каждом «куске» действительности, а движением *от* объективного *к* субъективному и *в* субъективное, движением самого объективного *в* субъективное. От бытия – к нам и *в нас*, *через* нас и *нами* самими. Именно таким движением развитие есть *возвращение к себе* – и самого бытия в его целостности, и *каждой* формы, вплетенной в этот процесс, к самой себе. Ибо – возвращаясь к всеохватывающему бытию, эта форма тем самым возвращается к самой себе, к своей *истине*. А если такой формой выступает человек как обособленное от всеобщего *само это всеобщее* бытия, то возвращение бытия к самому себе в процессе развития становится понятным.

Разумеется, развитие – это не только возвращение к себе, но и переход на *более высокие* ступени бытия. От чего же зависит эта «высота»? – От *меры возвращения* бытия в себя и к себе. Чем более универсально такое возвращение, *тем выше* ступень развития. Высота той или иной формы дочеловеческой природы зависит от меры воплощения всеобщности самой природы. Значит, она определяется, по-видимому, тем, в какой мере она идет «*по направлению*» к человеку. А вот уже в самом человеческом способе развития субстанции «более высокое» определяется отнюдь не технической оснащенностью, а *нарастанием меры человечности* в реальных формах отношения людей друг к другу.

Восхождение в развитии как возвращение к порождающему основанию человеческого бытия одновременно с необходимостью предполагает *выхождение из* ситуации господства частного, корпоративного, эгоистического интереса: ведь такое господство является свидетельством трагической *неразвитости*, незрелости *мира человека*. К. Маркс, говоря о коммунизме как положительном упразднении (т.е. снятии, а не ликвидации) частной собственности, этого самоотчуждения человека, характеризует его как «подлинное *присвоение человеческой* сущности человеком и для человека; а потому как полное, происходящее сознательным образом и с сохранением всего богатства предшествующего **развития**, **возвращение человека к самому себе** как человеку *общественному*, т.е. человечному» (жирный курсив – наш. В.В., С.В.)[2]. Итак, в нормальном (соответствующем идеалу) состоянии своего бытия человек возвращается к самому себе. А в таком состоянии *единственными* регулятивами человеческой жизнедеятельности становятся Истина, Добро и Красота. Дабы состоялось такое возвращение, необходимо *развитие*. И безусловно – адекватное понимание *существа развития*. Значит – развитие самой *способности* понимания.

Диалектика как логика абсолютно *продуктивна* при мыслящем рассмотрении образовательной деятельности. Продолжение универсального развития *становлением человеческой субъективности* в адекватной, целостной, неповрежденной форме – это и есть нормальный образовательный процесс, соответствующий своему понятию. Именно поэтому *диалектика и есть логика педагогического* мышления (конечно, если оно *действительно мышление*). В*ысшая форма всеобщего развития* как такового представлена нам в формах образования как образ***о***вывания человеческого в человеке. «Высшая» не значит

[1] Там же. С. 24.

[2] Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2. Т. 42. М.: Политиздат, 1974. С. 116.

«лучшая», «более совершенная», но именно *высшая как снятие* всех предыдущих форм движения и развития. Конечно же, само подобное снятие как продолжение развития может (и еще как может!) осуществляться настолько превратно и отвратно, безобразно в смысле без***о***бразно, что увидеть в образовании такое «высшее» порой весьма сложно и даже невозможно. Увидеть – нельзя, а понять – можно и нужно. Ибо развитие может осуществляться и продолжаться в весьма антагонистических формах, в неузнаваемых формах, – но все-таки *именно развитие*, именно *оно*, никак не меньше. А потому основным способом *осуществления* человеческой субъективности в образовательном процессе предстает ее *развитие*. Речь идет не просто о том, что «ребенка нужно развивать» – в смысле «формировать». Здесь все гораздо сложнее. *Сущность развития – в развитии сущности*. Таким образом, развитие ребенка (учащегося) в своей настоящей форме происходит в процессе изменения (само-изменения) его отношений с другими.

А поскольку развитие есть такой выход из себя, который есть вместе с тем возвращением к себе, то *именно так* и должно происходить целостное развитие в процессе образования, во всей учебно-воспитательной *со-деятельности* детей и взрослых, учащихся и учителей. Все усилия старших должны быть направлены на то, чтобы «другой» для ребенка (другие люди, мир человека, общество, матушка-природа – в конце концов, произведения культуры, содержание знаний как феномен культуры, а не какая-то «информация») все время *находилось в режиме «своего другого»* и никоим образом не «чужого». Чтобы в этом «другом» ребенок раскрывал себя и чувствовал свое общение с «другим» как *возвращение к себе*. Чтобы весь мир, мир как целое – становился шаг за шагом *родным домом* ребенка, чтобы граница между «своим» и «чужим» все время снималась, растапливалась, исчезала. *Действительность развития* человеческой субъективности реально обеспечивает *искренность* обращений, искренность тех отношений, в которые мы вводим ребенка, их *душевно-духовный контекст*, душевно-духовный настрой, интонация, напряжение. В том числе и *напряжение противоречий*, которое следует уметь выдерживать, не впадая в истерику, в которое стоит входить, которым можно жить, пребывая в поисках адекватных путей их решения.

Не мы должны развивать ребенка, но мы можем *создать* условия для более-менее нормального его развития, само-развития. Создавать *вместе* с ребенком, – чтобы эти условия были *его* условиям, *своими условиями*, а не навязанными извне благодеяниями, которые так или иначе воспринимаются как нечто откровенно чужое. Наши педагогические развивающие усилия должны быть *направлены не на ребенка*, а на сам характер наших отношений с ним, на то *поле общения*, в котором живут ученики и учителя. Стоит позаботиться, чтобы эти отношения были живыми, субъектными, – а все живое и одушевленное включает в себя мощную *энергетику саморазвития*, которую и надо освободить, – освободить от оков формализованных структур, внешних неуместных регламентаций, чисто *внешней* казенной целесообразности. Связи и отношения должны все время меняться, сбрасывать устаревшие формы, исчерпывать себя, трансформироваться – не ради какой-то абстрактной и очень модной – «новизны», а только ради сохранения их *чисто человеческого, человечного, субъектного*, смыслового характера, шаг за шагом *наполняясь* формами, содержанием и духом *высокой культуры*. Они должны быть такими, чтобы буквально впитывали в себя культуру – они должны дышать культурой, дышать истинным духом как духом истины, добра и красоты, духом свободы, смысла и безграничного уважения к «другому». При таких условиях *развитие субъективности* ученика (и учителя тоже) возможно, оно может состояться *в направлении человека*, к человеческому образу и подобию. То есть, может быть целостным и так или иначе гармоничным. Образование, диалектически понятое, есть самотворение человека. «А самотворение человека есть воспроизведение атрибутивной логики природы – как самого себя»[1].

[1] Лобастов Г.В. Диалектика разумной формы и феноменология безумия. М.: Русская панорама, 2012. С. 448.

Диалектика в неумелых руках «не работает». Значит, нужны руки *умелые*, нужен ум – не «очумелый» в рассудочных игрищах. Диалектика – это *школа* (Платона, Аристотеля, Николая Кузанского, Спинозы, Канта, Фихте, Гегеля, Маркса, Ильенкова), в которой надо постоянно и по-настоящему *учиться*, то бишь, как говорит Хайдеггер, приводить себя и свои поступки в соответствие с тем, что к нам обращено *по своей истине*. Учиться *становиться* человеком собственно и *оставаться* человеком в любых, пусть самых ужасных, нечеловеческих условиях эмпирического существования. Диалектика – не для «применения», а для *само-изменения в направлении понимающего ума*.

Значимость диалектики для педагогики нельзя интерпретировать как «*применение*» в педагогике и к педагогике неких принципов диалектической философии. Нельзя из диалектики что-либо «взять» и «применить» – в смысле *употребить*. Не получится. Диалектика – не на потребу, и самый непотребнейший способ обращения с ней – отнестись к ней потребностно, применительно. Не тот это предмет, вернее – не та реальность. Говорят, к примеру, что Маркс применил гегелевскую диалектику (предварительно критически, разумеется, переработав) к анализу политической экономии в своем «Капитале». Да ничего подобного! Что же сделал Маркс? Кстати, а разве не говорил он сам, что под влиянием Гегеля в первой главе «Капитала» порой кокетничал гегелевской манерой выражения? Что было – то было (кстати, далеко не самая плохая из возможных манера выражения мысли). Если бы Маркс набросил гегелевскую сетку категорий (пусть материалистически переосмысленную) на исследуемую им реальность, ничего кроме карикатуры у него бы и не вышло. Маркс глубоко усвоил, освоил гегелевский способ мышления (а диалектика только и может существовать как *способ мышления*, как деятельная способность). И не «применил» этот способ мышления к экономической реальности, а *мыслил эту реальность именно диалектически*, этим способом мышления, раскрывая «*специфическую логику специфического предмета*», реализуя им же в ранних трудах провозглашенный принцип *суверенности* мышления – относиться к вещи так, как того требует *сущность самой вещи*.

Так и с педагогической психологией В.В. Давыдова: дело не в *применении* категорий «идеальное», «абстрактно-общее» и «конкретно-всеобщее» к дидактике, а в особом мышлении, в способе мышления относительно *конкретной реальности*. На самом деле здесь, по-моему, происходит следующее: В.В. Давыдов *доводит* эти категории до понимания внутренних измерений движения педагогического процесса (логика, она же онтология), до логики понимания самого этого процесса в его сущностных, нормальных, соответствующих своему понятию, формах (теория познания) и до раскрытия конкретных форм реализации такого движения в способах построения учебных программ и деятельности педагога (мыслящая педагогика).

Вся суть дела – *в доведении до*…, а не в «выведении из…». Конкретные формы реализации новой дидактики, как и принципы диалектической, собственно, дидактики В.В. Давыдов не дедуцирует, не выводит из идей Гегеля или Ильенкова. Как замечает Мих. Лифшиц, «абстрактные выводы из самых верных истин не заменяют своей деревянной прямолинейностью анализ конкретных вопросов жизни»[1]. Конкретные вопросы жизни можно мыслить не мысля, прикладывая к ним ту или иную схему, шаблон, матрицу, модель, подгоняя – сознательно или бессознательно – под тот или иной интерес. А можно конкретные вопросы жизни мыслить, собственно, мышлением, поднимая их на высоту мысли. Ведь говорил же Гегель: лишь будучи поднятой на высоту мышления, лишь в мышлении вещь есть то, что она есть. Конкретные вопросы жизни, взятые мышлением, доведенные до мышления, *раскрываются* мыслью и в мысли, напряженным и строгим ритмом ее понятий, «трудом понятия» (Гегель) в соответствии со своим понятием, в имманентном самодвижении сущности, ее определений. Я даю этой реальности *прорасти в меня*, двигаться во мне и мной *как в самой себе*, сквозь меня и моими словами рассказать

[1] Лифшиц Мих. Почему я не модернист? Философия. Эстетика. Художественная критика. М.: Искусство –XXI век, 2009. С. 142.

о самой себе, – и рассказать совершенно свободно, непринужденно, без принуждения и насилия, не по нужде, а просто так, ничего не ради. Такое мышление, говорил Гегель, пребывая всецело в состоянии «у-себя-бытия», всецело определяется лишь содержанием своего предмета.

Вот почему диалектика и не «применяется», и В.В. Давыдов ее не «применял». Он вскрыл внутренние противоречия традиционного построения обучения, обнаружив, что тот способ обобщения, который в диалектике считается «низшим», абстрактным, эмпирическим, в дидактике является «священной коровой». В.В. Давыдов довёл диалектическую логику (как единство онтологии и гносеологии) до мыслящей педагогики; вернее, педагогика и *стала мыслящей* в результате такого до-ведения.

А в таком до-ведении – суть дела. Ведь это: доведение, до-ведение, до-в***е***дание, *развитие* в***е***дания как ведающее (понимающее) развитие. А в итоге получается *развивающее* обучение.

Становится ясно, что *развивающее образование*, образование как развитие человеческой субъективности – не просто императив, но выражение *действительной сущности* всего процесса – от субстанции к человеку и в человеке и через человека, через человеческое в человеке.

«Деятель от педагогики», Б.Т. Лихачев, в свое время заявивший о себе крутой идеологической критикой с позиций «единственно верного учения» идей В.А. Сухомлинского, а в годы перестройки достаточно бездарно полемизировавший с блестящими статьями С.Л. Соловейчика в «Учительской газете», до сих пор разоблачающий «педагогику сотрудничества», – не обошел своим критическим вниманием и концепцию «развивающего обучения» В.В. Давыдова. Смысл возражений таков: а разве обучение, учение, образование уже не есть некоторое развитие? И что это за дидактика, которая не ориентирована на развитие учащихся? Какой же тогда смысл в специальной концепции «развивающего обучения’?

В очередной раз Б.Т. Лихачев ничего не понял по сути и как всегда – бьет мимо цели, цепляясь к словам и не касаясь понимания. Не понял он *принципиального отличия* концепции В.В. Давыдова от традиционной дидактики, ориентированной на гносеологию и логику эмпиризма и сенсуализма. Развитие мышления учащихся может (значит, должно) осуществляться в адекватных, *истинных* формах, если за основу взять диалектический способ обобщения и формировать у младших школьников способность к образованию теоретических – настоящих – понятий. Такова позиция В.В. Давыдова. Она *сознательно* ориентирована на развитие в обучении, сознательно – значит со знанием сути дела, с пониманием действительного пути развития и его законов. Традиционная же дидактика – калечит ум детей, *препятствует* развитию ума, то есть втискивает движение ума в такие рамки, в которых его развитие может осуществляться лишь однобоко, уродливо, линейно, плоско.

Суть принципа единства диалектики, логики и теории познания раскрывается Э.В. Ильенковым следующим образом: человек изменяет, преобразует действительность в согласии с законами движения и развития самой объективной действительности; законы изменения мира человеком совпадают (не могут не совпадать) с законами саморазвития мира; эти законы (преобразования мира человеком), будучи осознанными, становятся логическими законами, законами мышления. В таком случае специфика мышления состоит в отсутствии какой-либо *своей* изначальной специфики, – иными словами, в *универсальности*. Онтология, теория познания и логика – не три различных науки, дисциплины, а суть одно: Логика, она же – онтология и гносеология. А давыдовская концепция добавляет: и *педагогика*, доведенная до ума, до мышления, до своего понятия, – *тоже*. Такая педагогика – не просто «тоже диалектика», не просто имеет диалектический характер. Мыслящая педагогика – и *есть* диалектика как онтология, гносеология и логика, доведённая (до-развившаяся, до-развитая) до педагогики. Логика есть онтология, гносеология и… педагогика. То есть – диалектика в своей конкретности как полноте и исполненности.

Однако такой подход исключает саму возможность видеть в ребенке, ученике некоторый *объект развития*, то, что надо *развивать* с помощью некоторых диалектически-дидактических ухищрений. Не мы *развиваем*. Пора сие понять, отказавшись от обычной рассудочно-эмпиристской установки. Ребенок, ученик – *развивает-ся*. А мы, взрослые, со-участвуем в этом процессе, *развивая-сь* вместе с ним (и никоим образом – вместо него и за счет него). Эмпиристской установке противоположна *трансцендентальная*.

И.Г. Фихте говорит: с обычной точки зрения мир нам *дан*, с трансцендентальной – он *сотворён* (разумеется, бесконечной деятельностью трансцендентального «Я»). В эстетическом взгляде на мир он, мир, нам тоже *дан*, но так, *как он сотворён*. Здесь, как мне представляется, эстетическое совпадает с собственно *диалектическим*.

Обычная точка зрения – ребенок *предстоит* нам, он нам *дан*. Трансцендентальный взгляд: он *со-творён*. Его душевность и телесность есть *творение* культуры, всей человеческой исторической общественной культуры; а культура является продолжением развития матушки-природы по ее же законам, но по человеческим целям, продолжением развития самой субстанции. Значит, перед нами – творение всего бытия, средоточие всех его энергий и потенций, уникальнейшая точка самого универсума, *в* которой, говоря словами Николая Кузанского, *конкретизирован* весь универсум в виде вот этого «я». Если это «я» сотворено субстанциально, то оно наследует и воплощает в себе сам принцип и природу субстанции как причины самой себя, то есть – ее causa-cui'альность. Как же и где же субстанция присутствует в этом «я»? – В виде (эйдосе) само-причинности, значит, свободы.

Находясь в отношении (обращении) к этому «я» как средоточию всех энергий универсума, мы – в трансцендентальном измерении – вступаем в син-эргию с ним[1], тем самым – с самим бытием, с его глубинами в его, бытия, непосредственной явленности и прозрачности. Мы *со-развиваемся* с этим иным «я», развивая не те или иные черты, качества, свойства ребенка или свои умения (сие – на поверхности, в эмпирии), а со-участвуем в *развитии самого бытия*, в *его длении* – нашим усилием, нашей мыслью, нашим чувством. Видеть, чувствовать, понимать (не надо 3-х слов: это на каком-то трансцендентальном, глубинном и одновременно очень близком нам уровне – одно и то же) в ребенке, ученике, во всей его яйности зримо-незримое *присутствие* самой субстанции, всего бытия, всей общественно-человеческой культуры, истории – в каждой точке, в каждом моменте нашего обращения к нему и его непрестанных обращений к нам… Чем не совпадение *диалектического* и *эстетического*, чем не единство (тождество) диалектики, логики, теории познания и мыслящей педагогики?

Несколько слов о *методике*. Сила, величие и безусловная значимость концепции В.В. Давыдова, на наш взгляд, состоит в доведении своих теоретических открытий до *конкретной методики* развития мышления учащихся, способа формирования основ научно-теоретических понятий у школьников. И к формированию и формулированию методики В.В. Давыдов подходил сугубо *диалектически*.

Нормальная цепочка развертывания выглядит так: теория – методология – методика. Еще точнее: (теория – методология) – методика. Теория вскрывает сущность предмета, существенные измерения последнего выказывают себя в самодвижении понятий; *ритмика и душа* движения сущности, ставшая самодвижением понятий, есть метод. Доведения всего этого до определения *реальной ритмики практической деятельности* субъекта по *разрешению противоречий* данной сферы реальности есть *методика*. Из логики становления человеческой субъективности, из понимания этой логики и следует выводить, формировать, формулировать, вычленять и доводить до умной схемы практического действия методику.

Если же взять *обычные методики*, господствующие в дидактике средней и высшей

[1] Дабы читатель нас не заподозрил в склонности к современным синергетическим поискам и построениям очередной «общей теории бытия» (как верно заметил В.А. Лазуткин), я синергию рассматриваю не в контексте Пригожина, а в православной святоотеческой традиции исихазма (Григорий Палама и др.)

школы, то подобная цепочка не прослеживается, но отчетливо видно иное: теория тут и «не ночевала». Не от теории здесь идут, не из сущности процесса исходят, а из своего – достаточно убогого – *представления* о сущности обучения и воспитания. Иными словами, за обычными методиками легко можно распознать определенные «теоретические» установки – установки и устойчивые привычки эмпиристского сознания, сенсуалистическую гносеологию, формальную логику с ее ориентацией на неприкрытый номинализм в понимании общего.

Чего только стоят требования в вузовских программах разводить «знания» и «умения» студентов: значит, знать не означает одновременно уметь, а уметь – не означает знать. Потрясающая логика! Следовательно, знание у них – совокупность информации, а умение состоит в применении абстрактных форм и приемов к той или иной реальности. Отсутствие теории – тоже «теория», только – отжившая, скверная, примитивная.

И вот на эти-то убогие представления нас, учителей и преподавателей, ориентируют чиновные инстанции, требуя от нас все новых и новых «методических разработок», – новых, но по старой схеме. Никто не озабочен вопросом: а из какой *теории*, собственно, исходит та или иная методика, на какую, собственно, *методологию* она опирается и какую реализует. Конечно, не хватало, чтобы чиновники нам и «теоретические ориентации» определяли, – это мы уже проходили. Все методики, идущие по традиционной схеме, ориентированы на *использование*, юзерство, «применение». В них *нет мысли*, равно как и чувства, воображения, – в них ничегошеньки нет, окромя **технологии пользования**. Их можно применять, не утруждая себя пониманием сути процесса. Но процесс-то – *образовательный*, в нем человек возводится *во образ* человека. Как же при этом можно быть равнодушным к истинной **логике** этого – самого сложного во Вселенной – процесса?!

Диалектика очень ответственно, то бишь – рефлексивно, *с понятием*, с пониманием относится к себе как к *методу*, осознает самое себя как «сам себя конструирующий путь» (Гегель). Согласно Гегелю, *метод* не является чем-то внешним, прилагаемым к содержанию, метод – «не только *в себе и для себя определенная* модальность бытия, но в качестве модальность познания положен как определенный *понятием* и как форма, поскольку она душа всякой объективности и поскольку всякое иначе определенное содержание имеет свою истину единственно лишь в форме»[1]. Значит, **метод** есть *душа содержания, которая в то же самое время становится измерением, ритмом движения нашей собственной души*. Метод не применяется ко всему прочему как своего рода универсальная отмычка: согласно всеобщности идеи метод – «в такой же мере способ познания, *субъективно* знающего себя понятия, в какой он *объективный* способ или, вернее, *субстанциальность вещей*»[2]. Таким образом, сущность метода как такового заключается в первую очередь в его *содержании*, *субстанциальности* (а отнюдь не в проективности, конструктивности и манипулятивности). Метод – это тот *путь* исследования или осмысления некоторой реальности, который существенно (т.е. в самом существенном) *соответствует* ее собственной природе.

Гегель утверждает, что философский метод «составляет предмет самой логики, ибо метод есть осознание формы внутреннего самодвижения <…> содержания» философии как науки[3]. Метод «не есть нечто отличное от самого предмета и содержания, ибо именно содержание внутри себя, *диалектика, которую он имеет в самом себе*, движет вперед это содержание. Ясно, что нельзя считать научными какие-либо способы изложения, если они не следуют движению этого метода и не соответствуют его простому ритму, ибо

[1] Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук; [пер. с нем. Б. Столпнер]. Т. 3. Философия духа. М.: Мысль, 1977. С. 290.
[2] Там же. С. 281.
[3] Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук ; [пер. с нем. Б. Столпнер]. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1975. С. 107.

движение этого метода есть движение самой сути дела»[1].

Движение самой сути *человеческого бытия* однозначно определяет и метод его, бытия, осмысления, поскольку здесь явно присутствует *диалектика*, которая и движет вперед его содержание. Равным образом это касается и *образовательной деятельности*, а значит – предельно важно для *педагогической науки*.

Получается, что когда мы мыслим методично (то есть находимся на верном пути), мы на предмет набрасываем, обращаем *его собственные всеобщие определения*, и лишь тогда он нам раскрывается в своей истине. В предмет можно войти лишь *по логике самого предмета*. Манипулировать же предметом можно, игнорируя имманентную специфическую логику специфического предмета, опираясь на *абстрактно-общие* признаки, инструкцию по эксплуатации.

Относительно метода и его природы можно прислушаться к словам Мартина Хайдеггера: «в греческом языке “утаивание”, “обман” означает отход от правильного пути, сворачивание с тропы (πατος). Распространенное греческое слово, обозначающее путь, – это η οδος, а производным от него является μεθοδος, откуда берет начало и заимствованное нами слово “метод”. Надо, однако, заметить, что греки понимают данное слово не как “метод” в смысле какой-то процедуры, которая помогает человеку совершать исследующее, изыскательное посягательство на предметы. Для греков μεθοδος есть пребывание-на-пути, а именно на том пути, который не человеком мыслится как некий “метод”, но указывается самим сущим и таким образом уже присутствует в ракурсе обнаруживающего себя сущего. В греческом сознании μεθοδος – это не “способ” исследования, а скорее само исследование как пребывание-на-пути. Для того чтобы постичь природу по-гречески понимаемого “метода”, мы прежде всего должны усвоить, что для греческого “пути” (η οδος) характерны вы-глядывание и про-зревание. “Путь” – это не расстояние между двумя точками и не множественность таких точек. Перспективная и “прозорливая” сущность пути (который сам ведет к несокрытому) и тем самым сама сущность хода, совершаемого на этом пути, определяются в ракурсе несокрытости и непосредственного прихода к несокрытому»[2]. Наличие абстрактных вешек и флажков («методика») само по себе не направит, не наставит на *истинный путь*, если я уже не *пребываю-на-пути*, равно как тщательное изучение инструкции по эксплуатации бытового прибора никоим образом не научит меня тому, как данный прибор сделать, не говоря уже о том, как его изобрести.

Коль скоро речь зашла об изобретении и учении, не лишним будет обратиться к хайдеггеровской метафоре по изготовлению шкафчика. Тут – *и теория, и методология, и методика*, – если вдуматься. М. Хайдеггер спрашивает: что такое учение? И отвечает: «Человек учится постольку, поскольку он свои дела и поступки приводит в соответствие с тем, что к нему в том или ином случае обращено поистине. Мышлению мы учимся, внимая тому, что дано для мысли»[3]. И тут же М.Хайдеггер разворачивает аналогию мышления с ручной работой по изготовлению шкафчика: «Мы пытаемся здесь учиться мышлению. Возможно, мышление это всего лишь нечто подобное созданию некоего шкафчика. Во всяком случае, это есть ручная работа (Hand-Werk)»[4]. «Ученик столяра, например, тот, кто учится мастерить шкафчики и подобные вещи, при обучении упражняет не только навыки в применении инструментов. Он также знакомится не только с принятыми формами вещей, которые ему нужно строить. Он *приводит себя*, если становится настоящим столяром, прежде всего *в соответствие с различными породами дерева и со спящими в них образами, с деревом, как оно в скрытой полноте своего существа вступает в жилище человека*. Это отношение к дереву является опорным для всего ремесла (Handwerk). Без этого отношения к дереву оно остается висеть в пустоте голой дея-

[1] Там же. С. 108.
[2] Хайдеггер Мартин. Парменид ; [пер. нем. А.П. Шурбелев]. СПб.: Владимир Даль, 2009. С. 133.
[3] Хайдеггер М. Что зовется мышлением?; [пер. с нем. Э. Сагетдинов]. М.: Академический Проект, 2007. С. 25.
[4] Там же. С. 101.

тельности. Занятость ею в таком случае определяется исключительно рынком. Любое ремесло, всякая человеческая деятельность всегда находятся под угрозой этой опасности (выделено курсивом нами. – В.В., С.В.)»[1].

Ж. Деррида, анализируя это место из Хайдеггера, замечает: «Подлинный столяр приводит себя в соответствие со скрытой полнотой существа дерева, а не с инструментом или потребительской ценностью. Но со скрытой полнотой в той мере, в какой она “вступает в обжитое место”, <…> а именно в место <…>, обжитое *человеком*. Никакого мастерства <…> столяра не было бы без этого соответствия между существом дерева и существом человека, соответствия как бытия, предоставленного жилищу»[2]. Без этого соответствия с существом дерева, которое само пришло в соответствие с жилищем человека, деятельность была бы *пустой*. – В каком смысле? Совсем бессмысленной? – Нет, но *по-человечески пустой*, ибо осталась бы занятием, попросту ориентированным на Geschaft, торговлю или погоню за прибылью (полезная активность, утилитаризм, управляемый капиталом)[3].

Имеет ли сие отношение к педагогической науке, к существу педагогического мышления, педагогической теории и практики? – Самое непосредственное. Именно здесь ответ на вопрос, почему *педагогическое* мышление должно быть не-инженерным, непроективным, не-технологическим, а собственно *мышлением* как таковым, как *способностью приводить себя в соответствие со своим «предметом»*, со «спящими в нем *образами*», дабы самая *суть* дела *образовывалась*. Именно педагогу – *вводить скрытую полноту* своего «предмета» в «жилище человека», в мир человека, – т.е. не конструировать, собирать по частям, а сразу видеть эту скрытую полноту человеческого существа и *способствовать вступанию* её в место, обжитое людьми, – в культуру как в способы всевозможных обращений людей друг к другу и тем самым к самим себе.

И вот что здесь интересно: мышление (т.е. деятельность, мыслящая деятельность и деятельное мышление) педагога должно соответствовать не только своему «предмету», но *быть тем же самым*, что он, педагог, вызывает у учеников, во что он вовлекает своих учеников: ведь именно они (вместе с учителем) в каждом своём предмете изучения (язык, математика, литература, география, ботаника, история) должны *входить в соответствие со спящими образами и вводить их скрытую полноту в жилище человека*, т.е. адекватно распредмечивать (а не использовать, препарировать, запоминать схемы утилизации для бездумного проговаривания на продажу – на отметку). Вот почему М. Хайдеггер говорит, что учить еще труднее, чем учиться: учителю нужно учиться ещё гораздо больше, чем ученикам, – *учиться даванию учиться*[4]. Как нам представляется, и в этой точке срабатывает принцип совпадения (тождества) диалектики, логики и теории познания.

В ремесле краснодеревщика «несущим основанием является не голое орудование инструментами, а отношение к дереву»[5]. Орудование инструментами – *методика*, отношение к дереву – *теория (методология)*. Орудование инструментами имеет человеческий смысл *лишь внутри* адекватного отношения к дереву, к спящим внутри него образам. «Но где же в ручных приемах промышленных рабочих отношение к чему-то такому, как спящие образы дерева?»[6]. «Ни промышленный рабочий, ни инженер, ни тем более владелец фабрики и меньше всего государство не могут знать, чем вообще занимается сегодняшний человек, когда он находится в том или ином отношении к машине и ее элементам»[7].

---

[1] Там же. С. 100.
[2] Деррида Ж. Geschlecht II: Рука Хайдеггера; [пер. с нем. Э. Сагетдинов] // Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? М.: Академический Проект, 2007. С. 306-307.
[3] См.: там же. С. 307.
[4] См.: Хайдеггер М. Что зовется мышлением?; [пер. с нем. Э. Сагетдинов]. М.: Академический Проект, 2007. С.101.
[5] Там же. С. 106.
[6] Там же.
[7] Там же. С. 107.

Иными словами, к чему *приводят они себя в соответствие*? Явно не с предметом деятельности, его сущностью. Они *соответствуют* собственному партикулярному интересу, по отношению к которому – все только *средство*.

Обратим внимание: М. Хайдеггер ни слова не говорит о собственно *диалектике*, но его разворот мысли чисто *диалектический*. Приводить себя в соответствие, соответствовать *существу дела* – означает умение *определяться самим предметом*, его существом. А это и есть основание диалектического подхода к делу. Проблема в том, насколько *всеобщим* является этот предмет, какое собственно *дело* должно определять субъективное движение. Насколько по-человечески дельно такое дело.

По аналогии зададимся вопросом: а с чем вынужден *приводить себя в соответствие* нынешний учитель, обремененный бесконечными методическими требованиями, правилами, схемами и указаниями? Правильно: именно *с ними*, родимыми, даже не *с содержанием своего учебного предмета*, взятого исторически, объективно, в становлении (учитель, к сожалению, имеет дело с адаптированным, то бишь готовым для бездумного употребления, знанием). О *логике развертывания существенности детской души*, о логике становления человеческой субъективности (а оно-то не прекращается ни на мгновение, на то оно и становление как единство бытия и ничто, оно происходит и в присутствие и в отсутствие учителя) – всуе не будем. *Не до того* учителю. Его голова занята совершенно иным. Да и не учили его этому. А как этому научиться, не получив более-менее фундаментального философского таки образования?

Современного учителя и нас, преподавателей, постоянно призывают к активизации, усилению «методической работы». Перефразируя хорошие слова В.В. Бибихина, хочется сказать: не работа с «методичками» нужна, не «методическая работа», а *работа просто, вначале первая работа внимания к мысли, без которой всякий труд будет проклят*.

Переведение содержательной умной теории (методологии) в методический план – адски сложный процесс, *процесс развития* (а не угасания) мысли. У В.В. Давыдова, его соратников и последователей это получилось. Единство диалектики, логики, теории познания и мыслящей педагогики реализовано, воплощено, осуществлено не просто в теоретических и практических *трудах* Василия Васильевича Давыдова, но в первую и главную очередь – в самой его *личности*, *самой его личностью*. И в этом – сама суть дела.

А теперь о том, что высокая диалектика является не просто необходимой, но и **достаточной** методологией педагогической науки, адекватной педагогической теории и практики.

Современные противники диалектики, не удосужившись содержательно войти в нее и освоить, говорят о ее неэффективности и «неприменимости» в отличие от иных, модных методологий, которые-де успешно применяются *где угодно* (и *как угодно*), особенно в аналитике человеческого бытия в его *социальной* проекции. И при этом в тени остается тот принципиальный факт, что диалектика как логика и теория познания не есть *объектное* знание и *объектное* мышление. Редуцировать диалектику до объектности, а человеческое бытие – до *социумности*, значит – умертвить самое диалектику (так легче объявить ее устаревшей), а бытие человека рассматривать сугубо в превращенных формах, не ведая притом об этой превращенности.

Еще раз обратимся к М. Хайдеггеру. Сущностное мышление, согласно Хайдеггеру, именно есть *путь*, то есть – «методос». *Мышление само есть путь*. Мы соответствуем *этому пути* только тогда, когда *уже находимся в пути*. Быть в пути, чтобы его прокладывать – это одно. Но есть и другое – встать на этот путь откуда-то *со стороны* и рассуждать о том, различаются те или иные отрезки пути и т.п.; это дело каждого, – того, кто не находится в пути и даже не намерен идти по нему, а оставляет себе в стороне, чтобы только представлять и обсуждать этот путь, рефлектировать относительно него. Вот почему осмысляющее размышление не является просто рефлексией. Но что нужно, чтобы мы *стали на путь*? Хайдеггер отвечает: «Для того, чтобы мы оказались в пути, мы должны, конечно, сдвинуться. Это сказано в двойном смысле: во-первых, мы тронуты, то есть сами открываемся перспективе, раскрывающегося и направления пути, и, во-вторых, мы

отправляемся в путь, то есть делаем шаги, без которых нет никакого пути. Путь мышления не тянется откуда-то куда как проложено где-то шоссе, он также сам по себе вообще не существует где-либо налично. Ход и только ход (Gehen), в данном случае мыслящее вопрошание, суть по-ступок (Be-wegung). Это Be-wegung есть разрешение пути появиться. Этот характер мыслительного пути принадлежит вперед-забеганию (Vor-läufigkeit) мышления, которое со своей стороны состоит в загадочном уединении, в высоком и несентиментальные смысле этого слова»[1].

И вот что предельно важно: сущностное мышление (по Хайдеггеру) имманентно связано с тем, что с человеком, ступившим *на этот путь*, вбросившим себя в эту ситуацию собственно *мышления*, ***что-то происходит***. Ведь философия «не просто занятие для мысли, которая увлечена игрой общими понятиями, причем такое занятие, которому можно предаваться, а можно и не отдаваться, поскольку в обоих случаях ничего существенного не происходит»[2].

Хотя Хайдеггер и не говорит здесь о диалектике как таковой, он весьма точно характеризует *именно диалектику* как метод. Она – не инструмент, извне прикладываемый к объекту. Диалектика есть путь – *путь всеобщего развития* от природы к человеку, в человеке и человеком (деятельностью) вплоть до мышления, его категориального строя. Поэтому диалектика как метод имманентно требует *пребывания-на-пути, нахождение себя в пути, в «силовых линиях» этого всеобщего развития*. Лишь в этой *ситуации пребывания-на-пути* с нами и происходит нечто существенное – само-изменение, *саморазвитие*. Диалектика – не универсальная «отмычка», а *деятельная способность*. Г.В. Лобастов пишет: «Диалектическая способность, как субъективная деятельность, извлекая истину бытия, извлекает ее в своих собственных формах. Она самосознательна, рефлективна. Но и ее собственная форма – это форма действительности. Легко понять, что такая форма никак не сводится к некой абстрактной системе и тому подобным образам, рисуемым современным мышлением, – а выражает собой в той или иной мере абсолютный момент бытия. И только поэтому она замкнута на себя и в себе самой содержит свой смысл»[3].

Вот почему собственно человеческое бытие в своей *истине* (т.е. соответствующее своему *понятию*), а тем самым – и **истина образовательного процесса** – доступны лишь в пределах диалектики как логики. Если мы теоретически *находим себя* пребывающими-на-пути в предельно широком и одновременно *предельно конкретном* контексте всеобщего развития *от* мировой субстанции к человеку и *внутри* собственно человеческого способа бытия (так понятой общественной истории), мы и способны реалии человеческого бытия *поднимать до мышления*, мыслить их, входить в их содержание по формам (логике) *самого* содержания. В таком случае мы осуществляем идеальное движение собственно *категориально*: не просто используем категории, прикладывая их к эмпирическим фактам (так работает рассудок), а входим в саму категориальность как *представленную* в формах нашего мышления всеобщность универсального бытия, как *силу самого бытия*, обособленную от всеобщности бытия в нашу *способность*. Категории не просто прикладываются, а доводятся до понятия, и само наше движение в понятиях становится *Понятием* как собранной в субъектности *мощи бытия*. Как говорит Г.В. Лобастов, диалектическая логика как наука «вынуждает субъективную мысль осуществлять движение по всеобщей логике самой субъективности, осуществляющейся как познающий процесс в его идеальной форме. Поэтому, конечно же, это процесс рефлексивный. Но рефлексии здесь подвергается не индивидуальная “дурная” субъективность в ее случайности бытия, а всеобщая субъективность исторического человечества, объективный дух, как бы сказал

[1] Там же. С. 261-262.
[2] Хайдеггер Мартин. Парменид ; [пер. нем. А.П. Шурбелев]. СПб.: Владимир Даль, 2009. С. 262.
[3] Лобастов Г. В.Диалектика разумной формы и феноменология безумия. М.: Русская панорама, 2012. С. 106.

Гегель»[1]. И такая «всеобщая субъективность» берется диалектикой *целостно*, а не фрагментарно. Имеет ли это значение для *педагогической науки*? – Самое непосредственное.

Иные методы аналитики человеческого бытия (в антропологии, социологии, в психологии и *педагогической науке*) довольно успешно могут *описывать* те или иные «срезы» человеческой реальности, однако – без *проникновении в сущность* и ее удержания, поскольку не выходят на историческую целостность бытия человека. Значит, они всегда рискуют остаться в плену *превращенных форм* осуществления человеческого бытия, принимая их как нормальные, истинные. Диалектика как логика берет человеческое бытие *основательно*, значит – из самого его *основания* (чувственно-предметной практической общественной *деятельности*), понимает историческую необходимость несовпадения сущности и существования человека (отчуждения), равным образом видит она объективную потребность адекватного разрешения субстанциальных противоречий человеческой предыстории. Лишь в таком контексте, лишь в свете такого *всеобщего* любое *особенное* в мире человека может быть не просто описано, но *объяснено* адекватно, не с позиций того или иного частного интереса, а с позиций самого объективного, беспокойного, противоречивого, драматического и порой – трагического – развития человеческого бытия как общественной истории. «Понимающее мышление, – утверждает Г.В. Лобастов, – удерживающее эту истину, всеобщую объективную логику действительности, и основание своих целей видит в *абсолютном моменте* самого бытия»[2].

Попытки замена диалектики частнонаучными методологиями, в частности, синергетикой – не что иное, как естественнонаучная диверсия, или – «околонаучное мародерство», по словам В.А. Лазуткина. Кстати, этот автор четко различает синергетику «в узком смысле», которая дала физикам и математикам способность смотреть и на физический мир как на целесообразное (с точки зрения целого), и «синергетику» как новомодную общую теорию бытия, которая «в худших традициях позитивизма стремится стереть все различия, смешать истину и ложь, добро и зло, прекрасное и безобразное: какая схема, модель (какой ракурс) для меня удобней, таким я и вижу мир, главное, чтобы она помогала мне удобно устроиться в нем»[3] .

Погоня за модным – отнюдь не признак ума. А ведь так называемый «методологический плюрализм» – весьма модное направление, выдаваемое за последнее слово философской методологии. Единственно верно здесь одно: это действительно «последнее слово» умершей в руках невежд философии. И когда встречаешься с потугами объяснить сознание «квантовым подходом», через «виртуальность» выразить природу идеального, применить «синергетический подход» к исследованию образовательного процесса, равно как и в педагогике заменить категорию «знание» некими «компетентностями», – сразу же вспоминаются слова К. Маркса: «<…> это очень убедительный метод – убедительный для напыщенного, псевдонаучного, высокопарного невежества и лености мысли»[4].

Педагогическая наука, чтобы стать действительно рефлексивной теорией, должна выйти на собственно *категориальный* уровень осмысления своего предмета, должна научиться адекватно *работать с категориями*. Педагогическое мышление (если оно – именно *педагогическое* и именно *мышление*) безусловно является *категориальным*. В своей развитой рефлексивной форме оно должны не просто *использовать* всеобщие логические категории (с этим прекрасно справляется и рассудок, ведь категории как «чистые априорные понятия» являются способами осуществления активности рассудка, что было известно Канту), но *сознательно* применять их в теоретической и практической работе, – то есть категории *доводить до понятия*, а с понятиями работать *категориально*.

---

[1] Там же. С. 287.
[2] Там же. С. 449.
[3] Лазуткин В.А. Contra очередной общей теории бытия // Русскій міръ. Просветительский альманах. 2000. № 1. С. 214.
[4] Маркс К. Людвигу Кугельману, 27 июня 1870 // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2. Т. 32. М.: Политиздат, 1964. С. 571.

Но это еще не все. Такие понятия, как «человек», «сознание», «мышление», «деятельность», «общение», «душа», «дух», «идеальное», все так называемые «экзистенциалы» – это тоже своего рода (а точнее: в первую очередь) *категории* педагогического мышления. А категории, как было известно еще Аристотелю и точно понято Гегелем, являются формами *тождества мышления и бытия*. Категории, по Гегелю, являются той алмазной сеткой, в которую мы вводим любой материал и тем самым делаем его понятным. Однако, в отличие от Канта, Гегель утверждает глубинную сущностную причастности этой «алмазной сетки» самым существенным ритмам саморазвертывания бытия. Саморазвертывание бытия в области образования является процессом непрерывного *становления человеческой субъективности*, имманентные измерения которой и фиксируются указанными выше категориями.

Однако подобного рода категории педагогическое мышление в своей повседневной работе обычно берет *из представления*, не доводя их до понятийной содержательности. Поэтому педагогическое мышление остается в сетях рассудочных форм, работая как чисто *объектное* мышление, хотя при этом имеет дело с *субъектной* реальностью, живой, одушевленной и одухотворенной. Обычное педагогическое мышление не может не *редуцировать* эту субъектную реальность, реальность становления человеческой субъективности к чисто *объектным формам*, поэтому и осуществляется в привычной парадигме «субъект-объект».

Мартин Хайдеггер не любит давать дефиниции. Но вот в его работе «Поворот» встречаем: «<…> думать – значит действительно действовать, если действием зовется содействие существу бытия. Иными словами: готовить (создавать) среди сущего те места для существа бытия, в которых оно говорило бы о себе и о своем пребывании»[1]. Мыслить – значит находиться в ситуации отзывчивости на зов бытия и через нее принадлежать бытию. «*Эта исходная отзывчивость*, в истинном смысле достигнутая, *есть мысль*. Мысля, мы впервые учимся обитанию в той области, где сбывается вынесение судьбы бытия <…>»[2]. – Итак, мыслить – значит не просто действовать так или иначе, решая свои частные проблемы и задачи, а **со-действовать существу бытия**. Согласимся, что в таком развороте хайдеггеровское понимание существа мышления вполне созвучно и Спинозе, и Гегелю, и Ильенкову, поскольку мышление берется *диалектически*.

Однако здесь проступает и собственно *педагогический* смысл: а разве именно учитель не призван *готовить* (создавать) среди сущего те места для *истины* бытия, в которых само бытие говорило бы о своем пребывании? Ведь развертывание каждый раз новой *становящейся человеческой субъектности* – как раз и есть та *точка*, в которой бытие не просто пребывает, но и явственно *говорит о своем пребывании*. Значит, *мыслить* и быть *учителем* – одно и то же. Далее: а как это достигается? Опять *на путях собственно мышления*: учитель готовит, создает среди разнообразного сущего такие места (**педагогическое пространство**), где истина бытия *проступает* для участников педагогического общения. Учитель, собственно, и должен научить **обитанию именно в этой области**, остальному – научит повседневная жизнь и без наших особых усилий.

А посему *быть учителем* – значит *мыслить*. Мыслить не на уровне тех или иных «педагогических технологий», методических рекомендаций, «социального заказа» и проч. Мыслить *на уровне мышления бытия*. А что это такое? Послушаем Хайдеггера: «Мышление бытия не ищет себе никакой опоры в сущем. Бытийное мышление чутко к неспешным знамениям неподрасчетного и признает в нем непредвидимый приход неотклонимого. Это мышление внимательно к истине бытия и тем помогает бытию истины найти свое место в историческом человечестве. Такая помощь не добивается никаких успехов, потому что не нуждается в воздействии. Бытийное мышление помогает простой

[1] Хайдеггер М. Поворот ; [пер. с нем. В.В. Бибихин] // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 254.
[2] Там же. С. 255.

неотступностью присутствия, насколько от нее – без того, чтобы она могла здесь распоряжаться или хотя бы знать об этом – загорается ей подобное»[1]. – Итак, *неотступностью присутствия загорается ей подобное*. Загорается бытие *другого*, вот-бытие, Dasein. Философско-педагогическая интонированность таких размышлений, на наш взгляд, проступает весьма явно – надо только вслушаться.

Если категориальность является *способом отождествления* форм движения мышления с содержанием реальности, и если педагогическое мышление является способностью осуществлять педагогическую деятельность адекватно сущности образовательного процесса, то *истинное* педагогическое мышление должно включать в себя *теоретическое* понимание содержания понятий «человек», «сознание», «мышление», «идеальное», «душа», «дух» и другие. Оно должно включать в себя и экзистенциалы, *превращая их в категории* (то есть – способы движения и осуществления мысли). Поскольку категории предстают не только формами деятельности, но и формами *созерцания*, то адекватность педагогического мышления может обеспечиваться и чисто *интуитивно*, – чем и характерна деятельность мудрых педагогов и чутких родителей, которые *просто не могут* «работать» с человеческими *душами* как с привычными *вещами-объектами*. Иными словами, *категориальность* педагогического мышления является *культурой* осуществления и развертывания наших отношений с *субъектной реальностью*, с субъектностью и субъективностью *других*. «Вне идеального удержания полноты предметного содержания в формах мысли – категориях, которые суть одновременно всеобщие формы бытия, выявленные и представленные в формах общественно-исторической практической деятельности,– вне этого удержания нет понятия, понимания предмета»[2].

Итак, для педагогической науки и практики именно *диалектика* является необходимой (и достаточной) методологией. При этом педагогика непременно должна овладеть понятием *истинно всеобщего*, серьезно научиться различать «конкретно-всеобщее» и «абстрактно-общее», *абстрактное* и *конкретное* понимать по-гегелевски, а не в традициях формальной логики, эмпиристского мышления. То же касается и категории «идеальное». И категории «*знание*». Ведь когда «знание» дополняют некими «умениями» и «навыками», а ныне – пресловутыми «компетенциями», то становится ясно, что под *знанием* понимают простую осведомленность, информацию. Не лучше ли «компетенции» оставить в распоряжении, как говорили раньше, «компетентных органов»?

И *понятие* следует понимать сугубо по-гегелевски. Вообще-то *весь категориальный строй* «Науки логики» к теоретической и практической педагогике имеет самое непосредственное отношение. И при этом педагогическая наука *овладевать диалектико-логической методологией* объективно вынуждена исключительно самостоятельно, **сама**, возвышая себя до рефлексивной теории. Никакая «философия образования» за нее сделать эту работу не сможет.

Мы, разумеется, даем себе отчет в том, что для *нынешней* педагогической науки такая задача *невыполнима*. И дело не просто в том, что сегодняшний день, как говорил А.М. Пятигорский, «еще не сезон для мысли». Теоретикам и практикам от педагогики необходимо *базовое, фундаментальное философское образование*, о чем совершенно справедливо писал в свое время Пауль Наторп. Однако перспективу обрисовать считаем необходимым. *Диалектика для педагогики* – пусть не сегодняшний и даже не завтрашний, но послезавтрашний день – *непременно*, иначе горе нашим детям и внукам. Мих. Лифшиц как-то заметил: если в наших сегодняшних мыслях есть *нечто дельное*, они обязательно сгодятся в будущем. Все разумное рано или поздно станет действительным.

Если педагогика *всерьез озабочена* обеспечением подлинного *развития субъективности* учеников, развитием каждого индивида в целостную личность, ей предстоит под-

[1] Хайдеггер М. Послесловие к: «Что такое метафизика?» ; [пер. с нем. В.В. Бибихин] // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 40.

[2] Лобастов Г.В. Диалектика разумной формы и феноменология безумия. М.: Русская панорама, 2012. С. 195.

ружиться с *диалектикой как теорией развития*. Если же ей более по душе занятие преимущественно «социализацией», то есть *адаптацией* учащихся к существующим социальным структурам, к «рынку труда», то она вполне может удовлетворяться и обходиться обычными системно-структурными методами, в том числе и синергетикой как *теорией «организации чего угодно»*.

УДК 130.31

СУДЬБА УМА В ДЕТСКОМ МИРЕ

Лобастов Г.В.

Сведения об авторе. Лобастов Геннадий Васильевич - доктор философских наук, профессор, Президент Российского философского общества «Диалектика и культура». Профессор кафедры общих закономерностей развития психики Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ). Профессор кафедры философии Национального исследовательского университета «Московский авиационный институт» (МАИ). Москва, Россия.

Аннотация. Реальное содержание человеческого бытия приоткрывается сознанию самым различным образом. В этих обстоятельствах школа пытается прописывать свои истины в детской субъективности. Однако, будучи далекой от понимания диалектического ума, педагогическая деятельность школы дает и формирует весьма примитивные представления о мышлении. Ее дело не может превзойти стихийное формирование души ребенка, который, становясь взрослым, все так же остается жить в примитивных представлениях предрассудка, порождаемых жизнью. Просыпается отчаяние, не видя сознательных усилий в деле формирования культуры мышления.

Ключевые слова. Ум, действительность, картины мира, заблуждение и истина, основания фантазий, тупики сознания, пути в истину, формирование ума.

Автор туралы мәліметтер Лобастов Геннадий Васильевич – философия ғылымдарының докторы, профессор, «Диалектика және мәдениет» Ресей философиялық қоғамның Президенті. Л.С. Выготский атындағы Ресей мемлекеттік гуманитарлық университеті (РМГУ) Психология институтының психиканы дамытудың жалпы заңдылықтары кафедрасының профессоры. «Мәскеу авиациялық институты» Ұлттық Зерттеу университетінің философия кафедрасының профессоры. Мәскеу, Ресей.

Аннотация. Адам болмысының нақты мазмұны санаға әр түрлі жолмен ашылады. Мұндай жағдайда мектеп өзінің шындықтарын балалық субъективтілікке жазуға тырысады. Алайда, диалектикалық ақыл-ойды түсінуден алыс болғандықтан, мектептің педагогикалық қызметі ойлау туралы өте қарапайым идеяларды береді және қалыптастырады. Ол баланың жан дүниесінің стихиялық қалыптасуынан асып түсе алмайды. Бала ересек бола отырып, өмірден туындаған алалаушылықтың қарабайыр көріністерінде өмір сүреді. Ойлау мәдениетін қалыптастыру ісінде саналы күш-жігерді көрмей, үмітсіздік оянады.

Түйін сөздер. Ақыл, шындық, әлемнің суреттері, қате түсінік пен шындық, қиялдың негіздері, сананың тұйықтары, ақиқатқа апаратын жолдар, ақыл-ойдың қалыптасуы.

About the author. Lobastov Gennady - Doctor of Philosophy, Professor, President of the Russian Philosophical Society "Dialectics and Culture". Professor, Department of General Regularities of the Psyche Development, L.S. Vygotsky Institute of Psychology at Russian State University for the Humanities (RSUH). Professor, Department of Philosophy of the National Research University "Moscow Aviation Institute" (MAI). Moscow, Russia.

Abstract. The real content of human existence is revealed to consciousness in a variety of ways. Under these circumstances, the school tries to prescribe its truths in children's subjectivity. However, being far from understanding the dialectical mind, the pedagogical activity of the school gives and forms very primitive ideas about thinking. Its work cannot surpass the spontaneous formation of the soul of a child who, becoming an adult, still lives in the primitive ideas of prejudice generated by life. Despair wakes up, when there is no sign of conscious efforts in the development of a culture of thinking.

Keywords. Mind, reality, pictures of the world, delusion and truth, foundations of fantasies, dead

ends of consciousness, paths to truth, development of the mind.

Если всмотреться в действительность пристально, т.е. сделать это с умом, будет несложно заметить, что все аллегории наших сновидений живут самой настоящей реальной жизнью. Человек среди них чувствует себя без ночных тревог. Но для него не все есть то, чем оно кажется.

Есть представления, даже была создана так называемая ролевая теория личности, согласно которой человек в своем бытии переходит от одной своей социальной роли к другой: он то в роли отца, то слесаря и т.д. То есть вся совокупность реальных форм деятельности потенциально предстает как сфера актуализации моего индивидуального бытия, и мое Я есть как раз совокупность освоенных мною форм деятельности, в «измерения» которых Я поочередно переходит в своем временном существовании. Человечество давно обнаружило многообразие нравственных измерений своего существования и аллегорически выразило их через образы животных по аналогии с соответствующими нравственно-поведенческими характеристиками индивида. Известные всем нам басни Крылова как нельзя лучше иллюстрируют это.

Поэтому нам просто чуть-чуть не хватает разума, чтобы увидеть в себе одновременное существование (сосуществование) многообразных способов нашего нравственного бытия, то бишь *помнить*, кем мы были только что, мгновение, час назад, сутки, год, а значит удержать в единстве все свои, даже самые противоположные определения. В фильмах ужаса герой знает, что он, например, волк и часто тщится победить в себе звериный инстинкт. В реальной действительности человек, наоборот, даже знать не хочет, что в нем таится животное, он создает психологические и логические формы защиты своего нравственно-человеческого лица, напрочь не желая видеть в себе то, что так легко заметно в других. Если не перед богом (своей совестью), то только во сне он и сталкивается с чудовищным грузом своего бытия, бессознательно живущим, упрятанным в темных уголках его души. Разум, не способный увидеть при дневном свете то, что есть, ночными аллегориями сновидений выворачивает наизнанку это человеческое дно.

Такой разум при всей его трезвости, при всем умении четко просчитывать, при всей ясности сознания, надо признать, находится в состоянии сна. В человеке он еще не проснулся, а, если быть точным с точки зрения научно-теоретической, то просто не сформировался, его просто-напросто еще нет. Есть рассудок, неспособный дойти до первоначал бытия, но машиноподобно умеющий рассчитывать банальные ситуации его, этого бытия, наличных форм. Ему дела нет до таких реалий как, например, совесть – ибо совесть не терпит расчета. Для него и справедливость есть только то, что подводится под арифметическое равенство. Кошмары сновидений поэтому для него неизбежны: у него нет способа иначе отразить тот реальный мир, в котором он живет. И к богу он идет только затем, что где-то отдаленно чувствует убожество своего ума и желает спрятаться от нависшего над ним чудовищного мира. Этот кошмарный мир и является ему под различными образами его ночных сновидений и дневных иллюзий. Не оставить бы нам детей своих в рамках этих рассудочных форм и их необходимом дополнении – порожденных ими чудовищ как во сне, так и наяву!

И состав сновидений, и состав «бодрствующих» иллюзий вполне возможно разгадать, ибо там и там есть более или менее отдаленно выраженный элемент действительности, данный в прямой или превращенной форме. С этим фактом напрямую сталкивается искусство. Чернышевский требовал от художественного творчества воспроизведения содержания в реальных жизненных формах. Реализм в искусстве связан именно с этим. Пресловутый «соцреализм», в адрес которого сегодня кто только не плюется, на самом деле в формах самой жизни пытался выразить ту человеческую суть, которая в самой жизни присутствовала ощущаемыми намеками. И делал иногда это до примитивности прозрачно, устраняя из содержания жизненный элемент буржуазности. Предчувствуемое социалистическое бытие искусство проявляло в формах самой жизни. И только поэтому

это искусство не было сказкой. Хотя им именно *сказывалось* новое жизненное содержание, через него оно проявлялось сознанию человека.

Как ни странно, но современное буржуазное искусство своей аллегорически-фантастической формой, сюрреалистическими образами, абстракцией, гипертрофией модернистских и постмодернистских нагромождений – всем этим отражает существо самых обычных, типичных форм буржуазного жизненного бытия, с которыми сегодня наш читатель и зритель сталкивается уже далеко не только на экране и в книжке, а в самой жизни. Поэтому ругать телеэкран и плеваться в сторону книжных развалов за всю их низменность и пошлость, кошмарность и аморализм и т.д. вряд ли есть резон – мы имеем дело с формой буржуазного реализма. Эта форма, даже в самых пошлых своих проявлениях, требует способности увидеть в изображаемой жизни саму жизнь. Ибо она такова. И она проявляется в этом искусстве. «На зеркало неча пенять...»

Буржуазное искусство (как и любое искусство) не только отражает действительность - оно формирует наше сознание. Исследование М.Вебером роли протестантской этики в подготовке и становлении буржуазно-капиталистических форм человеческого общежития сегодня стало классическим. Эти формы создают в воображении другой мир, и не надо думать, что это воображение иллюзорно, может быть, как раз наоборот – оно приглашает нас подняться в уме до степени, позволяющей нам увидеть то, что за ним стоит, что через него *сказывается.* Тут надо не возмущаться, тут надо понимать. Что поделать, ведь буржуазная форма бытия – это *цивилизованная форма животных отношений*. А потому и звериных. «Война всех против всех», как точно фиксировал эту ситуацию Томас Гоббс.

Вскрывая природу этих отношений, мы избавляем себя от кошмарных сновидений тем, что с научно-теоретической точностью фиксируем наличие их прообразов в реальной действительности. Тем самым определяются и пути «социальной психиатрии», избавляющие нас от нами же порожденных чудовищ.

Но потому же понятным становится и путь формирования детской души, разума ребенка, с необходимостью проходящего *все реалии бытия*, а не только программное содержание дошкольных и школьных образовательных учреждений.

Способ нашего бытия совпадает с движением нашего ума, т.е. мышлением. Мы поступаем так, как понимаем. «Каково понятие, таков и труд», говорил Гегель. Не менее просто мы обнаруживаем и отсутствие ума – там, где наше действие не согласуется с сутью дела.

Все это, однако, хорошо и понятно, пока мы держим в своем представлении события нашей индивидуальной жизни. Но как только мы коснемся вещей исторического масштаба, тут если не полная растерянность, то ощущение собственного бессилия – как практического, так и душевного – сразу налицо. Двадцатый век, век современной истории, настолько раздвинул диапазоны мыслимых и реально осуществленных форм бытия, что мысль об одновременности величайшего человеческого гения и глубочайшего безумия человечества все больше становится банальностью, ибо это не только мысль – за нею стоит реальное фактическое содержание: восторг космического освоения и ужас мировых технических войн. Именно это противоречие глубочайшего ума и величайшего безумия делает легко представимым самоубийство человечества. Третье тысячелетия продолжает это «дело».

И диапазон способов этого самоубийства не менее узок, чем в случаях самоубийства индивидуального. Как тут понять ум и место его в системе человеческого бытия? Зависит ли что от ума в этом мире? Накладывает ли он свои определения на действительность?

Не отвечая пока на эти вопросы в требуемой подробности, подчеркну мысль, что в любом случае ум возникает и существует как некая активная сила, превосходящая силы инерции, хаоса и разрушения, сила, так или иначе удерживающая миропорядок. И делает это, сразу надо сказать, только с опорой на порядок внутри самой природы, в которой ум

только и осуществляет себя. В пустоте, по ту сторону бытия, уму нечего делать, ибо не с чем действовать, ему там вообще нет необходимости быть. Ум – это «хитрая» способность действовать внутри природы посредством самой природы. И в этом отношении ум есть сугубо природная сила. А точнее, сила природы, в процессе развития человеческой деятельности из нее извлеченная и ей же в качестве ее всеобщей формы противопоставленная. Из природы извлеченная и обособленная в *формах* предметно-практической деятельности человека, ибо только внутри человеческой культурно-исторической деятельности предметы и явления объективной действительности соотнесены так, как они не соотносятся в природной стихии – *по логике ума*, т.е. по всеобщей форме самой действительности, представленной в контексте человеческой истории. Поэтому мышление в его исходном определении и есть не что иное как *способ бытия и движения* мыслящего *тела в согласии с формами тел*, находящихся вне его. Так очень точно понимал это дело Спиноза.

Формы предметно-практической деятельности, однако, могут разворачиваться и не по логике ума: мы вполне можем действовать, не сообразуясь с природой, назначением вещей, т.е. заблуждаться или поступать так сознательно. Здесь и возникает вопрос о критерии ума, где он есть, а где его нет, ведь и действие по логике ума, и действие вне этой логики (по логике безумия?) оба одинаково выходят за пределы естественно-природных форм, соотносят эти формы в обоих случаях как-то иначе, нежели так, как они даны в стихии бытия. Короче говоря, и ум, и безумие проявляются в активности человека, есть формы этой активности. А человеческая активность в любом случае имеет объективное значение для бытия самого этого мира, она есть сила самого этого мира, способная не только создавать, но и разрушать. Добро и зло, красота и безобразие могут быть поняты только на этой основе.

Потому и возникает задача формирования такого личностного начала в каждом индивиде, которое содержало бы в себе именно эти определения – определения Истины, Добра и Красоты, чтобы каждый не только мог, но и хотел бы разворачивать свою активность по их внутренней логике, а потому и выстраивал действительность в соответствии с этой логикой. Конечно, и здесь не все просто. Ведь ни одно из этих измерений человеческого бытия не открыто человеку в своей собственной чистой определенности, перед нами всегда стоит проблема выбора пути, определения его истинности, мы объективно поставлены в ситуацию критического отношения к самим себе, своим действиям, к условиям своей активности. Но в любом случае образ истины, добра и красоты единственно только и может выступить действительным ориентиром в сложных переплетениях человеческих действий. Это одновременно предполагает умение отличать эти категории от противоположных, - от заблуждения, зла и безобразия. Ясно, однако, что последние не только соотносимы друг с другом, но и объективно укоренены в самой действительности, ближайшим образом – в действительности человеческой истории, общественного бытия человека.

Поэтому задача формирования ума как различающей и синтезирующей способности, ориентирующей движение в измерениях культурно-исторического человеческого пространства, является актуально-необходимой и, вероятно, самой благородной. Только, конечно, не надо принижать эту способность, сводить ее к движению рассудочных форм, к особому средству, инструменту. Такое отношение к мышлению порождено эпохой буржуазных отношений, где и в самом деле реальным субъектом движения является не мышление, а надличностная, господствующая и над самим мышлением, стихия товарно-денежных отношений, мало понятных для индивида. Социальные катаклизмы и войны, порожденные противоречиями этих отношений, начинают носить пугающий, непостижимый, иррациональный характер. *Душа* здесь живет отдельно от рассудка, который всего лишь обеспечивает рационально-прагматические, грубо-практические движения ее, этой затерянной, одинокой и старающейся спрятаться от ужасов мира души. Аристотель это отношение делал обратным, для него ум есть форма души, ее идея, эйдос. Или, чтобы быть понятным современному, далекому от Аристотеля читателю, скажем так: ум есть

схема, внутренняя последовательность, порядок работы самой души. Душа может быть разумной, но может быть и безумной, без ума, всего лишь чувствующая душа, как, например, душа животного. Ум как бы властвует над душой, определяет характер ее работы. В конечном счете – это одно и то же движение, движение по логике ума, или, что для Аристотеля то же самое, по категориальным формам самой действительности. Иначе говоря, логика ума и логика действительности – это одна и та же логика в своей принципиальной сути.

Из этого же принципа тождества бытия и мышления исходит и Гегель. Ум для него – способность движения по внутренней сути вещей. И совершенно не важно, в чем это движение осуществляется: в языке, труде, живой чувственности, в искусстве, науке и т.д. Весь контекст человеческой активности есть проявление и выражение мышления. И о душе человека здесь можно сказать только то, что проявилось вовне, судить о ней можно только по тому, в чем она проявилась: нет ничего внутреннего, что не было бы внешним. Внутреннее природы овнешняет человек в своей трудовой деятельности. Это Гегель великолепно понимает, и в форме языка выражает логику человеческого мышления как внутреннюю форму исторического человеческого бытия.

Кажется, что детский ум – это нечто похожее на ум наивного человека, т.е. человека, не способного рефлексировать себя в объективной ситуации, иначе говоря, увидеть себя с точки зрения всех других людей. Это, конечно, так, но такой момент присущ не только ребенку – каждое самосознание в определенной мере содержит его и именно в силу этого и в той же мере оказывается неистинным. В наивном сознании ребенка неполнота понятия вещи, понимания ее, однако, внутренне связана с напряженным поиском объективных ее определений – этот поиск объективно задан общественными культурно-историческими условиями развития ребенка.

Эта объективная необходимость освоения условий своего человеческого бытия и присвоения его, этого бытия, способов и форм – все это создает исключительную педагогическую ситуацию, теряющую смысл на старших ступенях развития. Но воспользоваться этой уникальной ситуацией в полной мере можно только тогда, когда педагог понимает, что такое мышление, владеет теорией мышления. Потому что знать и уметь сделать, как говорил Спиноза, это одно и то же. Задача формулируется предельно просто: надо сформировать мышление, т.е. *создать способ движения внутри пространства человеческих вещей и смыслов по логике всеобщих измерений человеческого бытия – истины, добра и красоты*.

Если этой способностью мышления, т.е. способом движения по внутренней логике человеческих культурно-исторических смыслов, мы сами не владеем, то поневоле ограничиваем напряженный детский поиск объективных определений действительности: *ограничиваем своей собственной ограниченностью*. Рамки своего миропонимания мы активно накладываем на формы и способы восприятия ребенком мира и действия в нем. Активно, но бессознательно. Даже исключая из детских проблем себя.

Иначе говоря, для ребенка мир полон проблем там, где для нас их нет. Точнее, где мы их не видим и потому не можем в них войти. И граница эта, надо повторить, лежит в нашей собственной ограниченности, в нашей неспособности войти в пространство смыслов ребенка, увидеть проблемность нашего привычного мира, иначе говоря, увидеть его глазами ребенка. Интересная ситуация: ребенок не может посмотреть на мир глазами взрослого, но хочет; а взрослый может увидеть мир глазами ребенка – но не всегда умеет. Лишь умный педагог разрешает эту ситуацию, умный, т.е. не ограниченный стандартно-типовыми представлениями о мире детства, не связывающий этими представлениями движение детского ума и раскрывающейся души.

Отношение человека к человеческому миру – это и отношение его к себе. Это создает много проблем для формальной логики, поскольку оно, здесь формирующееся самосознание, обязательно содержит в себе противоречие. Для ребенка таких проблем как будто нет, но для взрослого (и педагога в первую очередь) возникает сложнейшая педаго-

гическая задача: развернуть в сознании малыша всю суть противоречия, развернуть через прощупывание и фиксацию в его сознании тех пределов, которые его субъективность уже содержит в себе, - развернуть во всей возможной полноте то диалектическое начало, которое в его сознании так отчетливо обозначилось. Если эти начала в различных ситуациях бытия не получают умного разрешения, обязательно возникнут «монстры». Монстры, с которыми взрослые ходят в обнимку.

Любая ситуация несет в себе педагогический смысл. И здесь возникают *уникальные педагогические ситуации*, содержащие в себе совершенно новые и неожиданные начала, развить которые возможно только в том случае, если понята сама эта ситуация, если взрослым фиксируется в ней оригинальность позиции ребенка и одновременно – своя собственная способность введения ребенка в новое смысловое проблемное пространство. Если этой собственной способности у педагога нет, то и ситуация не получит соответствующую педагогическую оценку.

Поскольку без взрослого ребенок сам никогда не обнаружит объективных пределов вещи и вообще будет неспособен войти и входить в саму эту вещь, постольку без взрослого она сама по себе (и понятие о ней) ему попросту будет не нужна. И граница, фиксирующая предел восприятия и познания вещи здесь будет прочерчена всего лишь органическими нуждами и биологическими потребностями ребенка.

Иначе говоря, входом в духовно-человеческое бытие для ребенка является взрослый, а что собой представляет сам этот взрослый? Где мера истинности тех пределов, в которые он вводит ребенка? Ведь кажется ясным, что воспитывающий сам должен быть воспитан, желающий научить уму сам должен быть умным. Откуда же у него-то, у взрослого, ум? Где то основание, «лоно всеобщего», которое не только обнаруживает меру истинности моего ума, но и задает ему его собственную форму, задает и создает принцип его движения?

Принципиально кажется понятным, что, чтобы сформировать ум ребенка, ум взрослого и должен вести его в свое собственное основание, туда, откуда возникает он сам, и из этого основания развивать его собственную форму. Так оно и случается: и в своей сознательной педагогической деятельности, и в формах обыденной жизни, и в бессознательных действиях, имеющих воспитательное значение, мы ведем детей туда, где видим основание своего человеческого бытия. Всей его полноты. А не только ума. Если только, разумеется, умом не охватывается все бытие.

Картина действительности кажется такой, что не везде там есть место уму. Ущемление прав ума вытекает из недоверия самому уму. И недоверие это осуществляет сам ум. Вывод здесь простой: ум не знает ни себя, ни действительности. И потому начинает мнить по всем случаям то, что ему мнится. Как осуществляется это мнение, из каких расщелин бытия выглядывают чудища, какой образ мира выстраивается прячущейся от мира душой, что душа может возомнить о себе – это широчайшее пространство, в котором прорастают дикие формы пропахшей древностью жизни. Беда в том, что это не только пространство безумного сознания, но и пространство реальной действительности, все более раскалываемой на изощренный интеллектом цивилизационный мир и мир слепого ума, обрекающего на примитивные формы обездуховленного бытия.

УДК 111.8:37.013

ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНЫЙ ДИАЛОГИЗМ КАК «ENFANT TERRIBLE» СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лимонченко В.В.

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

Аннотация. В статье утверждается, что чтение корпуса работ Мамардашвили в наши дни обладает эффектом диагноза, что и было названо enfant terrible – проговаривающим изнанку взрослого мира. В его дискурсе сознания работают понятия *диалогизма, трансформированного трансцендентально,* и это становится антропологической формулой: трансценденция есть преступание черты, выход за – но событие трансцендирования и состояние пребывания в самом себе разнонаправлены, хотя в осуществлении человеком своей человечности они совпадают, что и соответствует трансцендентальному диалогизму. Найти доступ к этой конституирующей нас реальности неэмпирического характера и есть задача философии, возможной в самых различных формах. Чтобы конституировался человек, необходим доступ к пространству смысла, которого нет здесь и теперь, т.е. он трансцендентно-потусторонен нашему миру. И тем не менее человеческая жизнь обустроена как движение по символическим образам смысла, как нахождение пути к нему.

Ключевые слова. Трансцендентализм, диалогизм, образование, мышление, философская рефлексивность, смысл.

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. Мақалада Мамардашвилидің жұмыс корпусын оқу enfant terrible – ересектер әлемінің жан дүниесін ашу деп ататалтын қазіргі уақыт диагнозының әсеріне ие екендігі айтылады. Оның сана дискурсында трансценденталды түрде өзгерген диалогизм ұғымдары жұмыс істейді және бұл антропологиялық формулаға айналады: трансцендентация – бұл қылмыстық қасиеттер, бірақ трансценденттілік оқиға мен өз бойында болу жағдайы көп бағытты, дегенмен трансценденталды диалогизм сияқты адам өзінің адамгершілігін жүзеге асыруда олар сәйкес келеді. Бізді қалыптастыратын эмпирикалық емес шындыққа қол жеткізуді табу – бұл әр түрлі формада мүмкін болатын философияның міндеті. Адам құрылуы үшін мұнда және қазір жоқ мағыналық кеңістікке қол жеткізу қажет, яғни ол трансцендентті – біздің әлемге жат. Соған қарамастан, адам өмірі мағынаның символдық бейнелері бойынша қозғалыс ретінде, оған жол табу ретінде ұйымдастырылған.

Түйін сөздер. Трансцендентализм, диалогизм, білім, ойлау, философиялық рефлексивтілік, мағына.

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

Annotation. The article argues that reading a corpus of Mamardashvili's works today has the effect of a diagnosis, which was called enfant terrible - exposing the inside of the adult world. In his discourse of consciousness, there are concepts of transcendentally transformed dialogism, and this becomes an anthropological formula: transcendence is a transgression of the line, going beyond - but the event of transcending and the state of being in oneself are multidirectional, although they coincide in the realization by a person of his humanity, which corresponds to transcendental dialogism. Finding access to this non-empirical reality that constitutes us is the task of philosophy, which is possible in various forms. In order for a person to be constituted, access to the domain of meaning is necessary, which is not here and now, i.e. it is transcendentally otherworldly to our world. Nevertheless, human life is arranged as a movement along the symbolic images of meaning, as a way to find it.

Keywords. Transcendentalism, dialogism, education, thinking, philosophical reflexivity, meaning.

Существенно-важной задачей, т.е. не сопутствующей, а связанной с самой природой философии как способа организации мысли, предстает диагностика реальной ситуации, в которой находится человек. Формулировка задачи как «диагностика» выдает доминирующую сегодня иерархию установок, которую четко указал еще Кант: в обществе, ориентированном на благополучие (можно уточнить – преимущественно на телесное) и следующем природным инстинктам, самое важное лицо для человека – врач [7, с. 317], и следовательно, терминология, связанная с медициной доступна и понятна. Определение философских задач посредством медицинской терминологии показательно, хотя и несколько унижающе, поскольку несамодостаточно – но желание быть понятой вынуждает к этому. Значимость правильно поставленного диагноза общеизвестна, и это утверждение работает не только в медицине. Вся мировая история человечества может быть прочитана в свете диагностики, но спор о том, кому принадлежит окончательный и центральный вердикт, не имеет окончательного решения. Хотя характерные черты субъекта такого высказывания могут быть сформулированы: во-первых, он должен быть лицом незаинтересованным, т.е. говорящим как бы со стороны – отстраненность сопряжена с безответственностью, когда слова диагноста не звучат как руководящее указание, и это второй важный момент; третьей характеристикой следует назвать его способность видеть, т.е. остроту и незашоренность восприятия. Этим трем моментам соответствует позиция ребенка, что и зафиксировано в метафоре *enfant terrible* – буквально *ужасный ребенок,* модификация которой развернута в знаменитой сказке Андерсена «Голый король».

Показательно, что словосочетание *enfant terrible* принято в разных языках и культурах, вероятно это связано с универсальными характеристиками детства, чему я не раз уделяла специальное внимание с далеких времен моей кандидатской диссертации [8; 11]. Толкование *enfant terrible* может грешить своевольностью, если же обратиться к словарям различных языков, то вырисовывается такая картина: *enfant terrible* причиняет беспокойство окружающим своим нарушающим установленный покой провокационным эксцентрическим поведением, он способен по своей наивности сказать или спросить то, что взрослые пытаются скрыть, в силу чего появляется расширительное уточнение – человек, заявления которого угрожают интересам группы, талантливый аутсайдер в группе или (политической) партии. Но что важно – острота видения не сопровождается цинизмом.

Таким *enfant terrible* назван трансцендентальный диалогизм – формулировка возникла при перечитывании работ Мераба Мамардашвили, к чему и следует обратиться.

Трансцендентальный диалогизм как принцип философского дискурса

Первое, что легко замечается, это возможность и самого Мераба Константиновича видеть *enfant terrible* советской философии, о чем и свидетельствуют многочисленные воспоминания и характеристики его самого как человека, осмысляющего свою ситуацию времени. Как ни заманчива эта тема, я обращусь не столько к личности философа, сколько к тому, как сегодня прочитывается корпус его философских работ, т.е. неизбежна ситуативная редукция – я не берусь давать целостно-всеохватывающую характеристику, и приходится признаться, что при всем уважении к его философской работе, мой главенствующий интерес – понять то, что происходит с нами сегодня, в чем я полагаюсь на его помощь.

Но это не означает ни приоритета публицистически злободневных тем, ни сознательного принятия интерпретативности при прочтении работ Мамардашвили – прямо наоборот: я исповедую установку на понимание того, что высказано, т.е. попытки услышать то, что проговорено. Иное дело, что наши умения и возможности предопределены нашей собственной ситуацией и в силу этого неизбежно предстают как толкования. Что неприемлемо как целенаправленная позиция – это акцент на своем, на себе самом. Изумительно изобретательный Римас Туминас может быть «уличен» в лукавстве: на вопрос как придумывает он свои удивительные сценические решения классических текстов, он говорит, что нужно просто много раз перечитывать сам текст, в котором уже все есть. Еще

более усиливает он свою позицию в разговоре с Николаем Солодниковым, язвительно передавая речь творцов-новаторов, которые упоены своим «якобы критицизмом и оппозиционностью», но их демонстрируемое диссидентство движимо установкой на самовыражение, откуда следуют ненависть и раздробленность. Он вспоминает Пушкина: опора на классику и прошлое противостоят пошлости, невежеству и хамству, которые примыкают к сегодняшнему дню, а прошлого они боятся, туда не идут, у Чехова он вычитывает сострадание другому и приводит совет гнать из своего рассказа себя, чтобы там и духу этого не было, но многие сегодняшние творцы все про себя да про себя, и нет у них внимания к миру – как бабка выглядит, как мужик, что за окном происходит. Туминас подытоживает, что в этом случае и ты сам не пропадешь, раскрывая другого, возвратишься к себе.

Но из внимания к другому сегодняшний день избрал узкий сектор инаковости – инаковость сексуальную, при всей значимости этого измерения человеческой жизни инаковости другого порядка подминаются мейнстримом глобализующегося мира.

Есть и другой поворот установки на внимание миру – наше желание высказывать суть дела самого по себе не то, чтобы исполнимо с трудом, можно считать такую установку провальной в своей целостности, она скорее становится *претензией на объективность*. Но если мы в любом случае обречены на говорение от себя, то какой смысл еще и сознательно культивировать это? Наоборот, человеческая мысль издавна озабочена видением, неискаженным наличной ситуацией, чему в философии уделяется особенное внимание: разработаны и предложены различные варианты «выхода из пещеры» своей субъективной ситуации, оборачивания на свет, благодаря которому мы можем видеть, указаны идолы, загромождающие видение как идеи так и реальности в их чистоте, сформулированы принципы спекулятивного, т.е. *видящего* мышления, предупреждающего частичность мышления функционального, прописаны условия возможного и желаемого тождества мышления и бытия. Но воз и ныне там… Мы прикованы к галере своего видения и остается нам еще и еще раз читать и вчитываться в хорошо известные тексты в надежде что-то понять в себе и мире.

Итак, читаем Мамардашвили. Первое, что замечается, это специфическая организация его дискурса: при том, что это существенно личный и собственный способ мыслить, обращенный к себе и исходящий из собственного опыта – утверждение не требует даже ссылки и звучит оно как общеизвестный факт – о себе самом и своем способе мыслить он не говорит. Правда, слова из «Кантианских вариаций» на первый взгляд противоречат такому утверждению: «иметь дела с Кантом так, как если бы через Канта [мы] имели дело с самими собой» [12, с. 13]. Если вчитаться, то два измерения, уловленные в этой формуле – Кант и самость, занимающегося Кантом – выскальзывают друг в друга, создавая различные акценты при выделении «дела»: имея дело с Кантом, мы имеем дело с самим собой – я сам выхожу на первый план и обретаю право субъекта совершать с объектом-Кантом любые интерпретативные манипуляции, но стоит заметить слова, связующие начало и конец – «как если бы *через* Канта» и на место субъектного основания («сути дела») выдвигается Кант, поскольку *путь к себе лежит через Канта* – это тот Туминасовский «другой», через которого мы приходим к себе. Обобщая, можно принять формулу – к нам самим нас приводит тот и то, с кем и чем мы имеем дело, что радикально меняет акценты.

Мамардашвили в акте мышления обращен не к себе самому, но к некоторому предмету, стоящему перед ним в особенном пространстве; чтобы увидеть его в свете интересующей меня темы обращусь к работам последних лет, в которых помимо аутентично философской проблематики сознания – а вернее, именно посредством этой в целом достаточно академически-профессиональной темы, осмыслена *ситуация его времени*. Можно было бы говорить об активации этого поворота его мысли в ситуации изменившейся после 1985 года жизни, но показательна статья «Сознание и цивилизация», хотя и напечатанная позже, но написанная ранее – это доклад 1984 года: проблема сознания ста-

новится диагностикой ситуации его времени, в котором он видит структуры, свидетельствующие об «антропологической катастрофе» [16]. В центре внимания – «событие, происходящее с самим человеком и связанное с цивилизацией в том смысле, что нечто жизненно важное может необратимо в нём сломаться в связи с разрушением или просто отсутствием цивилизованных основ процесса жизни» [16, с. 107]. Событие, происходящее с человеком, относится к нему самому, но протекает в специфическом пространстве – итак, понимание человека соответствует классическому философскому дискурсу: «человек не весь внутри (в теле, мозге, мысли) и идёт к самому себе издалека» [16, с. 107], что в первом очертании и есть указание на особенность того пространства, касательным движением которого возможен человек и описывается это пространство с помощью трех «К» – Картезия (Декарта), Канта и Кафки. И уже на этом этапе вырисовывается работа принципа, названного мной «трансцендентальный диалогизм».

На самом верхнем слое видения – обращение к трем мыслителям, которое легко может восприниматься как диалог с ними. Стоит отметить, что много раз обсуждаемая проблема истории философии – которую кратко можно обозначить посредством выделения либо слова «философия» и тогда речь идет об истории *философии* как специфического познавательного проекта, к особенностям которого не раз обращается в своих работах Мамардашвили, либо слова «история», что отдает философию в ведомство историков и тогда имя звучит как *история* философии и при определенном угле зрения модифицирует философию в разговор через эпохи и особенности этого «разговора» очерчены Р. Рорти, который эксплицирует такое понимание философии, когда она связана не с поиском истины, а с разговором и коммуникацией, причем эта переориентация на разговор предпринята с целью реабилитации исторического пути философии и философия обретает самодостаточную автономию. Полученная автономия становится Пирровой победой, поскольку отлучение философии от объективности и истины сохраняет существование философии, но делает ее беспредметным разговором в точном смысловом, а не оценочном значении слова, т.е. уводит историко-философские занятия из метафизического пространства идей, отличающегося от физического существования, к субъективности, понимаемой чисто субъективно как эмпирическая ситуация индивида в ее психологическом преломлении. Показательно, что такой образ философии Рорти связывает с восстанием против Декарта и Канта, осуществленное широко известными философами XX века, что, как он говорит, «ознаменовало истинное продвижение в философии» [19, с. xxi].

Мамардашвили же выделяет как раз этих двух мыслителей – они взяты и как основания для именования принципов, существенных для его концепции, им посвящены лекционные курсы и книги, которые перевели устный «разговор» в письменную форму. Этот факт так же предоставляет легко фиксируемое основание для того, чтобы говорить о диалогизме философского стиля Мамардашвили, ставшего знаменитым благодаря *лекционным* курсам. И хотя он высказывает резкое неприятие Хайдеггера как мыслителя, в этом между ними усматривается аналогия (следует сказать, что не только в этом и высказанное жестко неприятие Хайдеггера и Гегеля интригует, понуждая к осмыслению): применяя слова Ханны Арендт, они оба обретают славу некоронованных королей философии не благодаря книгам, а благодаря устной речи. Правда сразу стоит заметить особенность этой речи – внешне она организована совсем не как собеседование с аудиторией, это скорее артистическое воссоздание специфического «события»: оно событийно, но интеллектуально и собеседование обращено не к аудитории, а к постижению умом *специфической реальности, имеющей отношение к становлению человека человеком*. Два первые принципа «К» названы принципами трансценденции человека к человеческому в нём же самом. Эта формулировка, если помыслить ее в отчетливости стоящих в ней слов, вмещает парадокс единства противоположностей, не замечаемый в силу слишком частого и автоматического звучания: трансценденция есть преступание черты, выход за – но событие трансцендирования и состояние пребывания в самом себе разнонаправлены, хотя в осуществлении человеком своей человечности они совпадают, что и соответствует трансцендентальному диалогизму, итак, для прояснения уместно рассмотреть трансцендента-

лизм и диалогизм как противоположности.

Наиболее явно Мамардашвили следует трансцендентализму, при этом расставляя несколько непривычные акценты. Если первым «К» (Декарт) схвачены «возможность и условие мира, который он (человек – В.Л.) может понимать, в котором может по-человечески действовать, за что-то отвечать и что-то знать» [16, с. 110], т.е. принцип cogito отсылает не к приостановке деяния вследствие работы скептического сомнения, а к собственному труду человека и его духовному усилию – это переводит традиционную гносеологическую проблематику в онтологию человеческого бытия, то второе «К» (Кант) констатирует специфическое «устройство» человеческого мира, в котором «есть особые ‘интеллигибельные’ (умопостигаемые) объекты (измерения), являющиеся в то же время непосредственно, опытно констатируемыми, хотя и далее неразложимыми образами целостностей, как бы замыслами или проектами развития» [16, с. 110]. Ухо улавливает еще один оксюморон – *опытно констатируемые трансцендентные объекты*, но сквозь этот опытный транцендентализм мы проскакиваем, его не замечая. Наиболее распространен и проработан вариант понимания трансцендентализма, идущий от Канта: он связан с ситуацией познания, которое теперь считается занимающимся «не столько предметами, сколько видами нашего познания предметов, поскольку это познание должно быть возможным a priori» [6, с. 121].

Можно заметить, что в центр внимания выдвигается априоризм, переводящий внимание с гносеологической проблематики на онтологию человеческого бытия: осмысление наличия у человека изначального доопытного знания возможно по двум линиям – классический вариант связан с феноменом сознания, способ работы которого структурируют априорные принципы, но существует и возможность *натуралистического понимания априори* как генетически наследуемого устройства организма, предопределяющего опыт существования живого существа. Что предопределяет наш опыт – априорность идеальная, связанная с особенным пространством, вхождение в которое дает свет, позволяющий видеть-воспринимать, или наше физическое устройство организма, которое можно назвать априорностью материальной? В обоих случаях идет речь о факторах, конституирующих взаимодействие с окружающим миром, т.е. в обоих случаях имеется в виду чувственный (в данном случае, можно и материальный) опыт: в первом случае модифицированный присутствием в нем идеального, или духовного, измерения, во втором опыт структурирован физиологией органов чувств. Следует заметить, что подобные натуралистические трактовки опыта достаточно распространены в наши зачарованные естествознанием времена, в концепции сознания Мамардашвили несостоятельность натуралистических трактовок опыта им самим не эксплицируется, хотя его понимание сознания устраняет возможность подобного натурализма. Концепция сознания у Мамардашвили изложена, прокомментирована, проанализирована многими исследователями, еще одно целостное обращение было бы излишним, хотя некоторые моменты стоит отметить.

В контексте заявленной темы стоит обратить внимание, что в его дискурсе сознания работают понятия *диалогизма, трансформированного трансцендентально*. Исходя из здравого смысла, вполне убедительно утверждение, что диалог предполагает общение человеческих индивидов – находящиеся в дисциплинарном пространстве философского дискурса сразу упомянут сократический диалог, в котором имя практикующего такой способ общения стало видовой особенностью: мысль движется посредством вопрошания, ведущего к определенной цели. Такого диалога у Мамардашвили нет, да и диалогизм как философское направление рождается не из сократического диалога. Понятийный каркас диалогической философии, привычный для XX века, отсылает к «местам имен», обозначающих человеческих индивидов и их вещи, которые предстают не точечными самотождественностями, а развернутыми в некотором пространстве: Я как место исходное и устойчивое оказывается не самостоятельным, но соотнесенным с внешним им и тем не менее конституирующим самость Я существованием, обретающим формы Ты и Оно. Буберовская интуиция несамодостаточной самости стала основанием для различных версий

коммуникативной философии, применяющих диалогизм к социальной сфере, что было реализовано в форме противостояния классическому трансцендентализму, т.е. априорные формы, конституирующие познание и социальную жизнь производны от взаимодействия людей. Иногда для усиления противостояния трансцендентализму употребляется формулировка «реального взаимодействия» и тогда о трансцендентализме говорят «в широком и уничижительном смысле» как об установке «‘мистической’ экстравагантной, непрактичной, порывающей со здравым смыслом и т.п.» [20]. Трансцендентализм и диалогизм предстают противоположностями именно в этом измерении: первый рассматривает культурно-исторические формы познания и жизни как воплощение (или тени) структурированных своим совершенством идеальных объектов, второй исходит из культурно-исторических форм как основания любых идеальных образований, в первом акцентуирован момент интеллектуальный, во втором – опытно-экзистенциальный, событийный.

Появившееся слово «событие» отсылает к двойственности: обозначая то, что произошло, сбылось, стало фактом общественной или личной жизни, оно отсылает к эмпирической реальности того, что произошло или происходит в некоторый момент времени и в определенном пространстве в отличие от идеальных объектов, не ограниченных пространственно-временными координатами. Но услышанный в слове корень «бытие» привносит радикально иные смыслы. Тем, кто внимательно читал Мамардашвили, не надо напоминать, что это слово стоит в паре со словом «мысль» и формулировка «событие мысли» стала привычной при упоминании его взглядов: она уводит мысль из отвлеченно-абстрактного теоретизирования и видит ее практическим актом становления человеческого в человеке – это сквозной мотив книг, статей, интервью Мамардашвили. К особенностям практичности мысли еще предстоит возвратиться.

В данном контексте стоит вспомнить как он говорит о бытии: «бытие – это то, чего никогда не было и не будет, но что есть сейчас. Как ни странно, вопреки логике языка и наглядному представлению. … это то, чего не было и не будет, но что есть сейчас, или всегда, что то же самое» [14, с. 60]. Этой странной формулировкой он вводит разъяснение особенностей человеческого мира, в котором существование чего-либо полагается актом сопряжения его с тем, чего нет – с помещением вещи на границу, позволяющую видеть предельное свершение того, что в своей эмпирии преходяще и неполно: человек «строит понятия, посредством которых эти ситуации и эти связки можно представить в предельно возможном виде и затем мыслить на этом пределе, мыслить, так сказать, ‘в идее’» [14, с. 61], и такое мышление предполагает установку «никогда не помещать их внутрь мира, не ожидать их внутри мира, в составе его событий» [14, с. 61]. Доступ к такого рода предельным образованиям обеспечивает сознание: сознание и знание, которое слышится как корневая часть этого понятия, стали приоритетной темой для трансцендентализма, не исключение в этом и Мамардашвили. Но показательно, что при описании феномена сознания работает сетка понятий диалогизма.

Вот один из характерных для него показательных вариантов говорить о сознании, который по своей емкой содержательности можно считать понятием: «Сознание – это прежде всего сознание иного. Но не в том смысле, что мы сознаем, видим другой предмет, а в том смысле, что человек остранен от привычного ему, обыденного мира, в котором он находится. В этот момент человек смотрит на него как бы глазами другого мира, и он начинает казаться ему непривычным, не само собой разумеющимся. Как белке, которая соскочила бы с известного колеса и со стороны вдруг посмотрела бы на это колесо. Это и есть сознание как свидетельство. То есть, я подчеркиваю, во-первых, что есть сознание и, во-вторых, что термин ‘сознание’ в принципе означает какую-то связь или соотнесенность человека с иной реальностью поверх или через голову окружающей реальности. Назовем это условно обостренным чувством сознания. Оно связано в то же время с какой-то иномирной ностальгией» [13, с. 42]. Генерализирующим порождающим такое понятие сознания является феномен иного мира, нахождение в котором позволяет воспринимать окружающий человека мир, причем эта качественность человеческого существования связана с онтологией: речь как бы идет о познании, но оно конституировано

тем, как человек обнаруживает себя в окружающем мире.

Инаковость этого мира относится к деятельным способностям человека, к его способам быть. Доминирующий момент такого обнаружения – множащийся исток самого себя, не только раздваивающийся на Я и Ты, или представляющий собой сгущенную в единичность общительность человека, но обретающий *космическое* значение, т.е. упорядочивающий (ведь космос и есть порядок) мировую становящуюся слякоть, что так выразительно высказано в «Кратиле» Платона: «он презирает и себя, и вещи, в которых будто бы нет ничего устойчивого, но все течет как дырявая скудель, и беспомощно, как люди, страдающие насморком» [3, с. 59]. Итак, опыт имеет дело с предельностью меняющегося мира, при этом наиболее логична и первична установка софистического релятивизма (равно скептического нигилизма): если в мире нет образцового совершенства, то все дозволено и человек не имеет лика, все его лица – лишь личины, меняющиеся от ситуации, в которую его забросил случай. На первый взгляд такая позиция отвергает априоризм трансцендентализма, но по осмыслении работы релятивизма-нигилизма видно: поскольку он устанавливает способ взаимодействия с миром, он работает как априори.

Но такое априори имеет характер выморочный, т.е. пустой и безжизненный, если перейти от метафорического употребления к корневому значению, ставшему основанием для юридического термина «выморочный» – бесхозный, после смерти владельца не имеющий наследников (от «выморок» – семья, в которой не осталось наследников, они «выморены», вымерли). Такое априори превращает человека в муравья, ползающего по шару и не способного увидеть целое – образ, который тщательно и в различных вариантах раскрывает Мамардашвили. Антропологическая транскрипция этого звучит так: перед человеком стоит «задача нового рождения в реальном мире, хотя он является своеобразным гостем мира нереального, иного. Возможно ли такое рождение? Можно ли, не забыв своего гражданства неизвестной родины, родиться вторично гражданином уже этого мира?» [13, с. 42-43]. Двойное гражданство работает как метафора совпадения двух измерений: трансцендентального смыслового мира сущностей и изменчивых обстоятельств, понуждающих человека к функциональному лицедейству профессиональных ролей.

В ситуации изменившихся априори (и это также звучит как оксюморон), что соответствует процессам 80-90 гг. XX века, Мамардашвили настойчиво показывает, что с человеком происходит «антропологическая катастрофа», описываемая третьим «К» – Кафкой: «‘зомби-ситуации’, вполне человекоподобные, но в действительности для человека потусторонние, лишь имитирующие то, что на деле мертво. Продуктом их, в отличие от Homo sapiens, то есть от знающего добро и зло, является ‘человек странный’, ‘человек неописуемый’» [16, с. 111]. Чтение корпуса работ Мамардашвили в наши дни обладает эффектом диагноза, что и было названо enfant terrible – проговаривающим изнанку взрослого мира.

Современная ситуация в образовании: взгляд из пространства несвоевременности

Итак, еще раз посмотрим на «взрослый» мир, и это не столько мир людей, принявших на себя ответственность за происходящее, сколько сложившийся мир обстоятельств, которые «возросли» и видятся данностью, в которую необходимо вписаться. Этот факт предопределяет двойственную задачу феномена образования, что было отмечено давным-давно. Можно упомянуть небольшую книжечку, вышедшую на излете советского времени и урезанную идеологическими цензорами [21], но эта двойственность обстоятельств и деятельно-творящей природы человека видима из экономическо-философских рукописей 1844 г. Маркса. Хотя корни уходят еще глубже: связь марксизма и христианского сознания может считаться надуманной, но трудно не видеть прямой связи между христианской установкой на преображение человека и мечтой об обновленном человеке гуманистически ориентированного марксизма, когда энергия революционных изменений обстоя-

тельств рождается преображенным человеком и сам он и есть последняя цель революции. Работа с «образовыванием» человека как сознательно поставленная задача происходит в сфере образования, хотя следует сразу признать, что далеко не исчерпывается этим. Итак, как концептуализируется образ человека системой образования: какие ставятся цели и как проставляются акценты, что видится существом самого дела?

Если идет речь об образовании в антропологическом измерении, то уместно обратиться к двум авторам совсем недалекого прошлого, понимание которыми феномена образования реализовано в наши дни: Ханна Арендт и Эвальд Ильенков видятся единомышленниками в противостоянии таким способам организации образовательного процесса, когда он подчинен диктату обстоятельств, сложившихся на данный момент и, следовательно, акцентировано то, что образование всегда имеет своей задачей создание нового человека [25]. Ханна Арендт говорит об этом напрямую: сущность образования – «это вхождение в мир, тот факт, что человеческие существа попадают в мир через *рождение*» [2, с. 260]. Аренд говорит о натальности, что и подчеркивает установку на нового человека: ребенок воспринимается ею как шанс обновления, реализации новой инициативы в старом мире, т.е. хотя Арендт говорит о новом человеке как еще одном рожденном в этом мире, однако на этого вновь рожденного возлагаются надежды на обновление мира и новизна количественная – еще один – становится новизной качественной – обновленный. Эвальд Ильенков акцентирует дискурс новизны через разработку проблемы мышления, формулируя задачи образования – «школа должна учить мыслить» [5]. Хотя его осмысление работы со слепоглухонемыми детьми также соотнесено с ситуацией *нового* рождения: простого первичного рождения недостаточно.

Итак, по своей существенности образование ориентировано на нового человека, но в конце XX-начале XXI века получил распространение дискурс о новом человеке как некотором монстре, названном Homo soveticus, и проблематика нового человека обрела характер саркастического издевательства. Следует отметить, что этот неприглядный образ относится не столько к реально живущим людям, сколько видится конструктом, созданным процедурой раскаяния в собственных грехах, т.е. просматривается аналогия между миром порочных уродцев Босха и созданном творческой фантазией Сорокина и Пелевина, вспоминая наиболее громкие имена. Как-то не встречала я отождествления образов Босха и реально-конкретных людей позднего средневековья – если фиксировать временные координаты; если же обращать внимание на качественность (метафизичность) этих образов, то следует говорить о христианском сознании, которое имеет отношение к ним, но никак не определяется посредством их, хотя мир Босха может видеться диагностикой социально-психологической ситуации. Осмысление феномена советскости предпринималось многими, но эта тема далеко не исчерпана, однако речь не о *тех* временах, а об *этих*, т.е. о том мире, в котором протекает наша жизнь сегодня.

Всплывший в сознании Сорокин, в творчество которого я основательно не погружалась, будучи знакома лишь по касательной ознакомительного чтения, мотивировал просмотреть оценки его творчества литераторами и литературными критиками, и это обращение оказалось плодотворным для рассматриваемой темы. Дмитрий Быков, ловко умеющий схватывать текущий момент времени, утверждает, что «настоящее время Сорокина пришло только сейчас», т.е. эпоха «по-настоящему сравнялась с текстами Сорокина только теперь, когда власть занимается уже чистой опричниной, но в софт-варианте, в формате пародии» [4]. Быков направил острие высказанного тезиса в сторону власти, но столь же значимо его видение современности в чернушных образах сорокинской прозы – подчеркну еще раз: это не о *тех* временах, а об *этих*. И если принять это, то сорокинская проза предстает диагностикой нашей *сегодняшней* социально-психологической ситуации, но конечно же не в антураже обстоятельств, а в действующих структурах сознания, которые поменяв плюс на минус, остались прежними – именно эти глубинные основания поведения и поступков людей предстают предметом философии, что неоднократно обосновывает Мамардашвили: философия – «конструктивный элемент режима, в каком может осуществляться жизнь нашего сознания» [14, с. 59]. Словесная форма высказывает эту

реальность, но не исчерпывается ею – найти доступ к этой конституирующей нас реальности неэмпирического характера и есть задача философии, возможной в самых различных формах.

Причем важно, что это не столько задача академических исследований теоретического уровня, сколько сама практика человеческого существования, когда наиболее практично именно мышление как деятельно-идеальная структурность наших поступков: увидеть ее и извлечь опыт – главная задача образования как вхождения человека в свою человечность. И в ту перестроечную эпоху, и в наши времена – уж не знаю, как их обозначить – камнем преткновения видится такой режим социальной жизни, который связан с уровнем гражданской жизни и это измерение можно назвать реальной социальностью, различая социальность властно-государственную (у Мамардашвили академически-профессиональная философия) и социальность антропологическую, если применять аналогию, соответствующую реальной философии.

Гражданское общество как *антропологическая* реальность замечается не так часто, хотя все проработки этого вопроса от Гоббса, можно начинать и с Аристотеля, до современных критиков и протагонистов его, при основательном исследовании, т.е. углубляющемся до исходных поведенческих регулятивов, наталкиваются на трудно высказываемую реальность человеческого в человеке, не подлежащую однозначным оценкам, что, впрочем, характерно для любой реальности. Можно даже принять в качестве методологического регулятива распознания реальности правило, имеющее апофатический характер – если дается однозначная (катафатическая) оценка по принципу «черное или белое, добро или зло», мы имеем дело не с самой реальностью, а с модификацией, транскрибированной языком. При том, что гражданское общество представляет собой реальную социальность человека в полноте его непосредственных отношений, т.е. активизация его восстанавливает (или воссоздает) человеческое лицо социума, тяготеющего к омертвляющему закостенению, однако тезис Маркузе, что главенство гражданского общества над государством характерно для фашизма [17, с. 281] усложняет ситуацию, лишая прямолинейное размышление своей однозначной прогрессивности, в определенной мере парализуя способность действовать, ведь действие не владеет реальной множественностью векторов, и восстанавливает множественную конкретность рефлексивного мышления, чем вводит здравый смысл в состояние истерики вследствие невозможности четкого выбора. Утилитарно ориентированные системы образования не приветствуют философскую рефлексивность, предполагающую выход в реальность неэмпирического характера.

Устранение философской рефлексивности, наблюдаемое не только в странах, возникших на территории распавшегося Советского Союза, соответствует установке на получение непосредственной и легко фиксируемой пользы – осмысление близлежащего в свете его предельности опасно, поскольку способно лишить смысла это близлежащее. Можно по Шекспиру:

Хочу я видеть в свите только тучных,
Прилизанных и крепко спящих ночью.
А Кассий тощ, в глазах холодный блеск.
Он много думает, такой опасен.

А можно по Шпету: «Государство как такое обращается к науке европейской, светской. Нет ничего при этом удивительного, что сам Петр и его ближайшие помощники ценят науку только по ее утилитарному значению – таково свойство ума малокультурного. Невежество поражается практическими успехами знания; полуобразованность восхваляет науку за ее практические достижения и пропагандирует ее как слугу жизни и человека» [23, с. 32]. Упоение узким профессионализмом тревожит и Мамардашвили. Пагубность узкого профессионализма для становления человеческого в человеке раскрывалась не раз, однако именно он остается доминирующим в организации институтов образова-

ния, причем профессионализм обретает характер корпоративно-приватный, смысловые коннотации высшего уровня умелости уходят в тень.

Предметно развернутое рассмотрение концепций гражданского общества не входит в задачи исследования, но один аспект видится существенно значимым. Речь о гражданском обществе чаще всего происходит в форме либерального дискурса и тогда акцент попадает на индивидуализацию как главенствующий принцип становления структур человеческого мира, но индивидуализация при этом обосновывается индивидуализмом и связывается с атомизацией общества, т.е. освобождением человека от уз, единящих его с ближними, и частной собственностью как основанием освобождения, однако при этом упускается из виду, что способом индивидуализации как освобождения является не индивидуализм и сосредоточенность на самом себе как уникально-неповторимом, и вследствие этого замкнутом (вспомним Туминаса), а способность преодолевать свою частичную замкнутость. Итак, вхождение в состояние уникальной единственности возможно лишь в пространстве всеобщего. Словесная транскрипция этого пространства наиболее часто связана с понятием культуры, чему Мамардашвили уделяет центральное внимание при рассмотрении проблем гражданского общества как выхода из состояния «антропологической катастрофы». Можно говорить, что чаще всего разработки гражданского общества акцентируют юридически-правовые аспекты, но они получают новый поворот при ориентации на культуру как целостно-единое пространство и способ быть человеком.

Первое, на чем делает акцент Мамардашвили, прорабатывая дискурс гражданского общества (равно как и реальной философии), это, как он говорит, социальная грамотность: «нам нужно понимать какие-то отвлеченные истины относительно самих себя, своих предельных возможностей. И вот здесь, в этих отвлеченностях и их выявлении, я и вижу призвание Философа, которого так ждет наше общество сегодня, потому что мы находимся в периоде уже затянувшегося одичания сознания» [14, с. 61]. Цивилизованная жизнь как уход от дикости сознания предполагает способность войти в «автономную духовную сферу независимой мысли»: «Сознание наше живет в напряженном поле, очерченном предельными границами смыслов, и ясность в нем возможна только тогда, когда мы владеем языком этих смыслов, то есть понимаем их отвлеченность, их граничную природу, умеем читать то, что они нам говорят о наших возможностях и природе, и когда сами достаточно развиты для этого» [14, с. 63]. Мамардашвили прочитывается как характеристика сегодняшнего дня: «А мы живем в ситуациях, когда все никак не можем признать достоинство человека. Живем в ситуациях, когда никакая мысль не прививается. Не просто по глупости. А потому, что додумывание ее до конца ставит под вопрос нас самих. И никогда не извлекаем опыт. Все заново и заново повторяется, раз сохраняем себя против всего того, что не можем вместить, не изменившись сами» [14, 62]. Дурной порочный круг повторений ситуций третьего «К» как Кафки легко наблюдается в нашей сегодняшней действительности.

Раскрывая смысл ситуации третьего «К», Мамардашвили говорит о «зомби-ситуации», когда доминирует имитация, т.е. пустота действующих институтов – об имитационном характере современного института образования свидетельствует широко распространенное репетиторство, восполняющее неэффективность обучения. Можно сосредоточиться на имитационности конкретных образовательных институтов, но важно видеть то единое пространство, в котором они существуют – школа в широком смысле этого слова призвана научить жить в нем, и о парадоксальной амбивалентности этой задачи ранее уже шла речь. Что же значит уметь жить в этом мире – уметь вписаться в действующие механизмы, адаптироваться под них, или иметь мужество пользоваться собственным умом, что Кант обозначает как совершеннолетие? Хотя о самостоятельности и критичности мышления речь идет часто, но одной из первичных стратегий системы образования признается готовность отвечать на требования рынка, что сразу подчиняет образование рыночным регулятивам спроса и прибыли.

Предвижу замечание, что иначе и быть не может – и государство, и конкретный индивид согласятся тратить средства лишь на то, что принесет ощутимый эффект, и тем

не менее, произносящие такое суждение лукавят, ведь ощутимый эффект исчисляется не только в денежных единицах, забота о престарелых родителях финансового эффекта не сулит, но не так много людей способны снять с себя это обязательство, которое в силу специфической особенности человеческого мира – как раз осознанной в дискурсе диалогизма как доминанта на другого – уравнивается с жизненно необходимыми потребностями. Умение осознавать эту особенность человеческого мира вырабатывается дисциплинами гуманитарного цикла, активно устраняемыми дельцами от образования.

Возвращаясь к формуле трансцендентального диалогизма как исходного принципа размышлений о человеческом мире у Мамардашвили, стоит отметить, что его настоятельное внимание к строгости и даже жесткости правовых форм социальных институтов, что и свидетельствует об их цивилизованности в отличие от «одичавшего» сознания, опирается на установку *открытого культурного существования*, и этот парадокс не замечается: право как регулятивный принцип оформлено государственными институтами и имеет консервирующий, т.е. охраняющий характер, и тогда правовые принципы работают как запреты; культура же рассматривается как открытое существование и «существует только на открытом пространстве. На обзоре. Ничего не поделаешь – это в природе культуры. Поэтому нам нужны люди, способные со своими, до этого тайными мыслями, рожденными где-нибудь в подвалах, в сторожках, вести открытое культурное существование. И чем больше будет таких людей, тем больше мы выиграем» [14, с. 70]. Мамардашвили резко не приемлет такую охранительную стратегию советского государства, которая ориентирована на закрытость, что и препятствует возможности человека мыслить: стратегия запрета безкультурна и некритична, она имеет манипулятивный характер и взращивает инфантильного человека. Запрет обоснован в ситуации несовершеннолетия, но в качестве государственной политики он работает как опричнина, т.е. инаковое выметает метлой и выгрызает зубами как собака, если вспомнить символические знаки исторической опричнины. Выметание опричь того, что составляет пространство становления человеческого в человеке, того всеобщего, кристаллизацией чего и является индивидуализация, возвращает общество в состояние дикости: ведь «человеку по праву принадлежит все, что сказано и подумано на том языке, на котором он говорит. И никто не должен и не может определять, читать мне эту книгу или не читать. Все, созданное на моем языке, на языке моей культуры, принадлежит мне по праву. И обеспечить эту принадлежность – наша первая задача. Сплошные, ничем не стесняемые токи коммуникаций, интенсивного взаимообмена мыслями, книгами и т.д. без какой-то дискриминации – это гражданское право человека» [14, с. 67]. Нельзя сказать, что необходимость открытой коммуникации не признается, в определенной мере образовательные институты обязуют включать международное сотрудничество в структуру своих программ, однако этот элемент остается дополнительно-внешним, поскольку такое сотрудничество как вариация коммуникативности берется функционально, не задевая онтологических, т.е. глубинных оснований человека – векторы сотрудничества спускаются «сверху» административно, вследствие чего возникает и список запретов, нарушающий свободу коммуникации.

Как помним, Дмитрий Быков одной из выразительных характеристик современного мира, сравнявшегося с текстами Сорокина, называет именно опричнину: если опричнина Ивана Грозного имеет целью «де-бояризацию», т.е. устранение властной самостоятельности бояр, то возможны и иные формы опричнины, решающей проблемы путем запрета. И существенно важно то, что это *имитационные формы софистического решения проблем*, меняющие свое направление в зависимости от расстановки сил, но не задевающие антропологических оснований, вернее – консервирующие эти антропологические основания в прежней форме. Перед человечеством стоит задача выпрыгнуть из мучительного повторения старого сценария вражды и войны, волшебное средство для этого неизвестно, но то, что это дело обновленного человека, культивируемое образованием, достаточно явно.

Человек в ситуации третьего «К» описывается Мамардашвили как инфантильный, инфантильность же объясняется им как «переростковое состояние, с упущенным момен-

том взросления» [14, с. 62]. Пожалуй, трудно возразить такому пониманию инфантильности, которое связано с несамостоятельностью и перекладыванием вины на какого-то другого – родителей, государство, соседей, врагов. У Мамардашвили проблематика инфантилизма получает своеобразный поворот: он связывает инфантилизм с доминированием злобы и объясняет это неразвитостью общественной материи, когда то, что ожидалось исполненным, не свершилось. Он говорит об агрессивности тех молодых людей, которые хотят воссоздать нити русской традиции, но многое не свершилось в русской истории, «законное ощущение этого получает уродливые формы, потому что у нас нет мыслительной традиции, чтобы самим отдавать себе отчет в своих состояниях, чтобы ясно помыслить: что же я чувствую? почему я ненавижу? почему страдаю? А когда мы неясно это понимаем, то изобретаем себе воображаемых врагов. Словом, злоба во многом идет от инфантилизма» [14, с. 69]. Подобная форма не узко местническая: эта проблема осознана как ресентимент, работающий и как личностный фактор патологий развития, и как исторический – национал-социалистическое ослепление немцев напрямую связано с итогами первой мировой войны, во всех революциях также наличествует мотивация ресентимента, характерная для униженных и оскорбленных. Название книги Достоевского может стать указанием недопустимых принципов по отношению к человеку: унижение и оскорбление рождают агрессию, которая сама по себе свидетельствует о незрелости человека, униженного и оскорбленного своим положением в природе – ведь физически человек слаб, что четко проговорено Паскалем, мышление устраняет эту унижающую слабость. Уйти из состояния оскорбляющей природной низости – задача для человека, концентрировано присутствующая в феномене образования, изначально первично действующего не в форме институтов, а в реальности взаимодействия с детьми. Застревание на собственной неспособности и неумелости рождает злобу и агрессию.

Раскрывая истоки мира, изображенного Сорокиным, Быков так же говорит об инфантилизме. Хотя наличествует возможность утверждать причиной уродливости наших времен порочный характер прошлого – и этот момент несомненно есть, однако в социально-антропологическом пространстве причинность не имеет автоматического самодействующего причинения, она всегда опосредована и модифицирована целями, которые распадаются на цели высказано-проговоренные и реально-действующие. Наиболее интересны варианты, когда высказанное приоткрывает то, что в целом и не хотелось высказать: тезис Быкова, что «слава Сорокина отчасти связана с его концепцией человека» [4], т.е. выходит за пределы саркастического изображения советского общества, обосновывает суждение об исходной мотивации прозы Сорокина, которую он раскрывает как «ужас ребёнка, который впервые понял, что мир устроен вот так, что под оболочкой в нём вот это, что оболочка уже треснула» [4]. Еще более жестко звучит суждение о мире сорокинской прозы Шайтанова, который видит в ней позицию подростка, «прежде тиражировавшего свои заветные мечты на заборе и на внутренней дверке общественного туалета» но «он взглянул на мир вокруг и потребовал признать культурное достоинство такого взгляда. То, что культура прежде полагала необходимым изжить и сублимировать, он предложил сохранить и законсервировать. Останьтесь подростком, тем, которому раньше приходилось таиться, быть человеком подполья и андеграунда, дайте волю своей фантазии, более того, возьмите в руки ледяной молот и вбейте в подсознание всей культуры свои сокровенные желания» [22]. Стоит напомнить, что речь не о самом Сорокине, но о природе человека, изображенного им.

Хотя возникает вопрос: так ли устроен этот мир? Проблема в том, что мир признается устроенным именно так – с доминированием низменных желаний, бессмысленных и жалких, порождающих такие же бессмысленные поступки и невозможностью выйти из круга физиологических отправлений организма. Одним из противодействующих такому унижению человека средств является искусство, владеющее способностью воссоздания инакового мира, чувственного присутствия человека, противостоящего растворению его в природе. Хотя возникает новая амбивалентность – искусство культивирует центральное положение человека, вырабатывая умение (искусство, мастерство) быть центром и высо-

той, т.е. очеловечивать мир, или оно эфемерно-искусственно и потому обманно? Боль подросшего ребенка (подростка) возникает от открывшейся изнанки человеческого мира, подросток – это человек, попавший в ситуацию подполья.

Для антропологической диагностики современной ситуации особенной эвристичностью обладает концепт подпольного человека, к чему я не раз обращалась [9; 10]. В свете проблем образования значима позиция Г. Померанца, различающего две категории людей: «Одна просто не может пройти сквозь подполье, другая в нем застревает. Первая отвергает Достоевского, певца подполья. К таким людям относятся Михайловский, Чехов и многие мои современники и друзья. Другая с восхищением принимает Достоевского, певца подполья, и учится у него находить удовольствие в зубной боли (самые замечательные из этих людей, насколько я могу судить, Ницше и молодой Лев Шестов)» [18, с. 77]. Установка современности на устранение всего, усложняющего и утрудняющего жизнь, на гедонизм и потребительство почти полностью искоренила вторых, потакая распространению первых, модифицируя и их. Но есть и третья категория – способных пройти сквозь подполье, свидетельством чего есть спор И. Бродского с М. Кундерой. И. Бродский проходит сквозь подполье и устраняет эвклидов разум такого понимания «европейской цивилизации, каковое несколько ограниченно и кособоко, если уж Достоевский в нее не вмещается и рассматривается как угроза для оной» [24]. Задача образования – помочь пройти сквозь подполье, поэтому образование предстает как освобождение, обретение способности жить иначе, по-новому.

Выводы

Во времена тяжелые и мрачные особенную значимость обретает способность дарить радость, к чему, по Мамардашвили, способно искусство, но есть и радость мышления, что он и утверждает на первых страницах своей «Эстетики мышления». Он раскрывает этот тезис, говоря о беде, и сразу отмечает неестественность соотношения беды и радости: «казалось бы, что может быть радостным в беде?! Естественно, только то, что ты *мыслишь*. Оказывается, можно думать и тогда, когда тебе больно, и испытывать от этого радость, от того, что выступило при этом с пронзительной ясностью. Когда ты смотришь, опустив руки, и тем не менее никто у тебя не может отнять того, что ты видишь, если, разумеется, видишь» [15, с. 10]. Трудно устранить боль от опущенных в бессилии рук, но пронзительная ясность видения того, что проступает через непосредственно видимое, утверждается им как радость. Человеческий мир устроен так, что видимое и увиденное не совпадают: по физической видимости цветы – это растительная клетчатка, но преподносим мы их не для того, чтобы съесть, экран компьютера – пластик небольшого размера, но для многих он становится вмещением всей полноты универсума, равно как и книга, картина, икона, наиболее бесплотна музыка, но и она может быть сведена к своей физике звука. Способность увидеть человеческое лицо развернутого перед человеком мира культивируется гуманитарными предметами – литература существует не для подготовки специалистов-филологов, она культивирует самого человека и совсем не случайно чтения книг не избежать, выращивая детей. Это могут быть устные истории, электронные книги, различные распевы какого-то текста – но чтобы конституировался человек, необходим доступ к пространству смысла, которого нет здесь и теперь, т.е. он трансцендентно-потусторонен нашему миру. И тем не менее человеческая жизнь обустроена как движение по символическим образам смысла, как нахождение пути к нему. Что и названо трансцендельтальным диалогизмом – дорогой туда, не знаю куда, в поисках того, не знаю чего, как звучит это в сказке.

Мамардашвили раскрывает радость мышления таким образом: «Допустим, мы видим двух сцепившихся врагов, рвущих друг другу глотки, и знаем, что они братья родные, а они этого не знают, они продолжают борьбу. Но ТЫ – знаешь, Ты – видишь, а выразить этого не можешь, так как не можешь свое сознание о том, какова природа их действий, навязать другому, если он сам себя не понимает. Он же не понимает, что тот, кого

он ненавидит, на самом деле его брат. Ты со стороны это ясно видишь – а он не видит. Трагически на твоих глазах сцепились обстоятельства вражды и ненависти, а ты видишь совершенно другой смысл – с абсолютной ясностью, но недоказуемой. Которую ни сам себе не можешь доказать, ни этим сцепившимся в борьбе врагам-братьям. А значит, не можешь и помочь им. Но поскольку ты видишь другой смысл – их братство, то в этой способности умственно видеть нота радости все же присутствует. Что бы ни случилось, как бы они друг друга ни терзали, куда бы ни покатился мир, но увиденное знание истинной связи этих людей – их братство – и есть то, что ты увидел, это и называется мыслью или истиной. Это уже случилось, причем необратимо, и с этой необратимой исполненностью мысли, или сознания твоего сознания, и связана радость. Значит, радостью является чувство необратимой исполненности смысла» [15, с. 10-11]. Наиболее обесценивают поиски смысла ситуации войны и вражды.

Адорно произнес жесткие слова, вызвав различные дискурсы, проясняющие их смысл. Действительно, его тезис, что «после Освенцима любое слово, в котором слышатся возвышенные ноты, лишается права на существование» [1, с. 328] звучит убедительно, но при этом не проговаривается основание для такого утверждения – чтобы увидеть Освенцим *так*, необходим взгляд из пространства сознания, реализующегося, как помним, посредством отстранения от привычного окружающего его мира, такое видение Освенцима возможно тогда, когда человек смотрит на него как бы глазами другого мира – низость и несправедливость видимы из ситуации высоты и правды. В противном случае остается немая боль: «никакое натуральное внешнее описание, скажем, актов несправедливости, насилия и т.п. не содержит в себе никаких причин для наших чувств возмущения, гнева, вообще ценностных переживаний. <…> мы не можем сказать, что в Африке какое-то племя живет безнравственно или что в Англии что-то нравственно, а в России – безнравственно, вне реализации первой и второй частей К-принципа. Но если есть и совершились акты первовместимости и мы находимся в преемственной связи с ними, включены в нее, то тогда мы можем что-то осмысленно говорить, достигая при этом полноты и уникальности описания» [16, с. 112]. Умение соскакивать с колеса жизни (сансары), чтобы видеть окружающее в его собственной предметности вырабатывается практикой сопряжения с тем, чего нет – с помещением вещи на границу, позволяющую видеть предельное свершение того, что в своей эмпирии преходяще и неполно. Опытный доступ к практике такого размышления предоставляет философская рефлексия, неявно сквозным образом присутствующая в любой культурной форме, выражено и целенаправленно эта способность культивируется историей философии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адорно Т. В. Негативная диалектика. - М.: Научный мир, 2003. - 374 с.
2. Арендт Х. Кризис в воспитании // Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. - М.: Изд-во Института Гайдара, 2014. - С. 259-291.
3. Бофре Ж. Гераклит и Парменид // Бофре Ж. Диалог с Хайдеггером. В 4-х книгах. Кн. 1. Греческая философия. СПб.: Владимир Даль, 2007. - С. 57-80.
4. Быков Д. Владимир Сорокин. URL: https://ru-bykov.livejournal.com/4161308.html
5. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. - 112 с.
6. Кант И. Критика чистого разума. Сочинения в шести томах. Т.3. - М.: Мысль, 1964. – 799 с.
7. Кант И. Спор факультетов // Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 6. - М.: Мысль, 1966. - С. 311-348.
8. Лимонченко В. В. Детство как юродство и юродство как детство // Христіанская мысль. Кіевское Религіозно-философское общество. V. Кіевъ, 2009-2010. - С. 121-126.
9. Лимонченко В. Записки из подполья» как индикатор современной антропологической ситуации // Философский полилог: Журнал Международного центра изучения русской философии. 2021. № 1(9). - С. 40-62.

10. Лимонченко В.В. «Подполье» Ф.М. Достоевского как предмет страхов европейского зарубежья // Культура русского зарубежья: прошлое и настоящее: сб. науч. ст. / гл. ред. Л.И. Гаврилова; редколл. Г.Л. Ачкасова, М.А. Емельянова, И.Г. Косихина, Г.А. Салтык, Ю.И. Шумакова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2014. - С. 194-206.
11. Лимонченко В.В. Детство как архетип человеческого бытия // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски: коллективная монография / авт.-сост. Г.В. Лобастов. - М.: ООО «Русское слово – ученик», 2015. - С. 94-110
12. Мамардашвили М.К. Кантианские вариации. М.: Аграф, 1997. - 320 с.
13. Мамардашвили М.К. Проблема сознания и философское призвание // Как я понимаю философию. - М.: Прогресс, 1992. - С. 41-52.
14. Мамардашвили М.К. Философия – это сознание вслух // Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. - С. 57-72.
15. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. - М.: Московская школа политических исследований, 2000. - 416 с.
16. Мамардашвили Сознание и цивилизация // Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1992. С. 107-122.
17. Маркузе Г. Разум и революция. СПб.: Владимир Даль, 2011. - 541 с.
18. Померанц Г. Открытость бездне: Встречи с Достоевским. - М.: Советский писатель, 1990. 384 с.
19. Рорти Р. Философия и зеркало природы. - Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. - 320 с.
20. Трансцендентализм // Философия: Энциклопедический словарь. Под редакцией А.А. Ивина. - М.: Гардарики, 2004. URL: http://philosophy.niv.ru/doc/ dictionary/ encyclopedic/ articles/ 1281/transcendentalizm.htm
21. Философско-психологические проблемы развития образования / ред. В. В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1981. 176 с.
22. Шайтанов И. Подмалевок // Арион. 2002. №3. URL: https:// magazines. gorky. media/ arion/ 2002/3/podmalevok.html
23. Шпет Г. Г. Очерк развития русской философии // Шпет Г. Г. Сочинения. - М.: Правда, 1989. - С. 11-342.
24. Brodsky Joseph. Why Milan Kundera is wrong about. URL: http://www.nytimes.com/ 1985/02/17/books/why-milan-kundera-is-wrong-about-dostoyevsky.html
25. Voznyak V.S., Lipin N.V. Education like breach between past and future // Anthropological Measurements of Philosophical Research, 2020, NO 17. P. 98-109.

УДК 111

ОНТОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА: К ДИСКУССИЯМ В СОВЕТСКОЙ ФИЛОСОФИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Хамидов А. А.

Сведения об авторе. Хамидов Александр Александрович – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, член Научно-Редакционного Совета Международного Центра Методологических Исследований и Инновационных Программ (МЦМИиИП) при Восточном Отделении Казахстанского Философского Конгресса (ВО КФК). Член Евразийского Информационно-Аналитического Консорциума (ЕИАК), Алматы, Казахстан.

Аннотация. В статье анализируется онтология человека в советской философии второй половины XX века. Анализируются взгляды таких известных философов, как М. М. Бахтин, С. Л. Рубинштейн и Г. С. Батищев. Бахтин сначала исследовал онтологию человека, решая проблему поступка, а позже – при исследовании творчества Ф. М. Достоевского. В ходе последнего он сфор-

мулировал два основных положения: 1) тезис о том, что другой человек есть не объект, а другой субъект; 2) тезис о том, что способом бытия человека является общение. Рубинштейн вышел на проблему онтологии человека в своей последней монографии «Человек и мир». В ней он подверг критике диалектический материализм, из которого выпал человек и его отношение к миру. Необходимо, утверждал он, наполнить философские категории человеческим содержанием. Батищев первоначально полагал, что деятельность есть единственный способ бытия человека. Позже он формулирует тезис о том, что деятельность не является единственным способом бытия человека и его культуры. Он выделяет наряду с ней до-деятельностный и над-деятельностный уровни, а также подвергает критике антропоцентризм.

Ключевые слова. Деятельность, общение, творчество, диалог, диалогическое отношение, субъект, объект, сущность человека, антропоцентризм, философия.

Автор туралы мәліметтер. Хамидов Александр Александрович – философия ғылымдарының докторы, профессор, ҚР БҒМ ҒК Философия, саясаттану және дінтану институтының бас ғылыми қызметкері, Қазақстан философиялық Конгресінің Шығыс бөлімшесі жанындағы Халықаралық әдіснамалық зерттеулер және инновациялық бағдарламалар орталығының ғылыми-редакциялық кеңесінің мүшесі. Еуразиялық ақпараттық-талдау консорциумының (ЕАТК) мүшесі, Алматы, Қазақстан.

Аннотация. Мақалада XX ғасырдың екінші жартысындағы кеңестік философиядағы адамның онтологиясы талданады. М.М. Бахтин, С. Л. Рубинштейн және Г. С. Батищев сияқты танымал философтардың көзқарастары талданады. Бахтин алдымен адамның онтологиясын зерттеп, іс-әрекет мәселесін шешіп, кейінірек Ф.М. Достоевскийдің жұмысын зерттеді. Соңғысында ол екі негізгі ережені тұжырымдады: 1) басқа адамның объект емес, басқа субъект екендігі туралы тезис; 2) адамның болу тәсілі қарым-қатынас деген тезис. Рубинштейн өзінің соңғы «Адам және әлем» монографиясында адам онтологиясы мәселесін қарастырды. Онда ол адам құлаған диалектикалық материализмді және оның әлемге деген көзқарасын сынға алды. Оның айтуынша, философиялық категорияларды адами мазмұнмен толтыру қажет. Батищев бастапқыда бұл әрекет адамның болуының жалғыз жолы деп есептеді. Кейінірек ол іс-әрекет адамның және оның мәдениетінің жалғыз тәсілі емес деген тезисті тұжырымдайды. Ол онымен бірге белсенділікке дейінгі деңгейлерді бөліп көрсетеді, сонымен қатар антропоцентризмді сынға алады.

Түйін сөздер. Қызмет, қарым-қатынас, шығармашылық, диалог, диалогтық қатынас, субъект, объект, адамның мәні, антропоцентризм, философия.

Author. Hamidov Alexander - Doctor of Philosophy, Professor, Chief Researcher of the Institute of Philosophy, Political Science and Religious Studies of the CS MES RK, member of the Scientific Editorial Board of the International Center for Methodological Research and Innovative Programs (MCMIiIP) at the Eastern Branch of the Kazakhstan Philosophical Congress (VO KPC). Member of the Eurasian Information and Analytical Consortium (EIAC), Almaty, Kazakhstan.

Abstract. The article analyzes the ontology of man in the Soviet philosophy of the second half of the 20th century. The views of such famous philosophers as M. M. Bakhtin, S. L. Rubinshtein and G. S. Batishchev are analyzed. Bakhtin first studied the ontology of a person, solving the problem of an act, and later researched the work of F. M. Dostoevsky. In the course of the latter, he formulated two main provisions: 1) the thesis that the other person is not an object, but another subject; 2) the thesis that human existence is realized through communication. Rubinstein approached the problem of human ontology in his last monograph "Man and the World", in which he criticized dialectical materialism, from which their evolved a man and his attitude to the world. It is necessary, he argued, to fill philosophical categories with human content. Batishchev initially believed that activity is the only way of being a person. Later, he formulated the thesis that activity is not the only way of being of a person and his culture. Along with it, he singled out the pre-activity and supra-activity levels, and also criticized anthropocentrism.

Keywords. Activity, communication, creativity, dialogue, dialogic attitude, subject, object, human essence, anthropocentrism, philosophy.

Вторая половина XX века для советской философии была намного благоприятнее первой. Собственно новые условия для философии, как и для других отраслей духовного производства, обнаружили себя лишь после XX съезда КПСС (1956 г.), на котором был разоблачён так называемый культ личности И. В. Сталина. Но, во-первых, так называе-

мый период «оттепели» был недолгим. Он вскоре сменился долгим периодом студёного «застоя». После августа 1968 г., когда в Чехословакию были введены войска стран Варшавского Договора, власти стали «закручивать гайки». Но полного возврата к старому уже не могло быть: планку, которую задали философы-шестидесятники, насильственно опустить уже не удалось. Во-вторых, свобода философской работы была ограничена официально заданными рамками. Ими стал новый вариант государственной философии – «марксистско-ленинская философия». В соответствии с этим вариантом советская философия обязана была быть непременно *материалистической*, а авторитет К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина быть *непререкаемым*. Конечно, данный вариант государственной философии был намного менее жёстким, чем сталинская догма, но, тем не менее, он тоже сковывал свободу философской рефлексии. В этой ситуации мыслящих философов спасало то, что философия К. Маркса не сводилась к учению о базисе и надстройке или о диктатуре пролетариата. Именно обращением к наследию Маркса советская философия обязана многими своими достижениями в области теории диалектики, философии человека, философии истории. Мы обратимся к философии человека, как она представлена, в основном, в работах таких видных российских философов, как М. М. Бахтин, С. Л. Рубинштейн и Г. С. Батищев.

Как сказано выше, в Советском Союзе систему философских координат задавало учение классиков марксизма – ленинизма. О человеческой сущности речь идёт, в основном, в текстах К. Маркса. Наиболее известным является её определение в тексте, названном Институтом Маркса – Энгельса – Ленина – Сталина при ЦК КПСС[1] «Тезисы о Фейербахе».

Прежде чем привести данное определение, необходимо сказать несколько слов о тексте, которому было дано такое название. Это – текст, представляющий собой одиннадцать тезисов из записной книжки К. Маркса, относящейся к 1844 – 1847 гг. Эти тезисы, как известно, набросаны Марксом в апреле 1845 г. под общей рубрикой «1) ad Feuerbach», что значит «к Фейербаху» (латинское «ad» означает «к»). Эти тезисы предназначались для их экспликации в первой главе задуманной К. Марксом и Ф. Энгельсом «Немецкой идеологии», которая, как известно, имеет название «Фейербах. Противоположность материалистического и идеалистического воззрений». Отсюда и название: *к* «Фейербаху». Следовательно, не только название «Тезисы о Фейербахе», данное ещё Институтом К. Маркса и Ф. Энгельса (судя по всему, апеллируя к следующим словам Ф. Энгельса: «… В одной старой тетради Маркса я нашёл одиннадцать тезисов о Фейербахе…»[2]) и закреплённое Институтом Маркса – Энгельса – Ленина – Сталина, но и название «Маркс о Фейербахе», данное Ф. Энгельсом при публикации их в качестве приложения к своей работе «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии», не отвечает ни содержанию, ни смыслу Марксовых «Тезисов…». Эти знаменитые 11 тезисов – вовсе *не о* философе Людвиге Андреасе Фейербахе…

И ещё одно замечание по поводу этих «Тезисов...» Существует *два* их варианта: тот, что содержится в записной книжке К. Маркса[3], и тот, который опубликован Ф. Энгельсом. Дело в том, что друг и соратник К. Маркса счёл необходимым *отредактировать* их, прежде чем опубликовать. Он мотивировал свои действия следующим образом: «Это – наскоро набросанные заметки, подлежавшие дальнейшей разработке и отнюдь не предна-

---

[1] Попутно отметим, что предисловия к 1 – 4 томам Второго издания Сочинений К. Маркса и Ф. Энгельса, изданных в 1955 г., были подписаны именно Институтом Маркса – Энгельса – Ленина – Сталина при ЦК КПСС. С 5-го тома (издан в 1956 г.) они стали подписываться Институтом марксизма – ленинизма при ЦК КПСС.

[2] *Энгельс Ф.* Предисловие к книге «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии» //*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 21. М., 1961. С. 371.

[3] Широкой философской публике он известен по изданию: *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе (текст 1845 года) //*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 42. М., 1974. С. 261 – 263.

значавшиеся для печати»[1]. Публикатор «Тезисов…» Д. Б. Рязанов проделал работу по сверке обоих вариантов и отметил все те исправления, которые внёс Ф. Энгельс[2]. В предисловии к публикации он писал: «Так как Энгельс не совсем точно воспроизвёл эти тезисы, а Плеханов не везде точно их перевёл, то я даю ниже перевод этих тезисов непосредственно с оригинала, который я нашёл в записной книжке Маркса»[3]. На деле же Энгельс не просто неправильно воспроизвёл, но сознательно и намеренно отредактировал. Отметим лишь одно существенное исправление Ф. Энгельса.

В Марксовом варианте в 3-м тезисе сказано: «Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefasst und rationell verstanden werden»[4]. То есть: «Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности, или самоизменения, может быть постигнуто и рационально понято только как *революционная практика*». Д. Б. Рязанов отмечает: «У Энгельса пропущено: или самоизменения, а вместо revolutionäre сказано почему-то umwälzende (преобразующая. – *А. Х.*). Возможно, что это – цензурная поправка»[5]. В связи с этим фрагментом имело место одно недоразумение. Г. С. Батищев писал в 1967 г.: «В третьем из “Тезисов о Фейербахе” К. Маркса отражающее *суть* проблемы понятие “*самоизменение*” (см. MEGA, Abt. I, Bd. 5, S. 534) попросту опущено в русском переводе (см. *К. Маркс и Ф. Энгельс*. Соч., т. 3, стр. 2)»[6]. На деле же виноват не перевод, а друг и соратник Карла Маркса.

Приведём, наконец, то определение сущности человека, которое представлено во Втором издании Сочинений К. Маркса и Ф. Энгельса (Т. 3; переиздано в Т. 42). Возражая Л. Фейербаху, который, по его словам, «сводит религиозную сущность к *человеческой* сущности», К. Маркс *якобы* замечает: «Но сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений»[7]. А вот слова́ К. Маркса на языке оригинала: «Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse»[8]. Отметим, что Маркс в данном случае пользуется французским словом «ensemble», которое Ф. Энгельс при публикации «Тезисов…» превратил в немецкое «das Ensemble». Значит, сущность человека есть «ансамбль общественных отношений». Ансамбль – это некая *архитектоника*, некая упорядоченность, гармония; в лучшем случае *структура*, но никак не совокупность, тем более *всех*. Надо сказать, что Д. Б. Рязанов перевёл «ensemble» просто как «совокупность», не добавляя никакого «всех»[9].

---

[1] *Энгельс Ф.* Предисловие к книге «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии». С. 371.

[2] Они представлены на языке оригинала и в русском переводе. См.: Тезисы о Фейербахе //Архив К. Маркса и Ф. Энгельса. Книга первая. М., 1924. С. 200 – 202; Ad Feuerbach //Там же. С. 208 – 210. Кстати, здесь же опубликовано факсимиле рукописи *всех* одиннадцати тезисов. См.: Там же. С. 203 – 207.

[3] *Рязанов Д.* Предисловие редактора //Архив К. Маркса и Ф. Энгельса. Книга первая. М., 1924. С. 199.

[4] *Marx K.* 1) ad Feuerbach //*Marx K., Engels F.* Historisch-kritische Gesamtausgabe. (MEGA). I Abt. Bd. 5. Moskau; Leningrad, 1933. S. 534_{16-19}.

[5] См.: Тезисы о Фейербахе. С. 200. Примечание 6. Между прочим, в русских переводах энгельсовского варианта «Тезисов» стоит «*революционная практика*» (см.: *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе //*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 3. М., 1955. С. 2).

[6] *Батищев Г. С.* Общественно-историческая, деятельная сущность человека //Вопросы философии. 1967. № 3. С. 28. Примечание 1.

[7] *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе //*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 3. М., 1955. С. 3.

[8] *Marx K.* 1) ad Feuerbach. S. 535_{4-6}. В тексте допущена опечатка: вместо «innewohnendes» напечатано «inwohnendes».

[9] См.: Тезисы о Фейербахе. С. 201.

Данный перевод (именно из-за словечка «всех») породил плоды своеобразной псевдорефлексии. Так, например, известный социолог, а впоследствии – и сексолог И. С Кон в своё время рассуждал: «Могу ли я, не погрешив против истины, назвать себя совокупностью всех общественных отношений, когда сфера моей (и вашей, и любого конкретного индивида) деятельности заведомо включает лишь незначительную часть этих отношений?»[1] Но, помимо наличия здесь некритического доверия несуразному переводу, данный автор обнаруживает к тому же и непонимание категории сущности. Сущность не есть абстракт, присущий *любой* единичности, а не только человеческому индивиду.

Но в Марксовых «Тезисах…» имеется ещё одно важное положение, касающееся человеческой сущности. В первом из тезисов К. Маркс, подвергая критике как философский идеализм, так и предшествующий ему философский материализм, отмечает, что человеческую деятельность необходимо брать «как *предметную* деятельность»[2]. На предметную деятельность в советской философии с начала 1930-х и вплоть до конца 1950-х годов почти не обращалось внимания. До этого предметной деятельности (в том числе и таким её атрибутам, как опредмечивание [die Vergegenständlichung] и распредмечивание [die Entgegenständlichung]) уделял внимание, к примеру, П. Л. Кучеров[3]. В начале 1960-х годов категорию предметной деятельности возродили и стали применять – сначала Э. В. Ильенков[4] и Г. С. Батищев[5], а потом она стала достоянием и других философов, а также психологов, теоретиков педагогики и др.

Но долгое время советские философы не усматривали связи между тезисом о предметной деятельности и тезисом о сущности человека как ансамбле общественных отношений. Первыми обратили на неё внимание Э. В. Ильенков, Г. С. Батищев и немногие другие. В 1966 г. Г. С. Батищев прямо заявил: «Общественная сущность человека и есть не что иное, как его деятельная сущность»[6]. Между тем К. Маркс ещё в первой половине 1844 г. писал: «Так как *человеческая* сущность является *истинной общественной связью* людей, то люди в процессе деятельного осуществления своей *сущности творят*, производят человеческую *общественную связь*, общественную сущность, которая не есть некая абстрактно-всеобщая сила, противостоящая отдельному индивиду, а является сущностью каждого отдельного индивида, его собственной деятельностью, его собственной жизнью, его собственным наслаждением, его собственным богатством»[7]. Следует отметить, что словами «общественная связь» здесь, да и во всей цитируемой работе, передан Марксов термин «Gemeinwesen», не поддающийся аутентичному переводу на русский язык[8]. Приведём, наконец, ещё одно высказывание К. Маркса о человеческой сущности. В работе «К критике гегелевской философии права» он пишет, что Гегель ошибочно «рассматривает государственные функции и сферы деятельности абстрактно, сами по себе, а особую индивидуальность рассматривает как их противоположность; но он забывает, что особая

---

[1] *Кон И. С.* Социология личности. М., 1967. С. 9.

[2] *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе //*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 3. М., 1955. С. 1.

[3] См.: *Кучеров П.* Практика и диалектическая логика //Под знаменем Марксизма. 1930. № 7 – 8.

[4] См.: *Ильенков Э.* Идеальное //Философская энциклопедия. [В 5-ти т.] Т. 2. М., 1962.

[5] См.: *Батищев Г. С.* Противоречие как категория диалектической логики. М., 1963. С. 12 – 18.

[6] *Батищев Г. С.* Деятельная сущность человека как философский принцип //Человек в социалистическом и буржуазном обществе. Симпозиум (доклады и сообщения). М., 1966. С. 247.

[7] *Маркс К.* Конспект книги Джемса Милля «Основы политической экономии» //*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 42. М., 1974. С. 23.

[8] См.: *Marx K.* [Excerptum.] James MILL, Éléments d'économie politique. Traduits par J. T. Parisot. Paris 1823. VII, 318 p. //*Marx K., Engels F.* Historisch-kritische Gesamtausgabe. (MEGA). I Abt. Bd. 3. B., 1932. S. $536_{4, 10, 15}$. См. на той же странице: $_{22}$ и $_{32}$. Ю. Н. Давыдов даже посвятил этому термину специальную статью, но так и не смог раскрыть его содержание. См.: *Давыдов Ю. Н.* Социологическое содержание категории «Gemeinwesen» в работах К. Маркса //Социологические исследования. 1983. № 4. С. 36 – 49.

индивидуальность есть человеческая индивидуальность и что государственные функции и сферы деятельности представляют собой человеческие функции; он забывает, что сущность "особой личности" составляет не её борода, не её кровь, не её абстрактная физическая природа, а её *социальное качество*, и что государственные функции и т. д. – не что иное, как способы существования и действия социальных качеств человека»[1].

Марксово определение человеческой сущности обладает одной существенной ограниченностью: оно *исчерпывает* эту сущность социальной реальностью и не выходит на уровень всеобщей онтологии, не увязывает человека с внечеловеческим миром, с Универсумом. Сам К. Маркс специально не занимался проблемами онтологии. Предмет его внимания – общественно-историческая действительность. Но целостной философия не может быть, не решая онтологических проблем. Это в несколько вульгарной форме компенсировал Ф. Энгельс в таких работах, как «Анти-Дюринг» и «Диалектика природы». Последователи Маркса и Энгельса «слепили» официальную философию из двух частей – Марксовой и Энгельсовой, назвав вторую «диалектическим материализмом», а первую – «историческим материализмом». При этом второй толковался как применение первого к человеческому обществу и истории[2]. Марксово определение сущности человека как ансамбля общественных отношений в свете целостной Государственной Философии отдаёт «социологическим» редукционизмом, то есть неявно воспринимается как сформулированное в терминах только «исторического материализма». В качестве своеобразной реакции на этот редукционизм в советской философии возникло течение, в котором сформировалась концепция *био-социальной* сущности человека. Но это тоже был редукционизм и даже *дуализм*, на что обратил внимание Э. В. Ильенков.

Сущность каждого конкретного индивида, состоящего в обществе, заключается, согласно Э. В. Ильенкову, «в той *совершенно конкретной системе взаимодействующих между собою индивидов*, которая только и делает каждого из них тем, что́ он есть»[3]. «Биологическая же связь, выражающаяся в тождестве морфофизиологической организации особей вида "homo sapiens", – утверждает он, – составляет лишь *предпосылку* (хотя и абсолютно необходимую, и даже *ближайшую*), лишь условие человеческого, "родового" в человеке, но никак не "сущность", не внутреннее условие, не *конкретную общность*, не общность социально-человеческую, не общность *личности* и *личностей*»[4]. Именно непонимание этого, отмечает Э. В. Ильенков, рождает химеру «био-социальной» сущности человека. «Социально-биологический дуализм в понимании сущности человеческой индивидуальности (личности), – добавляет он, – только начало этого плюралистического конца, то бишь могилы мышления, руководствующейся логикой редукции, уводящей всё дальше и дальше от той конкретной "сущности", которую хотели понять, логикой разложения конкретности на неспецифичные для неё составляющие части. В конечном итоге эта логика с неизбежностью приведёт к "социо-био-химически-электрофизически-микрофизически-квантово-механическому" пониманию сущности человека»[5]. Получается, следовательно, что все сторонники концепции био-социальной сущности человека *методо-*

---

[1] *Маркс К.* К критике гегелевской философии права //*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 1. М., 1955. С. 242.

[2] Следует специально обратить внимание на то, *как* трактовалась *материя* К. Марксом и Ф. Энгельсом. Марксово понимание восходило к Платону, Аристотелю и другим философам, соотносившим материю с *формой*. Энгельсовское же понимание материи восходило к Т. Гоббсу и французским материалистам, оторвавшим материю от формы и сохранившим ей лишь атрибут движения, тем самым придав ей онтологический статус универсальной Субстанции. Отсюда следует вывод, что *материалистическое понимание истории* ***различно*** у Маркса и у последующих марксистов, от которых он, как известно, открещивался.

[3] *Ильенков Э. В.* Что же такое личность? //С чего начинается личность. М., 1979. С. 188.

[4] Там же. С. 188 – 189.

[5] Там же. С. 189.

логически непоследовательны: они останавливаются на уровне биологии и не идут дальше вглубь, *в дурную бесконечность*.

Но, конечно, редуцирование и даже редукционизм – не всегда великое зло. Г. С. Батищев писал, что в специально-научных исследованиях «без вре́менных, преходящих и ограниченных редукций ни шагу не шагнёшь! Не может быть никаких оснований для огульного осуждения всякого редукционизма и отрицания его положительного значения в строго локальных предметных границах. Но что касается философского, притязающего на универсальность, а главное – на необратимость всеобще-методологического и ценностного редукционизма, то он обнаруживает свою весьма серьёзную опасность…»[1] И если представителям естествознания, пытавшимся решать проблему сущности человека и приходившим к выводу о том, что она биосоциальна или социобиологическая, ещё в какой-то мере простительно, то философам – увы! К. Маркс предупреждал, что «совершенно неверно *применять* более низкую сферу как *мерило* для более высокой сферы; в этом случае разумные в данных пределах законы искажаются и превращаются в карикатуру, так как им произвольно придаётся значение законов не этой определённой области, а другой, более высокой. Это всё равно, как если бы я хотел заставить великана поселиться в доме пигмея»[2]. И именно подобным занимались философы, усматривавшие у человека две сущности (биологическую и социальную) или одну – биосо-циальную. Г. С. Батищев обратил внимание на мировоззренческо-методологическое основание биосоциального редукционизма. Им, согласно ему, явилась абсолютизация роли и статуса *потребностей* и *интересов* в жизнедеятельности человека и общества или же подмена понятием потребности *ценностных* и *смысловых* уровней бытия человека и соответственно – его отношений к действительности. Он писал: «“Потребностная” точка зрения… составляет почву для многих видов натурализации и биологизации человека»[3]. Сам Э. В. Ильенков в трактовке сущности человека оставался в пределах Марксового горизонта, т. е. тоже сводил человеческую сущность к её социальному измерению.

Но в недрах советской философии существовала и разрабатывалась и собственно онтология человека. Она разрабатывалась первоначально двумя выдающимися людьми – М. М. Бахтиным и С. Л. Рубинштейном. Они – почти ровесники (первый на 6 лет младше второго) и почти одновременно стали публиковать свои работы. Скорее всего, они не только не соприкасались лично, но и не знали друг о друге. Оба позиционировали себя философами, хотя занимались преимущественно проблемами других дисциплин. «Я философ. Я мыслитель»[4], – говорил М. М. Бахтин в беседе с В. Д. Дувакиным, хотя преимущественное внимание уделял литературоведению. С. Л. Рубинштейн писал: «По призванию, по складу мысли я философ и притом философ, сердцу которого особенно близки не только теория познания, но особенно этика, а официально я – психолог. Отсюда юмористический аспект моего отношения к моей специальности (“в психологии я случайный человек”)»[5]. И он действительно занимался преимущественно психологией и даже известен как глава одной из двух основных советских психологических школ (главой второй был Л. С. Выготский). В чём-то сходна и судьба относящихся к проблемам онтологии че-

---

[1] *Батищев Г. С.* Диалектика перед лицом глобально-экологической ситуации //Взаимодействие общества и природы. Философско-методологические аспекты экологической проблемы. М., 1986. С. 178.

[2] *Маркс К.* Дебаты шестого рейнского ландтага. (Статья первая). Дебаты о свободе печати и об опубликовании протоколов сословного собрания //*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 1. М., 1955. С. 74.

[3] *Батищев Г. С.* Культура, природа и псевдоприродные феномены в историческом процессе //Труды НИИ культуры МК РСФСР. Т. 55. Проблемы теории культуры. М., 1977. С. 92. Сноска.

[4] М. М. Бахтин: беседы с В. Д. Дувакиным. М., 2002. С. 47.

[5] *Рубинштейн С. Л.* История создания книги «Человек и мир» //Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. К 100-летию со дня рождения. М., 1989. С. 421.

ловека идей этих двух мыслителей: они стали широко известны как философы уже после их ухода из жизни. Обратимся к этим идеям.

М. М. Бахтин касался онтологических проблем человека в своей концепции поступка (20-е годы) и в своей концепции диалога, разработанной, в основном, в 60-е годы. Концепция поступка содержится в тексте, сохранившемся без начала и конца, писавшемся в первой половине 1920-х годов, но впервые опубликованном лишь в 1986 г. и названном публикаторами «К философии поступка»[1]. И поскольку данная работа была введена в научный оборот только в это время, мы можем до известной степени рассматривать её как принадлежащую второй половине XX века.

На первый взгляд, с точки зрения этики как философской дисциплины, М. М. Бахтин трактует человеческий поступок чрезмерно расширительно. «Каждая мысль моя с её содержанием, – пишет он, – есть мой индивидуально ответственный поступок, один из поступков, из которых слагается вся моя единственная жизнь, как сплошное поступление, ибо вся жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок: я поступаю всею своею жизнью, каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни-поступления»[2]. Всякое жизнепроявление человека – как внутреннее, так и внешнее – есть, согласно Бахтину, человеческий поступок. «И таким поступком, – пишет Бахтин, – должно быть всё во мне, каждое моё движение, жест, переживание, мысль, чувство – всё это единственно во мне – единственном участнике бытия-события – только при этом условии я действительно живу, не отрываю себя от онтологических корней действительного бытия. Я – в мире безысходной действительности, а не случайной возможности»[3]. Когда, например, М. М. Бахтин пишет: «*я* мыслю – поступаю мыслью», то он до известной степени стирает различие между западной и восточной эзотерической мировоззренческими установками. Правда, в соответствии с последней мысль и её последствия обладают большей силой, нежели практическое действие или поведение.

М. М. Бахтин пишет: «Поступок в его целостности более чем рационален, – он ответственен. Рациональность – только момент ответственности…»[4] Человек, вот этот конкретный человек, отмечает Бахтин, в любое здесь-и-теперь занимает вполне конкретное единственное местоположение в обстающей его со всех сторон действительности и всей своей жизнью участвует в событии Бытия. Он живёт *из себя*, со своего единственного в данный момент места и в этой своей модальности *причастен* Бытию. При этом, подчёркивает Бахтин, «нужно помнить, что жить из себя, со своего единственного места, отнюдь ещё не значит жить только собою…»; «жить из себя не значит жить для себя, а значит быть из себя ответственно участным, утверждать своё нудительное действительное не-алиби в бытии»[5].

Действительный ответственный поступок, всякий раз утверждающий своё не-алиби в бытии, обладает, согласно М. М. Бахтину, собственной архитектоникой. Её моменты таковы: «я-для-себя, другой-для-меня и я-для-другого; все ценности действительной жизни и культуры расположены вокруг этих основных архитектонических точек действительного мира поступка: научные ценности, эстетические, политические (включая этические и социальные) и наконец, религиозные. Все пространственно-временн*ы*е и содержательно-смысловые ценности и отношения стягиваются к этим эмоционально-волевым центральным моментам: я, другой и я для другого»[6]. У субъекта так понимаемого поступка формируется иное, *не*-объектное отношение к предметному миру: «Поскольку я по-

[1] См.: *Бахтин М. М.* К философии поступка //Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984 – 1985. М., 1986.
[2] *Бахтин М. М.* <К философии поступка> //*Он же*. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. М., 2003. С. 8.
[3] Там же. С. 41 – 42.
[4] Там же. С. 30.
[5] Там же. С. 45, 46.
[6] Там же. С. 49 – 50.

мыслил предмет, я вступил с ним в событийное отношение. Предмет не-отделим от своей функции в событии в его соотнесении со мной»[1]. Такой субъект, кроме того, обладает особым сознанием и мышлением. Это – *участное* сознание и мышление. Участно мыслить, по Бахтину, – значит «не отделять своего поступка от его продукта, а <со>относить их и стремиться определить в едином и единственном контексте жизни, как неделимые в нём…»[2]

На проблему диалога М. М. Бахтин вышел, в основном, работая над исследованием творчества Ф.М. Достоевского, вылившимся в монографию «Проблемы творчества Достоевского» (1929 г.). Но наиболее интенсивная работа над этой проблемой приходится на 1960-е годы. Однако все мысли по этому поводу запечатлевались Бахтиным в разного рода набросках, записях в рабочих тетрадях да ещё во втором издании книги о Достоевском «Проблемы поэтики Достоевского» (1963 г.).

В отличие от других литературоведов и некоторых философов, исследовавших художественное творчество Ф. М. Достоевского, М. М. Бахтин пришёл к заключению, что «Достоевский – творец *полифонического романа*. Он создал существенно новый романный жанр»[3]. Этот жанр, согласно Бахтину, противоположен *монологическому* романному жанру. Понятие полифонии, взятое из области музыки, служит для Бахтина *метафорой*. «Но эту метафору, – пишет он, – мы превращаем в термин “полифонический роман”, так как не находим более подходящего обозначения»[4]. Эту же мысль М. М. Бахтин повторил и в переработанном издании книги о Достоевском. «Мы, – пишет он в ней, – считаем Достоевского одним из величайших новаторов в области художественной формы. Он создал, по нашему убеждению, совершенно новый тип художественного мышления, который мы условно назвали *полифоническим*»[5]. М. М. Бахтин разъясняет, почему он избрал именно понятие полифонии, а не понятие *диалога* применительно к поэтике романов Достоевского. «Сущность полифонии, – пишет он, – в том, что голоса здесь остаются самостоятельными и, как такие, сочетаются в единстве высшего порядка, чем в гомофонии»[6].

Полифония – это особая композиция романа, в которой его героям предоставлено право собственного голоса, который не поглощается стоящим над ним голосом автора, как это имеет место в романах монологического типа. Романам Достоевского присуще многоголосие героев: «Миры героев построены по обычному идейно-монологическому принципу, построены как бы ими самими»[7]. У каждого героя своя жизненная позиция, своя правда, свои ценности и т. д. «Мир Достоевского, – пишет Бахтин, – глубоко *плюралистичен*»[8]. А где же диалог? А он – *внутри* полифонической архитектоники. «Основная схема диалога у Достоевского проста: противостояние человека человеку, как противостояние “я” и “другого”»[9]. Таково понимание диалога М. М. Бахтиным в период работы над первым вариантом книги о творчестве Достоевского. Второй этап начался в 1960-е годы. С 1961 г. Бахтин приступил к переработке книги о Достоевском, а ещё раньше – в

---

[1] Там же. С. 32.
[2] Там же. С. 21.
[3] *Бахтин М. М.* Проблемы творчества Достоевского //*Он же*. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 2. «Проблемы творчества Достоевского», 1929. Статьи о Л. Толстом. Записи курса лекций по истории русской литературы, 1922 – 1927. М., 2000. С. 12. «Поэтому-то, – отмечает Бахтин, – его творчество не укладывается ни в какие рамки, не подчиняется ни одной из тех историко-литературных схем, какие мы привыкли прилагать к явлениям европейского романа» (Там же. С. 12 – 13).
[4] Там же. С. 29–30. «Не следует только, – предупреждает он, – забывать о метафорическом происхождении нашего термина» (Там же. С. 30).
[5] *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского //*Он же*. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг. М., 2002. С. 7.
[6] *Бахтин М. М.* Проблемы творчества Достоевского. С. 29.
[7] Там же. С. 33.
[8] Там же. С. 35.
[9] Там же. С. 157.

1959 – 1960 гг. – он работал над сочинением «Проблема текста», которое явилось демонстрацией интереса его автора к проблемам лингвистики. И на этом пересечении интересов к литературоведению и к лингвистике родилась новая концепция диалога. Вообще понятие диалога теперь для М. М. Бахтина является *основным*, а понятие полифонии отодвигается на второй план. Правда, вводится понятие «полифонического диалога», о чём будет сказано ниже.

В плане лингвистики М. М. Бахтин отличает диалог как речевую или текстовую композицию и диалогические отношения. «Эти отношения, – пишет он, – глубоко своеобразны и не могут быть сведены ни к логическим, ни к лингвистическим, ни <к> психологическим, ни к механическим или каким-либо другим природным отношениям. Это особый тип *смысловых* отношений, членами которых могут быть только *целые высказывания*…»[1] Диалогические отношения, согласно Бахтину, могут существовать как между текстами, так и внутри одного и того же текста.

Но, работая и над лингвистической проблематикой и над переработкой книги о Достоевском, М. М. Бахтин даже на лингвистическом и литературоведческом материале формулирует идеи, которые – даже в их формулировке на языке этого материала – далеко выходят за рамки этих дисциплин. Выходят в философскую антропологию и в онтологию человека. Вот примеры. «Всякое высказывание всегда имеет адресата (разного характера, разных степеней близости, конкретности, осознанности и т. п.), ответное понимание которого автор речевого произведения ищет и предвосхищает. Это “второй” (опять же не в арифметическом смысле). Но кроме этого адресата (“второго”) автор высказывания с большей или меньшей осознанностью предполагает высшего “*нададресата*” (“третьего”), абсолютно справедливое ответное понимание которого предполагается либо в метафизической дали, либо в далёком историческом времени (Лазеечный адресат). В разные эпохи и при разном миропонимании этот нададресат и его идеально верное ответное понимание принимают разные конкретные идеологические выражения (бог, абсолютная истина, суд беспристрастной человеческой совести, народ, суд истории, наука и т.п.)»[2]. Но объективно дело не сводится к высказываниям. Человек всегда, когда он совершает действие или поступок, превратно понимаемый другими или даже большинством, но будучи уверен в своей правоте, явно или неявно апеллирует к такому *над*-адресату. Из этого разряда известная фраза: «Прости им, Господи, ибо не ведают, что творят».

Или вот литературоведческое положение (речь идёт о произведении полифонического типа): «Автор глубоко *активен*, но его активность носит особый, *диалогический* характер. Одно дело активность в отношении мёртвой вещи, безгласного материала, который можно лепить и формировать как угодно, и другое – активность *в отношении чужого живого и полноправного сознания*. Это активность вопрошающая, провоцирующая, отвечающая, соглашающаяся, возражающая и т. п., то есть диалогическая активность, не менее активная, чем активность завершающая, овеществляющая, каузально объясняющая и умертвляющая, заглушающая чужой голос несмысловыми аргументами»[3]. Но такая активность распространима отнюдь не только на героя произведения и даже не только на его сознание. Целостный человек не сводим к его сознанию. И М. М. Бахтин формулирует философско-антропологическое положение о том, что «личность не объект, а другой субъект»[4]. И ещё: «Утвердить чужое “я” не как объект, а как другой субъект – (значит. – *А*.

[1] *Бахтин М. М.* Проблема текста //*Он же*. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М., 1996. С. 335. См. также: Там же. С. 324. «Диалогические отношения, таким образом, гораздо шире диалогической речи в узком смысле» (Там же. С. 336). Ср.: *Бахтин М. М*. Проблемы творчества Достоевского. С. 51.
[2] *Бахтин М. М*. Проблема текста. С. 337.
[3] *Бахтин М. М*. 1961 год. Заметки //*Он же*. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 5. работы 1940-х – начала 1960-х годов. М., 1996. С. 341 – 342.
[4] Там же. С. 360.

Х.) …превратить другого человека из тени в истинную реальность»[1].

Переосмысливается и феномен диалогического отношения: оно теперь распространяется на целостного человека. Оно теперь понимается «как единственная форма отношения к человеку-личности, сохраняющая его свободу и незавершимость»[2]. Теперь и монологизм трактуется более широко: «*Монологизм* в пределе отрицает наличие вне себя другого равноправного и ответно-равно-правного сознания, другого равноправного “я” (“ты”). При монологическом подходе (в предельном или чистом виде) “другой” всецело остаётся только *объектом* сознания, а не другим сознанием»[3]. Диалогическое отношение доводится М. М. Бахтиным до понятия *общения*. Он пишет (наиболее часто цитируемые слова): «Само бытие человека (и внешнее и внутреннее) есть *глубочайшее общение*. *Быть* – значит *общаться*. […] Быть – значит быть для другого и через него – для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе, смотря внутрь себя, он смотрит *в глаза другому* или *глазами другого*»[4]. В так понимаемом общении человек, трансцендируя все конкретные конечные определения и формы, *непосредственно* выходит на универсально-онтологический план Бытия. Данная идея зафиксирована ещё в первом варианте монографии о творчестве М. Ф. Достоевского. М. М. Бахтин пишет: «Исключительно острое ощущение другого человека, как “другого”, и своего “я”, как голого “я”, предполагает, что все те определения, которые облекают “я” и “другого” в социально-конкретную плоть, – семейные, сословные, классовые и все разновидности этих определений, – утратили свою авторитетность и свою формообразующую силу. Человек как бы непосредственно ощущает себя в мире, как целом, без всяких промежуточных инстанций, помимо всякого социального коллектива, к которому он принадлежал бы»[5]. Такое общение есть акт *творчества*, а, как отмечает А.С. Арсеньев, «в какой бы области ни осуществлялся процесс творчества, человек в момент творчества выходит за пределы своей профессии, своей специальности и действует как человек *вообще*, как личность»[6], действует перед лицом Универсума.

Бахтин начинает понимать, что «личность всегда выше себя…»[7] «Человек, – пишет он, – никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить формулу тождества: *А* есть *А*. …Подлинная жизнь личности совершается как бы в точке этого несовпадения человека с самим собою, в точке выхода его за пределы всего, чтó он есть как вещное бытие, которое можно подсмотреть, определить и предсказать помимо его воли, “заочно”. Подлинная жизнь личности доступна только *диалогическому* проникновению в неё, которому она *сама* ответно и свободно раскрывает себя»[8]. И в данном контексте приобретает новый смыл понятие полифонии и *полифонического* диалога. Среди рабочих записей имеется такая: «Особенности “полифонии”. Незавершимость полифонического диалога (диалога по последним вопросам). Ведут такой диалог незавершимые личности, а не психологические субъекты. Известная невоплощённость этих личностей (бескорыстный избы-

---

[1] *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. С. 15. Ср. с. 16, 19.
[2] *Бахтин М. М.* 1961 год. Заметки. С. 349.
[3] Там же. С. 350.
[4] Там же. С. 344. «Жизнь по природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге – вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. п. В этом диалоге человек участвует весь и всею жизнью: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. […] Он участвует в нём не только своими мыслями, но и своей судьбой, всей своей индивидуальностью» (Там же. С. 351).
[5] *Бахтин М. М.* Проблемы творчества Достоевского. С. 173 – 174.
[6] *Арсеньев А. С.* Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности //Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981. С. 66.
[7] *Бахтин М. М.* Рабочие записи 60-х – начала 70-х годов //*Он же*. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг. М., 2002. С. 436.
[8] *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. С. 70.

ток)»[1].

В работах 1960-х – первой половины 1970-х годов (он скончался в 1975 г., не увидев вышедшей в том же году его книги «Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет») М. М. Бахтин, как отмечено выше, не оставляет в стороне онтологическую проблематику. Появление человека, согласно ему, явилось образованием новой онтологической реальности и определённой трансформацией других реальностей. Он пишет: «С появлением сознания в мире (в бытии), а может быть и с появлением биологической жизни (может быть, не только звери, но и деревья и трава свидетельствуют и судят), мир (бытие) радикально меня<е>тся. Камень остаётся каменным, солнце – солнечным, но событие бытия в его целом (незавершимом) становится совершенно другим, потому что на сцену земного бытия впервые выходит новое и главное действующее лицо события – свидетель и судия. И солнце, оставаясь физически тем же самым, стало другим, потому что стало осознаваться свидетелем и суд<иёю>. Оно перестало просто быть, а стало быть в себе и для себя (эти категории появились здесь впервые) и для другого, потому что оно отразилось в сознании другого (свидетеля и судии): этим оно в корне изменилось, обогатилось, преобразилось»[2]. С точки зрения вульгарного материализма это – досужие домыслы, но с точки зрения действительной онтологии – факт.

И человек, и Мир берутся М. М. Бахтиным в данный период его творчества как принципиально незавершимые, как находящиеся, выражаясь словами К. Маркса, «в абсолютном движении становления»[3]. Бахтин пишет, что «*ничего окончательного в мире ещё не произошло, последнее слово мира и о мире ещё не сказано, мир открыт и свободен, ещё всё впереди и всегда будет впереди*»[4]. И то же о человеке: «Пока человек жив, он живёт тем, что ещё не завершён и ещё не сказал своего последнего слова»[5]. В то же время между антропологией и онтологией у М. М. Бахтина имеется некоторая неувязка. В «Философии поступка» он архитектонику поступка изображал как единство «я-для-себя, другой-для-меня и я-для-другого». Ту же формулу он повторяет и 1970-е годы: «Я для себя и я для другого, другой для меня»[6]. Из этой формулы *выпадает* отношение к Миру и, в общем-то сам Мир, хотя, как видим, Бахтин пишет и о Мире.

Данное упущение было компенсировано в работах, точнее – в последней работе его современника – С. Л. Рубинштейна. Эта работа имеет название «Человек и мир». Она писалась после издания им своей известной монографии «Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира»[7] (1957 г.), в последние годы жизни (С. Л. Рубинштейн умер в начале 1960 г.) и впервые была опубликована в 1973 г., и то *с купюрами*. В ней в рубрике «От автора» С. Л. Рубинштейн отмечал: «Наша книга “Бытие и сознание” поставила и, затронув попутно целый ряд вопросов, в какой-то мере, надеюсь, разрешила или продвинула разрешение одной основной проблемы – о природе психического и его месте во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. Проблема бытия и сознания, обозначенная в заглавии книги, в целом не была там охвачена.

Мало того: основной результат нашего исследования психического в “Бытии и сознании” показал, что самая постановка вопроса, заключённая в заглавии нашей книги, не может быть окончательной. […] …Эта проблема бытия и сознания – при правильной её

---

[1] *Бахтин М. М.* Рабочие записи 60-х – начала 70-х годов. С. 415.
[2] Там же. С. 396. «Появление жизни и сознания как появление *свидетеля* в событии бытия, в корне меняющее тотальный смысл события» (Там же. С. 395).
[3] *Маркс К.* Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. (Первоначальный вариант «Капитала»). Ч. 1 //*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 46. Ч. I. М., 1968. С. 476.
[4] *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. С. 187.
[5] Там же. С. 69.
[6] *Бахтин М. М.* Рабочие записи 60-х – начала 70-х годов. С. 379.
[7] См.: *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957.

постановке – всё же необходимо преобразуется в другую, за ней стоящую. Само сознание существует лишь как процесс и результат осознания мира человеком. За проблемой бытия и сознания раскрывается проблема бытия, сущего и человека, его познающего и осознающего. Таким образом, центральная проблема, которая перед нами встаёт, – это проблема бытия, сущего и места в нём человека»[1].

Но если М. М. Бахтин сумел остаться в стороне от догм диалектического и исторического материализма, занимал по отношению к ним, так сказать, экстерриториальную позицию, то С. Л. Рубинштейн – уже в силу того, что его работы были связаны, в основном, с проблемами психологии – такую позицию занимать не мог. Но и разрабатывать проблему «человек – мир» он не мог с позиций того материализма, основные положения которого были изложены в «Материализме и эмпириокритицизме» В. И. Ленина и «О диалектическом и историческом материализме» И. В. Сталина. И если от раболепного почитания работ последнего советских философов и психологов избавил XX съезд КПСС, то от ленинской догматики их никто не избавлял.

Но С. Л. Рубинштейн, несмотря на это, в своей новой монографии подвергает критике устои диалектического материализма. Он пишет: «Идущая от Декарта точка зрения… рассматривает бытие только как вещи, как объекты познания, как “объективную реальность”. Категория бытия сводится только к материальности. Вместе с этим происходит выключение из бытия “субъектов” – людей, а заодно с ними и всех тех функциональных свойств вещей, которые свойственны “человеческим предметам”, включённым в человеческие отношения как орудия и продукты практики. В мире, “конституирующем”, определяющем эти системы категорий, существуют только вещи и не существует людей, отношения между которыми осуществляются через вещи; даже в качестве “орудий” они функционируют якобы помимо людей. Из учения о категориях, в том числе даже из учения о действительности, бытии, выпадает человек. Он, очевидно, идёт только по ведомству исторического материализма – как носитель общественных отношений; как человек он нигде, разве что в качестве субъекта он есть то, для которого всё есть объект, и только объект; сам для себя он как будто бы не может стать объектом мысли и философского исследования. Бытием в полном смысле оказывается только природа, сводящаяся к объекту физики. Вышележащие виды бытия (сущего) – бытие человека, способ его общественного бытия, история – деонтологизируются, выключаются из бытия в силу равенства: бытие = природа = материя»[2].

В качестве преодоления этой редукционистской установки официальной советской философии С. Л. Рубинштейн предлагает следующее: «Человек как субъект должен быть введён внутрь, в состав сущего, в состав бытия и, соответственно, определён круг философских категорий. Человек выступает при этом как сознательное существо и субъект действия, прежде всего как реальное, материальное, практическое существо. Однако здесь сохраняет свою силу общий тезис, выдвинутый нами ещё в “Бытии и сознании”, что с появлением новых уровней бытия в новом качестве выступают и все его нижележащие уровни. Иными словами, человеческое бытие – это не частность, допускающая лишь антропологическое и психологическое исследование, не затрагивающее философский план общих, категориальных черт бытия. Поскольку с появлением человеческого бытия коренным образом преобразуется весь онтологический план, необходимо видоизменение категорий, определений бытия с учётом бытия человека. Значит, стоит вопрос не только о человеке во взаимоотношении с миром, но и о мире в соотношении с человеком как *объективном* отношении»[3].

Собственно говоря, в приведённом фрагменте изложена программа для целостной философии, не расчленённой искусственно на «диамат» и «истмат». И приходится при-

[1] *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. М., 1997. С. 4.
[2] Там же. С. 6.
[3] Там же. С. 6 – 7.

знать, что, несмотря на те достижения в советской философии, которыми она обязана таким людям, как Э. В. Ильенков, Г. С. Батищев, А. С. Арсеньев, В. С. Библер, П. В. Копнин, В. А. Лекторский, Л. К. Науменко и другие, данная программа осталась до конца *не выполненной*.

«Человек, – отмечает С. Л. Рубинштейн, – не только находится в определённом отношении к миру и определяется им, но и относится к миру и сам определяет это своё отношение, в чём и заключается сознательное самоопределение человека»[1]. Но человек, чьё бытие должно быть введено в онтологию и в содержание категорий, не есть некая монада. В соответствии с тезисом К. Маркса о человеческой сущности, С. Л. Рубинштейн отмечает, что «человек есть лишь в своём отношении к другому человеку: человек – это люди в их взаимоотношениях друг к другу»[2]. Но он расширяет Марксово определение человеческой сущности как ансамбля общественных отношений. «Кроме совокупности общественных отношений (по Марксу), человека характеризуют основные отношения, через которые и может быть раскрыта его специфическая онтология…»[3] Он также принимает и известное положение К. Маркса: «Человек – это *мир человека*, государство, общество»[4], придавая ему в то же время общеонтологический характер: «Проблема… отношения человека к бытию в целом включает в себя не только вещи, неодушевлённую природу, но и субъектов, личностей, людей, отношение к природе опосредствовано отношениями между людьми»[5]. Но имеется у него и положение, которое выходит за пределы Марксова понимания человека. Он пишет: «Отношение человека к человеку, к другим людям нельзя понять без определения исходных отношений человека к миру как сознательного и деятельного существа. Всё, в конечном счёте, приводит к отношению человека к человеку, но учитывать только это, с этого начинать и этим кончать – это куцый антропологизм, этика, не учитывающая объективного места человека в мире»[6]. «Значит, – уточняет С. Л. Рубинштейн, – стоит не только вопрос о человеке во взаимоотношении с миром, но и о мире в соотношении с человеком как *объективном* отношении»[7].

Выше приводилась мысль М. М. Бахтина о том, что появление человека является актом, имеющим *онтологическое* значение. Ту же идею высказывает и С. Л. Рубинштейн. Он пишет, что «с возникновением нового уровня сущего во всех нижележащих уровнях выявляются новые свойства. […] Вселенная с появлением человека – это осознанная, осмысленная Вселенная, которая изменяется действиями в ней человека. Существует не только Вселенная как безотносительная к субъекту, осозна*ю*щему её человеку (человеку и его сознанию): чистая объективность и плюс субъект познания. Сама осознанная или осмысленная Вселенная, изменённая или могущая быть изменённой действиями в ней человека, есть объективный факт»[8]. Можно отметить также трактовку Рубинштейном

---

[1] Там же. С. 83.

[2] Там же. С. 4. Ещё в книге «Бытие и сознание» С. Л. Рубинштейн писал: «Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, её сердцевину. “Сердце” человека всё соткано из его человеческих отношений к другим людям» (*Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. С. 263).

[3] *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. С. 65.

[4] *Маркс К.* К критике гегелевской философии права. Введение //*Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 1. М., 1955. С. 414.

[5] *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. С. 7. «Отношение человека к миру, к бытию и отношение человека к человеку рассматривается в их взаимозависимости и взаимообусловленности» (Там же. С. 8).

[6] Там же. С. 73. С. Л. Рубинштейн отмечает: «Нет верного отношения к человеку без верного отношения к миру, нет верного отношения к миру без верного отношения к человеку. Войти в полноценное отношение к другим людям, стать условием человеческого существования для другого человека может только полноценный человек, а это значит человек с верным отношением к миру, к природе, к жизни» (Там же. С. 110).

[7] Там же. С. 7.

[8] Там же. С. 63.

созерцания. В официальной советской философии созерцание трактовалось как *дериват* предметной деятельности. С. Л. Рубинштейн различает созерцание и деятельность как два способа отношения человека к миру. «*Эта созерцательность*, – пишет он, – *не должна быть понята как синоним пассивности, страдательности, бездейственности человека*. Она есть (в соотношении с действием, производством) другой способ отношения человека к миру, бытию, способ чувственного эстетического отношения, познавательного отношения. Величие человека, его активность проявляются не только в деянии, но и в созерцании, в умении постичь и правильно отнестись ко Вселенной, к миру, к бытию. Природа – не только объект созерцания, но она и не только продукт истории человечества, не только материал или полуфабрикат производственной деятельности людей»[1]. Из процитированного фрагмента видно, что С. Л. Рубинштейн понимает созерцание, во-первых, как другое по сравнению с практическим отношение человека к миру, во-вторых, считает, что оно присуще не только познавательному, но и эстетическому отношению человека к миру.

Одним из первых, кто в советской философии второй половины XX, не будучи знаком с работой С. Л. Рубинштейна «Человек и мир», уже в середине 1960-х годов осознал необходимость не ограничиваться в истолковании человеческой сущности её социальным измерением, а выходить на онтологический уровень, был Г. С. Батищев. И тут надо дать краткую характеристику эволюции его философских воззрений. Сам он полагал, что в своей философской эволюции прошёл путь от *субстанциализма* через *анти-субстанциализм* «к логике глубинного общения, междусубъектной со-причастности, полифонирования»[2]. В действительности же, картина этой эволюции несколько иная[3]. Отметим лишь, что субстанциалистский период у него был, но анти-субстанциалистского не было. Но, главное, в этой эволюции можно выделить *антропоцентристский* период (до начала 1970-х годов) и *не-антропоцентристский* (до конца жизни в 1990 г.). На каждом из этапов этой эволюции Г. С. Батищев вступал в полемику, но преимущественно с философскими позициями, а не с конкретными философами, а также со своими, уже преодолёнными, воззрениями. Наиболее интенсивная его полемика с конкретными авторами содержится в его монографии «Введение в диалектику творчества»[4], да ещё в своеобразных книгах-диспутах «Диалектическое противоречие»[5] и «Деятельность: теории, методология, проблемы»[6]. Обратимся к эволюции воззрений Г. С. Батищева на проблему человеческой сущности.

До начала 1970-х годов Г. С. Батищев всецело ориентировался на философию К. Маркса, но и в рамках этой ориентации он вышел на онтологический уровень в трактовке человеческой сущности. Сущность человека и способ его бытия он рассматривает как глубоко *онтологический* феномен. Наиболее полно его концепция данного периода представлена в его фундаментальной статье «Деятельностная сущность человека как философский принцип» (опубликована в 1969 г.). В ней он, прежде всего, возражает натуралистическому толкованию человека как *части природы*. Согласно ему, «*человек* как познающий, нравственный и эстетический субъект *не есть часть природы*, т. е. не есть ни

[1] Там же. С. 72 – 73.
[2] *Батищев Г. С.* Не деянием одним жив человек //Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990. С. 329.
[3] Подробнее об этом см.: *Хамидов А. А.* Путь открытий как открытие пути: философские искания Г. С. Батищева //Генрих Степанович Батищев. М., 2009.
[4] См.: *Батищев Г. С.* Введение в диалектику творчества. СПб., 1997. Данная монография была депонирована в ИНИОН АН СССР в 1984 г.
[5] См.: Диалектическое противоречие. М., 1979.
[6] См.: Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.

часть среди частей, ни вещь среди вещей, ни объект среди объектов»[1]. Сущность человека, согласно ему, состоит в его предметной деятельности. Но деятельность эта не изолирована от взаимоотношения людей, от общественных отношений. «Сущность человека, – пишет Г. С. Батищев, – есть деятельность как тождество активности и общения…»[2] Следует отметить, что понятие тождества им берётся не в *формально*-логическом (А = А), а в диалектико-логическом (А + не-А) смысле. Иначе говоря, предметная деятельность есть единство двух векторов: «субъект – объект» и «субъект – субъект».

На исследователя, стоящего на натуралистических позициях, отмечает он, «производит неотразимо сильное впечатление “присутствие” природы в человеке как живом теле…» Но «человек вовсе не есть своего рода живое *естественное т е л о* как “часть природы”. Даже его организм, к которому в известном смысле было бы применимо такое определение, верно и конкретно постижим лишь будучи взят в контексте таких характеристик бытия человека, которые ему в качестве собственных приписаны быть не могут и для которых он служит лишь носителем. Ибо на деле не человек принадлежит своему организму, а, наоборот, организм принадлежит человеку как отнюдь не единственный “носитель” его реального бытия»[3]. Человек как человек немыслим без того мира культуры, который создаётся им в процессе освоения и преобразования природы. Способ бытия биологических сущностей – *адаптация*; человек же в процессе развития своей предметной деятельности преодолевает адаптивное существование; «человек утрачивает в антропогенезе поведенческие наследственные детерминанты, сковывающие отношение к миру заранее данным “алгоритмом” и навязывающие строго определённый способ взаимодействия с миром как средой»[4]. Очень многие советские философы склонны были рассматривать социокультурную действительность как *среду* человека, но Г. С. Батищев подверг критике данную позицию ещё в 1967 г. в цитировавшейся выше статье «Общественно-историческая, деятельная сущность человека».

Деятельность, согласно Батищеву данного периода, есть способ существования человека и его действительности. В качестве главных атрибутов предметной деятельности он выделяет *опредмечивание* (*die Vergegenständlichung*) и *распредмечивание* (*die Entgegenständlichung*). Под первым он понимает процесс перехода содержания деятельности из её лишь потенциального существования в виде деятельностной способности в форму фиксированной предметности. Субъект, осуществляя любую деятельность, совершает опредмечивание. Под распредмечиванием он понимает противоположный процесс, а именно процесс перехода определений предмета – природного или культурного – в форму деятельностной способности субъекта. Опредмечивание и распредмечивание суть противоположности, но такие противоположности, которые не отделены друг от друга в пространстве и времени. «… Опредмечивание и распредмечивание образуют настоящее диалектическое *единство* взаимопроникающих *противоположностей*. Это единство противоположностей *и есть деятельность* в её конкретном определении»[5].

Понятия опредмечивания и распредмечивания не изобретены Г. С. Батищевым. Они имеются и у К. Маркса. Опредмечивание, трактуемое Марксом так же, как и Батищевым, согласно ему, является существеннейшим атрибутом деятельности и труда, соответствующего своему понятию (то есть *неотчуждённого* труда). Например: «Осуществление труда есть его опредмечивание»[6]. Но вот распредмечивание К. Маркс трактует далеко не так, как его трактует Г.С. Батищев. Термин «распредмечивание» (die Entge-

---

[1] *Батищев Г. С.* Деятельностная сущность человека как философский принцип //Проблема человека в современной философии. М., 1969. С. 77.
[2] Там же. С. 96.
[3] Там же. С. 87.
[4] Там же. С. 86.
[5] *Батищев Г. С.* Противоречие как категория диалектической логики. С. 14.
[6] *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года //*Маркс К., Энгельс Ф* Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 42. М., 1974. С. 88.

genständlichung) встречается у Маркса в «Экономическо-философских рукописях 1844 года» в разделе «[Критика гегелевской диалектики и философии вообще]»[1]. В немецком оригинале сказано: «…Hegel die Selbsterzeugung d[es] Menschen als einen Prozeß faßt die Vergegenständlichung als Entgegenständlichung, und als Entäusserug, und Aufhebung dieser Entäusserung...»[2] Русский перевод гласит: «…Гегель рассматривает самопорождение человека как процесс, рассматривает опредмечивание как распредмечивание, как отчуждение и снятие этого отчуждения…»[3] То обстоятельство, что термин «die Entäusserung» передан в русском переводе термином «отчуждение» (собственно «отчуждение» по-немецки – «die Entfremdung»), не должно нас смущать, так как Маркс в данный период ещё не разработал в деталях свою концепцию отчуждения; поэтому и для него ещё – die Entäusserung и die Entfremdung суть синонимы.

Итак, для К. Маркса распредмечивание есть *оппозиция* опредмечиванию. Аналогичной оппозицией в цитируемом сочинении является для Маркса оппозиция «die Verwirklichung – die Entwirklichung»[4] (на русский язык переведены соответственно как «претворение в действительность» и «выключение из действительности»). В данном сочинении встречается также термин «die Ent-menschlichung»[5] (на русский переведено как «обесчеловечение»). Стало быть, для К. Маркса распредмечивание есть форма проявления *отчуждения*.

Таким образом, Г. С. Батищев вкладывает в термин «распредмечивание» (Entgegenständlichung) смысл, прямо *противоположный* тому, который вкладывал в него К. Маркс. Он вкладывает в него не *негативный*, а *глубоко позитивный* смысл. Но всё же не он является автором такого толкования. Автором его является упоминавшийся выше П. Л. Кучеров. В 1930 г. он писал: «Вскрывая существо субъекта, практическая деятельность раскрывает и бытие предмета. Переход деятельности в предмет раскрывает для деятельности предметное бытие. Предмет теряет свою противоположную субъекту внешность, раскрывается в действии субъекта, обнаруживает свою действительную предметную природу, “распредмечивает” (выражение Маркса) свою природу.

Раскрытие предмета для субъекта, “распредмечивание”, обнаруживается в практике в проникновении субъективной деятельности в объект, в “опредмечивании”. Проникновение в объект, переход из формы деятельности в форму бытия есть в то же время раскрытие предмета. Переход субъективной деятельности в бытие (опредмечивание) и раскрытие объекта субъекту (распредмечивание) представляют единый процесс, процесс практики, предметной деятельности. “Опредмечивание” нужно понимать как “распредмечивание”, оба процесса находятся в единстве друг с другом. В единстве обоих процессов в труде обнаруживается существо субъекта, субъект является формой практики, предметной деятельности»[6].

Из процитированного видно, что хотя П. Л. Кучеров и повторяет выражение К. Маркса «опредмечивание выступает как распредмечивание», он – в отличие от Маркса – вкладывает в понятие распредмечивания (Entgegenständ-lichung) *позитивный* смысл. Правда, берёт данный термин в кавычки. Вторым, кто употребил понятие «распредмечивание» в позитивном смысле, был Э. В. Ильенков. В статье «Идеальное» он пишет: «И[деальное] как форма субъективной деятельности усваивается лишь посредством активной же деятельности с предметом и продуктом этой деятельности, т. е. через форму её

---

[1] Заглавие всей рукописи и всех её разделов дано Институтом марксизма – ленинизма при ЦК КПСС.

[2] *Marx K.* Ökonomisch-philosophische Manuskripte (Zweite Wiedergabe) //*Marx K., Engels F.* Gesamtausgabe (MEGA). 1. Abt. Bd. 2. Text. B., 1982. S. 404_{37-40}.

[3] *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 158 – 189.

[4] См.: *Marx K.* Ökonomisch-philosophische Manuskripte. S. 365_{4-5}.

[5] См.: Ibid. S. 396_1.

[6] *Кучеров П.* Практика и диалектическая логика. С. 76.

продукта, через объективную форму вещи, через её деятельное "*распредмечивание*"»[1]. Слово «распредмечивание», как и у П. Л. Кучерова, здесь тоже взято в кавычки, однако лишь постольку, поскольку Э.В. Ильенков употребил его наподобие *метафоры*, то есть не в строго концептуальном смысле. И этим его позиция отличается от позиции П. Л. Кучерова, который, хотя и заключал это слово в кавычки, тем не менее придал ему именно *концептуальный* смысл, делая его специальным *термином*. Г. С. Батищев в этом отношении примыкает к П. Л. Кучерову и развивает именно его точку зрения на распредмечивание. И берёт данный термин уже *без* кавычек. Остаётся, конечно, неясным, как приверженцы доктринального «марксизма – ленинизма» и сторожевые псы государственной идеологии не обратили на это внимания. Скорее всего, потому, что сами никогда основательно не штудировали тексты К. Маркса. Не то, непременно обвинили бы в «ревизионизме» и сделали соответствующие «оргвыводы».

Однако нельзя не заметить, что благодаря введению *понятия* распредмечивания Г.С. Батищев вслед за П. Л. Кучеровым в понимании сущности человеческой деятельности идёт *значительно дальше* К. Маркса. Ведь сам Маркс специально *концептуально* не разрабатывал тот атрибут, или тот аспект предметной человеческой деятельности, который теперь определяется как распредмечивание. В своих исследованиях он ограничился атрибутом, или аспектом опредмечивания. Это объясняется в первую очередь тем, что в «Экономическо-философских рукописях 1844 года» (которые правильнее было бы назвать «Философско-экономическими») К. Маркс приходит к сущности деятельности через работы политико-экономов, а в «Капитале» сам исследует экономическую действительность. А. Смит, Д. Рикардо и сам К. Маркс исследовали капиталистически организованное материальное производство. А в этом производстве, во-первых, деятельность фигурирует в форме *труда*, а во-вторых, сфера обмена *превалирует* над сферой производства. Другими словами, здесь социально-экономически значимыми являются продукты труда (товары) и их обращение. В этой связи и труд принимается во внимание лишь со стороны *продуцирования* товаров, следовательно, – лишь со стороны *опредмечивания*.

Человеческая деятельность, согласно Г. С. Батищеву, осваивает не только особенные формообразования, но через них осваивает и атрибуты Субстанции. Именно поэтому человек относится ко всякому особенному формообразованию с позиций всеобщности, которая, конечно, им развивается и совершенствуется в ходе антропо-социо-культурогенеза. Следовательно, человек ведёт своё действительное происхождение не только не от высших антропоидов, но и не от природы в её внешних проявлениях, а от универсальной Субстанции. Однако, осваивая её атрибуты, он и *до*-развивает их. Тем самым он создаёт особый мир – мир социокультурной действительности. Человек есть существо *трансцендирующее*: способом его бытия в мире является *творчество*. Исходя из этого, Г. С. Батищев и ставит вопрос о человеческой сущности. Он формулирует следующую антиномию: «Человек обладает сущностью, которую допускает его деятельность в пределах системы возможностей, ограниченной всем унаследованным им богатством *объектов* его культуры и реализованным в этом богатстве уровнем его развития как субъекта, т. е. такой *сущностью, которая исторически определена и ограничена*. Но вместе с тем человек *не* обладает *никакой* определённой раз и навсегда сущностью с ограниченной, фиксированной, конечной системой возможностей, в пределах которой он развивался бы; напротив, как *субъект* культуры он прогрессирует, обретая принципиально новые, ранее не данные возможности. […] Чтобы обладать сущностью, он должен её отрицать, а чтобы отрицать её, должен ею обладать»[2].

---

[1] *Ильенков Э.* Идеальное //Философская энциклопедия. [В 5-ти т.] Т. 2. М., 1962. С. 226. Прав. стбц (курсив мой. – *А. Х.*).

[2] *Батищев Г. С.* Деятельностная сущность человека как философский принцип. С. 96, 97. В тексте опечатка: вместо «которую» стоит «которая». Исправлено. «Иначе говоря, – уточняет Г. С. Батищев, – человек имеет в каждый данный момент исторически обусловленную *границу* возможного

Такова эта антиномия, то есть вербально выраженное *диалектическое* противоречие. Её нельзя решить, устранив тезис, оставив антитезис, или наоборот. Ведь и тезис, и антитезис здесь равно содержательно объективны. Следовательно, необходимо найти такое понимание человеческой сущности, в котором и тезис, и антитезис органически соединились бы в *синтез*. И Г. С. Батищев находит его. Он пишет, что разрешить данную антиномию – «значит выработать совершенно иное и своеобразное понятие сущности: сущность человека должна состоять как раз в том, что он *не имеет никакой одной* определённой, раз навсегда ограниченной сущности. Другими словами, надо прийти к такому пониманию, согласно которому природа человека состоит в том, что он *не имеет никакой "собственной", конечной природы*, которая была бы заранее данным ему масштабом его развития, заранее данной мерой его бытия»[1]. В свете данного положения не только «человеческая природа… модифицируется в каждую исторически данную эпоху», о чём сказано у К. Маркса, но и человеческая сущность подвержена такой же модификации.

Осваивая и до-развивая особенные и универсально-всеобщие, субстанциальные определения, человек как субъект созидаёт особый *над*-природный мир – мир культуры как своей предметной действительности. В формообразованиях культуры опредмечено не только сознание и мышление человека, но вся его предметная деятельность во всём объёме её сущностных характеристик. В этой связи Г. С. Батищев писал: «Когда М. К. Мамардашвили находит у Маркса анализ сознания *по его предметностям*, а не по данности его в актах непосредственной "психической" индивидуальности, в этом можно видеть своего рода *частный случай*, или аспект анализа человека по его предметному миру. Однако сам М. К. Мамардашвили толкует это не как исследование человека, а как "безличностный анализ", согласно которому люди – не авторы, а *только* читатели "текста" своего сознания, автор же – "общество" (см.: "Вопросы философии", 1968, № 6, с. 21). В так называемом "обществе" не узнан действительный человек, авторствующий вне и независимо от своего сознания. "Безличностному" анализу соответствует у М. К. Мамардашвили взгляд на личностную суверенность не как на человеческую потенцию, как бы иллюзорно она ни осознавалась и как бы далека она ни была от торжества, а как на *только* иллюзию философской классики, к тому же "заданную" сугубо преходящими условиями (см.: "Философия в современном мире. Философия и наука. Критические очерки буржуазной философии". М., "Наука", 1972, с. 49[*]). Такого рода истолкования, какими бы "безличностными" они ни осознавались, тем не менее помогают подготовке к анализу человека по его предметному миру, по его *эйкумене*, помогают выработке *эйкуменического подхода*»[2].

Принцип предметной деятельности первоначально с недоверием воспринимался советскими философами и психологами (они боялись, что в нём кроется «демон» *идеализма*), но впоследствии он был не только принят, но и стал даже абсолютизироваться. Надо сказать, что Г. С. Батищев был в советской философии едва ли не единственным, кто, достигнув одного уровня в решении философских проблем, переходил на новый, более высокий, трансцендируя свои уже достигнутые результаты. Знакомство с письмами Ухтомского[3] и с учением Агни Йоги (Живой Этики) привело Г. С. Батищева к выводу об

и невозможного, но только потому он достигает *этой* фиксированной границы, что постоянно преодолевает, или *трансцендирует*, свою границу, постоянно отодвигает её» (Там же. М. 96 – 97).

[1] Там же. С. 97.

[*] В первом случае Г. С. Батищев имеет в виду статью М. К. Мамардашвили «Анализ сознания в работах Маркса», во втором – статью «Классическая и современная буржуазная философия. Опыт эпистемологического сопоставления», написанную М. К. Мамардашвили в соавторстве с Э. Ю. Соловьёвым и В. С. Швырёвым.

[2] *Батищев Г. С.* Понятие целостно развитого человека и перспективы коммунистического воспитания //Проблема человека в «Экономических рукописях 1857 – 1859 годов» К. Маркса. Ростов-на-Дону, 1977. С.152. Сноска.

[3] См.: *Ухтомский А. А.* Письма //Пути в незнаемое. Писатели рассказывают о науке. Сб. Х. М., 1973. С. 371 – 434.

ограниченности категории деятельности и соответственно – принципа предметной деятельности. В конце 1980-х он писал: «Вот и приходится теперь защищать одновременно и внедеятельностные слои бытия субъекта от подведения их под сверхкатегорию деятельности, и смысловое наполнение категории деяния от некоторых модных вариантов “деятельностного подхода” с его грубыми притязаниями на универсализм»[1]. В качестве одного из тех, кто абсолютизировал категорию деятельности, Г. С. Батищев называл В. В. Давыдова. У последнего, согласно ему, «*деятельностный подход превращается в деятельностный редукционизм*»[2]. Соглашаясь с В. С. Швырёвым, что категорию деятельности необходимо сохранить, он добавляет: «Но вот в чём главная проблема: обеспечима ли *наиболее радикальная* открытость человека лишь *изнутри* деятельности как самодостаточной сферы? Или же как раз в самых радикальных и глубоких моментах она изнутри такой сферы недостижима и требуется нечто сверхдеятельностное?»[3] Сам Г. С. Батищев в данный период выделяет в бытии человека-субъекта три уровня: *до*-деятельностный, деятельностный и *над*-деятельностный. Согласно ему, «деятельность не есть единственно возможный, универсальный *способ бытия* человека, культуры, социальности, не есть единственный и всеохватывающий способ взаимосвязи человека с миром»[4].

Начиная со своей кандидатской диссертации Г. С. Батищев исследовал феномен *отчуждения*. В настоящей работе этому нет возможности уделять сколько-нибудь развёрнутого внимания. Отметим лишь следующее. Наиболее полно свою трактовку отчуждения он представил в статье «Деятельностная сущность человека как философский принцип»[5]. Впоследствии, когда сверху было наложено негласное табу на разработку проблемы отчуждения, Г. С. Батищев занимается отдельными аспектами отчуждения, особенно *овещнением* (Versachlichung, Verdinglichung)[6]. И он подвергает критике даже своих близких коллег за недостаточно последовательное и глубокое понимание тех или иных аспектов и последствий овещнения. Так, он пишет: «Казалось бы, столь настойчиво критикующий “вещные отношения” А. С. Арсеньев, тем не менее, вдруг изображает “субъекта-творца” необычайно похожим на натуралистическую *вещь*-побе-дительницу: “…человек как творец накладывает на мир ″печать″ своей субъективности…” “Основа развития субъективности – в её направленности на подчинение и преобразование предметного мира, то самое накладывание на мир печати своей субъективности” (Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981. С. 101, 114)»[7].

В 1970-е – 1980-е годы Г. С. Батищев подвергает критике *субстанциализм* (философско-мировоззренческю позицию, которая вырастает из гипертрофирования философского статуса субстанциального начала объективной действительности в ущерб субъекту), *анти-субстанциализм* (философско-мировоз-зренческую позицию, которая вырастает из гипертрофирования онтологического статуса субъекта в ущерб субстанции) и *антропоцентризм* (мировоззренческую, а также могущую – и бывающую, о чём свидетельствует нынешний экологический кризис, – быть практической, позицию, ставящую в

---

[1] *Батищев Г. С.* Неисчерпанные возможности и границы применимости категории деятельности //Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990. С. 23.

[2] *Батищев Г. С.* Деятельностный подход в плену субстанциализма //Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990. С. 171.

[3] *Батищев Г. С.* Не деянием одним жив человек. С. 319.

[4] *Батищев Г. С.* Неисчерпанные возможности и границы применимости категории деятельности. С. 24 – 25.

[5] Здесь ему посвящён специальный параграф «Человек и его отчуждение». См.: *Батищев Г. С.* Деятельностная сущность человека как философский принцип. С. 110 – 135.

[6] См., напр.: *Батищев Г. С.* Проблема овещнения и её гносеологическое значение (в свете Марксовой концепции овещнения) //Гносеология в системе философского мировоззрения. М.,1983.

[7] *Батищев Г. С.* Введение в диалектику творчества. С. 214 – 215. Примеч. 37. Г. С. Батищев цитирует следующую работу: *Арсеньев А. С.* Проблема цели в воспитании и образовании. Взаимоотношение естественнонаучного и гуманитарного знания //Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981.

центр Универсума и на его вершину земного человека). Субстанциализм Г.С. Батищев находит не только у Б. Спинозы, Гегеля, в официальном «диамате», но и у Э. В. Ильенкова, М.А. Лифшица и др. Анти-субстанциализм он обнаруживает не только у Фихте, Киркегора и др., но и у самогó себя. Он имеет в виду, прежде всего, свою статью «Деятельностная сущность человека как философский принцип». Под влиянием идей «Агни Йоги» он выходит на критику антропоцентризма. Он находит его не только в своих работах до первой половины 1970-х годов, но и у К. Маркса, особенно в его ранних произведениях. И он отмежёвывается от Маркса, изложив претензии к нему в работе «Тезисы не к Фейербаху». Она писалась на протяжении 1974 – 1980 гг. и не предназначалась для печати. Ведь по условиям того времени её публикация не представлялась возможной. Но она не опубликована и доныне[1].

Отметим некоторые важные идеи, которые были сформулированы Г. С. Батищевым после его отхода от Маркса и преодоления им субстанциализма и анти-субстанциализма, деятельностного редукционизма и антропоцентризма.

Во-первых, он поставил субъект-объектное отношение выше субъект-объ-ектного, истолковав последнее в качестве момента первого. Но это, в целом, укладывалось в Марксову концепцию. Г. С. Батищев, тем не менее, раздвигает формулу «S – O – S» за счёт введения в неё *произведения*: «получается, – пишет он, – синтетическая, объединяющая формула: “субъект – произведение – объект – произведение – субъект”»[2].

Во-вторых, поняв человека как существо многоуровневое, Г.С. Батищев переосмысливает феномен общения. «Общение, – пишет он, – есть встреча-процесс, развёртывающийся одновременно *на разных уровнях*, принципиально не поддающихся редукции друг к другу и радикально разных по степени явности»[3]. Общение, таким образом, не совпадает с общественными отношениями, которые строятся и воспроизводятся деятельностью, т. е. имеют деятельностную природу. Между тем в советской философии общение продолжало трактоваться то как «высшая форма движения материи», то как «особый вид социальной деятельности», то как «индивидуализированная форма общественных отношений». Некоторые выводили общение из царящего в природе *взаимо-действия*. Но феномен взаимодействия присущ лишь *конечным*, т.е. сугубо природным формообразованиям. Это в своё время подчёркивал Г. С. Батищев, писавший: «Вопреки царящему повсюду взаимодействию человеческая деятельность отнюдь не находится в подобном отношении “взаимности” со своим предметом. Иначе говоря, где торжествует лишь “взаимность” воздействия “человека” и вещей, – там ещё нет (или уже нет) подлинного человека и его деятельности»[4].

В-третьих, исходя из принципа многоуровневости, Г. С. Батищев разводит по разным уровням деятельность и *творчество*, составлявшее едва ли не основной предмет его философского внимания. «Творчество, – пишет он, – отличается от деятельности тем, что оно *может* именно то, чтó деятельность принципиально *не может*, ибо оно есть прогрессивное сдвигание самих порогов распредмечиваемости, ограничивающих деятельность и замыкающих её в её собственной сфере – при любой её относительно внешней (парадигмально той же сáмой) экспансии. Конечно, творчество есть *также и деяние*, креативное деяние. Но прежде чем стать деянием и для того, чтобы стать им, творчество сначала должно быть особенного рода наддеятельностным *отношением* субъекта к миру

[1] См. о ней: *Хамидов А. А.* Необычное произведение Г. С. Батищева //Вопросы философии. 2011. № 8.
[2] *Батищев Г. С.* Диалектический характер творческого отношения человека к миру. Диссертация в форме научного доклада на соискание учёной степени доктора философских наук. М., 1989. С. 24.
[3] *Батищев Г. С.* Неисчерпанные возможности и границы применимости категории деятельности. С. 30.
[4] *Батищев Г. С.* Деятельностная сущность человека как философский принцип. С. 84.

и к самому́ себе, отношением ко всему сущему как могущему быть *и иным*. Креативное отношение есть отношение субъекта к миру как к миру *проблем-загадок*, а главное – такое отношение, в которое он вступает не только своими допороговыми содержаниями и достояниями, но *также и запороговыми*»[1].

Сама публикация Г. С. Батищевым своих идей как таковая была одновременно и *вступлением в полемику* с другими позициями (и тут, как мы отметили, конкретные авторы не всегда важны) и, в том числе, со своими преодолёнными идеями. В 1977 г. он принял православие, что не могло не повлиять на его философское творчество. Долгое время это было незаметно, но в 1992 г., уже посмертно, выходит его статья «Найти и обрести себя», в которой Г.С. Батищев впервые открыто излагает свою новую позицию, беском-промиссно пронизанную духом православия. В ней уже начисто отсутствует (а, стало быть, ***отвергнуто***) всё то, что он писал о человеке на протяжении всего предшествующего периода своего философского творчества. Не станем её анализировать, отсылаем читателей к ней само́й[2].

Примерно с середины 1980-х годов становится популярной бахтинская идея диалога. Подавляющее большинство отнеслись к ней совершенно не-критически. Г. С. Батищев был единственным, кто разглядел в идейном наследии М. М. Бахтина внутреннюю *антитетику*. Он выявил «в его наследии две мировоззренчески различных позиции, или тенденции. Обе они “диалогические”, обе чужды и противостоят монологизму, авторитарному мышлению, панлогизму... Тем не менее между ними не просто расхождение, но аксиологическая пропасть. Во-первых, это холодный, несопричастный диало-гизм, характерный для тех самоутверждающихся индивидов-“атомов”, для которых нет никакой ценностной вертикали, никакой иерархии смыслов, уровней бытия: релятивизм, карнавальность. Во-вторых, зто полифонический диалог, многоуровневая, глубинная встреча, включающая в себя запороговые ярусы; другодоминантность, готовность к предпочтению себе других, полнота судьбической сопричастности, верность абсолютным ценностям, тяготение к ненавязчивой Гармонии»[3].

Выше всего Г.С. Батищев ценил концепцию С.Л. Рубинштейна, изложенную в сочинении «Человек и мир». И совершенно обоснованно. Ведь этот философ, больше известный как психолог, в этой книге высказал многие идеи и положения, к которым советские философы, даже такие, как Э. В. Ильенков, Г.С. Батищев и некоторые другие, самостоятельно пришли лишь значительно позже. Г.С. Батищев посвятил исследованию философского учения С.Л. Рубинштейна несколько работ[4]. Однако, отдавая ему пальму первенства в формулировке целого ряда продуктивных идей, он отмечает и некоторые погрешности в его формулировках. Так, он отмечает некритическое отношение С.Л. Рубинштейна к некоторым идеям раннего Маркса, пронизанным духом *антропоцентризма*, что отрицательно повлияло на трактовку им некоторых проблем[5].

---

[1] *Батищев Г. С.* Неисчерпанные возможности и границы применимости категории деятельности. С. 29.

[2] См.: *Батищев Г. С.* Найти и обрести себя //Ступени самообретения. (Проблемы образования и культуры в малом городе). М., 1992. С. 18 – 27. Статья перепечатана в журн.: Вопросы философии. 1995. № 3. С. 103 – 109.

[3] *Батищев Г. С.* Диалогизм или полифонизм? (Антитетика в идейном наследии М. М. Бахтина) //М. М. Бахтин как философ. М., 1992. С. 123.

[4] См.: *Батищев Г.С.* Философская концепция человека и креативности в наследии С. Л. Рубинштейна //Вопросы философии. 1989. № 4; *Он же*. Философско-аксиологические идеи в концепции человека С. Л. Рубинштейна //Философские науки. 1989. № 7; *Он же*. Философское наследие С. Л. Рубинштейна и проблематика креативности //Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. К 100-летию со дня рождения. М., 1989.

[5] См., напр.: *Батищев Г. С.* Философское наследие С. Л. Рубинштейна и проблематика креативности. С. 251.

* * *

В заключение нелишним будет отметить и то, что само имя Г. С. Батищева при его жизни часто замалчивалось. На его сочинения почти не ссылались занимавшиеся сходными проблемами, притом даже сотрудники Института, в котором он работал. Не намного лучше обстоит и после его ухода. Вот лишь один пример. В 1992 г. в журнале «Философские науки» (№ 3) появляется статья кандидата философских наук В. И. Самохваловой – сотрудницы Института философии АН СССР, в котором на протяжении почти 30 лет и до конца своих дней работал Г. С. Батищев, под названием «Человек и мир: проблема антропоцентризма». Статья сдана в набор 10 декабря 1991 г., т. е. меньше, чем за год и два месяца до его кончины (31 октября 1990 г.). Но Г. С. Батищев – едва ли не единственный, кто в течение всех 1980-х годов подвергал критике антропоцентризм, – в данной статье даже *не упомянут*. Зато упомянут некто акад. Н. Г. Холодный, который в своей книге «Мысли дарвиниста о природе и человеке» (Ереван, 1944) «назвал антропоцентризм первородным грехом человечества»[1]. Добавить тут нечего…

Правда, в серии «Философия России второй половины XX века» в 2009 г. увидела свет книга «Генрих Степанович Батищев». Но этого явно мало. К тому же большинство произведений философа всё ещё труднодоступны широкому читателю. Настала необходимость их переиздания.

ИСТОЧНИКИ

Арсеньев А. С. 1981 a. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности //Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981.

Арсеньев А. С. 1981 b. Проблема цели в воспитании и образовании. Взаимоотношение естественнонаучного и гуманитарного знания //Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981.

Батищев Г. С. 1963. Противоречие как категория диалектической логики. М., 1963.

Батищев Г. С. 1966. Деятельная сущность человека как философский принцип //Человек в социалистическом и буржуазном обществе. Симпозиум (доклады и сообщения). М., 1966.

Батищев Г. С. 1967. Общественно-историческая, деятельная сущность человека //Вопросы философии. 1967. № 3.

Батищев Г. С. 1969. Деятельностная сущность человека как философский принцип //Проблема человека в современной философии. М., 1969.

Батищев Г. С. 1977 a. Культура, природа и псевдоприродные феномены в историческом процессе //Труды НИИ культуры МК РСФСР. Т. 55. Проблемы теории культуры. М., 1977.

Батищев Г. С. 1977 b. Понятие целостно развитого человека и перспективы коммунистического воспитания //Проблема человека в «Экономических рукописях 1857 – 1859 годов» К. Маркса. Ростов-на-Дону, 1977.

Батищев Г. С. 1983. Проблема овещнения и её гносеологическое значение (в свете Марксовой концепции овещнения) // Гносеология в системе философского мировоззрения. М.,1983.

Батищев Г. С. 1986. Диалектика перед лицом глобально-экологической ситуации //Взаимодействие общества и природы. Философско-методологические аспекты экологической проблемы. М., 1986.

Батищев Г. С. 1989 a. Философская концепция человека и креативности в наследии С. Л. Рубинштейна //Вопросы философии. 1989. № 4.

Батищев Г. С. 1989 b. Философско-аксиологические идеи в концепции человека С.

[1] См.: *Самохвалова В. И.* Человек и мир: проблема антропоцентризма //Философские науки. 1992. № 3. С. 161. Прав. стбц.

Л. Рубинштейна // Философские науки. 1989. № 7.

Батищев Г. С. 1989 c. Философское наследие С. Л. Рубинштейна и проблематика креативности // Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. К 100-летию со дня рождения. М., 1989.

Батищев Г. С. 1989 d. Диалектический характер творческого отношения человека к миру. Диссертация в форме научного доклада на соискание учёной степени доктора философских наук. М., 1989.

Батищев Г. С. 1990 a. Неисчерпанные возможности и границы применимости категории деятельности //Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.

Батищев Г. С. 1990 b. Деятельностный подход в плену субстанциализма //Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.

Батищев Г. С. 1990 c. Не деянием одним жив человек //Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.

Батищев Г. С. 1992 a. Найти и обрести себя //Ступени самообретения. (Проблемы образования и культуры в малом городе). М., 1992.

Батищев Г. С. 1992 b. Диалогизм или полифонизм? (Антитетика в идейном наследии М. М. Бахтина) // М. М. Бахтин как философ. М., 1992.

Батищев Г. С. 1995. Найти и обрести себя //Вопросы философии. 1995. № 3.

Батищев Г. С. 1997. Введение в диалектику творчества. СПб., 1997.

Бахтин М. М. 1996 a. Проблема текста // Он же. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М., 1996.

Бахтин М. М. 1996 b. 1961 год. Заметки // Он же. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 5. работы 1940-х – начала 1960-х годов. М., 1996.

Бахтин М. М. 2000. Проблемы творчества Достоевского //Он же. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 2. «Проблемы творчества Достоевского», 1929. Статьи о Л. Толстом. Записи курса лекций по истории русской литературы, 1922 – 1927. М., 2000.

Бахтин М. М. 2002 a. Проблемы поэтики Достоевского // Он же. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг. М., 2002.

Бахтин М. М. 2002 b. Рабочие записи 60-х – начала 70-х годов //Он же. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг. М., 2002.

Бахтин М. М. 2003. <К философии поступка> //Он же. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. М., 2003.

Давыдов Ю. Н. 1983. Социологическое содержание категории «Gemeinwesen» в работах К. Маркса //Социологические исследования. 1983. № 4.

Деятельность… 1990. Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.

Диалектическое… 1979. Диалектическое противоречие. М., 1979.

Ильенков Э. 1962. Идеальное //Философская энциклопедия. [В 5-ти т.] Т. 2. М., 1962.

Ильенков Э. В. 1979. Что же такое личность? //С чего начинается личность. М., 1979.

Кон И. С. 1967. Социология личности. М., 1967.

Кучеров П. 1930. Практика и диалектическая логика //Под знаменем Марксизма. 1930. № 7 – 8.

Мамардашвили М. К. 1968. Анализ сознания в работах Маркса //Вопросы философии. 1968. № 6.

Мамардашвили etc 1972. Мамардашвили М. К., Соловьёв Э. Ю., Швырёв В. С. Классическая и современная буржуазная философия. Опыт эпистемологического сопоставления //Философия в современном мире. Философия и наука. Критические очерки буржуазной философии. М.: Наука, 1972.

Маркс К. 1974 a. Тезисы о Фейербахе (текст 1845 года) //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 42. М., 1974.

Маркс К. 1924. Тезисы о Фейербахе //Архив К. Маркса и Ф. Энгельса. Книга первая. М., 1924. С. 200 – 202.

Маркс К. 1955 a. Тезисы о Фейербахе //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 3. М., 1955.

Маркс К. 1955 b. К критике гегелевской философии права. Введение //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 1. М., 1955.

Маркс К. 1974 b. Конспект книги Джемса Милля «Основы политической экономии» //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 42. М., 1974.

Маркс К. 1955 c. К критике гегелевской философии права //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 1. М., 1955.

Маркс К. 1955 d. Дебаты шестого рейнского ландтага. (Статья первая). Дебаты о свободе печати и об опубликовании протоколов сословного собрания //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 1. М., 1955.

Маркс К. 1968. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. (Первоначальный вариант «Капитала»). Ч. 1 //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 46. Ч. I. М., 1968.

Маркс К. 1974 c. Экономическо-философские рукописи 1844 года //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 42. М., 1974.

М. М. Бахтин 2002. М. М. Бахтин: беседы с В. Д. Дувакиным. М., 2002.

Рубинштейн С. Л. 1989. История создания книги «Человек и мир» //Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. К 100-летию со дня рождения. М., 1989.

Рубинштейн С. Л. 1957. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957.

Рубинштейн С. Л. 1997. Человек и мир. М., 1997.

Рязанов Д. 1924. Предисловие редактора //Архив К. Маркса и Ф. Энгельса. Книга первая. М., 1924.

Самохвалова В. И. 1992. Человек и мир: проблема антропоцентризма //Философские науки. 1992. № 3. С. 161.

Ухтомский А. А. 1973. Письма // Пути в незнаемое. Писатели рассказывают о науке. Сб. X. М., 1973.

Хамидов А. А. 2009. Путь открытий как открытие пути: философские искания Г. С. Батищева //Генрих Степанович Батищев. М., 2009.

Хамидов А. А. 2011. Необычное произведение Г. С. Батищева //Вопросы философии. 2011. № 8.

Холодный Н. Г. 1944. Мысли дарвиниста о природе и человеке. Ереван, 1944.

Энгельс Ф. 1961. Предисловие к книге «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии» //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 21. М., 1961.

Marx K. 1924. Ad Feuerbach //Архив К. Маркса и Ф. Энгельса. Книга первая. М., 1924. С. 208 – 210.

Marx K. 1933. 1) ad Feuerbach //Marx K., Engels F. Historisch-kritische Gesamtausgabe. (MEGA). I Abt. Bd. 5. Moskau; Leningrad, 1933.

Marx K. 1932. [Excerptum.] James MILL, Éléments d'économie politique. Traduits par J. T. Parisot. Paris 1823. VII, 318 p. //Marx K., Engels F. Historisch-kritische Gesamtausgabe. (MEGA). I Abt. Bd. 3. B., 1932.

Marx K. 1982. Ökonomisch-philosophische Manuskripte (Zweite Wiedergabe) //Marx K., Engels F. Gesamtausgabe (MEGA). 1. Abt. Bd. 2. Text. B., 1982.

Энгельс Ф. Предисловие к книге «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии» //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 21. М., 1961.

Маркс К. Тезисы о Фейербахе (текст 1845 года) //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 42. М., 1974.

Маркс К. Тезисы о Фейербахе //Архив К. Маркса и Ф. Энгельса. Книга первая. М., 1924. С. 200 – 202.

Marx K. Ad Feuerbach // Архив К. Маркса и Ф. Энгельса. Книга первая. М., 1924. С. 208 – 210.

Рязанов Д. Предисловие редактора //Архив К. Маркса и Ф. Энгельса. Книга первая. М., 1924.

Marx K. 1) ad Feuerbach //Marx K., Engels F. Historisch-kritische Gesamtausgabe. (MEGA). I Abt. Bd. 5. Moskau; Leningrad, 1933.

Маркс К. Тезисы о Фейербахе //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 3. М., 1955.

Батищев Г. С. Общественно-историческая, деятельная сущность человека // Вопросы философии. 1967. № 3.

Кон И. С. Социология личности. М., 1967.

Кучеров П. Практика и диалектическая логика //Под знаменем Марксизма. 1930. № 7 – 8.

Ильенков Э. Идеальное //Философская энциклопедия. [В 5-ти т.] Т. 2. М., 1962.

Батищев Г. С. Противоречие как категория диалектической логики. М., 1963.

Батищев Г. С. Деятельная сущность человека как философский принцип //Человек в социалистическом и буржуазном обществе. Симпозиум (доклады и сообщения). М., 1966.

Маркс К. Конспект книги Джемса Милля «Основы политической экономии» //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 42. М., 1974.

Marx K. [Excerptum.] James MILL, Éléments d'économie politique. Traduits par J. T. Parisot. Paris 1823. VII, 318 p. //Marx K., Engels F. Historisch-kritische Gesamtausgabe. (MEGA). I Abt. Bd. 3. B., 1932.

Давыдов Ю. Н. Социологическое содержание категории «Gemeinwesen» в работах К. Маркса //Социологические исследования. 1983. № 4.

Маркс К. К критике гегелевской философии права //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 1. М., 1955.

Ильенков Э. В. Что же такое личность? //С чего начинается личность. М., 1979.

Батищев Г. С. Диалектика перед лицом глобально-экологической ситуации //Взаимодействие общества и природы. Философско-методологические аспекты экологической проблемы. М., 1986.

Маркс К. Дебаты шестого рейнского ландтага. (Статья первая). Дебаты о свободе печати и об опубликовании протоколов сословного собрания //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 1. М., 1955.

Батищев Г. С. Культура, природа и псевдоприродные феномены в историческом процессе //Труды НИИ культуры МК РСФСР. Т. 55. Проблемы теории культуры. М., 1977.

М. М. Бахтин: беседы с В. Д. Дувакиным. М., 2002.

Рубинштейн С. Л. История создания книги «Человек и мир» //Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. К 100-летию со дня рождения. М., 1989.

Бахтин М. М. <К философии поступка> //*Он же*. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. М., 2003.

Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского //Он же. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 2. «Проблемы творчества Достоевского», 1929. Статьи о Л. Толстом. Записи курса лекций по истории русской литературы, 1922 – 1927. М., 2000.

Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского //Он же. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг. М., 2002.

Бахтин М. М. Проблема текста //Он же. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М., 1996.

Бахтин М. М. 1961 год. Заметки //Он же. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 5. работы 1940-х – начала 1960-х годов. М., 1996.

Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности //Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981.

Бахтин М. М. Рабочие записи 60-х – начала 70-х годов //Он же. Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг. М., 2002.

Маркс К. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. (Первоначальный вариант «Капитала»). Ч. 1 //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 46. Ч. I. М., 1968.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.

Маркс К. К критике гегелевской философии права. Введение //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 1. М., 1955.

Батищев Г. С. Не деянием одним жив человек //Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.

Хамидов А. А. Путь открытий как открытие пути: философские искания Г. С. Батищева //Генрих Степанович Батищев. М., 2009.

Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. СПб., 1997.

Диалектическое противоречие. М., 1979.

Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.

Батищев Г. С. Деятельностная сущность человека как философский принцип //Проблема человека в современной философии. М., 1969.

Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. [В 50-ти т.] Т. 42. М., 1974.

Marx K. Ökonomisch-philosophische Manuskripte (Zweite Wiedergabe) //Marx K., Engels F. Gesamtausgabe (MEGA). 1. Abt. Bd. 2. Text. B., 1982.

Мамардашвили М. К. Анализ сознания в работах Маркса //Вопросы философии. 1968. № 6.

Мамардашвили М. К., Соловьёв Э. Ю., Швырёв В. С. Классическая и современная буржуазная философия. Опыт эпистемологического сопоставления //Философия в современном мире. Философия и наука. Критические очерки буржуазной философии. М.: Наука, 1972.

Батищев Г.С. Понятие целостно развитого человека и перспективы коммунистического воспитания //Проблема человека в «Экономических рукописях 1857 – 1859 годов» К. Маркса. Ростов-на-Дону, 1977.

Ухтомский А. А. Письма //Пути в незнаемое. Писатели рассказывают о науке. Сб. X. М., 1973.

Батищев Г. С. Неисчерпанные возможности и границы применимости категории деятельности //Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.

Батищев Г. С. Деятельностный подход в плену субстанциализма //Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.

Батищев Г. С. Проблема овещнения и её гносеологическое значение (в свете Марксовой концепции овещнения) //Гносеология в системе философского мировоззрения. М.,1983.

Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Взаимоотношение естественнонаучного и гуманитарного знания //Философско-психоло-гические проблемы развития образования. М., 1981.

Хамидов А. А. Необычное произведение Г. С. Батищева //Вопросы философии. 2011. № 8.

Батищев Г. С. Диалектический характер творческого отношения человека к миру. Диссертация в форме научного доклада на соискание учёной степени доктора философских наук. М., 1989.

Батищев Г. С. Найти и обрести себя //Ступени самообретения. (Проблемы образования и культуры в малом городе). М., 1992.

Батищев Г. С. Найти и обрести себя //Вопросы философии. 1995. № 3.

Батищев Г. С. Диалогизм или полифонизм? (Антитетика в идейном наследии М. М. Бахтина) //М. М. Бахтин как философ. М., 1992.

Батищев Г. С. Философская концепция человека и креативности в наследии С. Л. Рубинштейна //Вопросы философии. 1989. № 4.

Батищев Г. С. Философско-аксиологические идеи в концепции человека С. Л. Рубинштейна //Философские науки. 1989. № 7.

Батищев Г. С. Философское наследие С. Л. Рубинштейна и проблематика креативности //Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. К 100-летию со дня рождения. М., 1989.

Холодный Н. Г. Мысли дарвиниста о природе и человеке. Ереван, 1944.

Самохвалова В.И. Человек и мир: проблема антропоцентризма //Фило-софские науки. 1992. № 3. С. 161.

УДК 37.01

ОБРАЗОВАНИЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ

Куиш А.Л.

Сведения об авторе. Куиш Александр Леонтьевич - доктор философии (PhD), кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник Института философии Национальной академии наук Беларуси. Минск, Беларусь.

Аннотация. В данной работе автор пытается ответить на вопрос, что собой представляет с философской точки зрения современное образование, определить его сущность, место, роль и функции в обществе. Это исследование проводится с помощью теоретико-методологического аппарата философии образования. Предлагаемая методология исследования включает теоретические и эмпирические методы. Осуществляется выявление и исследование философского, социального и личностного аспектов образования. Изучаются его структура, формы, особенности функционирования и развития. Проводится анализ результатов и их обобщение. Автор приходит к выводу, что наряду с сохраняющимися классическими чертами образования, появляются и находят своё развитие такие его свойства, как развивающий характер, гуманизация, индивидуализация, вариативность и другие. Работа может быть использована в философских, научно-педагогических, социологических и иных исследованиях образования.

Ключевые слова. Образование, культура, сущность образовательного процесса, определение образования.

Автор туралы мәліметтер. Куиш Александр Леонтьевич – философия докторы (PhD), философия ғылымдарының кандидаты, доцент, Беларусь Ұлттық Ғылым академиясының Философия институтының аға ғылыми қызметкері Минск, Беларусь.

Аннотация. Бұл жұмыста автор қазіргі білім философиялық тұрғыдан нені білдіреді деген сұраққа жауап беруге, оның мәнін, орнын, қоғамдағы рөлі мен функцияларын анықтауға тырысады. Бұл зерттеу білім беру философиясының теориялық және әдіснамалық аппаратының көмегімен жүзеге асырылады. Ұсынылған зерттеу әдістемесі теориялық және эмпирикалық әдістерді қамтиды. Білім берудің философиялық, әлеуметтік және жеке аспектілерін анықтау және зерттеу жүзеге асырылады. Оның құрылымы, формалары, жұмыс істеу, даму ерекшеліктері зерттеледі. Нәтижелерге талдау және оларды жалпылау жүргізіледі. Автор білім берудің классикалық ерекшеліктерімен қатар, оның даму сипаты, ізгілендіру, даралау, вариативтілік және басқалары сияқты қасиеттері пайда болады, дамиды деген қорытындыға келеді. Жұмыс білім берудің философиялық, ғылыми-педагогикалық, әлеуметтанулық және басқа зерттеулерінде қолданылуы мүмкін.

Түйін сөздер. Білім, мәдениет, білім беру процесінің мәні, білім беру анықтамасы.

Author. Kuish Alexander - Doctor of Philosophy (PhD), Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher at the Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences

of Belarus, Minsk, Belarus.

Abstract. In this work, the author tries to answer the question of what modern education is from a philosophical point of view, to determine its essence, place, role and functions in society. This research is carried out using the theoretical and methodological apparatus of the philosophy of education. The proposed research methodology includes theoretical and empirical methods. The identification and study of the philosophical, social and personal aspects of education is carried out. Its structure, forms, features of functioning and development are studied. The results are analyzed and generalized. The author comes to the conclusion that along with the remaining classical features of education, its properties such as developing character, humanization, individualization, variability and others appear and find their development. The work can be used in philosophical, scientific-pedagogical, sociological and other studies of education.

Keywords. Education, culture, the essence of the educational process, the definition of education.

Цель и методология данного исследования. Образование – это сложный, системный объект, глубоко интегрированный в современное общество. На его функционирование и развитие прямое воздействие оказывают различные области знания (наука, философия, искусство и др.); общество с его культурой и развивающимися технологиями; личность, с её мировоззрением, устремлениями, потребностями; социально-политические ситуации; экономические отношения; глобализация; процессы, идущие в самом образовании (такие, например, как появление новых образовательных технологий; конкуренция, и вместе с тем, унификация образовательных систем и другие.).

Исследование философских аспектов образования являются чрезвычайно важным для социальной философии, философской антропологии, теории и практики социально-гуманитарных наук. От того насколько глубоко мы осмыслим суть исследуемого нами предмета, составим ясное представление о его месте и роли в обществе, целях и задачах, зависят глубина и точность анализа его свойств и особенностей, результативность решения социальных, личностных задач, разработка его концепции развития, формирование парадигмы.

Для достаточно полного описания образования в конкретную историческую эпоху, определения тенденций его развития, необходимо владеть системой общих теоретических представлений о нем, обладать знаниями об обществе и личности в образовательном контексте. Для получения этих знаний необходимы исследования, в рамках которых должны использоваться различные методологические подходы из разных областей знания, прежде всего, философского и научного. Кроме подготовки методологического аппарата, необходима правильная постановка проблем, определение целей и задач исследования, выбор соответствующих свойств объекта и знание особенностей его развития.

При исследовании образования мы будем использовать предлагаемый нами подход, который основывается на представлениях об исследовательском процессе в философии и методологии науки. В структуре этого подхода выделяются философский, общенаучный, частнонаучный и дисциплинарный уровни исследования. На философском уровне, с помощью методологии и понятийного аппарата философии образования, социальной философии, философской антропологии изучаются такие свойства образования как его сущность и структура, место и роль в обществе, функции и основополагающие принципы, цели и задачи, процесс его функционирования и развития. На уровне научном, образование исследуется с помощью социально-гуманитарных наук (социологии, антропологии, экономики и других), на дисциплинарном – с позиций различных областей и уровней педагогического знания.

Что касается самого процесса исследования, то мы будем основываться на исследовательских путях, берущих свой начало от Р. Декарта и Ф. Бекона. В первом случае предлагается исследовательский путь от общего к частному, от теории к практике, когда определяются базовые принципы, строится теоретическая схема, из которых логическим путём выводятся те или иные положения, имеющие отношение к практике. Во втором, –

мы движемся от частного к общему, от эмпирического к теоретическому, когда изучение свойств и особенностей образования, процесса его становления и развития даёт нам необходимые знания о нём, которые будучи проанализированы и обобщены, выводят нас на философско-теоретический уровень представлений о предмете. Два этих подхода должны использоваться в исследовании диалектически дополняя друг друга, что существенно повышает эффективность исследования, даёт более точные знания об исследуемом объекте. Каждый из этих подходов применяется в соответствии с контекстом исследования, а полученные им результаты используются для корректировки и согласования с результатами другого подхода, тем самым в процессе исследования идёт развитие как теоретической, так и практической компонент знания.

Для того, чтобы составить общее представление о современном образовании, мы в соответствии с предлагаемыми нами представлениями о его исследовании кратко проанализируем такие его аспекты, свойства, условия функционирования как:

- развитие различных областей знания, прежде всего науки и философии;
- современный социум, развивающиеся в нём технологии, социально-политические ситуации, экономические отношения, глобализация;
- современный человек и его потребности, устремления, потенциал;
– состояние аксиологической, духовно-нравственной сфер общества, культуры в целом;
- объективные процессы, идущие в самом образовании.

Основываясь на результатах этого анализа (знаниях социально-гуманитарных наук об обществе и личности, представлениях педагогики об образовании), с помощью философских методов проанализируем сущностный аспект образования. Затем на основе синтеза и обобщения полученных результатов дадим его определение, в котором в краткой и ёмкой форме изложим основные представления о нём.

Анализ некоторых аспектов современного образования. На формирование представлений о современном образовании значительное влияние оказывают учения в области философии образования, социальной философии, философской антропологии. В связи с этим, американские учёные В. Самюэльсон, Ф. Марковиц выделяют четыре вида философских учений, в которых находят отражение различные аспекты социального устройства и отношений в современном обществе, наиболее сильно повлиявшие на формирование и развитие концепций образования. Эти учения отличаются друг от друга своим отношением к таким философским понятиям, как культура, власть, прогресс, человек, истина, свобода и другие. К ним исследователи относят идеализм, реализм (материализм), прагматизм и экзистенциализм [Samuelson, 1988]. Подобную классификацию направлений в западной философии образования воспроизводит в своей монографии «Философия и практика университетского образования» Н.С. Ладыжец [Ладыжец 1995].

Эти философские учения оказывают влияние на формирование таких направлений в современной западной философии образования как: эмпирико-аналитическое (Р. Лохнер, В. Брецинка, И. Шефлер, Р.С. Питерс, П.Х. Херст); педагогическая антропология (О.Ф. Больнов, Г. Рот, М.И. Лангевелд, И. Дерболав, К. Динельт); гуманитарная педагогика (Г. Ноль, Т. Литт, В. Флитнер, Э. Венигер); критическая педагогика (Р. Рорти, И. Иллич, П. Фрейре, М.К. Кинглоу); диалогическая философия образования (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси); постмодернистская философия образования (Р. Юшер, Р. Эдвардс, В. Фишер, Д. Ленцен, К. Вюнше); альтернативная педагогика (Р. Штайнер, М. Монтессори) [Старникова 2008].

Как видим, спектр философских учений об обществе, личности и образовании весьма широк, что является одной из главных особенностей нашей эпохи, отличающейся плюрализмом мнений по различным проблемам социального бытия. Из каждого из этих учений следует собственное представление об образовании, на основе которого можно создать оригинальную образовательную концепцию или модель, направленную на реализацию тех или иных социальных функций. Наша задача заключается в том, чтобы выйдя

на необходимую глубину философского анализа, попытаться выделить среди этих учений общие черты, свойственные современному образованию, и на их основе составить сущностное представление о нём.

Характеризуя статус, роль и место образования в современном обществе с позиций социальной философии, следует отметить, что оно представляет собой один из фундаментальных институтов, таким, например, как государство, семья, средства массовой коммуникации, собственность, экономика, наука и др., включенных в экономические, политические, правовые, культурные, духовно-нравственные и иные отношения. Можно сказать, что образование представляет собой социокультурный институт, способствующий экономическому, социальному, культурному развитию общества как непосредственно, так и через процессы целенаправленной социализации и инкультурации индивидов. В этом плане следует согласиться со следующим мнением: «Мы склонны рассматривать образование не столько как “вторичный институт”, обеспечивающий потребности других социальных структур, а как относительно самостоятельную сферу, способную в нынешних условиях при соответствующей политике задать импульс, ускорить развитие региона, двигать общество вперед. Образование может и должно стать неотъемлемым механизмом консолидации нации и развития национального самосознания – явления, посредством которого каждый народ приходит к осознанию своей исторической судьбы, своего места и роли в развитии мировой цивилизации и культуры» [Концепции образования 2013, С. 14].

Современному обществу, по словам Е.М. Бабосова, свойственны нелинейность, противоречивость, поливероятность, зачастую непредсказуемость основных трендов развития. Оно является информационным, одной из его главных особенностей выступает сетевая структура, которые кардинально изменяют способ коммуникации людей [Бабосов 2019]. Всё это, изменяя способ деятельности индивидов, культуру в целом, накладывает отпечаток на образование, которое всё в большей степени становится неклассическим, имеет многофакторный характер, опирается на информационные технологии, приобретает новые, ещё не исследованные черты.

Современная социальная наука выделяет основные тенденции современного мирового развития, которые следует учитывать при формировании представлений об образовании:

– ускорение темпов развития общества;
– переход к постиндустриальному, информационному обществу;
– возникновение и рост глобальных проблем;
– демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора [Худякова, 2009].

Эти тенденции указывают на то, что при разработке концептуальных моделей образования следует закладывать в них такие качества как мобильность, подготовка человека к жизни в быстро изменяющихся социальных условиях; обучение умениям эффективной работы с информацией и использования информационных технологий: формирование качеств коммуникабельности, толерантности, способности к сотрудничеству; повышение уровня политической образованности и развитие гражданских качеств.

Ещё одной из важных черт нашей эпохи является та, что она обладает свойством поливариантности, она плюралистична не только в своих проявлениях, но и в своё онтологии, она, по словам Ф. Леотарда, находится в ситуации (существует в условиях) постмодерна [Лиотар, 1998]. Естественно это состояние оказывает действенное влияние на образование. Оно становится зависимым от контекста конкретного времени, эпохи; от состояния общества, равно как и социального статуса, интересов и интенций личности (или некоторой социальной группы). Эти различия касаются не только целей и задач, организационных форм, но и содержания образования, используемых в нём технологий.

Ситуация постмодерна, в которой находится современное общество (и как следствие, образование) порождает и ценностный, духовно-нравственный плюрализм.

«В настоящее время именно ударность, обостренность перехода (когда его характерное время в 45 лет оказывается меньше средней продолжительности жизни в 70 лет) приводит к нарушению ритмов роста, выработанных за тысячелетия нашей истории. Сегодня принято говорить о том, что связь времен нарушена. В этом сказывается проявление представлений о неравновесности процесса роста, ведущей к неустроенности жизни, характерным для нашего времени стрессам. Налицо кризис и распад общественного сознания, начиная с управления империй и стран до уровня сознания семьи и отдельной личности. Неустроенность и отсутствие времени на то, что закрепляется в области культуры традицией, несомненно, отражаются в распаде морали, в искусстве и идеологиях нашей эпохи. Так, при дефиците времени на формирование и распространение новых идей иногда происходят откат к представлениям прошлого, обращение к фундаментализму в религии и других областях общественного сознания» [Капица, 2004; С. 46]. В связи с этим, главной задачей образования в современную эпоху является не только и не столько получение знаний (эта проблема во многом уже решена с помощью информационных технологий), сколько разработка системы ценностей, развитие духовно-нравственной сферы, формирование культуры.

Эти ценности имеют особую природу, они не могут быть сведены к релятивистской шкале постмодернистского принципа “anything goes” или к локальным предпочтениям различных социальных групп, этносов, и даже отдельных культур. Речь должна идти об универсально значимых ценностных приоритетах образования, принимающих во внимание глобальный статус современных социально-гуманитарных, экологических и экономических проблем. Такие императивы устойчивости, сформулированы, в частности, ЮНЕСКО в качестве четырёх образовательных принципов будущего: «учиться жить вместе»; «учиться познавать»; «учиться делать»; «учиться быть»» [Философско-методологические исследования 2018, С. 9].

Скажем несколько слов о свойствах современного образования в контексте деятельности личности с позиций знаний философской антропологии и философии образования. Современный человек находится в сложной ситуации социального разобщения, его виртуализации, отчуждения от результатов своего труда, неполной занятости, цифрового контроля со стороны работодателей и государства, в условиях дополненной виртуальной реальности, которая затрудняет понимание реальных процессов, фрагментирует социальное пространство, облегчая манипулирование людьми. Оптимистичные прогнозы благополучного социального развития, как указывает Е.С. Садовая, не оправдываются: «… обозначенные нами ранее тенденции – рост уязвимости и манипулируемости современного человека – имеют под собой серьезную основу – новую парадигму занятости. Труд, занятость играют важнейшую роль в жизни человека и общества, не только давая необходимые средства для жизни, но и оказывая самое непосредственное влияние на общество и формирование личности человека. И происходящие перемены несут в себе серьезные политические риски того, что новое общество может оказаться не совсем таким, каким мы его хотели видеть. По крайней мере, менее демократическим и свободным» [Садовая 2018, С. 15].

Следует обратить внимание и на факт, который изложен в книге «Место молодёжи в социально-политической структуре общества переходного типа…», в которой авторы указывают: «Во все эпохи истории человеческого общества молодёжи принадлежал будущее. На него она была направлена, ориентирована. Молодость готовили к зрелости. Настоящее принадлежало ей как стартовая площадка для прорыва в день завтрашний. Её воспитывали и обучали таким образом, чтобы она продолжала традиции дедов и отцов, несла в будущее то, что есть в настоящем. Современный мир кардинально отличается от всех предшествующих эпох и тем, что молодёжь не только формируется в нём, но и формирует его. Лик современности во многом определяется молодёжью. Юношество своей

деятельностью фундаментирует настоящее» (см. [Кирвель Ч.С., 2005; с. 63-64]). Данное высказывание подтверждает мысль о том, что субъект образования в современных условиях приобретает новые, фундаментально отличные от предыдущей образовательной ситуации черты, сущность которых заключается в активной жизненной позиции подрастающего поколения в вопросах преобразования мира и социального развития на основе современных технологий, основанных на достижениях в области широкого спектра технических и социальных наук, биологических и информационных технологиях, формировании собственного образовательного пути.

Скорость, с которой происходят социальные изменения в условиях современной эпохи, в значительной мере связана с инновационной деятельностью человека, поэтому важными качествами его образования является креативный характер мышления, «нацеленного на инновации и эффективный поиск решения проблем, постоянно возникающих в динамичных условиях современной жизни», способность легко встраиваться в быстро меняющиеся структуры профессиональной деятельности, достигать там эффективных результатов на основе полученных знаний; умение жить и эффективно решать стоящие перед индивидом задачи в современном обществе. [Философско-методологические исследования 2018, С. 87, 101].

Особенности функционирования в современном обществе личности приводят к изменениям в ней самой и в системе образования, которые начинает переходить на диалоговые формы, увеличивается формальная составляющая в организации учебного процесса, снижается по сравнению с прошедшей эпохой воспитательное воздействие на личность, образование коммерциализируется и рассматривается уже как образовательная услуга и другие. То есть, собственно говоря, процессы плюрализации, отчуждения, контроля над деятельностью людей, проникают и в образование, приобретая в нём разнообразные, теперь уже его собственные, формы.

Изменившиеся социальные и личностные реалии оказали существенное влияние и на само образование. Ещё в исследованиях Римского клуба, проведенными в начале 70-х годов прошлого века, были отмечены новые концептуальные черты, появившиеся в современном образовании, ставшие результатом происходящих в обществе социальных изменений. Так, в результатах этих исследований, нашедших отражение в докладе «Нет пределов образованию», представленном в 1974 году, были выделены два основных типа образования, которые ученые Римского клуба определили как поддерживающий и инновационный [см., например, Кларин 1995]. Прошедшие десятилетия подтвердили и уточнили их характеристики. Первый тип можно определить как образование, ориентированное на формирование, второй, – на развитие человека. Первый тип часто позиционируют как традиционное образование. Второй тип находится в стадии своего становления и развития.

Для первого типа образования в качестве его основной функции выступает передача (со стороны педагога) и усвоение (со стороны учащегося) специально подготовленного знания. Общая процедура организации такого образования заключается в следующем: сначала отбирается общественный опыт, усвоение которого рассматривается как необходимость со стороны государства, общества и индивида, а затем усвоение этого содержания образования рассматривается в качестве его целей. Такую модель образования в педагогике характеризуется как знаниевая. Считается, что функция развития человека в этой модели осуществляется посредством усвоения, переработки и последующего применения полученного знания.

Во втором типе акцент делается на развивающую функцию образования, что означает, что цели образования определяются, исходя из результатов изучения самого процесса развития человека. При этом система образования формируется на основе:

– его принципов и закономерностей; выделения в содержании образования, кроме суммы знаний умений и навыков, тех моментов, которые оказывают влияние на форми-

рование человека;

– организации образовательного процесса таким образом, чтобы он имел развивающий характер.

Содержание образования в этом случае выполняет, по большей части, роль средства (а не цели, как в случае со знаниевым типом), формируется в соответствии с целями и задачами развития человека на каждом этапе образовательного процесса, в связи с этим оно является вариативным. Кроме того, в таком образовательном процессе важную роль играет сам обучающийся, принимая деятельное участие в его формировании, изменении, определении его содержания и направления развития. Добавим, что в такой образовательной модели ведущую роль начинает играть практическая результативность образования.

Несколько иначе интерпретирует типологию современного образования другие исследователи, отмечая, что настоящее время существуют две основные конкурирующие парадигмы: знаниевая и личностно-ориентированная (см., например, [Невзорова, 2016]). Знаниевая парадигма пока ещё доминирует на нашем образовательном пространстве. Целью её является наделить обучаемого системой знаний о мире, человеке, обществе. Личностно-ориентированная парадигма направлена на свободное, творческое развитие личности в необходимых ей аспектах и в соответствии с её потребностями и (можно добавить) потребностями общества. К этой образовательной парадигме переходят в развитых странах. По многим параметрам эта парадигма является более прогрессивной и отвечающей современным потребностям личности и общества. Вместе с тем, в условиях активного плюрализма не всегда в должной степени учитываются социальные идеалы, цели и задачи, как и не прорисовываются модель личности, её социальный статус, роль и место в обществе.

Образовательная деятельность в нынешнюю эпоху отличается полинаправленностью, полиструктурностью, широким спектром используемых методов познания, целевых установок, отвечающих многообразным потребностям современного общества и личности. Особенностями современного образования является саморазвитие личности в условиях образовательной свободы как выбор ею собственных образовательных траекторий, использование широкого спектра развивающих методологий, позволяющих в более полной мере реализовать её интеллектуальный, духовный, творческий потенциал. Одним из компонентов культуры выступает национальная составляющая, освоив которую, человек может выходить в глобальное образовательное пространство.

Отметим ещё, что на систему современного образования также оказывают влияние цифровые технологии. Интернет, с его мощными информационными ресурсами, средства массовой информации с их современными технологиями воздействия на личность и массы, составляют конкуренцию традиционному образованию в плане обучения и воспитания личности. Более того, цифровые технологии проникли в саму систему образования и находят своё применение в его дистанционных формах, в средствах коммуникации, в области технических средств обучения, различного рода образовательных технологиях и др.

Сущность образования. Выявление сущности исследуемого предмета является одной из ключевых проблем философского анализа, так как адекватно понятая сущность помогает решать многие задачи, стоящие перед исследователями образовательного процесса. Поскольку понятие сущности составляет главный предмет нашего рассмотрения, дадим представление о нём. Данное понятие имеет глубокую историю. Представления о нём можно найти ещё у Платона и Демокрита. В процессе развития философии оно совершенствовалось и наполнялось новым смыслом (см., например, [Богданов 1962]). Сущность, на основе анализа различных её определений, мы будем понимать как отражение ключевых, устойчивых, неизменных свойств, связей и отношений, находящихся в единстве и составляющих ядро исследуемого объекта, характеризующих его индивидуальность, предназначение, внутреннее содержание и форму, в противовес многообразным, изменчивым и противоречивым формам его бытия и взаимодействия с иными объектами

и средой.

Можно сказать, что сущность заложена в онтологических основаниях объекта, поэтому для её выявления, мы должны изучить его свойства, связи и отношения составляющих его элементов и представить их в своём единстве. В нашем случае исследование идёт посредством изучения образования через его проявление в социальной среде с анализом его роли, места и функции по отношению к обществу и личности, его внутреннего устройства с последующим анализом и обобщением его результатов в соответствии с представлениями о нём в рамках философских учений в области социальной философии и философской антропологии. При этом различные представления об обществе и личности продуцируют соответствующие представления об образовании, то есть они плюралистичны, в них отражены различные аспекты социальных отношений, различные черты и качества формирующейся личности. Наша задача - выделить наиболее характерные черты, свойственные образованию, попытаться их обобщить и представить в единой форме.

Из проведенного выше краткого анализа образования можно сделать выводы о современных чертах и качествах эпохи, общества, человека и образования:

– для эпохи это: динамизм, плюрализм, наличие глобальных проблем;

– для общества: постиндустриальность, информационность, техногенность, демократизация;

– для личности: креативность, саморазвитие, активное участие в формировании новой социальной реальности, мобильность, коммуникабельность, толерантность, сотрудничество, политическая грамотность, гражданственность;

– для образования: самообразование, непрерывность, цифровизация, инновационность, гуманизация, дифференциация, вариативность, индивидуализация, направленность на решение практических проблем, специализация, коммерциализация, формирование творческого потенциала и способности к саморазвитию личности и другие.

В своей работе я указывал на широкий спектр представлений о том, чем по сути своей является образование (см. [Куиш, 2020]). В современную эпоху постмодерна для каждого конкретного случая анализа образовательных процессов следует выбирать разные его трактовки. Несмотря на сохранившуюся в системе образовательного процесса классическую составляющую, ему всё в большей степени становятся присущи постнеклассические черты. Современный образовательный процесс зачастую формируется путем использования информационных технологий, что в не столь значимой мере может быть связано с опытом поколений, с конкретной культурной традицией. Ему в значительной мере стало присуще самообразование личности; появилась возможность выбора личностью того или иного типа культуры, деятельности, мировоззрения, собственной образовательной траектории, оно получило большую автономность в социальном пространстве и большую самостоятельность в определении путей своего развития; образование приобрело многообразие форм, способов и типов своей организации и функционирования; одной из главных его черт становится инновационность; особая роль в образовательном процессе отведена практической результативности образования.

Роль и место образования в современном обществе являются фундаментальными. Оно стоит в одном ряду с такими его институтами как экономика, политическая и духовно-нравственная сферы, культура, право и выполняет транслирующую, преобразующую и развивающую социум и личность функции, осуществляет социализацию индивидов и их социальную селекцию.

Выявленные качества современного образования позволяют составить представление об этом объекте, которые мы попытаемся систематизировать и представить в виде его определения.

Определение образования. В истории представлений об образовании следует отметить желание многих исследователей дать его определение, в котором должна найти отражение его сущность. Однако различные исследователи по-разному отзываются об эф-

фективности, необходимости и даже возможности формулирования такого рода определений, мотивируя это тем, что в таком определении невозможно достаточно полно и точно отразить все черты описываемого объекта, поэтому если использовать его в исследовательском процессе, то это может тем или иным образом уводить исследователя от адекватного результата. Кроме того, некоторые учёные считают, что формулирование такого рода определений невозможно в условиях той онтологической многофакторности и поливариантности, которая присуща нашей современности. Другие пытаются дать определение образованию, что является несомненно смелым поступком, но не всегда приводящим к намеченной цели, поскольку зачастую отражаются лишь те или иные аспекты данного объекта, в связи с чем им не хватает полноты, порой акцентируется внимания вместо ключевых, на второстепенных качествах объекта, иногда они являются недостаточно ёмкими и содержательными.

С нашей точки зрения предлагать такое определение возможно, более того, это и необходимо для удовлетворения теоретических потребностей научного знания и решения стоящих перед образованием практических задач. Этой точки зрения придерживаются и другие учёные, которые полагают, что хотя разработка представлений об образовании в современных условиях осложнена состоянием постмодерна, для выработки некоей относительно стабильной и действенной концептуальности наши представления должны основываться на ключевых моментах, обладающих определенной универсальностью в понимании социального бытия. Отметим, что в такого рода определениях задача охватить все качества и черты объекта не ставится. В них даётся обобщённое, философское знание о предмете. Мы как бы выходим на вершину представлений о нём, выделяя в объекте наиболее значимые черты и свойства и представляя их в единой, целостной, сжатой, содержательной и полной форме, в которой находит своё отражение суть данного объекта. Можно сказать, что определение – это квинтэссенция, обобщение, синтез всего главного, сущностного, что мы знаем об объекте, выраженное в ёмкой и краткой форме. В хорошо проработанных определениях эти требования выполняются, поэтому они могут использоваться в качестве одной из отправных точек исследования, и путём логических умозаключений исследователь может выходить на конкретные представления об объекте.

Формулировка определений представляет собой сложный процесс, предполагающий прохождение несколько этапов. Говоря о требованиях к построению определений, отметим, что они формулируется как результат обобщения широкого спектра знаний об исследуемом объекте, при этом выделяются все ключевые его свойства (этим обеспечивается полнота определения) и представляются в целостной форме. При этом необходимо учитывать назначение определения. Если мы имеем дело с научными областями знания, то там вполне достаточно акцентирования внимания на той стороне объекта, которая является для данной науки значимой. Если же речь идёт об определении философском, то необходимо учитывать, что философскому методу исследования мира свойственен общностный и сущностный характер, что означает, что в определении в наибольшей мере должны быть отражены целостные и системные представления об объекте.

Одну из главных сущностных характеристик образования дал в своём определении Дж. Дьюи [Дьюи, 2000]. Суть его сводится к тому, что образование понимается как передача культурного опыта от поколения предыдущего к поколению следующему. Эти представления, сформулированные в ёмкой и содержательной форме, тем не менее, относятся к классическому типу образования и на сегодняшний день требуют своего развития. Здесь следует согласиться с А.Р. Зенковым, который отмечает: «Испокон веков образование является важнейшим социальным институтом, играет ключевую роль в воспроизводстве культурных и социальных норм, обеспечивает формирование нравственного потенциала общества. Как система отношений образование осуществляет значительный вклад в формирование цивилизационной идентичности, содействует сплоченности общества в условиях глубоких социальных преобразований. Наблюдаемый сегодня разлом социальных и экономических структур требует ревизии набора инструментов и концептов сло-

жившейся системы образования, актуализирует проблему адаптации человека к новым условиям» [Зенков 2020, С. 52].

Представление об образовании, с поправкой на современность, предлагает В.П. Старжинский, определяя его как «способ становления и формирования человека через усвоение и выработку духовной и материальной культуры – культуротворчество. Реализация его основной функции – формирование личности, её социального и профессионального становления, самореализации человека – осуществляется посредством трансляции программ поведения, общения и деятельности» [Старжинский 2014, С. 3].

Определяя современное образование, следует учитывать не только передачу культурного опыта поколений, но также социализацию, активную деятельность индивида в условиях образовательного процесса, а также уже отмеченные факторы и условия, характерные нашей эпохе. Одним из таких ключевых факторов, оказывающих существенное влияние на образование, является цифровизация общества, что приводит к формированию образовательного процесса путём использования информационных технологий, что не в столь значимой мере может быть связано с опытом поколений, с конкретной культурной традицией, поскольку доступ к информационным ресурсам интернационален, касается практически всего спектра проблем жизни современного общества и человека. К таким факторам также следует отнести социальный плюрализм, автономизацию человека, его направленность на решение практических проблем и др.

Осуществляя попытку дать определение образования, основываясь на уже обозначенном знании об образовании и его связях с социальной реальностью и личностью, можно сказать, что образование в современном обществе представляет собой один из фундаментальных социальных институтов, деятельность которого направлена:

– на передачу культурного опыта (понятого в широком смысле как система знаний, умений и навыков, традиций и способов деятельности, мировоззрения и представлений о мире) поколением предыдущим поколениям последующим;

– поддержание должного уровня культуры в обществе, обеспечение её эффективного функционирования;

– развитие и формирование новой культуры, основывающееся на активной деятельности людей по получению знаний, формированию новой картины мира.

Можно сказать, что в современных условиях образование не только является фактором сохранения и передачи культуры, но и становится действующим актором социального развития.

Это определение в своей общей форме охватывает такие аспекты функционирования образования в обществе, как исторический, актуальный, устремлённый в будущее. В нём осуществлена попытка органично совместить интересы традиции и новаций, классики и современности, единства и многообразия, личности и общества, содержания и формы, процесса и результата, чтобы не допустить разрыва между ними, критичных для общества фрагментации и дифференциации, способных вызвать деструктивные процессы в функционировании и развитии культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабосов Е.М. Роль креативной личности в развитии сетевого общества / Е.М. Бабосов. – Минск: Беларуская навука, 2019. – 300 с.
2. Богданов Ю.А. Сущность и явление / Ю.А. Богданов. – Киев: Издательство Академии наук Украинской ССР, 1962. – 230 с.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: «Педагогика-пресс», 2000. – 384 с.
4. Зенков А.Р. Цифровизация образования: направления, возможности, риски / А.Р. Зенков // Вестник ВГУ: серия «Проблемы высшего образования». – 2020. – № 1. – С. 53-55.
5. Капица С.П. Глобальная демографическая революция и будущее человечества / С.П. Капица // Новая и новейшая история. – 2004. – № 4. – С. 43-48.

6. Кирвель Ч.С. Социогуманитарное знание и образование в контексте современных информационных войн и глобальной конкуренции (статья-предупреждение). / Ч. С. Кирвель // Социология. – 2012. – №2. – С. 79-91.
7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
8. Концепции образования [Электронный ресурс] / Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. – Минск: БГУ, 2013. – 170 с.
9. Куиш А.Л. Философия и методология образования в концептуализации образовательных процессов / А.Л. Куиш // Философские исследования. – 2020. – № 7. – С. 221-234.
10. Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования / Н.С. Ладыжец. – Ижевск: Изд. Удм. Ун-та, 1995. – 256 с.
11. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
12. Невзорова А.Б. Философские и социально-гуманитарные аспекты высшего социально-гуманитарного образования / А.Б. Невзорова, Е.Г. Кириченко, А.Б. Бессольнов. – Гомель : БелГУТ, 2016. – 242 с.
13. Садовая Е.С. Человек в цифровом обществе: динамика социально-трудовых отношений / Е.С. Садовая // Южно-российский журнал социальных наук. – 2018. – Т. 19. – № 3. – С. 6–20.
14. Старжинский, В.П. Феномен образования: от классической парадигмы к приоритетам инновационного развития / В.П. Старжинский // Педагогическая наука и образование. – 2014. – №1(6). – С. 3-11.
15. Старникова В.Г. Философия образования за рубежом: опыт становления / В.Г. Старникова // Омский научный вестник. Сер. Философские науки. – 2008. – № 5 (72). – С. 93-96.
16. Философско-методологические исследования: сборник научных трудов / Ред. коллегия: А.И. Зеленков (гл. и науч. редактор), В.В. Анохина, Н.К. Кисель, И.Н. Сидоренко. – Мн.: БГУ, 2018. – Вып. 1. – С. 9.
17. Худякова Н.Л. О структуре философии современного образования / Н.Л. Худякова // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. Вып. 11. – 2009. – № 11 (149). – С. 77–82.
18. Samuelson W. G. An introduction to philosophy in education / W. G. Samuelson, F.A. Markowitz. – New York: Philos. Libr., 1988. – 190 p.

УДК 101

ЧЕЛОВЕК В СЕТЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ[1]

Косиченко А.Г.

Сведения об авторе. Косиченко Анатолий Григорьевич - главный научный сотрудник Института философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, доктор философских наук, профессор.

Аннотация. Виртуальное пространство – новая реальность нашего времени, порожденная человеком, но освоенная им лишь в малой степени. Виртуальное пространство предоставляет обширные возможности, но в духовном и нравственном отношении оно бедно, ориентируясь на широкого потребителя, и для него насыщая сеть самым разнообразным контентом, обладающим тенденцией к снижению уровня глубоко личностных и ценностных измерений. В контексте задач

[1] Статья подготовлена в рамках финансирования КН МНВО РК (Грант №AP09260036 «Светские и религиозные ценности в современном Казахстане: взаимодействие и влияние на политику РК в сфере религии»).

цифровизации экономики и все большей привлекательности идей трансгуманизма значение виртуального пространства возрастает, но возрастает и объем нерешенных мировоззренческих проблем, связанных с использованием интернета, что требует предельно ответственного отношения ко всей проблематике в сфере виртуальной реальности.

Ключевые слова. Человек, ценности, виртуальное пространство, реальность, техника, нравственность, духовность.

Автор туралы мәліметтер. Косиченко Анатолий Григорьевич – ҚР БҒМ ҒК Философия, саясаттану және дінтану институтының бас ғылыми қызметкері, философия ғылымдарының докторы, профессор.

Аннотация. Виртуалды кеңістік – бұл біздің заманымыздың адам жасаған, бірақ аз ғана дәрежеде игерген жаңа шындығы. Виртуалды кеңістік кең мүмкіндіктер береді, бірақ рухани және моральдық жағынан ол кедей, тұтынушының көп бөлігіне назар аударады және ол үшін желіні терең тұлғалық, құндылық өлшемдерінің деңгейін төмендетуге бейім әр түрлі мазмұнмен қанықтырады. Экономиканы цифрландыру міндеттері мен трансгуманизм идеяларының тартымдылығының артуы контекстінде виртуалды кеңістіктің маңызы артып келеді, бірақ интернетті қолдануға байланысты шешілмеген дүниетанымдық мәселелердің көлемі де артып келеді, бұл виртуалды шындық саласындағы барлық мәселелерге жауапкершілікпен қарауды талап етеді.

Түйін сөздер. Адам, құндылықтар, виртуалды кеңістік, шындық, техника, адамгершілік, руханият.

Author. Kossichenko Anatoly - Chief Researcher of the Institute of Philosophy, Political Science and Religious Studies of the CS MES RK, Doctor of Philosophical Sciences, Professor.

Abstract. Virtual space is a new reality of our time, generated by man, but mastered by him only to a small extent. Virtual space provides extensive opportunities, but it is poor in spiritual and moral terms, focusing on the general consumer, and for him saturating the network with a wide variety of content that has a tendency to reduce the level of deeply personal and value dimensions. In the context of the tasks of digitalization of the economy and the increasing attractiveness of the ideas of transhumanism, the importance of virtual space is increasing, but the volume of unresolved ideological problems related to the use of the Internet is also increasing, which requires an extremely responsible attitude to all problems in the field of virtual reality.

Keywords. Person, values, virtual space, reality, technology, morality, spirituality.

Современный человек активно работает с сетевым пространством. Целей работы в нем множество: в связи с профессиональными обязанностями, в попытках найти нужную информацию, для общения, развлечения, да и мало ли зачем - человек много времени проводит в сети. Виртуальное пространство дает динамизм, жизнь становится разнообразнее, интереснее. Сетевое пространство, несмотря на всеобщую критику его (к чему склонны и мы), все же полезно: в нем имеется нужная информация, работает электронная почта, имеется много профессионально нужных сайтов, много исторических зарисовок, персоналий, интерактивные выставки, музеи и многое - многое иное. Имеются сайты, содержащие культурный, нравственный и духовный контент, но надо признать, таких сайтов мало. Люди и сообщества находят в интернете новые формы общения, желающие вливаются в группы, оказывают помощь друг другу и т.д. Не приходится отрицать, польза есть. Но все время не оставляет чувство, что имеет место гигантский подвох. И он действительно есть. Он состоит в целях, стратегических задачах и общих механизмах всемирной сети, контролируемой, как думается, мировой элитой. Например, IT–гиганты собирают информацию о пользователях; ближайшие цели сбора информации ясны и известны, а более глубокие и потаенные?

Или такая задача, как всеобъемлющая реформа образования. Мировая элита давно искала подходящую новую форму обучения, с целью сформировать новый тип людей: не обладающих глубокими знаниями и культурой, оторванных от традиций и лишенных нравственного воспитания. Замена полномасштабного образования на освоение компетенций делает молодежь абсолютно зависимой от намерений и целей мировой элиты: за-

хочет она и сделает эти компетенции не нужными, - и снова овладевай новыми компетенциями; могут вообще лишить доступа к новым компетенциям – в зависимости от личной благонадежности в ее новом понимании и т.д. Образование в течение всей жизни, как приоритет этого нового образования, представляется демократичным и гуманным, но отличается нестабильностью и зависимо от обстоятельств. Виртуальное пространство предоставляет для такой системы образования огромные возможности, в этом пространстве что хочешь, то и делай с человеком, если он, как современная молодежь в массе своей, малообразован, оторван от «почвы» и традиций, лишен культурных и духовных корней.

Виртуальное пространство меняет реальность человека, и не в лучшую сторону. Виртуальное пространство отсекает при вхождении в него и работы в нем высокие измерения личности. Человек оставляет многие из своих лучших качеств, входя в виртуальное пространство. В нем эти качества не нужны. Межличностное общение в виртуальном пространстве искажено. Общение, вроде, свободное, но неглубокое и ложное. В виртуальном пространстве искажено понимание свободы. Посетители чувствуют вседозволенность и относительную безответственность.

Виртуальное пространство в очень малой степени связано с духовными измерениями. Они не нужны виртуальному пространству, также как и глубокая культура. Они не интересны абсолютному большинству посетителей веб-страниц. Они не приносят доходов хозяевам сети и провайдерам. Социальное пространство интернета примитивно, в нем отсекается все глубокое, а поверхностное и пошлое, наоборот, поощряются. Свой социум в сети есть, но он реален только в сети, при выходе из нее он подтверждает свою виртуальность. Социальная реальность виртуального пространства эфемерна. В ней жесткие правила, свобода мнимая, отношения ложные, успех временен. В одну секунду могут отключить доступ к этой реальности – и где она?

В пространстве сети все эфемерно, искусственно. Все кажется доступным, но только кажется. Ценности неглубокие, искусственно сформированные, быстро меняющиеся. Информация нередко сомнительна, часто – ложная. Общение носит не обязательный характер, нет личной дружбы, все имитационно. Портится язык, он становится бедным, усиливается сленг, жаргон, исчезает правильно построенные предложения, ясность изложения, логика часто отсутствует. Возникает интернет-зависимость. Общение в сети нравится молодежи, она считает сеть едва ли не родным домом. Попытки указать молодежи на опасности интернета кончаются ничем; она не принимает советов в этом отношении.

Не исключено, что с помощью привлеченных специалистов «владельцы интернета» (при всей условности этого понятия) осознанно и планомерно «накачивают» его самым разным содержанием, чтобы он стал интересен многим и увлек как можно больше людей, увел их из реальной жизни в виртуальную реальность. В виртуальное пространство переносится все большая часть человеческой жизни, и при сохранении этой тенденции недалек тот день, когда виртуальное пространство станет преимущественной формой проживания человеком его жизни.

Мы никуда не денемся от наших проблем, они остаются с нами, пока мы их не решим, однако люди как раз и пытаются избавиться от проблем, убегая в виртуальное пространство. Оно как бы специально для этого и создано. Оно, как многим кажется, избавляет от нерешенных проблем и делает жизнь легкой. Ответственность, совесть, добродетели – есть ли они в виртуальном пространстве? Ничего этого в нем нет. Люди, для того и погружаются в виртуальное пространство, чтобы не быть нагруженными этими излишними для них и обременительными качествами. Человеку кажется, что в виртуальном пространстве он свободен. Но это ошибка, он закрепощен в этом пространстве больше, чем где-либо. Но мнимая безответственность подкупает и вводит в заблуждение.

Принято считать, что виртуальное пространство расширяет возможности человека. Но следует понимать, что человек выходит в очень сомнительное, не его, человека, пространство. Он его не успевает «обживать», очеловечивать; оно быстро расширяется, и при этом остается чуждым человеку. Виртуальное пространство расширяет возможности человека, одновременно делая человека примитивным. Зачем примитивному человеку

широкие возможности? И возможности чего? Как не без иронии заметил один из современных Афонских старцев: «Интернет сам по себе – вещь хорошая. Но пользу он приносит немногим, а вред – огромному числу людей» [2]. Насколько надо было деградировать человечеству в ходе его развития, чтобы в настоящее время затрудняться в понимание сущности новых измерений реальности, которые он же и создал.. Интернет, сетевое сообщество, виртуальное пространство – это прогресс или регресс человека – вот вопрос, на который нет однозначного ответа (если, конечно, не стоять на точке зрения примитивного обожествления всякого нового крупного технического открытия). А почему человек не может ответить на этот вопрос? Потому, что человек порождает новые измерения реальности быстрее, чем способен овладеть ими, осознать их, встроить их в уже «обжитую» им ранее человеческую реальность. Это большая проблема, выходящая за рамки данной статьи – тема очеловечения созидаемой человеком реальности - обширнее, чем сущность виртуального пространства. Но, как можно видеть, обе темы вплотную соприкасаются: виртуальное пространство тоже является одной из форм порожденной человеком, но не освоенной им реальности.

Когда человек начинает пользоваться тем, сущности чего он не знает, он помещает себя в сомнительное пространство своего существования, которым не способен по-человечески управлять. Человек создал пространство сети, но не освоил его; это пространство не нормировано человеком, не обжито и не одухотворено им, а, значит, оно опасно в мировоззренческом и духовном отношении, так как неосвоенная человеком, но уже включенная в практическую деятельность новая реальность, может содержать неожиданные для человека разрушающие его «мины замедленного действия». Неожиданные для среднего, обычного человека, пользователя сети, но, возможно, сознательно заложенные и запланированные группой продвинутых специалистов, работающих на творцов нового мирового порядка.

Вот, собственно, основное сомнение, недоумение и возражение, выдвигаемое в отношении всемирной сети и виртуального пространства. Неясно, что дальше будет с этой реальностью: принесет ли она процветание человечеству или ввергнет его в хаос. Уже сейчас понятно, что дальнейшее существование человека в виртуальном пространстве потребует существенной трансформации ценностей человека.

Ценности человека не есть нечто застывшее и окончательно устоявшееся, они исторически меняются, развиваются (или деградируют), и потому нельзя настаивать на их неизменности и абсолютности. Но в любом случае ценности должны оставаться ценностями человека, а не неизвестно какого существа, порожденного «цифровой экономикой» и «трансгуманистическими» экспериментами с человеком, к чему, похоже, мы движемся с нарастающей скоростью. Виртуальное пространство – один из механизмов порождения такого человека. Затруднительно даже назвать основные ценности, доминирующие в сети. Там есть все: от духовных высот (чего мало) до откровенной пошлости и призывов к террору. Это естественно - пытаясь охватить как можно более широкую аудиторию, в виртуальное пространство вбрасывается все, что угодно.

Приведем несколько (из множества) прогностических мнений в отношении будущего интернета, высказанных учеными, разработчиками и менеджерами, работающими в интернет-пространстве, обобщенными в обзоре экспертами Pew Research Center. Как сказано в данном обзоре, «Жанна Андерсон и Ли Рэйни подготовили доклад на тему «Цифровая жизнь в 2025 году». Этот доклад приурочен к 25-летию создания «Всемирной паутины» сэром Тимом Бёрнерсом-Ли - британским учёным, изобретателем URI, URL, HTTP и HTML». «Распространение «Ubernet» (глобального интернета) будет уменьшать значение территориальных границ. В итоге могут возникнуть новые «нации», где люди объединяются по интересам и существуют за пределами нынешних национальных государств». «Интернет будет переживать фрагментацию. Глобальное взаимодейсвие между людьми будет всё так же продолжаться, но через ряд отдельных каналов, управляемых серией протоколов». «Будет сложнее сохранить свою конфиденциальность и частную

жизнь, потому что пользователи будут идти на компромиссы, иногда с неохотой, чтоб получить доступ к какой-нибудь важной информации». «Большинство людей не замечают глобальные изменения современных коммуникационных сетей, которые будут разрушительны в будущем. Всё больше людей теряют сноровку в реальной жизни. Интернет предлагает большее количество социальных связей, чем человек способен поддерживать» [1].

Человечество многие надежды связывало с развитием техники. Оно хотело с помощью техники овладеть миром, освободиться от природной и иных форм зависимости. Человек хотел, почти по К. Марксу, передать технике всю рутинную, нетворческую деятельность, а сам, освободившись от необходимости работать механически, посвятить свою жизнь творчеству в самых разных сферах своего бытия. Однако оказалось, что созданная человеком техногенная среда не только не освободила человека, но и поработила его в еще большей степени. Техника стала доминировать над человеком, и, судя по планам «роботизации» мира человека через цифровизацию экономики, высокотехнологическое общество в своем дальнейшем развитии имеет тенденцию на самоуничтожение [4]. В этом контексте виртуальное пространство носит негативный характер в отношении человека. Если развив технику, человек стал негативно зависим от техники, то с развитием интернета эта зависимость многократно возрастает.

А ведь Н. Бердяев еще в 1931 году предупреждал: «Современный человек верит в могущество техники, машины, иногда кажется, что это единственное, во что еще верит… Головокружительные успехи техники в нашу эпоху есть настоящее чудо греховного природного мира. Человек потрясен и подавлен могуществом техники, перевернувшей всю его жизнь. Человек сам ее создал, она продукт его гения, его разума, его изобретательности, она детище человеческого духа. Человеку удалось расковать скрытые силы природы и использовать их для своих целей, внести телеологический принцип в действие сил механико-физико-химических. Но овладеть результатами своего дела человеку не удалось. Техника оказалась сильнее самого человека, она подчинила его себе. Техника есть единственная сфера оптимистической веры современного человека, самое большее его увлечение. Но она же приносит человеку много горечи и разочарований, она порабощает человека, ослабляет его духовность, угрожает ему гибелью. Кризис нашего времени в значительной степени порожден техникой, с которой человек не в силах справиться. И это кризис, прежде всего, духовный» [3].

Сегодня техника, к сожалению, работает против человека, понижая его нравственность и духовность; техника осознанно задействована в реализации концепций «продуцирования потребных человеческих качеств» А. Печчеи, «нового кочевничества» Ж. Аттали, «цифровой экономики», «четвертой промышленной революции и великой перезагрузки» К. Шваба и, наконец, «инклюзивного капитализма», в которых техника противопоставляется человеку во всех этих схемах выстраивания нового мирового порядка. Г. Уэллс в книге «Открытый заговор» (1929 год) - одной из первых публикаций творцов нового мира, говорил о необходимости создания множительной техники для тиражирования идей сторонников построения этого мира. Никаких ксероксов еще и в помине не было, но они возникли, сообразно планам. И виртуальное пространство с его безграничными техническими возможностями работает на эти же идеи.

Все новое всегда принимается с трудом. Оно должно доказать одновременно свое превосходство по двум направлениям: что оно не разрушает прежний порядок и что новое лучше прежнего. Люди сопротивляются новому, потому что боятся потерять стабильность, связанную с прежним укладом; и люди в большинстве своем правы. Новое, хотя и обещает сохранить прежний порядок, объективно сметает его, просто потому, что нельзя и сохранить старое и создать новое на одной и той же «территории». А второе – что новое лучше старого - можно и не доказывать: старое будет сметено, а там пойди, разберись, лучше стало или хуже, теперь поздно сокрушаться.

Так и с виртуальным пространством – оно уже есть; и хорошо ли оно или плохо, что теперь об этом говорить. Другое дело, что мы теряем устойчивость и стабильность,

так как с виртуальным пространством связана неопределенность: мы работаем в нем, но не знаем, к чему приведет его развитие. Отсюда настороженность, что естественно.

Человек вообще потерял критерии в оценке многого. Уже довольно давно он идет наобум, как бы вынужденно. Оценить, остановиться, не принять – такого уже не дано, все происходит с нарастающей скоростью. И главное – от человека мало, что зависит, все происходит так, будто некий кукловод всем движет, а человек только пассивный участник этого процесса. И потому человек и не может понять в полноте и овладеть возникающей реальностью. Хотя все делает как бы человек, но делает он это «под гипнозом» необходимости и внешних обстоятельств. Поэтому человек и не отвечает за то, что делает; не соотносит сделанное со своим замыслом, человек не свободен в этом процессе, потому и не ответственен за него. Нет свободы – нет ответственности.

Какие уж тут критерии. Однако мы предложили бы следующий критерий оценки виртуального пространства, хотя вряд ли его примут многие. Таким критерием надо сделать человека, вернее его сущность. Зная сущность человека можно оценивать различные состояния и ситуации, в которых человек оказывается – эти состояния и положения или позволяют развиться, приблизиться человеку к его сущности или, напротив, отдаляют от нее.

Существуют два крупных подхода к пониманию сущности человека. Согласно первому, сущность человека базируется только на естественно-природным его понимании - он развился в ходе эволюции из протообезьяны, и человек является единственным творцом всего своего бытия во всех его проявлениях, ибо нет иного, кроме человека, субъекта творчества. Все сконструированное и совершенное человеком расширяет пространство его бытия; все, что человек изобретает и реализует – все обогащает его жизнь и является его прогрессивным развитием. Тогда и виртуальное пространство – сплошная удача и достижение человека, он расширил пространство своего бытия и сделал очередной шаг по пути прогресса. Теперь необходимо как следует использовать эту новую возможность для своего дальнейшего развития.

Но если человека, согласно второму подходу, сотворил Бог, сотворил его богоподобным, свободным и разумным существом, то сущность человека следует понимать совершенно иначе. Тогда человек обязан развиваться, в первую очередь духовно, выполняя Божьи заповеди и осуществляя промысел Бога о нем – человек обязан восстановить утраченное единство с Богом. Как видно, это совсем иное понимание сущности человека, и, следовательно, в контексте этой сущности очень много, почти все в жизни человека обретает иной смысл и иное понимание, нежели при первом видении сущности человека. Виртуальное пространство, при этом, становится не просто изобретением человека, расширяющим его возможности, но является очень сомнительной реальностью, которая оценивается далеко не однозначно. То, что виртуальное пространство предоставляет человеку новые возможности – это хорошо, но возможности чего и для чего? Для приближения к Богу или для ухода от Него? Виртуальное пространство – это хорошо или плохо?

Могут сказать оно и хорошо и плохо, все зависит от того, как его использовать. Но сказать: и хорошо и плохо – это ничего не сказать. Такой критерий можно применить ко многому, ко всему. Это не ответ, это уход от ответа – это слишком общий принцип. Могут сказать, что оценочные суждения применимы не ко всему, и не все можно так оценить – плохо или хорошо. Да, и вообще, что такое «хорошо» по отношению к такому феномену как виртуальное пространство? Это устаревший подход к оценке новой реальности человека. Ее надо оценивать иначе: полезна ли она, развивает ли она человека, прогрессирует ли он и т.д. А спрашивать: хороша ли она – нелепо и ошибочно. Нет, не ошибочно. Всегда уместно спросить: хорошо ли для человека то или иное для выполнения его сущностных задач развития к Богу или плохо. Если человека сотворил Бог, имея промысел о человеке, то так спросить не только можно, но и нужно, иначе не понять, что это за новая реальность.

Именно так и происходит с виртуальным пространством. Если его оценить, исходя

их понимания человека, как сотворенного Богом, то виртуальное пространство окажется не нейтральным новым изобретением, но ловушкой для человека. Попадая в эту ловушку, человек отходит от Бога: человек не может в виртуальном пространстве выполнять Божьи заповеди, он не может придти к единению с Богом – следовательно, виртуальное пространство призвано отлучить человека от Бога, и, следовательно, виртуальное пространство – негативная реальность, т.е., плохая в обозначенном выше смысле.

Итак, на основании рассмотрения двух подходов к сущности человека можно сделать вывод о виртуальном пространстве: способствует оно раскрытию сущности человека или уводит от нее. Если сущность человека естественно-природная, то виртуальное пространство нейтрально или даже позитивно в отношении развития человека. Если же его сущность связана с Богом и духовностью, то виртуальное пространство, скорее, негативно для человека (хотя может быть ему практически полезным, если его использовать аккуратно и с рассуждением). Но в любом случае оценивать что-либо надо по максимуму, а максимумом в данном отношении являются высшие слои бытия человека, т.е., духовные его измерения (даже при естественно-природном понимании сущности человека). И, следовательно, оценка виртуального пространства должна быть с позиции нравственности и еще точнее - духовности, и тогда оценка эта настороженная и в целом негативная.

ЛИТЕРАТУРА

1. 15 предсказаний об интернете в 2025 году [электронный ресурс] URL: https://tjournal.ru/flood/50112-internet-2025 (дата доступа 23.07.21).
2. Архимандрит Парфений (Мурелатос) // Беседы с Афонскими старцами об острых проблемах в современной жизни [электронный ресурс] URL: http://www.logoslovo.ru/forum/all/topic_5307 (дата доступа 11.09.19).
3. Бердяев Н. Духовное состояние современного мира // Бердяев Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека / Худож. – офор. Б.Ф. Бублик. – Харьков: Фолио; М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 688 с. – (Вершины человеческой мысли). С. 659.
4. Филимонов В. Цифровое общество и конец истории [электронный ресурс] URL: http://ruskline.ru/analitika /2018/02/01/ cifrovoe_obwestvo_i_konec_istorii (дата доступа 10.09.2018).

УДК 378.1

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Масанова А.С., Нурланова А.Н.

Сведения об авторах. Масанова Арайлым Саятовна – магистрант ОП «Русский язык и литература» Казахстанско-Американского свободного университета. Нурланова Асем Нурлановна – кандидат филологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается становление критического мышления как философско-психологической категории. Описаны различные подходы ученых к определению критического мышления. Критическое мышление контролирует выполнение интеллектуальной деятельности с целью повышения ее эффективности.

Ключевые слова. Критическое мышление, мышление и язык, типы мышления, мыслительные процессы.

Автор туралы мәліметтер. Масанова Арайлым Саятқызы – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Орыс тілі мен әдебиеті» білім беру бағдарламасының магистранты. Нұрланова Әсем Нұрланқызы – филология ғылымдарының кандидаты, профессор, Қазақстан-Американдық еркін университетінің Педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі.

Аннотация. Мақалада сыни ойлаудың философиялық-психологиялық категория ретінде қалыптасуы қарастырылады. Сыни ойлауды анықтаған ғалымдардың әртүрлі әдіс-тәсілдері сипатталған. Сыни тұрғыдан ойлау оның тиімділігін арттыру мақсатында зияткерлік қызметтің орындалуын бақылайды.

Түйін сөздер. Сыни тұрғыдан ойлау, ойлау және тіл, ойлау түрлері, ойлау процестері.

About the author. Massanova Araylym - graduate student in "Russian Language and Literature" education program of the Kazakh-American Free University. Nurlanova Assem – candidate of philological sciences, professor, head of Department of Pedagogy and Psychology, Kazakh-American Free University.

Abstract. The article deals with the development of critical thinking as a philosophical and psychological category. Various approaches of scientists to the definition of critical thinking are described. Critical thinking controls the performance of intellectual activity in order to increase its effectiveness.

Keywords. Critical thinking, thinking and language, types of thinking, thought processes.

В философии понятие «мышление» как важный психический процесс изучается с незапамятных времен. Он был введен философами Аристотелем, Демокритом, Эпикуром, Парменидом, Платоном, Сократом. Парменидыы рассматривали мышление как метод познания, ведущий к реальности [1]. Демокрит интересовался отношениями между мышлением и языком и анализировал отношения между ними [1]. Сократ уделял большое внимание пути познания, который ведет к истине, то есть к методу познания. Ведущая идея его философии - руководство к самопознанию. По мнению философа, процесс познания осуществляется диалектикой, то есть поиском истины посредством бесед, дискуссий. Своими вопросами и ответами он показывал собеседнику противоречия в своих решениях, тем самым активизируя мысль, ища истину, способствуя ее рождению. Сократ был основателем эвристического метода обучения, суть которого заключается в том, что ученик должен «познать себя», а учитель должен только стремиться к поиску: не давать готовых ответов, стимулировать познавательную активность, самосознание, задавать вопросы, требующие творческой, мыслительной деятельности. Главное в развитии человека - его познавательные усилия, умение задавать новые вопросы [1]. Платон считал суждение важным элементом мышления, разрушение которого приравнивается к расстройству мышления и языка. Платон заботился о развитии личности с учетом физиологических, образовательных и познавательных способностей. По его мнению, интерес к образованию в дошкольном и младшем школьном возрасте следует воспитывать через развитие

самостоятельного способа мышления [1].

Аристотель был сторонником самостоятельного способа мышления, который утверждал, что основой образовательного процесса является познавательная деятельность, которая, в свою очередь, зависит от возраста и психических особенностей человека. Согласно Аристотелю, мышление является частью души, а его особая часть - чувствами. Это проявляется как особая способность мышления к пониманию мира и себя, т.е. через живое мышление. Мышление - это деятельность направленная, познание, понимание. Аристотель, исследуя мышление, заложил основу концепции логико-мыслительной науки, формулируя закономерности и формы мышления [1].

Представитель классической немецкой философии Г. Гегель рассматривал мышление не только как субъективную человеческую деятельность, но и как объективную личность, независимую от человека, являющуюся основой всего существующего. Мышление отчуждает свое существование в виде материи, природы, это противоположность объективно существующего мышления или абсолютной идеи. Г. Гегель выдвинул идею умственного образования, основанного на способности учащихся к обучению. Он сформулировал принципы творческого мышления, обосновал необходимость школ, в которых ученик ощущает себя личностью, осознает свою сущность, создает благоприятные условия для развития своей творческой личности [1]. И. Кант подчеркивал спонтанность мыслительных действий, априорный характер мыслительной деятельности, познание с помощью понятий, выделял такие виды мышления, как интуиция, разум; виды мышления - формально-логическое и диалектическое, реальное и абстрактное, практическое и теоретическое. Философ определил односторонность, ограниченность и антиномический разум человеческого разума, установил связь «чистого» мышления с чувственностью, с внешним миром [2]. Рассуждения философов часто используются учеными для разработки новых методов развития мышления.

Древние философы рассматривали проблемы критического мышления как отдельный способ мышления. Аристотель, Платон, Фома Аквинский интерпретировали этот образ мышления как логическое мышление и способность рассуждать, рассуждать, делать выводы и осмысленно выражать мнения. Немецкий философ И. Кант в своей книге «Критика практического разума» пишет: «критика - это познавательная деятельность человека. Процесс познания никогда не может быть пассивным отражением мира. Человек, как разумное существо, логически не знает того, что не упорядочено, не формализовано. Человеческий разум превращает хаос чувственного мира, неисчерпаемое многообразие мира в целостный образ мироздания. Это мировоззрение, «окруженное» разумом, представлено нам миром, живущим «сам по себе», «объективно». Другими словами, как бы быстро ни росли наши знания, они никогда не могут быть абсолютными. Чтобы получить знания по новой теме, нужно разобраться в ней. Это можно сделать с помощью концепций, дающих интеллект [2]. Философ утверждал, что в человеческом познании есть два основных направления, вытекающих из общего корня: чувственность, с помощью которой познаются вещи, а также разум, который они понимают. Он назвал анализ и синтез основными методами мыслительного процесса.

Основатель современного «критического рационализма» К. Поппер полагал, что человек, способный выдвигать различные гипотезы, будет действовать рационально, взяв их под детальный контроль, чтобы избежать субъективизма. Нет идеального источника знаний, который можно найти и обосновать. Все источники иногда могут вызывать ошибки. Исходя из этой гипотезы, К. Поппер отказался от вопроса об источнике знаний и предложил заменить его вопросом об обнаружении ошибок. Все знания - это только знания человека. Он всегда смешивается с нашими ошибками, убеждениями, мечтами и ожиданиями. Что может сделать человек в одиночку - это признать реальность, находящуюся в государственной собственности и устранить ошибки. Это делается путем критики теорий и предположений. Человек может критиковать свои идеи или идеи других людей, менять свои взгляды [3]. Философы поверхностно изучали критическое мышление, но их идеи впоследствии активно развивались современными исследователями.

В психологии понятие «мышление» встречается в работах многих известных психологов. С. Рубинштейн считал, что мышление - это познание, которое ведет к решению проблем или задач, возникших перед человеком. Неотъемлемая особенность мышления - проблемная. Оно не выражает субъективного состояния познания, но, конечно, вытекает из природы познания к жизни, к ее объекту, а из природы последнего - из бесконечности и общего отношения его определений [4]. Леонтьев понимал мышление как процесс сознательного отражения действительности в объективных свойствах, в отношениях с объектами, где непосредственное чувственное восприятие невозможно [5].

По мнению А. Брушлинского, мышление - это социально предопределенный психический процесс, тесно связанный с языком, достаточно новый, т.е. обобщенное отражение действительности в анализе, возникающее на основе практической деятельности чувственного познания и выходящее за его пределы [6].

Современная психология выделяет мыслительные процессы:

1) планирование;

2) оценка;

3) понимание и выделяет следующие интеллектуальные операции:

- анализ (разделение воображения) - выделение в одном объекте определенных параметров, элементов, свойств, связей, отношений;

- деление идентифицируемого объекта на различные компоненты;

- синтез (объединение воображения) - мыслительная операция, позволяющая в процессе целостного аналитико-синтетического мышления переходить от частей к целым;

- обобщение (объединение воображения в один класс или категорию) - это объединение множества объектов и явлений по общим признакам;

- сопоставление - это объединение объектов и явлений, их свойств от сравнения, выделения общих признаков или операция, заключающаяся в выявлении различий;

- абстракция - это мысленная операция, основанная на удалении от несущественных характеристик объектов или явлений;

- предметы, явления и главное в них;

- классификация - систематизация подчиненных понятий знания или деятельности человека, используемых для установления связи между этими понятиями или классами объектов;

- категоризация - это отнесение объекта, события или опыта к определенному классу,

- который имеет вербальное и невербальное значение, символ.

Психологи классифицируют различные типы мышления.

Виды мышления:

- конкретное,

- абстрактное,

- интуитивное,

- дискурсивное,

- наглядно-образное,

- наглядно-действенное,

- словесно-логическое.

Наглядно-образное мышление - это мышление, в содержании которого преобладают идеи и обиды. Это делается на основе изменения ситуации в систему изображений. Данный вид мышления позволяет познакомиться с реальным миром без участия практических действий. Визуальное и эффективное мышление - это мышление, возникающее в ситуации восприятия определенных объектов и действий. Словесно-логическое мышление происходит посредством мыслительных действий, таких, как анализ, синтез, обобщение и сравнение. Реальное мышление - это психический процесс мышления и функционирования в простых, реальных понятиях, определяющих объекты и явления объективного мира. Абстрактное мышление - это мышление, реализуемое в виде абстрактных понятий, суждений. Он предусматривает выделение основных свойств и отношений объекта.

Узнав об этом, мышление разумное основано на предыдущих знаниях о мышлении. Интуитивное мышление - это мыслительный процесс, который мгновенно постигает реальность без строгих логических мыслей и приводит к новым знаниям.

Виды мышления: практическое, теоретическое, репродуктивное, творческое. Практическое мышление формируется и развивается в процессе непосредственной деятельности человека. Это тесно связано с определенными видами деятельности, которые человек выполняет в таких видах деятельности, как игра, обучение, профессиональная работа, социальная работа; выполняет функцию познания деятельности. Психологи называют практическое мышление «мышлением в действии». «Он направлен на решение практических задач и проблем, решение проблемных ситуаций, возникающих перед человеком или социальной группой, интеллектуальную подготовку к физическому преобразованию действительности - постановке цели, разработке плана действий, поиску средств достижения цели. Теоретическое мышление - это мышление, состоящее в знании законов и правил. Он формирует системы знаний (теории), используемые на практике, позволяющие глубже «осваивать» объекты и явления объективного мира, понимать их сущность.

Теоретическое мышление, как правило, направлено на создание общей и осознанной картины мира. В процессе мышления современного человека практическое и теоретическое мышление взаимосвязано и определяет друг друга. Репродуктивное мышление - это мышление, которое обеспечивает человеку решение проблемы на основе преобразования уже известных ему методов. Новая задача связана с уже известной схемой решения. Творческое мышление - это мышление, которое ищет неизвестный алгоритм решения задач. В творческом мышлении преобладают четыре характеристики, а именно оригинальность решения задач, семантическая гибкость, позволяющая видеть объект под новым углом зрения, образная адаптивная гибкость, позволяющая изменять объект, развивая потребность в познании, семантическая спонтанная пластичность - неопределенные условия для генерации различных представлений. Логический мыслительный процесс возникает при получении результата, дополнительных знаний, методов логической обработки и проблемной ситуации, которая предлагает задачи, противоречащие знаниям ученика, и побуждает его искать решение проблемы. Полученные новые положения учитывают и дополняют информационную базу индивидуальных знаний учащихся.

Психологи связывают критическое мышление прежде всего с логикой и суждением, рациональностью и осознанностью. Его задача - контролировать выполнение интеллектуальной деятельности с целью повышения ее эффективности. Критическое мышление основано на ряде специфических процедур и стратегий, повышающих вероятность преодоления проблемных ситуаций. При работе с проблемной ситуацией гарантируется правильный выбор оптимального направления решения путем оценки, выбора и мышления.

Развитием критического мышления занимались такие психологи, как М. Марчук, В. Резник, С. Рубинштейн, И. Солийчук, О. Тихомиров, Я. Чаплак и другие. В своих работах они опирались преимущественно на отечественные теории Л. Выготского, П. Гальперина, Д. Эльконина, Г. Костюка. Каждый из них предложил свое определение критического мышления: Я. Чаплак говорил об этом как о рефлексии, обеспечивающей сохранение событий (высказываний, действий, фактов и т.д.); осознанный выбор; аргументация; формулирование актуальных проблем; умение различать факты и мысли; поиск новых решений проблемы; определение критериев анализа; поиск аргументов, поддерживающих предположения; построение логических связей [7]. С. Рубинштейн считал, что критически мыслящие люди тщательно проверяют свои гипотезы [4].

А. Авершин и Т. Яковенко проанализировали различные подходы ученых к определению критического мышления и предложили следующие направления анализа:

1. Критическое мышление, понимаемое как граница личности (рассматривалось психологами как целостное знание, которое в целом регулирует поведение личности).

2. Критическое мышление как качество, который определяется как сознательный контроль за выполнением мыслительной деятельности. С. Рубинштейн считал, что ос-

новным компонентом критического мышления является умение оценивать, выбирать множество вариантов. Оценочные мероприятия, по словам А. Луки, происходят не только после окончания работ, но и неоднократно в процессе их выполнения.

3. Критическое мышление - это совокупность когнитивных стратегий, умений и навыков, влияющих на характер мыслительной деятельности. Это предполагает использование когнитивных методов или стратегий, повышающих достоверность положительного результата [8]. Критическое мышление - это оценка результатов мыслительных процессов, определение направления мышления или важных факторов (аргументов), которые должны учитываться при принятии решений, которые привели к тем же выводам.

Д. Гальперн, американский психолог, автор учебника «Психология критического мышления»: критическое мышление - это использование когнитивных методов или стратегий, повышающих шансы на достижение желаемого результата. Это тип мышления, используемый при решении проблем, заключении, оценке и принятии решений. Его можно назвать целенаправленным мышлением, поскольку его целью является достижение желаемого результата и противопоставляет этот тип мышления шаблонному, автоматическому мышлению, не направленному на достижение определенной цели. Критическое мышление также включает оценку процесса мышления-хода мышления, который привел к выводу, или факторов, которые необходимо учитывать при принятии решений.

Говоря о критическом мышлении, ученый обратил внимание на:

- анализ / вывод;
- выдвижение, формулирование, развитие гипотез;
- построение аналогий, метафор, поиск;
- активизацию ранее полученных знаний;
- активизацию причинно-следственных связей;
- анализ значимости;
- сравнение, сопоставление;
- обобщение идей [8].

Д. Гальперн вместе с определением критического мышления предложил эффективные механизмы его развития.

В философии и психологии критическое мышление рассматривается с древних времен. Философы считали анализ и синтез основными методами мыслительного процесса. Знания человека объективны и неточны, поэтому человек имеет право сомневаться, выдвигать различные гипотезы, детально их проверять, чтобы избежать субъективизма. Психологи говорили о критическом мышлении как о процессе познания, который ведет к решению проблем или задач, возникающих перед человеком. Основным компонентом критического мышления считалась оценка, возможность выбора одного из множества вариантов. Эти идеи по-прежнему актуальны и ценны для нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чаплак Я.В. Роль критического мышления в поисках творческих «внутреннего камертона души» личности. - Ивано-Франковск: Изд-во Прикарпатского нац. ун-ту им. Василия Стефаника, 2011. – 192 с.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2012. – 224 с.
3. Аверин А.В. Психология детей и подростков. – СПб.: Изд-во Михайлова, 1998. – 379 с.
4. Байбородова Л.В., В.В.Белкина Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие. – Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2005. – 108 с.
5. Алибаева С.А. Внедрение технологии развития критического мышления в преподавании предметов общественных дисциплин // Казахский язык и страноведение. - 2014. - №3(27). - С. 22-29.
6. Галперн Д. Психология критического мышления. - М., 2004. – 240 с.
7. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб. метод. пособие. - М.: Мирос, 2002. – 176 с.

8. Сухомлинский В.А. Школа и природа // Педагогика: научно-теоретический журнал. - 2007. - №8. - С. 28-37.

УДК 371.26

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ

Курочкин Н.О., Мукатай А.С.

Сведения об авторах. Курочкин Никита Олегович – студент ОП «Информационные системы» Казахстанско-Американского свободного университета. Мукатай Айгуль Сагындыковна – кандидат экономических наук, ассоциированный профессор, профессор Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Авторы рассматривают образование как системный фактор, который повышает производственные способности человека. Описываются типы и формы обучения, их особенности и влияния на конкурентоспособность организации.

Ключевые слова. Образование, конкурентоспособность организации, типы обучения.

Автор туралы мәліметтер. Курочкин Никита Олегович – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Ақпараттық жүйелер» білім беру бағдарламасының студенті. Мұқатай Айгүл Сағындыққызы – экономика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырған профессор, Қазақстан-Американдық еркін университетінің профессоры.

Аннотация. Авторлар білім беруді адамның өндірістік қабілетін арттыратын жүйелік фактор ретінде қарастырады. Оқытудың түрлері мен формалары, олардың ерекшеліктері және ұйымның бәсекеге қабілеттілігіне әсері сипатталған.

Түйін сөздер. Білім беру, ұйымның бәсекеге қабілеттілігі, оқыту түрлері.

Author. Kurochkin Nikita - student in "Information Systems" education program of the Kazakh-American Free University. Mukatai Aigul - Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Professor at the Kazakh-American Free University.

Abstract. The authors consider education as a systemic factor that increases the productive capacity of a person. The types and forms of training, their features and influence on the competitiveness of the organization are described.

Keywords. Education, competitiveness of the organization, types of training.

Одним из системных факторов, влияющих на конкурентоспособность организации, является образование, которое повышает производственные способности человека и формирует необходимые сегодня качества во всех областях человеческой деятельности, а именно способность поддерживать деловые отношения, устанавливать новые контакты, придерживаться моральных принципов и принципов и т.д.

Существует два основных типа обучения:

- на рабочем месте;
- с отрывом от производства - в учебных заведениях (различного типа центры, школы профессионального мастерства, курсы и т.д.).

Основными формами обучения работников на производстве являются индивидуальное, групповое и курсовое обучение. При индивидуальном обучении студент либо прикрепляется к квалифицированному сотруднику, либо включается в команду, где с ним работает руководитель или другой член команды – высококвалифицированный работник. Работник самостоятельно изучает необходимый теоретический курс и консультируется с компетентными специалистами [1].

Форма группового (бригадного) обучения предусматривает объединение обучающихся в специальные группы, где занятия проводятся высококвалифицированными ра-

ботниками.

Форма обучения используется для обучения работников по сложным профессиям и проходит в два этапа: сначала в учебной группе под руководством мастера производственного обучения на специально созданной учебно-производственной базе учебного предприятия или завода, а затем в учебно-производственной базе на рабочих местах предприятия в учебной группе под руководством мастера производственного обучения.

Курсовая и групповая теоретическая подготовка проводится в учебных группах, в учебных комплексах (базах) и на специальных курсах.

Обучение на рабочем месте также может проводиться в форме наставничества, что означает процесс передачи знаний и навыков от более опытного и компетентного человека менее опытному человеку в процессе общения. В его рамках опытные менеджеры или сотрудники обучают новичков, вовлекают их в процесс принятия решений, что подразумевает предоставление стажерам текущих полномочий. Обычно это требует много времени с обеих сторон и взаимного доверия.

Широко распространены обучение, наставничество и обучение, где опыт играет решающую роль и отличается практическим направлением и связью с производственными функциями сотрудника. Они оптимальны для развития навыков решения текущих производственных задач, но они не позволяют развить абстрактное мышление.

Одной из форм обучения на рабочем месте является обучение - объяснение и демонстрация методов работы опытным сотрудником. Он недолговечен и предназначен для изучения конкретной операции или процедуры, которая входит в обязанности стажера. Обучение не требует больших затрат и эффективно для простых действий [2].

На Западе используется такой метод обучения на рабочем месте, как ротация, то есть последовательная работа на различных должностях, в том числе в других отделах, для сотрудников, которым требуется многосторонняя квалификация. Считается, что ротация положительно влияет на сотрудников, помогает преодолеть стресс, но требует больших затрат и связана с временным снижением производительности [3].

Сотрудники также могут заниматься самообучением, знакомясь с соответствующей литературой, дополненной инструкциями, которые заменяют теоретическую подготовку; понимать, что они читают; наблюдать и анализировать свои действия и работу других; выполнять все более сложные задачи.

Для менеджеров форма обучения без отрыва от работы - это стажировка для работы на новой должности, где сохраняются старые обязанности, а новые частично выполняются. Он проводится в форме помощи, дублирования, совместного управления, обучения (для менеджеров) и обеспечивает предварительный опыт.

Например, такой метод подготовки, как "близнецы", предполагает, что старые и новые руководители некоторое время работали вместе (от нескольких дней до нескольких месяцев), чтобы передать секреты мастерства. Однако это потенциально противоречиво и, следовательно, не всегда эффективно. Партнерство в форме опеки и наставничества здесь более уместно, но на более высоком уровне, чем для обычных сотрудников (таблица 1).

Таблица 1. Преимущества и недостатки разных форм обучения

Обучение на рабочем месте	Обучение вне рабочего места
+ Содержание курсов и время их проведения могут быть приспособлены к потребностям организации.	- Вряд ли точно соответствует потребностям организации
- Участники встречаются только с работниками этой же организации	- Доступность и частота обычно установлены внешней организацией
+/- Участники могут быть отозваны простым уведомлением в связи с производственной необходимостью решить возник-	+ Участники могут обмениваться информацией, делиться проблемами и опытом их решения с работниками других организа-

шие на работе проблемы	ций
+ Могут использоваться реальное технологическое оборудование, имеющееся в Вашей организации, а также процедуры и / или методы выполнения работ.	+/- Участники не могут быть отозваны простым уведомлением о том, что им необходимо решить возникшие на работе проблемы.
- Участники могут чаще отрываться от обучения простым уведомлением, чем в случае, если оплачены внешние курсы с использованием безвозвратной формы оплаты.	+ Может использоваться дорогостоящее учебное оборудование, которое, возможно, окажется недоступным в стенах Вашей организации
+ Может быть экономически выгодным, если имеются достаточное количество работников с одинаковыми потребностями в обучении, необходимые средства, преподаватели, которые смогут провести обучение на предприятии.	- Если участники были отозваны с курсов, оплата может быть и не возвращена. - Могут возникнуть проблемы при переходе от обучения (на примере учебных ситуаций) к непосредственному выполнению реальной работы.
- Участники могут неохотно обсуждать некоторые вопросы открыто и честно в среде своих коллег или в присутствии руководителя.	+ Может быть более экономически выгодным, если вы имеете небольшое количество работников с одинаковыми потребностями в обучении
+ Переходить от обучения на учебных примерах к непосредственному выполнению работы легче, если учебный материал непосредственно связан с работой	+ Квалифицированный обучающий персонал может быть доступен вне стен организации, а не внутри Вашей организации.
	+ В сравнительно безопасной нейтральной обстановке участники могут более охотно обсуждать какие-то вопросы

Символы: + преимущества - недостатки [4].

При достаточном запасе теоретических знаний, полученных в учебном заведении, вариант обучения без отрыва от производства более предпочтителен, чем на различных специализированных курсах, поскольку позволяет войти в работу сразу во время ее выполнения, требует меньших затрат, обеспечивает связь с практикой. Однако такое обучение требует тщательного отбора инструкторов, их близости к обучаемым по социальному статусу и личностным качествам [5].

Основным критерием выбора конкретного метода обучения является его эффективность в достижении целей обучения каждого отдельного сотрудника. Внутреннее обучение является наиболее приемлемым для компаний со специфическими видами деятельности, так как оно экономически выгодно, поскольку имеется достаточное количество сотрудников с такими же потребностями в обучении, необходимые средства, преподаватели, которые смогут проводить обучение на предприятии.

Внутренняя система обучения направлена на решение проблем и вопросов, специфичных для компании или корпорации, путем повышения образовательного и профессионального уровня сотрудников компании. Для проведения обучения персонала компания может использовать как свою базу (корпоративные университеты, институты, центры переподготовки), так и привлекать специализированные компании, предлагающие эффективные системы обучения персонала [6].

Современные технологии обучения делятся на два основных типа: поддерживающие и инновационные. Поддерживающее обучение - это одновременно процесс и результат такой образовательной деятельности, направленной на поддержание и воспроизведение существующей культуры, социального опыта и социальной системы. Она связана с ретрансляцией и воспроизведением социального опыта, обеспечивает непрерывность со-

циокультурного опыта и является традиционной.

Инновационное обучение предполагает внесение инновационных изменений в существующую культуру, социальную среду. С одной стороны, это поддерживает традиции, с другой стороны, это приводит к активному реагированию на новые проблемные ситуации и, таким образом, связано с творческим поиском, основанным на имеющемся опыте и его обогащении. В последние годы все большее распространение получает второй тип обучения, поскольку инновационность является признаком не только процесса обучения, но и его социально значимых результатов. В зарубежных странах укрепляется общепринятая точка зрения, согласно которой затраты на формирование и обучение человеческих ресурсов менеджмента, а также других категорий работников предприятия следует считать эффективными капиталовложениями. Рост этого понимания особенно характерен для крупных и средних предприятий, многие из которых имеют собственные курсы или собственные учебные центры, в которые вкладываются значительные средства как в периоды высокой, так и низкой деловой активности [6].

Организация обучения на предприятиях преследует несколько целей: подготовка вновь принятых к выполнению определенных функций, повышение квалификации уже работающих сотрудников и подготовка к их продвижению по служебной лестнице, консолидация высококвалифицированных сотрудников предприятия, так называемого "ядра" человеческого потенциала. Затраты предприятий на повышение квалификации и переподготовку связаны с ускорением морального износа человеческого капитала в инновационной экономике. В ряде областей профессиональные знания полностью устареют через 5-10 лет без дополнительных инвестиций в обновление человеческого капитала. Затраты на внутреннее обучение сотрудников крупных предприятий достигают значительных размеров.

Лидерами в организации внутреннего обучения являются крупные компании. Финансовые и технические возможности крупных компаний дают им большие преимущества в организации обучения. Наличие специалистов и необходимого оборудования позволяет значительно дополнить обучение, полученное в рамках традиционной системы, и адаптировать сотрудника к конкретному рабочему месту.

Среди основных моделей инновационного обучения можно выделить следующие:

- обучение организации систематической исследовательской деятельности;
- образование как организация образовательной деятельности, игр, моделирования;
- образование как организация коммуникативно-диалогической деятельности, активный обмен мнениями, творческая дискуссия.

При реализации этих моделей слушатель занимает инициативную (субъективную) позицию, а учитель играет роль партнера-помощника в расширении и освоении непосредственно пережитого опыта учащихся, обучение происходит путем стимулирования решения инновационных задач. Это обеспечивается на основе инновационных образовательных технологий, таких, как метод обучения посредством действий, технология модульного обучения, метод конкретных ситуаций, корпоративное обучение, информационные технологии, дистанционное обучение.

Анализ многих технологий обучения показал, что каждая из них имеет решающие преимущества и недостатки в выборе формы обучения персонала организации. Подавление процесса обучения за пределами традиционной системы образования является объективным явлением, вызванным развитием производительных сил и самосовершенствованием личности. Наиболее перспективные представители современных компаний все чаще участвуют в процессах обучения и рассматривают внутреннее обучение как ключ к обеспечению роста производительности, увеличению прибыли компании и укреплению ее позиций на мировом рынке. В новых экономических условиях многие качества сотрудников с инновационной и исследовательской направленностью трудно развить в рамках традиционного академического обучения, и поэтому интерес к "нетрадиционным" инновационным методам обучения возрастает. Они основаны на систематических исследованиях, моделировании игр, обсуждении, совместной разработке позиций и принятии ре-

шений и реализуют обучение как творческий поиск: от видения и постановки проблемы до формулировки гипотез, предположений, их проверки, размышления когнитивное (осознание результатов и процесса познания) [7].

Основной целью любого обучения, включая обучение персонала, является получение знаний.

Цели профессионального обучения должны быть:

- конкретными;
- ориентированы на приобретение практических навыков;
- измеримыми.

Обучение может быть направлено на эффективность работы компании и сотрудников. Высокая эффективность обучения, направленного в первую очередь на результат работы, достигается в основном за счет передачи работнику знаний и навыков, необходимых непосредственно для работы. Обучение, направленное на развитие и мотивацию сотрудников, обычно не дает быстрых результатов в бизнесе. Такое обучение - это скорее инвестиции в сотрудников. На практике цели обучения основаны на сочетании этих двух фундаментальных факторов.

Оценка полученных результатов обучения. На результаты обучения влияет непосредственное участие лидера во всем цикле обсуждаемой выше модели систематического обучения, начиная с постановки целей, разработки программ и контроля за ходом обучения. Кроме того, важен еще один аспект: должны быть созданы возможности для практического применения навыков и знаний, полученных в процессе обучения. При проверке результатов обучения необходимо убедиться, что у всех, кто закончил обучение, есть условия для применения полученных знаний при выполнении повседневных задач [8].

То, что узнал сотрудник, принесет пользу только тогда, когда его переведут из класса на рабочее место. Может случиться так, что когда он вернется на свое рабочее место, полный энтузиазма, он не встретит поддержки и не сможет использовать комментарии. Через некоторое время социальная среда заставит его вернуться к тому, как он действовал раньше. Таким образом, все ценное, что дало обучение, теряется, а в худшем случае все мотиваторы потребности в обучении отбрасываются.

Оценка обучения возвращает нас к началу цикла обучения. Используя эту информацию, у нас есть возможность улучшить программы и сделать их более актуальными по отношению к поставленным целям, чтобы сосредоточиться на потребностях конкретных сотрудников в непрерывном обучении.

Всесторонняя оценка обучения должна помочь ответить на вопросы, связанные с расчетом эффективности средств, используемых для обучения. Это самый сложный уровень оценки инвестиций и их окупаемости. Его необходимо проводить не только на уровне сотрудника, но и на уровне отдела и организации - специалистами отдела кадров и бухгалтерии [8].

Чтобы эффективность учебного процесса была высокой, необходимо, чтобы он был грамотно подготовлен и проведен. Выделяют следующие этапы процесса обучения: постановка целей обучения, определение необходимости обучения, комплекс подготовительных мероприятий, самообучение, проверка полученных знаний, оценка эффективности обучения.

При организации учебного процесса важно правильно сформулировать цели обучения. Стандарты производительности должны быть конкретными. Конкретность подразумевает их ясность и отсутствие оснований для спора. Стандарты эффективности должны быть измеримыми, чтобы не было разногласий по поводу того, насколько успешно (или нет) их достижение. Стандарты производительности должны быть едиными. Если сотрудники не согласны со стандартами и считают их слишком сложными, у них возникает стимул потерпеть неудачу - доказать свою правоту. Неразумно ставить задачи и полностью игнорировать мнение художника. Стандарты эффективности должны быть реалистичными и выполнимыми. Стандарты эффективности должны быть соотнесены со временем, то есть известно, когда они должны быть достигнуты.

Но помимо общих характеристик целей, для целей обучения характерны следующие особенности: цели служат ориентиром при составлении содержания программ; они позволяют точно определить требования студентов; они определяют форму организации учебного процесса и приоритеты в деятельности из предмета обучения.

Цели обучения должны быть доведены до сведения всех сотрудников целевой группы. Это необходимо для того, чтобы люди поняли, почему их обучают, и почувствовали ответственность.

Постановка целей обучения является стратегическим моментом в организации системы обучения в организации. В частности, в зависимости от поставленных целей формируется общая концепция учебных программ, разрабатываются подходящие модели и технологии для обучения. Но прежде чем приступить к разработке программ обучения, необходимо определить потребности персонала организации в обучении.

По мнению А.И. Кочеткова, потребность в обучении должна определяться по двум основным аспектам: качественному (чему учить, какие навыки развивать) и количественному (сколько сотрудников разных категорий должно обучаться). Оценка потребности в обучении может быть определена следующими методами:

1) оценка информации о сотрудниках:

- ежегодная оценка результатов работы (сертификация);
- анализ долгосрочных и краткосрочных планов организации;
- отслеживание работы персонала и анализ проблем;
- сбор и анализ заявок на обучение персонала от руководителей подразделений;
- организация кадровых услуг и планирование карьеры;
- изменения в работе, которые предъявляют более высокие требования к квалификации персонала;
- индивидуальные запросы и предложения сотрудников;
- персональные данные;
- опыт других организаций.

Оценка информации о сотрудниках, имеющейся в отделе кадров (опыт работы, базовое образование, если сотрудник ранее участвовал в программах повышения квалификации или повышения квалификации и т.д.), ежегодная оценка результатов работы (сертификация). При ежегодной оценке результатов труда (аттестации) могут быть выявлены не только сильные стороны, но и слабые стороны работы конкретного человека. Например, низкие оценки сотрудников определенной профессиональной группы в графе "профессиональные знания" указывают на необходимость обучения этой категории сотрудников. Анализ долгосрочных и краткосрочных планов организации и планов различных отделов и определение уровня квалификации и профессиональной подготовки персонала, необходимого для их успешной реализации. Если в работе персонала регулярно происходят ошибки и просчеты, приводящие к некачественной работе, браку, нарушениям безопасности, неоправданной потере времени, эта информация может быть использована для обоснования запроса персонала на обучение и для подготовки программ обучения.

Сбор и анализ запросов на обучение персонала от руководителей отделов. На сегодняшний день это один из наиболее распространенных методов в казахстанских организациях определения необходимости обучения сотрудников. Если сотрудник хочет получить определенные знания и навыки, он может подать заявление руководителю отдела обучения, подписанное его непосредственным руководителем, с указанием того, какой тип обучения ему нужен. Опросы персонала, направленные на оценку его потребности в новых профессиональных знаниях и развитии навыков, позволяют более точно определить необходимость обучения определенных категорий персонала, конкретных отделов или отдельных сотрудников. Опросы могут охватывать всю организацию или отдельные отделы, могут быть выборочными и охватывать только репрезентативную выборку. Если круг респондентов ограничен, вы можете использовать разговорный метод. Изучите опыт других организаций. Часто опыт конкурентов или связанных с ними компаний дает важные рекомендации, связанные с необходимостью обучения определенной категории пер-

сонала для поддержания необходимого уровня конкурентоспособности [8].

На основе выявленных образовательных потребностей реализуется комплекс подготовительных мероприятий. Обязательной его частью является определение содержания, форм и методов обучения. Содержание должно определяться задачами, стоящими перед организацией в краткосрочной и среднесрочной перспективе. К основным характеристикам изучаемого материала относятся его содержание, сложность и степень структурирования. Эти три характеристики и цели обучения определяют формы и методы обучения.

Комплекс подготовительных мероприятий также включает в себя определение учебного предприятия, подготовку образовательных программ, группы людей, отправленных на обучение, отбор учителей и другие мероприятия. Все они могут быть выполнены как специалистами самой организации, так и с привлечением внешнего консультанта.

Затем происходит сам процесс обучения. Он построен на основе целей обучения, качественных образовательных потребностей и подготовленных программ. Условия играют важную роль в процессе обучения: помещение должно быть адаптировано или легко адаптировано для проведения в нем занятий, должны соблюдаться Температурные условия, условия освещения и тому подобное. Кроме того, в процессе обучения необходимо обеспечить постоянный контроль за посещаемостью, бесперебойное выполнение программы и предоставление студентам всего необходимого.

Следующим шагом является проверка полученных знаний. При внешнем обучении довольно сложно оценить знания, полученные сотрудниками, поскольку организация, которая организовала обучение, заинтересована в высоком уровне приобретения знаний и может исказить результаты оценки, или они могут быть предвзятыми. В других случаях можно оценить полученные знания. Существуют разные методы оценки знаний, поэтому в зависимости от формы и методов обучения сотрудники могут сдать тест, экзамен, написать работу (например, бизнес-план), провести бизнес-игру, может быть проведена практика (например, во время обучения). Развивая навыки публичного выступления, публичное выступление может быть одной из форм оценки приобретенных навыков перед публикой.

Последним этапом процесса обучения персонала является оценка эффективности персонала. Его основная цель - проанализировать влияние обучения на конечные результаты всей организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Камысбаев М.К., Омарбакиев Л.А., Ералина Э.М. Особенности принципов управления персоналом в развитых странах и возможности применения в Казахстане. Вестник университета «Туран». 2020; (4): 96-101. [Электронный ресурс] // https://doi.org/ 10.46914/ 1562-2959-2020-1-4-96-101
2. Комплексное исследование мотивации и поведения работников на казахстанском рынке труда и имиджа работодателей в общественном мнении, 2013 год, Ассоциации HR-менеджеров Казахстана.
3. Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 381 с.
4. Исследование ценностей казахстанского общества в социологическом измерении, Фонд Фридриха Эберта в Казахстане, 2019г. [Электронный ресурс] // https:// gcedclearinghouse.org/resources/values-kazakhstan-society-sociologicaldimension? language =ru
5. Вукович Г.Г. Управление персоналом: теория и методика / Г. Г. Вукович // Экономика Профессия Бизнес. – 2019. – № 4. – С. 20-25.
6. Методология АО «Самрук-Казына» по проведению исследования вовлеченности персонала, 2020.
7. Герасимов Б.Н. Методологические инструменты исследования и оценки эффективно-

сти процесса управления персоналом организации // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 2. – С. 160-169.
8. Глик Д.И. Эффективная работа с персоналом: практическое пособие. – 2-е изд. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 144 с.

УДК 351.852

ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ: МУЗЕЙНОЕ КОМПЛЕКТОВАНИЕ

Лисовцова Р.В., Калиева А.Е.

Сведения об авторах. Лисовцова Регина Викторовна - студент образовательной программы «Туризм» Казахстанско-Американского свободного университета; Калиева Арайлым Ериковна – магистр экономических наук, ст.преподаватель кафедры бизнеса Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В данной статье освещены основные характеристики музейной деятельности: объект и субъект, его функции, задачи. Представлена классификация источников знаний и степени активизации познавательной деятельности студентов, взаимосвязь эффективности музейной и научно-просветительной деятельности с аудиторией.

Ключевые слова. Туристско-краеведческая деятельность; музей; краеведение; музейное комплектование, функции музея.

Авторлар туралы мәліметтер. Лисовцова Регина Викторовна - Қазақстан-Американдық еркін университетінің "Туризм" білім беру бағдарламасының студенті; Калиева Арайлым Ериковна – экономика ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Бизнес» кафедрасының аға оқытушысы

Аннотация. Бұл мақалада мұражай қызметінің негізгі сипаттамалары көрсетілген: объект және субъект, оның функциялары, міндеттері. Білім көздерінің жіктелуі және студенттердің танымдық іс-әрекетін белсендіру дәрежесі, мұражай мен ғылыми-ағартушылық қызмет тиімділігінің аудиториямен байланысы ұсынылған.

Түйін сөздер. Туристік-өлкетану қызметі; мұражай; өлкетану; мұражайды жинақтау, мұражайдың функциялары.

About the authors. Lisowtsowa Regina – student of the educational program "Tourism" of the Kazakh American Free University; Kaliyeva Arailym - a master of economic sciences, Senior Lecturer at the Department of "Business" of the Kazakh-American Free University.

Abstract. This article contains the basic characteristics of museum activities: object and subject, functions, tasks. There is a source classification of knowledge and enhancing degree of students' cognitive activity, the relationship of the museum and scientific activities with the audience.

Keywords. Tourist and local history activity; museum; local history; museum acquisition, museum functions.

Туристско-краеведческая деятельность осуществляется с поддержкой разных конфигураций также способов. Наилучшей конфигурацией работы считается такая, в которой в одинаковых правах исполняются оздоровительно-спортивная, познавательная также воспитательные проблемы. Главные формы проведения туристической деятельности: прогулки, экскурсии, путешествия, поездки, также экспедиции, слеты, состязания, сборы, вечера и т.д.

Краеведческий музей постоянно оценивался в мире не только как хранитель наследия и образовательно-воспитательное учреждение, но и как организация, принимающие содействие в создании исторического и культурного самосознания народа. Абсолютные познания о родном районе составляют базу исторической памяти граждан, что оказывает влияние на поведение людей, планы, на шанс создавать, а также интерпретировать разно-

образные картины прошлого. В этом контексте особую роль занимают музейные учреждения, которые, актуализируя далекое прошлое, владеют огромным потенциалом. Основываясь на исторической памяти, понимаемую, как основу самосознания, в рамках краеведческого музея, наиболее выгодно воссоздать исторические реалии, вовлекая человека в историю конкретного края и вызывая ощущение вовлеченности к важным событиям. Визуализация методов восприятия предоставляемой информации в современном обществе в рамках музейной деятельности обретает первостепенную значимость. Это связано с возрастающей значимостью электронных массовых коммуникаций и, безусловно, перехода общества на визуальную культуру общения. Несомненно, что музеи на местах в современном обществе имеют большое социокультурное значение и, следовательно, им необходимо реагировать на изменения, происходящие в обществе.

Актуальность выбранной темы разъясняется потребностью отражения в уже сформированных экспозициях, сложных трансформационных процессов, которые происходят с современным обществом. Краеведческий музей обязан сохранять собственный статус правдивого транслятора исторической памяти последующим поколениям, по этой причине они обязаны отображать в своем содержании и деятельности кардинальные перемены в мире и культуре. Обоснование авторской позиции потребовало анализа и переосмысления работ согласно широкому окружению проблем. Были предусмотрены общефилософские подходы к понятию исторической памяти и музея, продемонстрированные в отечественной и зарубежной литературе [1].

Являясь одним из более ярких знаков культуры, музей обладает более чем вековыми традициями взаимодействие с воспитанием. В последнее время он получил функцию самостоятельной образовательной структуры. Неповторимые возможности музея заключаются в специфике музейной информации, то есть в том, что она базируется в оригинальных экспонатах с их историко-культурным богатейшим контекстом [2].

Музейная культура обусловливается такими характеристиками, как частота посещения музеев, направленность посещения музеев и осмотра экспозиции, обращение к разным источникам либо умению разбираться в музейной сфере. Взаимодействие с оригинальными экспонатами, пребывающими в фокусе педагогического процесса, отличает музей от иных институтов образования, а также устанавливает специфику его методики [3].

Музейными сотрудниками используются следующие методы работы с посетителями: метод беседы, вопросно-ответный и игровой методы.

Немаловажно выделить то, что музей представляет собой также научно-исследовательское учреждение, поскольку формирует основу для изучений, внедряет в научный оборот фонд музейных объектов, проводит изучения, базирующиеся на их исследовании. В то же время музей обозначается и как научно-просветительная организация, поскольку, показывая музейные собрания в соответствии с установленной научной концепцией, он распространяет знания, удовлетворяя культурные требования общества.

Объект деятельности музея считаются музейные объекты: монументы природы, истории, культуры (материальные, изобразительные, письменные источники), документирующие материально-исторические также культурно-исторические процессы. Музейное значение предмета обусловливается общественной важностью информации, носителем которой он считается, т.е. ее научной, культурной (в том числе её мемориально-реликвийной), эстетической, художественной ценностью.

Субъект деятельности музея – посетители музея, т.е. та часть сообщества, которая, следуя разными темами, выражает заинтересованность к памятникам природы, истории также культуры, показанным в музее того либо другого профиля.

Деятельность музея направлена на организацию комплектования, хранения, изучения и экспонирования музейных предметов и использования их в научных, образовательных и воспитательных целях.

В результате анализа специализированной литературы по музееведению были выявлены следующие социальные функции музея, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Социальные функции музея

Функции	Описание
Функция документирования	с помощью музейных объектов объективных действий и явлений в природе и обществе, объясненная общественными нуждами экономического, научного, культурного характера в собирании, хранении, исследовании музейных объектов.
Функция образования	обусловленная информативными качествами музейных объектов, кроме того, познавательными и культурными запросами окружения к музеям.
Функция организации свободного времени	отвечает за общественные потребности в культурных формах досуга, эмоциональной разрядке.
Функция музейного воспитания	выполняется на современном этапе не в полном объеме, например, патриотическое воспитание, ему уделяется не так много внимания, как должно быть.

На сегодняшний день изменившиеся требование существования вынуждают сотрудников учреждений культуры музея пересматривать свое место в современном обществе, находить пути и создавать новые модификации развития. Их главная цель – создание стратегии развития коммуникативной миссии музея, продвижение его положительного имиджа, введение новейших информационных, а также гуманитарных технологий.

Согласно сведениям социологических исследований, многих посетителей притягивают музеи, в которых отображается историческая краеведческая проблематика. Зачастую посещаются музеи, приуроченные к событиям отдельных регионов, т.е. краеведческие. Л.Г. Левыкин, автор книги “Музееведение. Музеи исторического профиля” считает, что эти музеи наиболее доступны для посещения, и это объясняется их значительным удельным весом в структуре музейной сети [4]. Проблема о формулировании исторического сознания и музейной культуры считается одной из актуальнейших для всего музейного процесса.

Экспозиция краеведческого музея является одним из средств развития исторического сознания. Период в экспозиции обязан говорить с помощью собственных, личных документальных свидетельств, разумеется, интерпретированных в соответствии с современными научными взглядами. Что же касается научно-просветительной работы музеев, то задача формирования исторического сознания, а также музейной культуры у людей подразумевает ведение экскурсий согласно специфически музейной тематике. Кроме простых экскурсий в экспозиции многих музеев возможно осуществлять также специальные обучения вида исторических игр, основанных на музейных объектах и связанных единой темой, где каждому школьнику давалась бы конкретная социальная значимость. Подобные обучения уже ведутся в ряде музеев. Научные сотрудники музеев обязаны вполне осознанно относиться к тому, как именно при построении новейших экспозиций и планировании научно-просветительской работы формировать оптимальные требование для развития исторического сознания и музейной культуры у подрастающего поколения, полагают создатели статьи “Музейный ресурсный центр” И.В. Пролеткин, М.Е. Шпак [5].

Экспозиция краеведческого музея обладает крупными дидактическими и воспитательными возможностями, в особенности в сфере патриотического обучения. Используя музейные материалы в ходе преподавания, факультативных курсах, кружках, проводя обзорные экскурсии, применяя все без исключения формы учебной деятельности в музее, целесообразно использовать способы обучения, которые выдвинул в собственной классификации академик И.Д. Зверев. Именно данная классификация приведена в монографии Дик Н.Е. “Географическая экспозиция школьного краеведческого музея”, на которую мы ссылаемся в рамках данного исследования.

Отличительная черта данной классификации заключается в том, что она учитывает,

как источники познания:

1) слово экскурсовода (педагога);

2) показательность – экспозиция музея;

3) фактическая работа с экспонатами музея;

Кроме того, предусматривается и уровень активизации познавательной работы учащегося (экскурсантов):

1) репродуктивная – учащиеся прослушивают экскурсовода и дают ответы на проблемы воспроизводящего характера;

2) поисковая – учащиеся с поддержкой экскурсовода приходят к самостоятельным заключениям;

3) исследовательская – учащиеся без помощи других, основываясь на экспозицию, решают учебные вопросы проблемного характера.

Музей занимает существенную роль в концепции органов культуры. Научно-просветительная работа как совокупность своеобразных средств образовательно-воспитательного воздействия музея является существенным компонентом идеологической работы в нашей местности.

Эффективность целой музейной деятельности, в том числе также и научно-просветительной, находится в непосредственный зависимости от степени взаимодействия музейной группы, передающей сведения посредством музейной экспозиции, и аудитории, принимающей данную информацию [6].

Сфера формирования музея за последний период претерпела существенные перемены. Если сначала она определялась только пространством самого музея, то во 2-й половине XX века вышла за его границы, на улицы и площади городов. Многочисленные учреждения культуры, отзываясь на веяние времени и реализуя различные планы, начали стремительно осуществлять разнообразные акции, фестивали. Ещё более поменялась сфера формирования музея в завершении XX века, когда раскрылись почти безграничные просторы Интернета.

Музейное комплектование – это не только главное требование формирования фондов музея и сохранения общественной памяти, а также гарантия обширных способностей разностороннего и разнообразного применения памятников материальной и духовной культуры, что ведёт к самодостаточности музея и его работоспособности. Результат научного комплектования во многом зависит от соблюдения его основ. К их количеству принадлежат: комплексность источников, неделимость фонда. Однако сам по себе ранее организованный в музее комплекс источников может не обладать довольно полной информацией без изучения среды бытования предметов музейного значения, без выяснения обстоятельств жизни человека, деятельности предприятия либо учреждения.

Заинтересованность у посетителя вызывает не тиражированный в огромной степени объект, а объект, обладающий собственной особенностью. Изучение музейных фондов демонстрирует, что личные архивы и тематические коллекции зачастую распылены по разным музеям и различным коллекциям одного музея. Что нужно совершить в складывающейся таким образом ситуации? В этой ситуации важным считается не физическое соединение различных источников одного лица либо предприятия в одном фонде, а сведения: в каком месте, в каких музеях, архивах, библиотеках хранятся составные части фонда. Для этого необходимы каталоги. При наличии изданных каталогов, которые охватили бы полный музейный фонд, вопрос неделимости фонда никак не будет стоять так остро, поскольку важно не само место хранения, а информация об этом и степени научной обработки источников. Ещё одна из конфигураций научного комплектования – экспедиция. Так как музею сложно осуществлять самостоятельно экспедиции, выход в проведении совместных экспедиций с профильными музеями, научными организациями, обществами и креативными союзами. Каждый вносит собственную долю расходов на паритетных началах и использует результаты экспедиции, исходя из собственных интересов.

Одной из основных функций музея любого профиля считается документирование.

Это оказывает влияние на все без исключения направления его работы. Суть документирования – отображение через музейные объекты исторических, культурных либо природных процессов, а также явлений, которые исследует музей в соответствии с собственной профильной классификацией. Документирование реализуется музеем в ходе изучения музейных коллекций.

Научно-исследовательская деятельность в сфере документирования направлена на разработку концепции музея, содержащей подтверждение к отбору социокультурных действий и явлений, подлежащих документированию, установление проблематики, а также объектов комплектования музеем, методы выявления и отбора предметов музейного значения, их изучение.

К документированию относятся фактически все без исключения виды деятельности музея по формированию своей базы источников, а непосредственно:

Этап 1. Изучение исторических и социокультурных процессов и явлений, какие обязаны быть документированы.

Этап 2. Выявление и подбор предметов музейной значимости, их оценка.

Этап 3. Исследование музейных предметов и введение их в научный оборот.

Этап 4. Формирование профильных музейных коллекций.

Формируемые в результате документирования музейные коллекции считаются серьёзной основой источников для исследования и прогнозирования исторических процессов и явлений реальной действительности, сбережения и исследования культурно-исторического наследия общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнедовский М.Б. Проектирование в музейном деле: история и перспектив. Музеи мира. – М.: Просвещение, 2016. - 148 с.
2. Артемов Е.Г. Исторический музей в XXI веке: стратегия реализации изменяющихся запросов общества // Проспект. - 2017. - №5. - С. 13-22.
3. Загребин С.С. Современное краеведение: поиск креативности в пространстве традиций и новаций // Вестник Уральского отделения РАН. - 2010. - №3. - С. 127
4. Левыкин Л. Г. Музееведение. Музей исторического профиля. – М.: Высшая школа, 2006.
5. Шпак М.Е. Музейный ресурсный центр: учеб. пособие. – М.: Музейное дело, 2006.
6. Краеведение Казахстана: к истории изучения [Электронный ресурс] // Сайт e-history.kz. - URL: https://e-history.kz/ru/news/show/28534/

УДК 37.03

ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ: МУЗЕЙНОЕ КОМПЛЕКТОВАНИЕ

Лисовцова Р.В., Калиева А.Е.

Сведения об авторах. Лисовцова Регина Викторовна - студент образовательной программы «Туризм» Казахстанско-Американского свободного университета; Калиева Арайлым Ериковна – магистр экономических наук, ст. преподаватель кафедры бизнеса Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В данной статье освещены основные характеристики музейной деятельности: объект и субъект, его функции, задачи. Представлена классификация источников знаний и степени активизации познавательной деятельности студентов, взаимосвязь эффективности музейной и научно-просветительной деятельности с аудиторией.

Ключевые слова. Туристско-краеведческая деятельность; музей; краеведение; музейное комплектование, функции музея.

Авторлар туралы мәліметтер. Лисовцова Регина Викторовна - Қазақстан-Американдық еркін университетінің "Туризм" білім беру бағдарламасының студенті; Калиева Арайлым Ериковна – экономика ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Бизнес» кафедрасының аға оқытушысы

Аннотация. Бұл мақалада мұражай қызметінің негізгі сипаттамалары көрсетілген: объект және субъект, оның функциялары, міндеттері. Білім көздерінің жіктелуі және студенттердің танымдық іс-әрекетін белсендіру дәрежесі, мұражай мен ғылыми-ағартушылық қызмет тиімділігінің аудиториямен байланысы ұсынылған.

Түйін сөздер. Туристік-өлкетану қызметі; мұражай; өлкетану; мұражайды жинақтау, мұражайдың функциялары.

About the authors. Lisowtsowa Regina – student of the educational program "Tourism" of the Kazakh American Free University; Kaliyeva Arailym - a master of economic sciences, Senior Lecturer at the Department of "Business" of the Kazakh-American Free University.

Abstract. This article contains the basic characteristics of museum activities: object and subject, functions, tasks. There is a source classification of knowledge and enhancing degree of students' cognitive activity, the relationship of the museum and scientific activities with the audience.

Keywords. Tourist and local history activity; museum; local history; museum acquisition, museum functions.

Туристско-краеведческая деятельность осуществляется с поддержкой разных конфигураций также способов. Наилучшей конфигурацией работы считается такая, в которой в одинаковых правах исполняются оздоровительно-спортивная, познавательная также воспитательные проблемы. Главные формы проведения туристической деятельности: прогулки, экскурсии, путешествия, поездки, также экспедиции, слеты, состязания, сборы, вечера и т.д.

Краеведческий музей постоянно оценивался в мире не только как хранитель наследия и образовательное-воспитательное учреждение, но и как организация, принимающие содействие в создании исторического и культурного самосознания народа. Абсолютные познания о родном районе составляют базу исторической памяти граждан, что оказывает влияние на поведение людей, планы, на шанс создавать, а также интерпретировать разнообразные картины прошлого. В этом контексте особую роль занимают музейные учреждения, которые, актуализируя далекое прошлое, владеют огромным потенциалом. Основываясь на исторической памяти, понимаемую, как основу самосознания, в рамках краеведческого музея, наиболее выгодно воссоздать исторические реалии, вовлекая человека в историю конкретного края и вызывая ощущение вовлеченности к важным событиям. Визуализация методов восприятия предоставляемой информации в современном обществе, в рамках музейной деятельности обретает первостепенную значимость. Это связано с возрастающей значимостью электронных массовых коммуникаций и, безусловно, перехода общества на визуальную культуру общения. Несомненно, что музеи на местах в современном обществе имеют большее социокультурное значение и, следовательно, им необходимо реагировать на изменения, происходящие в обществе.

Актуальность выбранной темы разъясняется потребностью отражения в уже сформированных экспозициях, сложных трансформационных процессов, которые происходят с современным обществом. Краеведческий музей обязан сохранять собственный статус правдивого транслятора исторической памяти последующим поколениям, по этой причине они обязаны отображать в своем содержании и деятельности кардинальные перемены в мире и культуре. Обоснование авторской позиции потребовало анализа и переосмысления работ согласно широкому окружению проблем. Были предусмотрены общефилософские подходы к понятию исторической памяти и музея, продемонстрированные в отечественной и зарубежной литературе [1].

Являясь одним из более ярких знаков культуры, музей обладает более чем вековыми традициями взаимодействие с воспитанием. В последнее время он получил функцию

самостоятельной образовательной структуры. Неповторимые возможности музея заключаются в специфике музейной информации, то есть в том, что она базируется в оригинальных экспонатах с их историко-культурным богатейшим контекстом [2].

Музейная культура обусловливается такими характеристиками, как частота посещения музеев, направленность посещения музеев и осмотра экспозиции, обращение к разным источникам либо умению разбираться в музейной сфере. Взаимодействие с оригинальными экспонатами, пребывающими в фокусе педагогического процесса, отличает музей от иных институтов образования, а также устанавливает специфику его методики [3].

Музейными сотрудниками используются следующие методы работы с посетителями: метод беседы, вопросно-ответный и игровой методы.

Немаловажно выделить, то что музей представляет собой также научно-исследовательское учреждение, поскольку формирует основу для изучений, внедряет в научный оборот фонд музейных объектов, проводит изучения, базирующиеся на их исследовании. В то же время музей обозначается и как научно-просветительное организация, поскольку, показывая музейные собрания в соответствии с установленной научной концепцией, он распространяет знания, удовлетворяя культурные требования общества.

Объект деятельности музея считаются музейные объекты: монументы природы, истории, культуры (материальные, изобразительные, письменные источники), документирующие материально-исторические также культурно-исторические процессы. Музейное значение предмета обусловливается общественной важностью информации, носителем которой он считается, т.е. ее научной, культурной (в том числе её мемориально-реликвийной), эстетической, художественной ценностью.

Субъект деятельности музея – посетители музея, т.е. та часть сообщества, которая, следуя разными темами, выражает заинтересованность к памятникам природы, истории также культуры, показанным в музее того либо другого профиля.

Деятельность музея направлена на организацию комплектования, хранения, изучения и экспонирования музейных предметов и использования их в научных, образовательных и воспитательных целях.

В результате анализа специализированной литературы по музееведению были выявлены следующие социальные функции музея, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Социальные функции музея

Функции	Описание
Функция документирования	с помощью музейных объектов объективных действий и явлений в природе и обществе, объясненная общественными нуждами экономического, научного, культурного характера в собирании, хранении, исследовании музейных объектов.
Функция образования	обусловленная информативными качествами музейных объектов, кроме того, познавательными и культурными запросами окружения к музеям.
Функция организации свободного времени	отвечает за общественные потребности в культурных формах досуга, эмоциональной разрядке.
Функция музейного воспитания	выполняется на современном этапе не в полном объеме, например, патриотическое воспитание, ему уделяется не так много внимания, как должно быть.

На сегодняшний день изменившиеся требование существования вынуждают сотрудников учреждений культуры музея пересматривать свое место в современном обществе, находить пути и создавать новые модификации развития. Их главная цель – создание стратегии развития коммуникативной миссии музея, продвижение его положительно-

го имиджа, введение новейших информационных, а также гуманитарных технологий.

Согласно сведениям социологических исследований, многих посетителей притягивают музеи, в которых отображается историческая краеведческая проблематика. Зачастую посещаются музеи, приуроченные к события отдельных регионов, т. е. краеведческие. Л.Г. Левыкин, автор книги “Музееведение. Музеи исторического профиля” считает, что эти музеи наиболее доступны для посещения, и это объясняется их значительным удельным весом в структуре музейной сети [4]. Проблема о формулировании исторического сознания и музейной культуры считается одной из актуальнейших для всего музейного процесса.

Экспозиция краеведческого музея является одним из средств развития исторического сознания. Период в экспозиции обязан говорить с помощью собственных, личных документальных свидетельств, разумеется, интерпретированных в соответствии с современными научными взглядами. Что же касается научно-просветительной работы музеев, то задача формирования исторического сознания, а также музейной культуры у людей подразумевает ведение экскурсий согласно специфически музейной тематике. Кроме простых экскурсий в экспозиции многих музеев возможно осуществлять также специальные обучения вида исторических игр, основанных на музейных объектах и связанных единой темой, где каждому школьнику давалась бы конкретная социальная значимость. Подобные обучения уже ведутся в ряде музеев. Научные сотрудники музеев обязаны вполне осознанно относиться к тому, как именно при построении новейших экспозиций и планировании научно-просветительской работы формировать оптимальные требование для развития исторического сознания и музейной культуры у подрастающего поколения, полагают создатели статьи “Музейный ресурсный центр” И.В. Пролеткин, М.Е. Шпак [5].

Экспозиция краеведческого музея обладает крупными дидактическими и воспитательными возможностями, в особенности в сфере патриотического обучения. Используя музейные материалы в ходе преподавания, факультативных курсах, кружках, проводя обзорные экскурсии, применяя все без исключения формы учебной деятельности в музее, целесообразно использовать способы обучения, которые выдвинул в собственной классификации академик И.Д. Зверев. Именно данная классификация приведена в книжке Дик Н.Е. “Географическая экспозиция школьного краеведческого музея”, каковой я решила воспользоваться в процессе моего исследования.

Отличительная черта данной классификации заключается в том, что она учитывает, как источники познания:

1) слово экскурсовода (педагога);

2) показательность – экспозиция музея;

3) фактическая работа с экспонатами музея;

Кроме того, предусматривается и уровень активизации познавательной работы учащегося (экскурсантов):

1) репродуктивная – учащиеся прослушивают экскурсовода и дают ответы на проблемы воспроизводящего характера;

2) поисковая – учащиеся с поддержкой экскурсовода приходят к самостоятельным заключениям;

3) исследовательская – учащиеся без помощи других, основываясь на экспозицию, решают учебные вопросы проблемного характера.

Музей занимает существенную роль в концепции органов культуры. Научно-просветительная работа как совокупность своеобразных средств образовательно-воспитательного воздействия музея является существенным компонентом идеологической работы в нашей местности.

Эффективность целой музейной деятельности, в том числе также и научно-просветительной находится в непосредственный зависимости от степени взаимодействия музейной группы, передающего сведение посредством музейной экспозиции, и аудитории, принимающей данную информацию [6].

Сфера формирования музея за последний период претерпела существенные пере-

мены. Если сначала она определялась только пространством самого музея, то в 2-ой половине XX века вышла за его границы, на улицы и площади городов. Многочисленные учреждения культуры, отзываясь на веяние времени и реализуя различные планы, начали стремительно осуществлять разнообразные акции, фестивали. Ещё более поменялась сфера формирования музея в завершении XX века, когда раскрылись почти безграничные просторы Интернета.

Музейное комплектование – это не только главное требование формирования фондов музея и сохранения общественной памяти, а также гарантия обширных способностей разностороннего и разнообразного применения памятников материальной и духовной культуры, что ведёт к самодостаточности музея и его работоспособности. Результат научного комплектования во многом зависит от соблюдения его основ. К их количеству принадлежат: комплексность источников, неделимость фонда. Однако сам по себе ранее организованный в музее комплекс источников может не обладать довольно полной информацией без изучения среды бытования предметов музейного значения, без выяснения обстоятельств жизни человека, деятельности предприятия либо учреждения.

Заинтересованность у посетителя вызывает в огромной степени не тиражированный объект, а объект обладающий собственной особенность. Изучение музейных фондов демонстрирует, что личные архивы и тематические коллекции зачастую распылены по разным музеям и различным коллекциям одного музея. Что нужно совершить в складывающейся таким образом ситуации? В этой ситуации важным считается не физическое соединение различных источников одного лица либо предприятия в одном фонде, а сведения: в каком месте, в каких музеях, архивах, библиотеках хранятся составные части фонда. Для этого необходимы каталоги. При наличии изданных каталогов, которые охватили бы полный музейный фонд, вопрос неделимости фонда никак не будет стоять так остро, поскольку важно не само место хранения, а информация о этом и степени научной обработки источников. Ещё одна из конфигураций научного комплектования – экспедиция. Так как музею сложно осуществлять самостоятельно экспедиции, выход в проведении совместных экспедиций с профильными музеями, научными организациями, обществами и креативными союзами. Каждый вносит собственную долю расходов на паритетных началах и использует результаты экспедиции, исходя из собственных интересов.

Одной из основных функций музея любого профиля считается документирование. Это оказывает влияние на все без исключения направления его работы. Суть документирования – отображение через музейные объекты исторических, культурных либо природных процессов, а также явлений, которые исследует музей в соответствии с собственной профильной классификацией. Документирование реализуется музеем в ходе изучения музейных коллекций.

Научно-исследовательская деятельность в сфере документирования направлена на разработку концепции музея, содержащей подтверждение к отбору социокультурных действий и явлений, подлежащих документированию, установление проблематики, а также объектов комплектования музеем, методы выявления и отбора предметов музейного значения, их изучение.

К документированию относятся фактически все без исключения виды деятельности музея по формированию своей базы источников, а непосредственно:

Этап 1. Изучение исторических и социокультурных процессов и явлений, какие обязаны быть документированы.

Этап 2. Выявление и подбор предметов музейной значимости, их оценка.

Этап 3. Исследование музейных предметов и введение их в научный оборот.

Этап 4. Формирование профильных музейных коллекций.

Формируемые в результате документирования музейные коллекции считаются серьёзной основой источников для исследования и прогнозирования исторических процессов и явлений реальной действительности, сбережения и исследования культурно-исторического наследия общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнедовский М.Б. Проектирование в музейном деле: история и перспектив. Музеи мира. - Москва: Просвещение, 2016. - 148 с.
2. Артемов Е.Г. Исторический музей в XXI веке: стратегия реализации изменяющихся запросов общества // Проспект. - 2017. - №5. - С. 13-22.
3. Загребин С.С. Современное краеведение: поиск креативности в пространстве традиций и новаций // Вестник Уральского отделения РАН. - 2010. - №3. - С. 127
4. Левыкин, Л. Г. Музееведение. Музей исторического профиля. – Москва: Высшая школа, 2006. – 252 с.
5. Шпак М. Е. Музейный ресурсный центр: учеб. Пособие. - Москва: Музейное дело, 2006. -140 с.
6. Краеведение Казахстана: к истории изучения [Электронный ресурс] // Сайт e-history.kz. - URL: https://e-history.kz/ru/news/show/28534/

УДК 37.018.43

ПУТИ УСПЕШНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ IT-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Мошенская Н.А.

Сведения об авторе. Мошенская Наталья Алексеевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии.

Аннотация. В данной статье рассматриваются дистанционные технологии, которые могут возможность повысить успеваемость обучающихся, предоставляя персонализированный и независимый опыт обучения. Описываются пути использования IT-технологий в образовательном процессе как способы лучшего усвоения предмета.

Ключевые слова. Дистанционное обучение, мультимедийные инструменты, виртуальная учебная среда, компетентностный подход в образовании.

Автор туралы мәліметтер. Мошенская Наталья Алексеевна – Педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Бұл мақалада жекелендірілген және тәуелсіз оқу тәжірибесін ұсына отырып, білім алушылардың үлгерімін арттыруға мүмкіндік беретін қашықтықтан оқыту технологиялары қарастырылады. Білім беру процесінде IT-технологияларды қолдану жолдары пәнді жақсы игеру тәсілдері ретінде сипатталады. Мақала сонымен қатар білім беру процесінде IT-технологияларын қолданудың оң және теріс жақтарын қарастырады және оларды дұрыс қолданудың оқу сапасын жақсартуға және студенттердің ынтасын арттыруға қалай көмектесетінін көрсетеді.

Түйін сөздер. Қашықтықтан оқыту, мультимедиялық құралдар, виртуалды оқу ортасы, білім берудегі құзыреттілік тәсіл.

About the author. Moshenskaya Natalya – Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology.

Abstract. This article explores distance learning technologies that can improve student achievements by providing a personalized and independent learning experience. The ways of using IT technologies in the educational process are described as ways of a better mastering of the subject. The article also examines pros and cons of using IT technologies in the educational process and shows how their correct application can lead to an improvement in the quality of education and an increase in student motivation.

Keywords. Distance learning, multimedia tools, virtual learning environment, competence-based approach in education.

В настоящее время в системе образования Республики Казахстан происходят серьезные изменения, которые приводят к усилению влияния цифровой инфраструктуры на все процессы обучения. В вузах Республики Казахстан используется цифровая инфраструктура, которая позволит обеспечить коммуникацию между учебными заведениями, а также между учеными и студентами. По мнению специалистов, в будущем цифровая инфраструктура будет играть важную роль в развитии образования, поскольку она позволит обеспечить более эффективное использование ресурсов, а также улучшить качество образования. Цифровая инфраструктура позволит создать эффективную систему образования, которая будет основана на использовании информационных технологий, что позволит улучшить качество образования, а также будет способствовать развитию общества в целом.

Во-первых, применение IT-технологий в образовании - возможность повысить успеваемость обучающихся, предоставляя персонализированный и независимый опыт обучения. Исследования показали, что использование информационных технологий и компьютерных ресурсов улучшило оценки некоторых учащихся. Например, одно исследование показало, что студенты, которые использовали ноутбуки в аудитории, набрали на 19% больше баллов, чем те, кто этого не делал. Другие исследователи также обнаружили, что IT-технологии могут уменьшить количество ошибок в работе студентов и время, ко-

торое они тратят на свою работу, и привести к лучшему пониманию предмета. Кроме того, студенты могут улучшить свои навыки межличностного общения и командной работы.

Во-вторых, образовательные учреждения и их сотрудники имеют доступ к новейшим технологиям, контенту и учебным ресурсам. Стремясь идти в ногу с достижениями в области IT и использовать преимущества этих технологий, образовательные учреждения постоянно ищут способы включения этих технологий в учебную программу и другие образовательные мероприятия.

Использование IT-технологий в образовании требует тщательного планирования и проектирования. Для учебных заведений важно учитывать потребности обучающихся и сотрудников, а также имеющиеся ресурсы. Тщательное планирование поможет обеспечить эффективное и действенное использование IT в образовании.

Одним из способов эффективного использования информационных технологий в образовании является их использование для дополнения и улучшения традиционных методов обучения. Например, лекции можно сделать более интерактивными с помощью мультимедийных инструментов, например, аудио- и видеороликов. Кроме того, IT можно использовать для создания виртуальных учебных сред, к которым учащиеся могут получить доступ из любой точки мира. Еще один способ эффективного использования IT в образовании - это использование его для создания новых и инновационных методов обучения. Например, использование симуляторов и компьютерных игр может помочь вовлечь учащихся в процесс обучения. Кроме того, использование социальных сетей может помочь создать более тесную совместную учебную среду.

При использовании IT в образовании важно учитывать безопасность и конфиденциальность данных. В частности, конфиденциальные данные, такие как записи учащихся, должны храниться в надежном месте, и доступ к ним должен иметь только уполномоченный персонал. Кроме того, важно обеспечить резервное копирование данных на случай сбоя системы.

Руководствуясь принципами компетентностного подхода в образовании, обучающийся должен иметь компетенцию, позволяющую ему преобразовывать информацию, вводить новую информацию и применять полученную информацию в новых ситуациях. Данный подход в образовании описывает учебный процесс, который включает в себя построение компетенций учащихся, которые включают в себя учебные цели, учебные действия и оценку. Учебные цели в данном случае описывают, что он должен знать и уметь делать по окончании курса. Учебные действия компетентностного подхода описывают процесс преобразования информации, который происходит во время учебного процесса, а оценка подхода определяет, насколько эффективно обучающийся выполняет учебные действия и достигает учебных целей.

Интерес представляет исследовательская деятельность обучающихся - процесс обучения, осуществляемый с помощью исследовательских методов. Она охватывает целый спектр деятельности, начиная от поиска информации и заканчивая публикацией результатов. В процессе данной деятельности обучающиеся научаются применять научные методы, развивают умения и навыки самостоятельной работы.

Суть инновационных методов состоит в том, чтобы организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты сами определяли критерии успеха в своем обучении, использовали при обучении личностно значимые материалы, активно участвовали в процессе обучения и оценки. Благодаря использованию таких методов обучения обеспечивается повышение интереса к обучению, прогрессирование освоения новых учебных дисциплин, развитие креативности студентов. Инновационные методы обучения часто отображаются в качестве средств обучения. Инновационные методы обучения часто используются для повышения эффективности обучения и развития учебного процесса. Суть инновационных методов в обучении русскому языку и литературе состоит в том, чтобы организовать процесс по принципу самостоятельного обучения. При этом необходимо организовывать доступ к учебным материалам по любой направленности русскому языку, а

также создавать обстановку для применения полученных знаний на практике. Это дает возможность изучить русский язык на примере русских художественных произведений и освоить понятия, относящиеся к русскому культурному контексту. При этом необходимо организовывать доступ к учебным материалам по любой направленности русскому языку, а также создавать обстановку для применения полученных знаний на практике.

Инновационные методы обучения русскому языку и литературе подразумевают использование новых технологий обучения. Такие технологии включают в себя методы обучения через интернет и методы обучения с помощью компьютерных технологий. Инновационные методы обучения русскому языку и литературе подразумевают использование новых технологий обучения: обучение через Интернет и с помощью компьютерных технологий.

К примеру, метод учебных дискуссий по литературе эффективен при проведении в классе ролевых игр и проектов. Он помогает выработать мотивацию, вызвать интерес, активизировать готовность к изучению предмета. Во время дискуссии учащиеся постоянно связаны с предметом обучения. Они обсуждают проблемы, определяют основные цели курса, обсуждают приоритетные задачи. Таким образом, они вырабатывают готовность к обучению в дальнейшем. Метод дискуссий помогает выработать мотивацию, вызвать интерес, активизировать готовность к изучению предмета. Проведение дискуссии в вебинаре - сложный процесс. Каждый обязан понять и принять участие в общем процессе, чтобы достичь положительного результата. Также это не только возможность высказать свою точку зрения и поделиться своими мыслями, но и процесс, который помогает учащимся узнать друг друга и по-настоящему понять проблему.

Еще одним рабочим методом является кейс-стади. В дистанционном обучении он используется для решения практических задач и проблем, которые возникают у студентов в процессе обучения. Кейс-стади помогает студентам развивать навыки анализа, планирования и решения проблем. Кейс-стади при обучении русскому языку помогает перейти от практического применения языка к решению коммуникативных задач на основе психологических принципов. Необходимо максимально сократить отрыв от реальности при изучении нового материала. Все задания должны быть обоснованы и объясняться эффективностью их использования. Каждое занятие должно содержать описание кейс-стади, необходимый материал для его проведения и методические указания по технике использования. Особенно удобен данный метод при преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Задания должны быть планомерно распределены в соответствии с учебным планом и часовой нагрузкой дисциплины, размещены в дистанционном образовательном портале, быть доступны все время, либо ограничены по сроку выполнения. Студенты должны иметь возможность отправить решение кейса, получить дополнительную помощь, обратную связь в рамках организации занятий с преподавателем. Также в рамках совершенствования содержания образования РК процесс должен быть прозрачным, честным и непредвзятым.

Организация занятий в современном вузе включает в себя работу с различными инструментами, позволяющими совершенствовать качество образования. Одним из таких инструментов является дистанционное обучение. При составлении электронных учебников и курсов соблюдаются все основные принципы организации учебного процесса. В дистанционном обучении используются как индивидуальные занятия, так и групповые. После окончания курса проводятся тестирования, которые позволяют определить качество полученного образования. Одним из главных плюсов дистанционное обучения является его доступность. Так, например, студенты могут посещать виртуальные лекции в любой удобной для них точке местонахождения. Это очень удобно для студентов, которые проживают в других городах или странах, а также для студентов, у которых есть семья или работа. Дистанционное обучение позволяет выбрать любой удобный для студента режим обучения. Очень важно отметить, что дистанционное обучение позволяет сократить время обучения. С помощью электронных учебников и курсов студенты могут быстрее получить необходимую информацию, что позволяет сократить время обучения.

Организация обучения в вузе представляет собой целостную систему, обеспечивающую дисциплинированное и целенаправленное обучение и подготовку кадров, социально значимую специализацию и профессиональную подготовку, влечет за собой использование новейших средств обучения и внедрение современных методов преподавания.

Основными задачами организации обучения по образовательной программе «Русский язык и литература» в вузе являются:

1) обеспечение эффективности обучения студентов на основе усвоения ими базового общего образования и профессиональной подготовки педагогических кадров;

2) повышение качества обучения будущих педагогов путем внедрения инновационных методов обучения и преподавания;

3) обеспечение организации обучения и преподавания в соответствии с учебными планами и программами;

4) обеспечение социальной значимости вуза и профессиональной подготовки педагогических кадров.

Организация занятий в вузе представляет собой систему, в которой все взаимодействуют между собой. Целью каждого занятия в вузе является получение определенного результата. При этом занятие должно быть планируемым и продуманным, а преподаватель – специалист по определенной области. Система занятий в вузе представляет собой систему, включающую лекцию, семинарское занятие, самостоятельную работу обучающегося (СРО), самостоятельную работу обучающегося с преподавателем (СРОП), практические, лабораторные занятия. Как правило, занятия состоят из теоретической и практической частей. Теоретические занятия включают лекцию и семинар, практические занятия включают самостоятельную работу, а также наблюдение за практикумом. Кроме того, занятия могут включать в себя и другие элементы, такие как курсовые работы, контрольные работы, экзамены, консультации.

Лекция в вузе в дистанционном формате - это лекция, которую читает преподаватель в видео- или аудиозаписи. Студенты могут прослушивать лекцию в любое удобное для них время. Дистанционная форма обучения позволяет студентам изучать материал лекции в удобном для них формате и темпе. Студенты могут прослушивать лекцию несколько раз, чтобы улучшить свое понимание материала. Дистанционная форма обучения также позволяет студентам изучать материал в их собственном темпе.

Проведение лекционных вебинаров по русскому языку и литературе предполагает использование в деятельности всех педагогических методов. Для повышения эффективности обучения используются методы группового обучения, интерактивные методы, методы дифференциации обучения, методы индивидуального обучения и др. В качестве основного метода обучения используется метод преподавания или объяснения. Метод преподавания или объяснения является лекционным, или классическим, и основан на преподавании какого-либо материала в виде одностороннего доклада, в котором преподаватель представляет свои идеи, мысли и знания студентам в виде рассуждений, объяснений, иллюстраций и демонстраций. Данный метод является наиболее распространенным при повышении квалификации и подготовке студентов к новому занятию.

Семинарское занятие в вузе в дистанционном формате - это учебное занятие, которое проводится по сети Интернет. Семинары в вузе в дистанционном формате обычно проводятся в виде вебинаров или онлайн-лекций. В некоторых случаях семинары могут также проводиться в виде электронных почтовых рассылок или в виде онлайн-чатов.

Самостоятельная работа обучающегося в вузе в дистанционном формате - это процесс, направленный на получение независимой оценки своих знаний и умений. Как правило, самостоятельная работа состоит из различных заданий, которые помогают определить уровень знаний студента. Такие задания могут включать в себя написание сочинений, выполнение тестов, анализ текстов и т.д. СРО помогает студентам улучшить свои знания и умения, а также определить их сильные и слабые стороны. Также самостоятель-

ная работа помогает педагогам оценивать успехи студентов и подготовить их к экзаменам.

Самостоятельная работа обучающегося с преподавателем - внеаудиторная работа студента под руководством преподавателя, которая должна проводиться по утвержденному графику, представляет собой совместную деятельность, в которой оба участника должны быть одинаково эффективны, чтобы образовательный процесс прошел успешно.

Практические занятия в дистанционном формате проходят в виртуальной классной комнате, где студенты общаются друг с другом, а также с преподавателем. Студенты получают задания, которые нужно выполнить за определенное время, и участвуют в различных играх и упражнениях, которые помогают развивать коммуникативные навыки.

Лабораторные занятия по русскому языку и литературе в дистанционном формате представляют собой упражнения и задачи, которые студенты должны выполнять на компьютере. Эти задачи и упражнения направлены на развитие навыков чтения, аудирования, письма и говорения. Они также помогают студентам улучшить свои знания о русском языке и русской культуре (касательно курса РКИ).

Современная образовательная практика предполагает широкое использование интерактивных технологий в образовании. Это разнообразие предлагает обучающимся возможность изучения предмета, развития коммуникативных и креативных способностей, повышения мотивации. Интерактивные технологии в образовании способствуют реализации педагогической программы, в том числе и программы дистанционного обучения. Применение интерактивных технологий в дистанционном обучении дает возможность организовать индивидуальную работу со студентами, оперативно реагировать на их потребности и интересы. Интерактивные технологии позволяют создать индивидуальную учебную среду обучения, ориентированную на осознанное и активное участие студента в процессе обучения.

Современная образовательная практика предполагает широкое использование интерактивных технологий в образовании для развития коммуникативных и креативных способностей, повышения мотивации.

Пути успешного использования IT-технологий в образовательном процессе в контексте преподавания русского языка и литературы в вузе представляют собой совмещенный процесс создания и использования информационных ресурсов, который позволяет обеспечивать высокоэффективное и качественное образование. Технологии информационного общения могут оказать важнейшее влияние на повышение качества образования, а в дальнейшем на становление и профессиональное развитие будущего педагога.

Процессы работы под совершенствованием практик обучения представляют собой результаты методологических исследований, направленных на изучение потенциала использования информационно-коммуникационных технологий в контексте реализации основной цели образования – совершенствования содержания образования и обеспечения его соответствия требованиям в воплощении принципов компетентностного подхода к обучению и обучению на основе профессиональных стандартов.

Современные технологии обучения в вузе - это не только воплощение научных идей в практику, но и попытка ответить на вопросы, стоящие перед образованием. Современное образование должно быть адаптивным к изменяющимся условиям обучения и трудоустройству, и обеспечивать высокий уровень квалификации в сфере знаний. Модернизация образования и переход к инновационным подходам к обучению позволили создать условия для эффективного обучения и развития образования. Современное образование начинается с первого класса и длится всю жизнь. Образовательные технологии постоянно меняются, выращивая новые поколения специалистов, которые владеют новыми навыками и знаниями.

Информационные технологии изменили образовательные учреждения во многих отношениях. Это улучшило общение и сотрудничество между студентами и преподавателями, повысило качество образования и позволило предоставить образование большему

количеству людей. Их использование в образовании - возможность повысить успеваемость учащихся, предоставляя персонализированный и независимый опыт обучения.

Интерактивные технологии в образовании способствуют реализации педагогической программы, в том числе и программы дистанционного обучения. Применение интерактивных технологий в дистанционном обучении дает возможность организовать индивидуальную работу со студентами, оперативно реагировать на их потребности и интересы, позволяют создать индивидуальную учебную среду обучения, ориентированную на осознанное и активное участие студента в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тажибаева Ж.Ш., Душанова К.А. Методика преподавания русского языка: учебное пособие для студентов специальности «Русский язык и литература».– Шымкент, 2022. - 114 с.
2. Дистанционные образовательные технологии - 2011 // Междунар. науч.-практ. конф. на базе карагандинского экономического университета Казпотребсоюза. - 2011. - №4. – С. 16-24.
3. Леонов В.В. Педагогический аспект внедрения дистанционных образовательных технологий в высшей школе Республики Казахстан / В.В. Леонов, Л.Н. Шагалиева, Н.А. Коростелева // Молодой ученый. - 2013. - №12(59). - С. 486-488.
4. Богомолов А.Н. К вопросу о моделях дистанционного обучения РКИ // Проблемы преподавания русского языка в Российской Федерации и зарубежных странах. Материалы международной конференции. - 2005. - №1. - С. 215-218.

УДК 378.147.31

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ИСТОРИИ, ОБЩЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН И ИНФОРМАТИКИ

Барышева Т.В., Беляева Н.А.

Сведения об авторах. Барышева Тамара Владимировна учитель истории и общественных дисциплин, педагог-исследователь. Беляева Наталья Анатольевна – учитель информатики и математики, педагог-исследователь КГУ "Школа-лицей №34" отдела образования по городу Усть-Каменогорску управления образования ВКО

Аннотация. В статье раскрывается понятие и виды интеграции, отличие интегрированных уроков и уроков с компьютерной поддержкой. Даются рекомендации по подготовке к подобным урокам. Авторы делятся опытом работы по организации интегрированных уроков, в том числе информатики и общественных дисциплин в рамках штатного и дистанционного обучения; формированию универсальных навыков учащихся, что поможет стать успешным сейчас и в будущем, независимо от вида деятельности.

Ключевые слова. Цифровизация общества, цифровая грамотность, интеграция, уровни цифровизации.

Автор туралы мәліметтер. Барышева Тамара Владимировна - тарих және қоғамдық пәндер мұғалімі, педагог-зерттеуші. Беляева Наталья Анатольевна – ШҚО білім басқармасы Өскемен қаласы бойынша білім бөлімінің «№34 мектеп-лицейінің» КММ, информатика және математика мұғалімі, педагог-зерттеуші.

Аннотация. Мақалада интеграцияның түсінігі мен түрлері, интеграцияланған сабақтар мен компьютерлік қолдау сабақтарының айырмашылығы ашылады. Мұндай сабақтарға дайындық бойынша ұсыныстар беріледі. Авторлар штаттық және қашықтықтан оқыту шеңберінде интеграцияланған сабақтарды, оның ішінде информатика мен қоғамдық пәндерді ұйымдастыру; оқушылардың әмбебап дағдыларын қалыптастыру бойынша жұмыс тәжірибесімен бөліседі, бұл қызмет түріне қарамастан, қазір және болашақта табысты болуға көмектеседі.

Түйін сөздер. Қоғамды сандық жүйеге көшіру, сандық сауаттылық, интеграция, сандық жүйеге көшіру деңгейлері.

Author. Barysheva Tamara - teacher of history and social subjects, teacher-researcher. Belyayeva Natalya - teacher of computer science and mathematics, teacher-researcher of "School-Lyceum No. 34" of Ust-Kamenogorsk branch of the Department of Education of East Kazakhstan region.

Abstract. The article reveals the concept and types of integration, the difference between integrated lessons and lessons with computer support. Recommendations are given for preparing for such lessons. The authors share their experience in organizing integrated lessons, including computer science and social sciences within the framework of full-time and distance learning, development of students' universal skills, which will help to become successful now and, in the future, regardless of the type of activity.

Keywords. Digitalization of society, digital literacy, integration, levels of digitalization.

В школьном курсе изучается множество предметов: история, биология, химия, физика, математика, информатика... Но между школьными предметами нарушилась естественная связь, которая существует между предметами и явлениями реального мира. И поэтому, выпускник школы, как правило, знает каждый предмет в отдельности, и имеет слабое представление о целостности мира. Для качественного образования использование нетрадиционных методов и форм организации обучения, в результате использования которых у детей формируется единая научная картина мира, целостное представления о нём. Важно научить школьников рассматривать не отдельные, изолированные явления жизни, а обширные единства, воспринимать мир во всем многообразии взаимосвязей [2]. Прогрессивные педагоги разных эпох и стран (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский) подчеркивали необходимость взаимосвязи между учебными предметами для отражения целостной картины природы в голове ученика, для создания истинной системы знаний и правильного миропонимания, а также необходимость обобщенного познания и целостности познавательного процесса. Поэтому на современном этапе требуются эффективные подходы к организации учебного процесса. Один из методов – интеграция предметов. Самая удачная интеграция предметов – с информатикой. «Развитие умений использовать всевозможные информационные среды, в том числе компьютерные программы, для усвоения содержания школьного образования, переноса информации и знаний при помощи реальных технических объектов» [1].

Интеграция (лат.) – восстановление, восполнение, объединение частей в целое, взаимопроникновение, взаимодействие, взаимовидение.

Нужна ли школе интеграция?

Интегрированные уроки - это уроки изучения определенных тем на основе двух-трех учебных предметов.

Уровни интеграции:

- тематическая – раскрытие одной темы на основе двух-трех предметов;
- проблемная – одна проблема решается возможностями ряда предметов. Возникает обобщенная ситуация, предполагающая различные пути решения;
- концептуальная – концепция рассматривается различными учебными предметами и в совокупности всех средств и методов;
- теоретическая – взаимопроникновение различных теорий.

В условиях обновлённого содержания образования и изменившего общества необходимо формировать и развивать навыки будущего, которые способствуют более быстрой адаптации учащегося в цифровом мире. Одно из лидирующих мест занимает цифровая грамотность. А точнее, «навыки поиска нужной информации и инструментов работы с ней, умения быстро освоить эти инструменты, умение общаться с другими пользователями, производить информацию в ее разнообразных формах и форматах» [4].

Благодаря IT-технологиям, стало возможным использовать компьютерные программы как иллюстративный материал, для проведения тестирования и контрольных ра-

бот, для решения творческих задач, сочетать традиционные задания с заданиями, для выполнения которых используются компьютеры, строить графики, готовить тексты, рисовать, сочинять мелодии, обучать и развлекать.

Использование компьютеров в школе дает возможность широко внедрять интеграцию информатики со всеми предметами без исключения, а умение работать на компьютере с определенными программами при изучении других предметов дает возможность более творчески, глубоко и самостоятельно изучать не только эти предметы, но и саму информатику, так как дети видят практическое применение своих компьютерных знаний.

Современный компьютер является для ребёнка тем равноправным партнёром, способным очень тонко реагировать на его действия и запросы, которых ему так не хватает. Работа с компьютером не только на уроке информатики способствует повышению интереса к учёбе, позволяет регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрения правильных решений. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учёбе – неуспех, обусловленный непониманием, значительными пробелами в знаниях. Работая на компьютере, ученик получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь. Компьютер заставляет думать и действовать – искать выходы из ситуаций, обнажать взгляды, мысли, ощущения, имитировать поступки, практически избирать и проверять различные варианты поведения, часто нестандартные, тут же видеть последствия тех или иных действий. Особенно актуальным этот вопрос стал при переходе на дистанционное обучение во время пандемии. Но, была проблема: у многих учащихся оказались слабо развиты навыки цифровой грамотности, чтобы безопасно и эффективно использовать ресурсы Интернет для решения своих задач. Так же остро встала проблема мотивации к изучению информации, особенно в режиме самостоятельной обработки информации.

Обучающимся достаточно часто было проще найти и отправить в качестве выполненной работы уже имеющиеся на просторах сети интернет готовые ответы, чем самому проработать задание и подготовить решение. Естественно, что у учителей появилась необходимость самостоятельно придумывать задания для обучающихся, чтобы избежать риска нахождений готовых решений. Вот здесь и пригодились умения интегрировать знания. Конечно, подготовка со стороны учителя требовала колоссальных затрат времени. Но обучающиеся были вынуждены искать материал, опираясь на свои знания, полученные на других предметах, используя разные цифровые ресурсы, тем самым добиваясь поставленных целей обучения. Формирование универсальных навыков поможет учащимся стать успешным сейчас и в будущем, независимо от вида деятельности:

- критическое мышление: решение проблем, рассуждение, анализ, интерпретация, обобщение информации;
- исследовательские навыки и методы;
- креативность: артистизм, любопытство, воображение, инновации, самовыражение;
- инициативность: настойчивость, самостоятельная работа, планирование, самодисциплина, способность к адаптации;
- коммуникация: навыки качественного устного и письменного общения, умение говорить публично и внимательно слушать;
- сотрудничество: лидерство, работа в команде, сотрудничество, виртуальный коворкинг;
- медиа-грамотность: знание информационных и коммуникационных технологий, интерпретация и анализ данных;
- ответственность: гражданская, этическая и социальная грамотность, личная и социальная ответственность;
- глобальное сознание: мультикультурная компетентность, гуманизм.

С чего необходимо начать подготовку к проведению интегрированного урока?

- определить количество дисциплин, которые указывают на возможное партнерст-

во;

- выбрать напарника, с которым необходимо достичь определенной психологической совместимости. Обычно такие уроки планируются только с тем коллегой, который вызывает личную симпатию. Поскольку ход интегрированного урока непредсказуем, то и роли педагогов динамично меняются. Каждый учитель должен как бы дополнять друг друга, осуществлять плодотворное сотрудничество на основе взаимопонимания и уважения;
- установить конкретную общую тему, проблему для интеграции;
- определить цель и задачи проектируемого интегрированного урока;
- определить методы, формы, средства организации учебного труда;
- выбрать учебную группу;
- совместно определить вид интегрированного урока: урок-беседа, урок-экскурсия, урок-лекция, практическое занятие и т.п.;
- определить контрольно-оценочные средства как инструментарий для отслеживания учебных достижений учащихся.

Особенностью интегрированных уроков можно назвать:

- предельную четкость, компактность, сжатость материала;
- логическую взаимосвязанность на каждом этапе урока;
- возможность использования различных учебных средств (учебник, компьютер, интерактивная доска);
- большую информативную емкость материала;
- способствование снятию перенапряжения, утомляемости учащихся за счет переключения на разнообразные виды деятельности;
- помощь школьникам в познании окружающей действительности во всем её многообразии.

Некоторые темы в информатике могут изучаться и без применения компьютера. Но и здесь есть место для фантазии. Например, изучая таблицы истинности при решении логических задач, можно отрабатывать лексику по казахскому или иностранному языку. При изучении темы «Системы счисления» можно предложить построить интересные графики (в виде рисунков) в координатной плоскости по точкам, которые нужно получить при переводе чисел из какой-либо системы счисления в десятичную. Сравнить вирусы биологические и вирусы компьютерные, нейроны мозга человека и нейроны искусственного интеллекта, интегрируя информатику с биологией. Рисовать строение цветка, отрабатывая навыки работы с инструментами в графическом редакторе. Систему «Умный дом» представить на схеме в 3D-редакторе. Изучая «Историю развития ВТ», можно построить генеалогическое древо вычислительной техники. А на уроках истории, ЧОП и экономики можно организовать повторение видов, свойств информации, способов ее получения, обработки и передачи.

Подготовка к проведению урока с компьютерной поддержкой:

- определить тему;
- определить цель и задачи проектируемого урока;
- определить формы, средства организации учебного труда, практические задания и методы их выполнения;
- подобрать необходимые программные средства;
- обдумать вид компьютерных заданий, аудио-, видео- и другого фактического материала, необходимого для разработки программы;
- выбрать учебную группу;
- определить вид проверки работы программы.

Особенность уроков с компьютерной поддержкой:

- предельная четкость, компактность, сжатость материала;
- большая информативная емкость материала;
- способствование снятию перенапряжения, утомляемости учащихся за счет переключения на разнообразные виды деятельности;

- возможность использования различных учебных средств (учебник, компьютер, проектор, интерактивная доска);
- использование различных программных средств при изучении предмета;
- формирование мотивации, познавательного интереса к предмету;
- освобождение учителя от изложения значительной части учебного материала.

Чтобы обычный урок получился интересным и насыщенным, учителю при подготовке к уроку необходимо выполнить рутинную работу по подбору материала, чаще из дополнительной литературы. Не всегда интересующий материал представлен в виде крупного и яркого рисунка, фотографии, которые будут видны каждому учащемуся. А электронные пособия способствуют большему интересу у учеников к изучаемой теме и позволят каждому ученику класса более детально рассмотреть иллюстрации. Учащиеся во время урока будут вовлечены в активную познавательную деятельность, а учитель будет освобожден от изложения значительной части учебного материала. Ученикам легко вернуться к той информации, которую они не поняли. Нажать кнопки клавиатуры гораздо быстрее и проще, чем перелистывать страницы учебника. Используя электронные контролирующие средства, учитель быстро сможет проверить уровень усвоения темы каждым учеником. Если на подобных уроках нет возможности каждому ученику сидеть за компьютером, то всегда можно использовать проектор с большим экраном или интерактивную доску.

При проведении подобных уроков можно использовать уже полученные навыки учащихся на уроках информатики, предложив заранее подготовить материал в виде инфографики с использованием программ MS Office или прикладных графических программ.

Данное направление работы сегодня очень актуально, так как одной из основных задач современного образования является формирование конкурентоспособной, компетентной личности, готовой жить в меняющихся экономических и социальных условиях, личности творческой, культурной, умеющей легко ориентироваться в многообразии современной информации, использовать реальные технические объекты и информационные технологии.

Поскольку интегрированные уроки - это уроки изучения определенных тем на основе двух-трех учебных предметов, то они требуют особого сотрудничества учителей предметников, построенного на взаимоуважении и взаимопонимании. Обычно такие уроки планируются только с тем коллегой, который вызывает личную симпатию. Поскольку ход интегрированного урока непредсказуем, то и роли педагогов динамично меняются. Каждый учитель должен как бы дополнять друг друга, осуществлять плодотворное сотрудничество на основе взаимопонимания и уважения. Также, эффективность интегративного обучения зависит от правильного, педагогически обоснованного выбора форм организации обучения, который обеспечивается глубоким и всесторонним анализом образовательных, развивающих, воспитательных возможностей каждой из них.

Важно выделить преимущества интегрированных уроков: во-первых, способствуют информационному обогащению содержания обучения, мышления и чувств учеников за счёт включения интересного материала, который позволяет с различных сторон познать явление и предмет изучения. Во-вторых, содержательные и целенаправленные уроки вносят в привычную структуру школьного обучения привлекательную для учеников новизну, позволяют использовать на уроке различные виды деятельности. В-третьих, большая информативная емкость и компактность материала, применение различных программных средств позволяет сократить время на изучение темы. И, наконец, навыки цифровой грамотности дают возможность более творчески, глубоко, и самостоятельно изучать не только эти предметы, но и предмет информатики. Учащиеся при этом видят практическое применение своих компьютерных знаний и умений, учатся использовать всевозможные виды информационной среды, в том числе Интернет, переносить информацию и знания при помощи реальных технических объектов.

Необходимость внедрения информационных технологий в образовательный про-

цесс преподавания предметов гуманитарного цикла, сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Очевидно, что при изучении истории информационные технологии позволяют сделать уроки более содержательными, зрелищными и интересными, что очень важно для современного образования. В дополнение к традиционным технологиям обучения истории, интегрированное преподавание сочетает в себе совокупность методов наглядности, доступности и скорости обработки информации. Использование электронных пособий проявит у учеников большой интерес к изучаемой теме, и позволит каждому ученику класса более детально рассмотреть иллюстрации, увидеть главное. Учащиеся во время урока вовлекаются в активную познавательную деятельность, а учитель освобождается от изложения значительной части учебного материала. Ученикам легко вернуться к той информации, которую они не поняли. Нажать кнопки клавиатуры гораздо быстрее и проще, чем перелистывать страницы учебника.

Сегодня востребовано использование информационных технологий на уроках истории, общественных дисциплин и других предметов. Большой объем необходимой для занятий информации, возможность изучить различные точки зрения на те или иные вопросы развития исторических процессов и общественного развития позволяет сделать занятия с применением компьютерных технологий интересными и способствующими самообразовательной деятельности учащихся.

Роль компьютера в историческом образовании учащихся, по нашему мнению, многообразна:

- помощь учащимся в эффективном усвоении исторической информации, ее систематизации;
- предоставление ученику максимально возможной свободы в определении способов и темпов усвоения программного материала;
- содействие становлению объемных и ярких представлений о прошлом;
- моделирование социальных процессов, особенно в связи с возрастанием интереса к проблеме альтернатив исторического процесса.

В конечном счете, компьютер помогает интенсифицировать процесс обучения, индивидуализировать его, повысить мотивацию к изучению предмета, снять эмоциональную напряженность в процессе работы, предоставляя учащемуся помощь в виде консультации или предложенных вариантов выбора ответа.

Преподаватель, создающий или использующий информационные технологии, вынужден обращать огромное внимание на логику подачи учебного материала, что положительно сказывается на повышении уровня знаний учащихся. Изменяются к лучшему взаимоотношения учителя с учениками, далекими от истории, особенно с увлеченными ПК. Эти учащиеся начинают видеть в преподавателе «родственную душу». Изменяется, особенно у учащихся среднего звена, отношение к ПК как к дорогой, увлекательной игрушке. Ребята начинают воспринимать его в качестве универсального инструмента для работы в любой сфере человеческой деятельности.

Нами накоплен большой опыт по интеграции предметов истории, общественных дисциплин и информатики. Интеграцию учебных дисциплин мы строим по принципу сотрудничества, на добровольной и взаимовыгодной основе. Здесь учитываем общие интересы всех участников интеграции. Первая совместная работа – творческий проект «Предприятия города Усть-Каменогорска». Одновременно было решено несколько проблем: во-первых, изучение определенной программной среды наилучшим образом осуществляется при решении какой-либо задачи, желательно связанной с реальной проблемой. Во-вторых, метод проектов с использованием современных компьютерных технологий актуализирует знания, умения и навыки учащихся не только по конкретному предмету истории и информатике, но и по краеведению. В-третьих, было создано учебное пособие, не имеющее аналогов и востребованное в школах города и области. Пособие доказывает возможность интегрирования различных предметов и областей знаний.

Основой следующего электронного пособия «История Казахстана» послужило участие в городском дистанционном проекте «Зачем нам знать историю родную?» Авторы

пособия принимали участие в международной научно-практической конференции КАСУ «НТП». Пособие является результатом совместной научно-исследовательской деятельности учащихся и преподавателей.

Гораздо больше возможностей для получения знаний усвоения пройденного материал дают спецкурсы с использованием компьютерных технологий. Такие занятия способствуют повышению познавательной активности учащихся, развитию интереса, совершенствованию компьютерных навыков.

Долгосрочным научно-исследовательским проектом стала работа по созданию «Электронной версии школьного музея» и создание собственной сайт страницы в Интернете.

Активно используется интеграция на уроках истории в 5 классах. Разработан ряд уроков «Наурыз. Кодирование информации», «Освоение космоса. Поисковые системы», «История вычислительной техники и генеалогия», «Великая Отечественная война. Создание презентаций», «Казахское ханство. Создание web-страниц», «Социально-экономическое развитие Казахстана в 1965-1985 гг. базы данных».

Ведется работа по изданию «Исторического альманаха» на основе творческих работ детей 5-11 классов – стихи и проза о войне, созданных с использованием различных программных средств.

Внедрение интеграции между нашими предметами привело к целому ряду важных последствий: резко возрос уровень использования наглядности на уроках истории; повысилась производительность труда учителя и учащихся на уроках; появилась возможность организации проектной деятельности учащихся по созданию учебных программ под руководством преподавателей информатики и истории.

XXI век – век перемен. Мы живем в мире, где постоянно меняются тенденций развития во всех сферах жизни, начиная модой и заканчивая работой и образованием. Наш сегодняшний день – это обилие и важность информационных ресурсов, технологических инноваций, Процессы глобализации, которые объединяют всю планету и диктуют свои правила современному обществу.

Развитие у учащихся навыков XXI века требует эффективных изменений в системе образования. По нашему мнению, использование интеграционных технологий именно при изучении истории, общественных дисциплин и информатики позволяет развивать потенциал учащихся, побуждает к познанию окружающей действительности, к развитию логики мышления, навыков цифровой грамотности, коммуникативных способностей. Именно такая подготовка обеспечивает конкурентоспособного, толерантного, способного к саморазвитию специалиста в интегрированном информационном пространстве, в условиях цифровизации современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галкина Т.В. Обновление преподавания в начальной школе в преддверии перехода к 12-летнему образованию, журнал «12-летнее образование», № 6, 2005г.
2. Воронина В.В. Внедрение информационных технологий в преподавание предметов школьного курса, ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛ «ЭЙДОС», www.eidos.ru
3. Шариков А.В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности. https://jsps.hse.ru/article/view/3289/2857

УДК 372

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ УРОКА LESSON STUDY КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА

Абылгазинова А.Б.

Сведения об авторе. Абылгазинова Айгерим Бауржанкызы – учитель КГУ «Средняя школа №18» Усть-Каменогорска, магистрант ОП «Русский язык и литература».

Аннотация. В данной статье рассматриваются исследовательские подходы в обучении русскому языку и литературе в средней школе. Описывается метод Lesson Study как способ лучшего усвоения предмета.

Ключевые слова. Обучение русскому языку, изучение литературы, исследовательские инструменты, учебная среда, компетентностный подход в образовании.

Автор туралы мәліметтер. Абылгазинова Әйгерім Бауыржанқызы – Өскемен қаласының «№18 орта мектебінің» КММ мұғалімі, «Орыс тілі мен әдебиеті» білім беру бағдарламасының магистранты.

Аннотация. Бұл мақалада орта мектепте орыс тілі мен әдебиетін оқытудағы зерттеу тәсілдері қарастырылады. Lesson Study әдісі сабақты алқалы зерттеу мен талдауды, жаңа сабақтарды әзірлеу мен жоспарлауды және нәтижелерді бағалауды қамтитын пәнді жақсы меңгеру тәсілі ретінде сипатталады. Олар оқыту сапасын арттыру, мұғалімдердің кәсіби дағдыларын дамыту және ғылыми-зерттеу мәдениетін қалыптастыру сияқты оқу процесінде осы тәсілді қолданудың артықшылықтарын талқылайды. Мақала сонымен қатар «Lesson Study» пайдалану кезінде туындауы мүмкін қиындықтарды қарастырады және оларды жеңу бойынша ұсыныстар береді.

Түйін сөздер. Орыс тілін оқыту, әдебиетті зерттеу, зерттеу құралдары, оқу ортасы, білім берудегі құзыреттілік тәсіл.

About the author. Abylgazinova Aigerim - teacher of “Secondary School No. 18" of Ust-Kamenogorsk, master student of "Russian Language and Literature" education program.

Abstract. This article discusses research approaches in teaching Russian language and literature in high school. The Lesson Study method is described as a way to better master the subject, which includes peer study and lesson analysis, development and planning of new lessons and evaluation of results. The author discusses benefits of using this approach in the teaching process, such as improving the quality of teaching, developing professional skills of teachers, and fostering a culture of research. The article also considers challenges that may arise when using Lesson Study and offers recommendations on how to overcome them.

Keywords. Russian language teaching, literature study, research tools, learning environment, competence-based approach in education.

Процессы глобализации, активные интеграционные процессы, происходящие в настоящее время, затронули не только социальные, экономические, политические, но и культурные сферы деятельности человека, сферу образования в том числе. Глобализация мира в сфере культуры и образования характеризуется интенсивным сближением стран и народов, усилением их взаимодействие и взаимовлияния. В этих условиях становится актуальной проблема модернизации образования, в том числе проблема языкового образования.

Система образования в Республике Казахстан с 2016 года претерпевает ряд существенных изменений, которые направлены на достижение конкурентоспособности страны в мире и на подготовку кадров на основе образовательных программ, отвечающих международным стандартам. С 1 сентября 2016 года в школах страны внедряется обновленная система образования. Задачей обновления образования является научить школьников применению знаний на практике.

Задача общества - создать условия для качественного образования, формирования, развития и профессионального становления личности. В системе должны быть созданы возможности для творческого, духовного, физического развития индивидуальности. Вос-

питание личности с активной жизненной позицией, гражданина и патриота. Эти принципы системы образования дополнены задачей использования новых технологий обучения, прежде всего информационно-коммуникационных. Среди основных государственных задач - повышение социального статуса педагогов.

Изменения в сфере образования приводят к совершенствованию её функционирования. В частности, в системе образования реализуется общая цель национальной политики Казахстана, которая состоит в формировании общества, обеспечивающего повышение качества жизни нации. Формирование и развитие образовательных ресурсов является неотъемлемой частью дальнейшего становления и развития образования в Казахстане. Установление новых ориентиров по обеспечению качества образования в Республике Казахстан и определение приоритетных направлений развития образования открывают широкие перспективы для реализации права на образование в обществе знаний.

Педагогам ежедневно приходится принимать сложные и важные решения, которые требуют наличия знаний во многих сферах, различного рода суждений и нацелены на решение вопросов: чему каждый обучающийся должен научиться и каковы его достижения в перспективе.

Активизация педагогической практики подразумевает дифференцирование методов преподавания, использование интерактивных приемов обучения, организацию компьютерно-обучающих средств. Применение активных форм обучения позволяет развивать коммуникативные умения.

Использование активных приемов на уроках дает возможность более эффективно и качественно обучать учащихся и заинтересовать их, дает возможность к развитию рефлексии, навыков самооценки обучающихся на уроке, возможность почувствовать свое участие в общей работе, а также способствует интересной организации урока, усилению познавательной деятельности учащихся и росту профессионального мастерства педагога.

В XXI веке в рамках сотрудничества между педагогами важно овладеть современными подходами к подготовке и проведению занятий в классе. Подходы к организации и проведению занятий должны отражать современные тенденции образования.

Lesson Study – педагогический подход, характеризующий особую форму исследования в действии на уроках, направленную на совершенствование знаний в области педагогической практики. Подход основан в Японии в 70-х годах XIX-го столетия, опередив примерно на 70 лет используемый на Западе подход «Исследование в действии».

Lesson Study практикует технику обучения, которая основана на преподавании одного урока небольшой группой педагогов. Обучающиеся наблюдают за преподавателем и обсуждают свои впечатления от занятия. После этого педагога проводят совещание, где они обсуждают урок и планируют, как его улучшить.

Центральное место в Lesson Study имеет процесс учебного мастерства, или «урок-исследование», который позволяет преподавателю в неформальной группе педагогов обсуждать и отслеживать результаты своего преподавания на уровне каждого отдельного урока. Процесс включает в себя планирование занятия, проведение урока, обсуждение и оценку результата. Этот процесс помогает получить более глубокое понимание процесса учебного мастерства, которое помогает педагогам улучшать свои педагогические навыки и методы. Lesson Study позволяет избегать неэффективных практик обучения, которые могут привести к негативным последствиям для обучения обучающихся.

В 2021 - 2022 учебном году педагогами школы была определена тема исследования – «Роль учителя в обсуждении в малых группах при организации диалогового обучения».

Перед практическим внедрением подхода была проведена КОУЧ - сессия (коучинг) на тему «Подход Lesson Study».

Цель: изучение теоретических вопросов по теме Lesson Study и применение данного подхода в обучении.

Этапы проведения коуч – сессии:

1. Приветствие (5 минут) – приветствие участников коуча, объявление темы и совместное формулирование цели данного заседания.

2. Деление на группы (5 минут) – руководитель коуча просит выбрать стикер понравившегося цвета, участники формируют группы по цвету стикеров.

3. Прием «Мозговой штурм» (10 минут) – участникам необходимо ответить на вопросы: «Для чего исследование нужно ученику?», «Для чего необходимо исследование для учителя?» При выдвижении своих версии участниками происходит активное обсуждение.

4. Информационный блок (10 минут) – участников знакомят с подходом Lesson Study с помощью презентации и видеоролика.

5. Работа в группах (15 минут) – участникам необходимо сравнить «открытый» урок с уроком-исследованием нового формата. По итогу работы группы презентуют свои работы, проводят обсуждения.

6. Второй информационный блок (10 минут) – участники знакомятся с тремя типами подхода Lesson Study, акцентируя внимание на второй тип, который чаще всего используется в современном образовании.

7. Работа в группах (10 минут) – на основе теоретического материала участники разрабатывают правила совместной работы Lesson Study, с использованием SWOT-анализа, представленного на рисунке 1.

Рис. 1. SWOT-анализ

Для заполнения SWOT-анализа учителя отвечают на следующие вопросы: «Плюсы совместной работы при Lesson Study?», «Минусы при составлении и проведении уроков Lesson Study».

8. Работа в группах (20 минут) – учителя делятся в группы по предметам. Внутри групп планируют урок с подходом Lesson Study. По возвращению в свои группы, обсуждают составленные планы.

9. Подведение итогов (5 минут) с помощью приема «Рефлексивная мишень», показанного на рисунке 2.

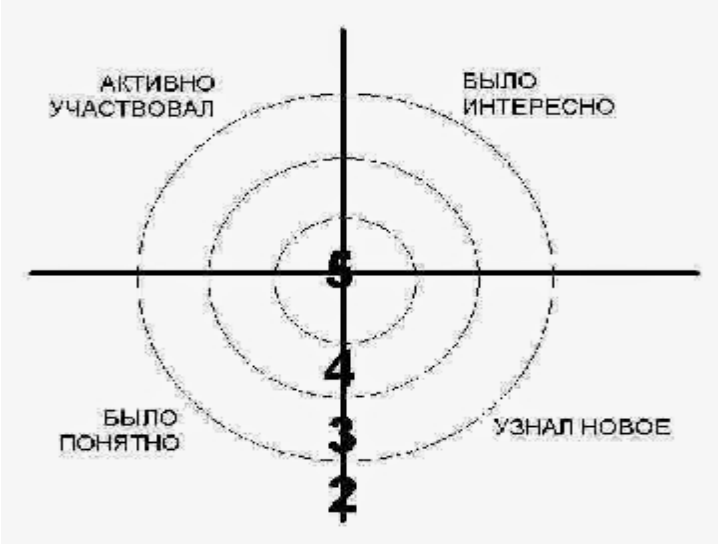


Рис. 2. Рефлексивная мишень

Этап 1 – сбор команды (предметы: казахский язык, русский язык, математика, музыка, физическая культура).

На 1 заседании были назначены участники Lesson Study:

1. Учителя (рекомендуемое количество сообщества от 2-х до 6 человек).

2. Исследуемые ученики (рекомендуемое количество - 3 разноуровневых (АВС) ребенка). Имена учеников в данной статье приведены иллюстративно.

3. Внешние наблюдатели.

Этап 2 – Планирование 2-го Lesson Study. На данном этапе проведено 5 встреч, где участники определили цели урока, ресурсы, подходы и стратегии, которые наиболее точно подойдут для всех предметов.

Далее в таблице 1 представлены 3 учащиеся, которые имеют высокие знания по предметам – Ученик 1 (Аблайхан), средние показатели – Ученик 2 (Ерасыл), низкие показатели по предметам – Ученик 3 (Жибек).

Таблица 1. Определение фокусных детей

	Группа С Аблайхан	Группа В Ерасыл	Группа А Жибек
ПРОБЛЕМА УЧЕНИКА	Низкая успеваемость	Уровень познавательных интересов средний. Некоммуникабельность	Неуверенность Повышенная ответственность
ОЖИДАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ	Активное вовлеченность на уроках	Повышение мотивации. Умение работать в группе	Обозначить роль лидера
ИТОГ	Активно работает в группе, выполняет задание с усердием, старательно	В группе придерживается позиции наблюдателя.	Умеет работать в группе

Далее мы провели уроки циклов Lesson Study русского языка и литературы в 7 «К» классе по темам «Времена года» (26.11.2021), «Длинноволосая звезда» (21.02.2022) и «Бывают ли у слов родственники» (18.02.2022). Уроки прошли в соответствии с календарно - тематическим планированием, с учетом возрастных особенностей школьников. «Мозговой штурм», стратегия «ИДЕАЛ», использование учителем ИКТ, способствовали

активизации познавательной деятельности обучающихся: просмотр видео по теме, а также устная работа по просмотренному видеоролику позволило ученикам познакомиться с теоретическим материалом, по которому они отработали в группе по методу «Денотатный граф». На уроках умело использовались технологии информационной коммуникации. Педагог не только сам создал презентацию, но и вовлек в создание учеников. Новый материал ребята отработали в группе. Методом компаративистики ребята доказали сходство и различие произведений. Ученики отвечают на вопросы с доказательствами, что развивает на неродном языке навыки говорения. Учитывая рекомендации инструктивно – методического письма, педагог устраивает «Минутки поэзии» на уроках, что позволяет просмотреть работу над развитием навыков говорения и чтения. Интерес к предмету у учащихся высокий, это доказывается активной работой на уроке, их стремлением к познанию нового.

После урока было проведено интервью с учащимися, по три для каждой версии урока, с использованием схемы интервью. Учащихся спросили, что им понравилось на уроке; что узнали на уроке; что, по их мнению, хорошо сработало на уроке, и что они изменили бы в уроке, если бы этот урок снова проводился в другом классе. Интервью записывалось и длилось 5–10 минут.

Заключительным этапом было обсуждение урока. Педагоги, участвовавшие в группе Lesson Study, были опрошены после завершения цикла с использованием схемы полуструктурированного интервью, чтобы оценить, какие основные фокусные точки являются в качестве исследовательского подхода. Вопросы интервью касались ожиданий учителей перед началом цикла Lesson Study и того, в какой степени эти ожидания оправдались; что, по их мнению, прошло хорошо, а что нет; чему они научились; степень, в которой они применяли то, что узнали, к другим урокам или своему обучению, и ожидали ли они продолжать использовать то, что они узнали, в долгосрочной перспективе.

Все учителя положительно относились к тому, чтобы быть частью команды Lesson Study, они чувствовали, что этот опыт сблизил команду учителей, и они гордились тем, чего достигли во время эксперимента.

Учитель музыки: «критически обсудить, как учить учащихся определенному предмету, полезно. Вместе вы услышите и увидите больше перспектив, чем когда вы разрабатываете урок самостоятельно. Мы сформулировали цель урока и обсудили, как можно добиться желаемых результатов. И у всех [в команде LS] разные представления об этом. Вероятно, все это хорошие идеи, но поскольку вы обсуждаете их вместе, окончательная идея будет отличаться от вашей первоначальной идеи. И поскольку вы вместе критически смотрите на идеи, окончательная идея будет лучше».

Все учителя также указали, что они рассмотрят возможность использования Lesson Study снова при разработке уроков. Однако они также упомянули, что процесс Lesson Study занял больше времени, чем ожидалось.

Учитель физической культуры: «Мы определенно могли бы снова использовать этот метод, но, возможно, я бы предпочел разработать серию уроков, а не один урок. Это действительно занимает много времени. Например, я рассматриваю Lesson Study как хороший метод для разработки полных проектов».

Учителя осознавали тот факт, что урок должен отвечать на исследовательский вопрос и, следовательно, должен привести к результатам, которые можно было бы измерить и сравнить с ожидаемыми результатами поведение учащихся, сформулированные командой Lesson Study.

Учитель казахского языка: «Мне нравилось заранее думать о том, какие действия предпримет тот или иной ученик. Это действительно заставляет задуматься об этом конкретном ученике и о том, можете ли вы предсказать для него, что произойдет. Это также влияет на то, как вы преподаете. Вы начинаете вести себя определенным образом, потому что очень хотите, чтобы все получилось так, как вы задумали».

Учитель, проводивший урок, упомянул об одном недостатке использования Lesson Study в качестве исследовательского подхода. По его мнению, сценарий и связанные с

ним временные рамки были проблемными факторами во время проведения урока.

Учитель математики: «Преподавание урока было для меня таким строгим процессом! Мы договорились об определенном количестве времени в рамках урока. Это действительно отличается от того, как я обычно преподаю, когда меня больше заботит реакция учащихся, и когда я адаптирую свое обучение к их реакциям. Теперь я должен был делать именно то, что было сказано в плане урока, а это означало, что я продолжал смотреть на часы. Я действительно боролся с этим, потому что боялся, что обучающиеся не поймут, если я не смогу пройти все этапы урока. На обычном уроке я бы подумал, что все в порядке, и продолжил бы теорию на следующем уроке. Сейчас всего один урок, есть наблюдатели и мы проводим эксперимент, так что все нужно закончить. Это вызывало тревогу».

При проведении уроков мы обнаружили, что использование Lesson Study в качестве исследовательского подхода было высоко оценено учителями. Учителям нравилось быть частью команды, и они поняли, что это продуктивный способ развивать уроки, стимулировать творчество и укреплять командный дух.

Тем не менее, результаты интервью с учителями показывают, что они испытывают один недостаток работы в команде - время. В этом случае фактор времени относился не только к тому, как долго они разрабатывали урок, но и за расписание, которое было установлено для него. Учитель, проводивший урок, сообщал о давлении при проведении урока, именно в соответствии с этим расписанием.

Наши результаты предполагают ряд основных моментов, которые следует учитывать при использовании Lesson Study в качестве исследовательского подхода. Прежде всего, важно убедиться, что учителя поддерживают исследуемую тему, проблемы, которую команда вносит в цикл Lesson Study. Поэтому, чтобы усилить эффект применения подхода, необходимо подробно обсудить тему и выявить проблему.

Во-вторых, важно учитывать тот факт, что урок не должен вызывать дополнительного стресса у учителей. Учителя могут чувствовать ответственность перед проведением уроков, поэтому психологическая поддержка может решить эту проблему. Таким образом, как урок, так и способ преподавания могут быть пересмотрены несколько раз, что сделает преподавание урока более комфортным для учителей.

Результаты работ были представлены на совещании при директоре с помощью результатов анкетирования, видеоматериалов.

Таким образом, методика подхода Lesson Study эффективна, поскольку помогает представить собой инструктивный процесс, повышающий эффективность учебного процесса, профессионализм педагогов, их компетентность. Это позволяет представить его в качестве основного метода развития профессионализма педагогов.

Организация практического подхода по внедрению Lesson Study в изучении курса русского языка и литературы подразумевает, что исследование, как таковое, проводится непосредственно участниками процесса, а не приглашёнными компетентными лицами. Именно это и является отличительной особенностью данной технологии в сравнении с другими видами организации и проведения исследований, которые либо описывают, интерпретируют или обобщают педагогический опыт, не принимая во внимание необходимость проведения тщательного анализа с целью выявления образовательных проблем с последующим поиском путей их решения. Целевая направленность подобной технологии заключается в изучении и последующем анализе самого процесса обучения, а не деятельности самого педагога.

После завершения проекта исследования в действии, очень важно поделиться полученными результатами с широкой аудиторией посредством публикаций. Очень важно осветить насколько хорошо удалось достичь целей вашего исследовательского проекта. Целью большинства проектов экспериментальных исследований, ориентированных на работу в классе, является внесение изменений в методику преподавания в классе, таким образом, чтобы вы и ваши ученики росли в результате вашего вмешательства.

Результаты проведения экспериментальных циклов исследовательских уроков по

русскому языку и литературе, проведенные на базе КГУ «Средняя школа №18» отдела образования города Усть-Каменогорска управления образования ВКО можно признать соответствующими как доказательства успешности модели исследования урока Lesson Study для профессионального развития педагога русского языка и литературы. При проведении цикла Lesson Study практика учителей совершенствуется, обобщается и перенимается опыт коллег. Проведение цикла Lesson Study стало традиционным, так как видны результаты, рассмотрены эффективность и продуктивность этого подхода. Учитывая все стороны педагогического подхода «Исследование урока (Lesson Study)» база исследования намерена продолжить использования данного подхода в учебно-воспитательном процессе.

В результате данного исследования выяснилось, что учителя заинтересованы в применении современных технологий и приемов на уроках, что способствует познавательной активности обучающихся. Использование учителями разнообразных приемов на уроках способствует достижению более высоких результатов в обучении и освоении учащимися предмета. Одним из основных условий успешного применения этого приема является подготовка учителя. Педагог должен уметь подбирать стратегии обучения, опираясь на группу учеников и их навыки. Также он должен предусмотреть меры по коррекции своей работы с учениками.

Таким образом, проведенный анализ сущности технологии Lesson Study и особенностей её реализации в педагогической практике позволяет говорить о её потенциале в процессе повышения квалификации педагогов в профессиональной подготовке. Она позволяет педагогу повысить эффективность учебного процесса, обеспечивая индивидуальность обучения. Описание данного подхода может оказать помощь учителям - предметникам при проведении уроков, администрации школы для внутришкольного контроля, а также для эффективной работы молодых педагогов, без которой совершенствование системы образования невозможно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы
2. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся основной школы по предметам естественнонаучного цикла. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 38 с.
3. Алимов А. Использование интерактивных методов в школе. – Алматы, 2015. – 180 с.
4. Руководство для учителей по реализации подхода Lesson Study. – Астана, 2013. – 131 с.
5. Можаева О.И. О трансляции опыта Назарбаев Интеллектуальных школ в рамках обновления содержания общего среднего образования / О.И. Можаева - [Электронный ресурс]. Открытая школа. - 2015. - № 1 (142). - Режим доступа: http://www.open-school.kz/ glavstr/tema_nomera/tema_nomerahtm

УДК 372.854

THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN TERMS OF CLIL METHOD AT THE LESSONS OF BIOLOGY IN A SECONDARY SCHOOL

Nurzhanova Z., Oskolkova A.

Сведения об авторе. Нуржанова Зарина – магистрант ОП «Иностранный язык: два иностранных языка» Казахстанско-Американского свободного университета. Осколкова Анна Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В данной статье рассматривается метод изучения материала CLIL. Описываются пути использования данного метода на уроках биологии в образовательном процессе.

Ключевые слова. CLIL, методы обучения, учебная среда, инновационные подходы в образовании, компетентностный подход в образовании.

Авторлар туралы мәліметтер. Нұржанова Зарина – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Шет тілі: екі шет тілі» білім беру бағдарламасының магистранты. Осколкова Анна Александровна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің Шет тілдері кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Бұл мақалада CLIL материалын зерттеу әдісі қарастырылады. Бұл әдісті оқу процесінде биология сабақтарында қолдану жолдары сипатталған.

Түйін сөздер. CLIL, оқыту әдістері, оқу ортасы, білім берудегі инновациялық тәсілдер, білім берудегі құзыреттілік тәсіл.

About the authors. Nurzhanova Zarina - graduate student in "Foreign language: two foreign languages" program of the Kazakh-American Free University. Oskolkova Anna – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Kazakh-American Free University.

Abstract. This article discusses the method of studying CLIL material. The ways of using this method in biology lessons in the educational process are described.

Keywords. CLIL, teaching methods, learning environment, innovative approaches in education, competence-based approach in education.

What are authentic materials? The scientific literature on this subject contains a variety of definitions. According to Little, Devitt, and Singleton, an authentic material is “created to fulfill some social purpose in the language community in which it was produced” (2001) For Tomlinson (2012), an “authentic text is one which is produced in order to communicate rather than to teach. The text does not to have to be produced by a native speaker and it might be a version of an original which has been simplified to facilitate communication “We can conclude that authentic materials are produced for real communication and that the purpose of authentic materials is to communicate meaning and information rather than to teach language. The most significant synonyms for authentic materials are *genuine* and *natural* and it is acceptable to adapt an authentic text, if necessary, to suit the proficiency level of learners.

Gilmore (2007) states that “authentic material, particularly audio-visual ones, offer a much richer source of input for learners and have the potential to be exploited in different ways and on different levels to develop learners’ communicative competence.

CLIL as a method was defined for the first time by David Marsh, University of Jyvaskila, Finland in 1994 as the method of teaching different subjects or their units in a foreign language. David Marsh continued his researches and in 2001 the CLIL method was interpreted as learning a foreign language as a tool for learning other subjects such as: Physics, Biology, Chemistry and other sciences, in this way students begin to realize the importance of learning a foreign language, their motivation grows and they learn information and get knowledge not only in Biology or Physics but they improve their language skills. The use of the Content Language Integrated Learning at a secondary school helps students develop their research skills, critical thinking and their ability to solve problems. One of the interactive forms is problem-based learning which is considered to meet curricular objectives through solving problems connected with the course in a particular subject, for example: Biology or Physics [1].

Contemporary education methodologies give this CLIL method the following definition: it’s a methodology that allows to form students’ linguistic and communicative competences in a foreign language through simultaneous learning a particular discipline and getting academic knowledge and developing abilities and skills.

The CLIL method consists of 4 aspects such as: content, communication, cognition and culture. Content means the subject that is being studied, cognition- the process of students’ mental activities such as: logical, critical thinking, analyzing and synthesizing, forming general and abstract concepts and images.

Communication is learners’ ability to use a foreign language as a means of interaction in the process of learning.

Culture is when we consider ourselves as a part of culture and also we accept different culture and we are tolerant to cultural differences.

The main purposes of CLIL method are:

1) learning a foreign language through content or a particular subject;

2) learning a particular subject through a foreign language. The main characteristic of the CLIL technology is its practically- orientated learning activities of students.

Planning lessons with CLIL method teachers should take into account the following things:

1) the material shouldn't be complex in a foreign language

2) the tasks should contain structures and forms of the target language

3) the texts and authentic materials should be carefully selected in correspondence with the theme being studied and the students' level of knowledge

4) all the tasks should correspond to the topics and contain enough information for understanding and consolidation.

The main peculiarity of the CLIL technology is the use of authentic materials, especially video materials [2].

According to scientific researches of scientists concerning the use of video materials, the survey showed that the video materials promote:

1) forming learners' steady associations of situational context with the expected speaking activity;

2) involve all kinds of memory and attention of students;

3) stimulates learners' imagination and creativity;

4) creates the effect of presence;

5) creates good atmosphere, prevents psychological language barrier of learners at the lesson;

6) raises students' motivation for learning the subject and the foreign language.

This article considers the use of authentic video materials at the lessons of Biology in a secondary school in the English language

After analyzing the coursebook Biology published in Almaty by "Mektep", the authors: E.A. Ochkur, Amanzholova L.E., Dzumabaeva R.E., we selected the units and themes, to which we choose authentic video materials in English [3].

The authentic English video materials were carefully selected as they cause certain difficulties for learners because of special terms, names of different organs and their physiological functions. In order to anticipate students' problems with understanding difficult terms, the language of the materials was simplified and adapted, some complex phrases were replaced by their synonyms and easier words. While using authentic video materials we can see integration of knowledge and skills of students in Biology as well as knowledge and skills of the English language. Such four skills as: reading, listening, speaking and writing were developed and improved. Students had a good chance to enlarge their vocabulary [4].

There are three main stages of work with video materials while learning Biology in English. The first is – a preparatory stage or pre - demonstration stage. During this stage we have the process of "sinking into the topic" Such active methods can be used as: association, brainstorm, pictures or situations that help students to predict the theme of the lesson, define the theme of the lesson and guess what we are going to watch, listen and speak about at the lesson.

While working with authentic video materials we go through three stages:

1) pre- demonstration;

2) while-demonstration;

3) post-demonstration.

At the 1 stage we have preparatory work. We can use different interactive methods such as: association method, brainstorming, pictures and situations, which help children lead in the topic and define the theme of the lesson, what they are going to listen, watch and speak about. At this stage teachers introduce the glossary on the theme, children work out the meanings of

the new words with help of pictures, definitions, synonyms and antonyms, guessing, translating into their native language and different schemes and other visual aids.

The second important stage is while - demonstration step. At this stage learners are offered to watch either part of or the fragment of the video material and at the same time students are offered certain tasks on the content of the video. This kind of work can be organized in pairs; students can check each other, help and support each other. Teachers can monitor learners ‘work and assess their pair work. The tasks can be given on cards, for example: filling gaps with the appropriate words or phrases. Every student should clearly understand teacher’s instructions, which means that teachers should carefully think over the instructions in order the instructions to be clear and understandable for learners. Teachers should explain the tasks clearly and give an example how to do the task, and repeat the explanation if the students need the task to be repeated.

The last stage is post - demonstration step which is consolidation of the target vocabulary, further consolidation of knowledge, abilities and skills. At this stage students will be able to apply their knowledge and communicative skills. Also students can be given creative tasks such as: writing a short composition or an essay, create a project or a poster, guidelines, a booklet, a sanitary bulletin. Such approaches as: communicative and person - orientated, project method will allow to activate learners’ activity at the lesson. The use of Information Communication Technology, different video and audio materials, cards and schemes will undoubtedly make the lessons interesting and motivating for learners. Such tasks as: decide if the statements are true or false, degree or disagree, problem-solving tasks are very good for developing learners’ logical, critical thinking, develop their memory and other high order thinking abilities. All the tasks are aimed at the development and forming learners’ basics of Biology, practical use of learners’ reading, listening, speaking and writing skills in the process of studying Biology [5].

In this article I want to share my lesson plan in Biology on the theme “The Organs of Perception: Ear and its structure”, «Unit 6 (Biology, 8th grade). The main objective of this video is to get students learn the structure of the organ of hearing-the ear, to introduce the new terms in Biology, to help to recognize the meanings of the new terms, develop listening and speaking skills. The methods of teaching are used such as: communicative approach, “plunging into the theme”. The work of learners is organized in pairs and small groups, individually and collectively.

Pre-demonstration stage:

The teacher offers students to listen to classical music (3-5 minutes), the so called “plunging into the theme” What organ participates in listening to wonderful music? The learners answer the teacher’s question. What organ are we going to study? Students answer these questions and they tell the teacher what the theme of the lesson is.

Exercise 2 .Students look at the scheme and try to answer the questions.

Exercise 3. The introduction of the new vocabulary, this task is aimed at simplifying understanding the meanings of the new terms when students will be listening to the video material.

While - demonstration stage.

Exercise 4. Students are offered to watch and listen to the video-material, and at the same time students checkup if their answers to the questions of the exercise 2 are right or wrong.

Post - demonstration stage.

At this stage students and the teacher have comprehension check exercises. Students consolidate the new words; develop their memory, and speaking skills.

This comprehension check can be done with the help of the following exercises: match the words with their definitions (Exercise 5)

Exercise 6 the students are offered to answer the questions about the content of the video material.

At this lesson students enlarge their vocabulary, develop integrated skills; listening and speaking and at the same time they study the structure of the organ-ear.

REFERENCES

1. Voronina G.I. Organizaciya raboty s autentichnymi tekstami v srednihi starshih klassah [*Organizing the Work with Authentic Texts in Middle and High School*]-// Foreign Languages in School, 1995. - №6.
2. Safonova V.V., Bazina N.V. Metodicheskie principy otbora autentichnyh videofil'mov dlya uchebnyh celej [*Methodological Principles of Selecting Authentic Video Films for Educational Purposes*]. -//Foreign Languages in School, 2014. - №7.
3. Ochkur E.A., Kurmangalieva Zh.Zh. Uchebnik dlya 8 klassa obshcheobrazovatel'noj shkoly s russkim yazykom obucheniya [*Textbook "Biology", 8th Grade for Comprehensive School with Russian Language of Instruction*]. Mektep, 2019.
4. Valetko S.A. Ispol'zovanie video na uroke inostrannogo yazyka [*Using Video on English Language Lesson*]. URL: https://urok.1sept.ru/articles/214052 (Reference date: 01/04/2021)
5. Kachalov N.A. Osobennosti ispol'zovaniya autentichnykh videodokumentov v obuchenii inostrannomu yazyku [*Peculiarities of Using Authentic Video Documents in Foreign Language Teaching*] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. - 2006. - №291. - S. 221-227.

УДК 372.854

ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В ОБУЧЕНИИ ПРОФИЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ

Кыдырханова А.С., Осколкова А.А.

Сведения об авторах. Кыдырханова Альфида Сатыбалдыевна – студент ОП «Иностранный язык: два иностранных языка» Казахстанско-Американского свободного университета. Осколкова Анна Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В данной статье рассматривается метод изучения материала CLIL в обучении профильным предметам. Описываются пути использования данного метода на уроках профильных предметов в образовательном процессе.

Ключевые слова. CLIL, методы обучения, учебная среда, инновационные подходы в образовании, компетентностный подход в образовании.

Авторлар туралы мәліметтер. Қыдырханова Альфида Сатыбалдықызы – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Шет тілі: екі шет тілі» білім беру бағдарламасының студенті. Осколкова Анна Александровна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің Шет тілдері кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Бұл мақалада мамандандырылған пәндерді оқытуда CLIL материалын зерттеу әдісі қарастырылады. Бұл әдісті білім беру процесінде бейіндік пәндер сабақтарында қолдану жолдары сипатталған.

Түйін сөздер. CLIL, оқыту әдістері, оқу ортасы, білім берудегі инновациялық тәсілдер, білім берудегі құзыреттілік тәсіл.

About the authors. Kydyrkhanova Alfida - student in "Foreign language: two foreign languages" education program of the Kazakh-American Free University. Oskolkova Anna – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Kazakh-American Free University.

Abstract. This article discusses the method of studying CLIL materials in teaching profession-related subjects. The ways of using this method in teaching special subjects in the educational process are described.

Keywords. CLIL, teaching methods, learning environment, innovative approaches in education, competence-based approach in education.

В прогрессивно развивающемся современном мире каждый человек должен уметь реализовывать сложные функции - адаптироваться к множеству изменений в окружающей среде, понять свое место в мире и культуре, реализовывать приобретенные умения и навыки в жизни.

Задача перед современными педагогами: формирование компетентной личности, способной работать на основе мировых стандартов, обладающей глубокими знаниями и способными мыслить в соответствии с уровнем развития науки и техники. Учитель должен быть профессионально квалифицированным в непрерывном поиске работы.

Одна из важных ролей в этом процессе отводится системе образования. Основной задачей школы является сформировать полноценную систему знаний, умений и навыков, которая способствовала самостоятельной деятельности учащихся. При этом знание иностранного языка становится одним из существенных инструментов расширения знаний и дальнейшего профессионального роста [2, с. 66].

На сегодняшний день изменились подходы к изучению иностранного языка. Язык рассматривается как основной инструмент для получения качественных знаний, отвечающих международным стандартам и требованиям [4, с. 76].

Изучение языка становится более целенаправленным, так как язык используется для решения конкретных коммуникативных задач. Кроме того, обучающиеся имеют возможность лучше узнать и понять культуру изучаемого языка, что ведет к формированию социокультурной компетенции учащихся. Обучающийся пропускает через себя достаточно большой объем языкового материала, что представляет собой полноценное погружение в естественную языковую среду. Необходимо также отметить то, что работа над различными темами позволяет выучить специфические термины, определенные языковые конструкции, что способствует пополнению словарного запаса обучающегося предметной терминологией и подготавливает его к дальнейшему изучению и применению полученных знаний и умений.

В условиях современного многоязычного и интегрированного образования учащиеся должны не только приобретать знания, умения и навыки, но и уметь самостоятельно извлекать, анализировать, эффективно использовать информацию для максимальной реализации и полезного участия в жизни общества. Для решения таких задач необходимо актуализировать знания самих обучающих, а также усилить их языковую и информационную подготовку.

Одной из основных задач Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан является обновление содержания среднего образования, которое требует разработку и реализацию программ развития систем образования, обеспечивающих пошаговый переход на компетентностно-ориентированную модель обучения.

Исходя из этого, в современном казахстанском образовании внедрилась методика CLIL.

В процессе обучения на иностранном языке преподаватель вправе самостоятельно использовать и самостоятельно корректировать любые современные технологии в зависимости от функций, содержания учебных материалов, целей и задач обучения в определенной группе учеников. Одной из таких технологий является предметно-языковое интегрированное обучение - CLIL (Content and Language Integrated Learning).

CLIL - это так называемый интегрированный предметноязыковой подход, возникновение которого продиктовано процессами глобализации и объективными условиями развития иноязычного образования в мире.

Концепция CLIL (Content and Language Integrated Learning) предполагает создание на уроках иностранного языка профильно и профессионально ориентированной среды за счет насыщения учебного материала проблематикой, актуальной для изучаемой дисциплины, разработки программ и курсов по обучению языку, основанных на контенте конкретной учебной дисциплины. Данный подход играет важную роль в развитии металингвистических и метакогнитивных навыков учащихся, а также способствует формированию у учащихся целостного представления, о явлениях, происходящих в мире.

Идея использования принципа предметно-языкового интегрированного обучения возникла в результате возросших требований к уровню владения иностранным языком при ограниченном времени, отведенном на его изучение.

Этот подход позволяет осуществлять обучение по двум предметам одновременно, при этом основное внимание может уделяться либо языку, либо неязыковому предмету.

Данный метод считается одним из самых успешных, так как он позволяет совмещать изучение сразу двух и более предметов, одним из которых является иностранный язык.

Методика интегрированного обучения, как и вся дидактика, в настоящее время переживает сложный период. Изменились цели общего среднего образования, разрабатываются новые учебные планы и новые подходы в изучении дисциплин через интегрированные образовательные системы, а обновление образования требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения. Именно поэтому появляются новые образовательные технологии, и одной из таких технологий является предметно-языковое интегрированное обучение под названием CLIL.

Стандартизация обучения языкам требует новых концептуальных подходов к полиязычному образованию, которые сегодня определяются сочетанием следующих методологических принципов:

- принцип непрерывности понимается как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм) между уровнями полиязычного образования (по вертикали);
- принцип преемственности понимается как связь, непротиворечивость и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм) между уровнями полиязычного образования (по вертикали);
- принцип преемственности - фактор, обеспечивающий целостность всех элементов системы (цели, задачи, содержание, методы, средства, формы) на каждом уровне полиязычного образования (горизонтальный);
- принцип «двойного вхождения знаний» обеспечивает параллельное овладение языками через изучение языковых дисциплин и через язык обучения неязыковым дисциплинам (к примеру, химия, физика изучаются на английском языке, история Казахстана, казахская литература - на казахском, русская литература, всемирная история — на русском и т.д.);
- принцип функциональной активности языков, контактирующих в этнокультурном образовательном пространстве, который означает создание условий для активного использования различных языков в соответствии с потребностями и интересами общества в институциональной сфере, и с интересами и потребностями личности и отдельных социальных групп во вне институциональной и неформальной сферах
- принцип сбалансированности государственного (казахского) и официального (русского) языков в содержании образования означает учет особенностей социолингвистической ситуации конкретного региона.

Технология CLIL рассматривает изучение иностранного языка как инструмента для изучения других предметов. Изучение языка идет через какую-либо предметную область, т.е. урок, на котором применяется технология CLIL. Мы называем это не уроком иностранного языка, а предметным уроком на иностранном языке [1, с. 2].

Планируя учебные занятия на основе данной методики, необходимо учитывать ее обязательные компоненты, так называемые «5 C»: «content» (содержание), «communication» (общение), «cognition» (мыслительные способности), «culture» (знания культурологии), «competence» (компетенция) [2, с. 10].

Выделенные компоненты CLIL определяют аспекты обучения, которые по-разному реализуются в зависимости от возраста обучающегося, его социально-лингвистического окружения и уровня погружения в CLIL.

Российские и зарубежные авторы также выделяют следующие дидактические принципы CLIL:

- принцип дуальности - опоры на родной и иностранный языки; в процессе реализации методики CLIL обучающиеся соотносят освоенные на родном языке понятия с их эквивалентами на иностранном языке;

- принцип постепенного усложнения содержания. Прежде всего, чтобы учащиеся успешно изучали материал, необходимо учитывать уровень предметной и языковой подготовки, постепенное усложнение материала приводит к лучшим результатам при повышении уровня знаний учащихся;

- принцип интеграции иностранного языка и предметного содержания; данный принцип является ключевым для вузовского образования в целом, так как способствует овладению академическим иностранным языком для общения в профессиональной сфере;

- принцип направленности на овладение конкретными предметными знаниями с помощью двух языков; данный принцип учитывает жесткие временные рамки, отведенные на изучения иностранного языка в высшем учебном заведении, предполагает освоение обучающимися определенной базы знаний по предмету и профессиональному иностранному языку;

- принцип развития мотивации к способности и готовности использовать иностранный язык в специальных целях; мотивация к изучению иностранного языка возрастает по мере того, как обучающиеся осознают, что им в качестве будущих специалистов понадобится профессиональный иностранный язык;

- принцип единства мыслительной и речевой деятельности на иностранном языке. Освоение языка развивает речевую и мыслительную деятельности; мыслительная деятельность неразрывно связана с речью, так как способствует восприятию, осмыслению и использованию приобретенных знаний по иностранному языку.

Метод CLIL используется многими вузами страны и школы. В Назарбаев Интеллектуальных школах этот метод широко используется. Ведь некоторые предметы не ведутся на родном языке учащихся. Поэтому язык в преподавании предмета является вторым языком. Ученик должен понимать предмет на этом языке, уметь выражать свои мысли на втором языке.

В целом было отмечено пять аспектов в определении основных принципов метода CLIL. Каждый из них реализуется в зависимости от возраста учащегося, социально-языковой среды и уровня углубления в методе CLIL:

- культурный аспект;
- социальный аспект;
- языковой аспект;
- предметный аспект;
- аспект обучения.

Применение данного метода на практике позволило выявить его положительные моменты. Одним из основных положительных моментов метода CLIL является стремление ученика овладеть вторым языком. Кроме того, учащийся, изучая второй язык, получает возможность глубже познать его культуру. Изучая предмет, в процессе повторения терминов, соответствующих изучаемым темам, используя их в своих рассуждениях, пополняется словарный запас обучающегося по определенному предмету. Наряду с формированием языковых навыков, метод CLIL требует от учителя нового подхода, связанного с прохождением урока.

Учителю при подаче учебного материала, и при организации работы необходимо использовать различные формы, обратить внимание на творческую и индивидуальную деятельность ученика. Это, несомненно, пробудит интерес и мотивацию ученика к изучению предмета.

Учитель, приобретая цели профессионального развития на основе формирования речевых умений учащихся, в процессе организации групповой, парной работы приобретает навыки подготовки заданий различных форм.

В частности, происходит формирование речевых навыков учащихся посредством описания различных терминов, записанных на карточке. При составлении заданий, свя-

занных с какой-либо изучаемой темой, всегда распределяются вспомогательные термины или под наблюдением учителя, запоминание терминов в памяти ученика неизбежно, и ученик будет выражать свои мысли по данному предмету академическим языком.

Учитель, использующий метод CLIL, не должен быть только учителем - предметником или только учителем языка, а, наоборот, должен параллельно изучать предмет и язык.

Чем лучше педагог осваивает новые методы обучения, тем выше творческий потенциал, тем шире профессиональная компетентность учителя. Формирование всесторонне развитой личности со своим видением в соответствии с современными требованиями становится важной проблемой для педагогов. Воспитание подрастающего поколения, воспитание его как опоры будущей страны - это ответственная задача каждого учителя, каждого учебного заведения.

В 2016 году работая в колледже, в качестве пилотного предмета мы выбрали факультативный предмет на английском языке «Международное право» для студентов 2 курса специальности «Правоведение». Данная дисциплина предоставляет больше возможности поиска в интернете различные видеоматериалы и учебники на английском языке. На данном этапе преподавания мы использовали терминологию и определения, а так же анимационные видеоматериалы. Трудность состояла в том, что уровень английского языка у студентов был ниже среднего, и им необходимо было заучивать термины и определения, иногда не понимая их. И поэтому приходилось применять метод заучивания текста, разбор предложения по смыслу и дословный перевод и т.д. Студенты получили дополнительную нагрузку, поскольку они должны были усвоить и понять ту или иную тему предмета. На уроках больше доминировал русский язык в русских группах, а в казахских группах, естественно, казахский. Параллельное применение на занятиях русского и казахского языков трудностей не вызывало. По завершению изучения предмета студенты как русской и казахской группы овладели 35% английской терминологией. В русских группах студенты стали больше понимать и пересказывать темы на казахском языке. И аналогично было и в казахских группах с русским языком. В последующем учебном году мы вели предмет «Конституционное право РК» ан английском языке для студентов 2 курса. По данной дисциплине мы разработали комплекс учебных материалов с применением интегрированного обучения CLIL. Работа студентов заключалась в чтении и переводе текста с английского на преподаваемый язык, сопоставление слов, ответов на вопросы, краткого пересказа текста на английском языке и т.д. Что это нам дало? Во-первых, заинтересованность студентов в обучении предмета на английском языке, во-вторых, языковая практика для студентов. Ведь практическое применение предоставляет отличную возможность овладеть языком на высоком уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа функционирования и развития языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. - Официальное издание. - Астана, 2011.
2. Лалетина Т.А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку. – М.: Академия, 2007. – С. 74-79.
3. Салехова Л.Л., Якаева Т.И. Интегрированное обучение дисциплине и иностранному языку: языковая поддержка и речевые стратегии // Инновации в образовании. – № 6, 2017. – С. 88-101
4. Девель Л.А. Культура и деловой иностранный язык (опыт применения предметно-языкового интегрированного обучения) // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики № 4. – 2015. – Стр. 64-70.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский Язык, 1989.
6. David Marsh. Content and Language Integrated Learning. – New York; 2002.
7. Marsh D. Content and Language Integrated Learning. A development Trajectory. – Cordoba:

University of Cordoba; 2012.
8. Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Macmillan Books for Teachers. Macmillan Education: - 2008. – 328 p.
9. Baker C., Jones S.P. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevendon: Multilingual Matters, 1998.
10. Bentley K. The TKT Course: CLIL module. - Cambridge: CUP, 2011.
11. Салехова Л.Л., Якаева Т.И. Интегрированное обучение дисциплине и иностранному языку: языковая поддержка и речевые стратегии // Инновации в образовании – М.: – 2017. - С. 88-101

УДК 373.29

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Чернышева В.В., Чункурова З.К.

Сведения об авторах. Чернышева Виктория Владимировна – студентка ОП «Педагогика и методика начального обучения» Казахстанско-Американского свободного университета. Чункурова Зарина Канапияновна – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Проблема трудностей адаптации детей к условиям начальной школы в настоящее время имеет высокую актуальность. Авторы рассматривают проблемы адаптации первоклассников в школе. Сложность периода адаптации к образовательному учреждению определяется тем, что школа с первых дней ставит перед учеником целый ряд задач, не связанных непосредственно с его предшествующим опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и физических ресурсов.

Ключевые слова. Начальная школа, младший школьный возраст, первоклассник, адаптация к школе, здоровый образ жизни в раннем школьном возрасте.

Авторлар туралы мәліметтер. Чернышева Виктория Владимировна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының студенті. Чункурова Зарина Канапияновна – педагогика магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің Педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Қазіргі уақытта балаларды бастауыш мектеп жағдайына бейімдеудегі қиындықтар мәселесі өте өзекті. Авторлар мектептегі бірінші сынып оқушыларының бейімделу мәселелерін қарастырады. Білім беру мекемесіне бейімделу кезеңінің күрделілігі мектептің алғашқы күндерінен бастап оқушының алдына өзінің алдыңғы тәжірибесімен тікелей байланысты емес бірқатар міндеттер қойып, интеллектуалды, эмоционалды және физикалық ресурстарды барынша жұмылдыруды талап ететіндігімен анықталады.

Түйін сөздер. Бастауыш мектеп, бастауыш мектеп жасы, бірінші сынып оқушысы, мектепке бейімделу, ерте мектеп жасындағы салауатты өмір салты.

About the authors. Chernysheva Victoria - student in "Pedagogy and Methods of Primary Education" program of the Kazakh-American Free University. Chunkurova Zarina - Master of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Kazakh-American Free University.

Abstract. The problem of difficulties in adapting children to the conditions of primary school is currently of high relevance. The authors consider the problems of adaptation of first-graders in school. The complexity of the period of adaptation to an educational institution is determined by the fact that from the first days the school sets a number of tasks for the students that are not directly related to their previous experience and require the maximum mobilization of intellectual, emotional and physical resources.

Keywords. Primary school, primary school age, first grader, adaptation to school, healthy lifestyle at early school age.

Период адаптации к школе в среднем продолжается от 4 до 7 недель. В это время дети ведут себя по-разному, однако у многих из них наблюдаются так называемые функциональные отклонения (скованность либо чрезмерная активность, низкая концентрация внимания, потеря аппетита, нарушение сна, рост количества заболеваний), обусловленные повышенной нагрузкой в связи с резким изменением образа жизни, значительным увеличение и качественным усложнением требований, которым они должны соответствовать.

Сложность периода адаптации к образовательному учреждению определяется, прежде всего, тем, что школа с первых дней ставит перед учеником целый ряд задач, не связанных непосредственно с его предшествующим опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и физических ресурсов.

Высокое функциональное напряжение, которое испытывает организм первоклассника в течение первых недель обучения, определяется тем, что интеллектуальные и эмо-

циональные нагрузки сопровождаются длительным статистическим напряжением, связанным с сохранением определенной позы при работе в классе.

Физиологическая адаптация к школе продолжается в целом в течение пяти-шести недель. В этот период у детей отмечается довольно низкий уровень и неустойчивость работоспособности, высокий уровень напряжения сердечнососудистой и симпатоадреналовой систем, а также низкие показатели взаимодействия различных физиологических систем.

Проблема трудностей адаптации детей к условиям начальной школы в настоящее время имеет высокую актуальность. По оценкам исследователей, в зависимости от типа школы от 20 до 60% младших школьников имеют серьезные трудности в адаптации к условиям школьного обучения.

Основные факторы, способные стать причиной школьной неуспеваемости: недостатки в подготовке ребенка к школе, социально–педагогическая запущенность; длительная и массивная психическая депривация; соматическая обособленность ребенка; нарушение формирования школьных навыков (дислексия, дисграфия); двигательные нарушения; эмоциональные расстройства.

Проблеме адаптации посвящено значительное количество исследований в психологии, медицине, физиологии, философии, социологии. В последнее десятилетие интерес психологов к изучению адаптации существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость.

Над проблемой адаптации работали такие психологи как: З. Фрейд, Хорни, К. Роджерс, А.В. Петровский, А.М. Прихожан, Ю.А. Александровский, К.М. Личко, Н.Г. Лусканова и многие другие. Начальный период обучения для первоклассников достаточно труден, так как вызывает перестройку всего образа жизни и деятельности.

Меняется фактор места, социальные условия, определяющие развитие и саму жизнь ребенка. Смена места в системе общественных отношений – переход в позицию ученика, школьника, создает ситуацию психологической открытости ребенка.

Последствия трудной адаптации различны: ухудшение состояния здоровья, увеличение заболеваемости, снижение работоспособности, низкий уровень усвоения учебного материала.

В античности Фалес Милетский, Парменид, Демокрит, Гиппократ, Платон, Аристотель, Плутарх, Гален, Флавий Ренат Вегеций, а также позже Авиценна в том или ином виде замечали и указывали, что заболевания, поведение и некоторые другие виды психической деятельности зависят от внешних факторов, внешней среды, окружающей человека.

По мнению К. Хорни, при рождении у человека возникает так называемый изначальный конфликт, связанный с врожденным чувством беспокойства. Для разрешения изначального конфликта личность «проецирует» его на внешнюю ситуацию, тем самым, по сути «адаптируясь» Большое влияние имеют взгляды представителей гуманистической психологии К. Роджерса и А. Маслоу. Так, К. Роджерс считал, что каждый человек обладает стремлением и имеет способность к личному совершенствованию.

Для характеристики процесса личностного развития Роджерс ввел понятие «Я–концепция», в настоящее время широко используемое. По мнению Роджерса, степень удовлетворенности человека жизнью и самим собой зависит от того, насколько согласуется между собой его «реально Я» и «идеальное Я». По сути дела, он объявляет механизм адаптации, считая ее важнейшим условием осуществления самоактуализации.

У детей 6-летнего возраста непроизвольное (пассивное) внимание преобладает над произвольным, активным, а именно последнее необходимо для усвоения знаний. Непроизвольное внимание основывается на эмоциональной активности ребенка. Внимание дошкольника концентрируется на предмете, который оказывает сильное эмоциональное впечатление, заинтересовывает его новизной, необычностью, яркостью.

Формированию произвольного, волевого внимания ребенка способствует участие в занятиях, играх, предполагающих наличие замысла, составление плана. Это сюжетно-

ролевые игры, изобразительная деятельность, конструирование, аппликация и т.п.

Маленький ребенок еще не умеет управлять своими переживаниями, он почти всегда оказывается в плену у захватившего его чувства. Внешнее выражение чувств у ребенка, по сравнению со взрослым человеком, носит более бурный, непосредственный и непроизвольный характер. Чувства ребенка быстро и ярко вспыхивают и столь же быстро гаснут: бурное веселье нередко сменяется слезами.

Наиболее сильный и важный источник переживаний ребенка – его взаимоотношения с другими людьми – взрослыми и детьми. Когда окружающие ласково относятся к ребенку, признают его права, проявляют к нему внимание, он испытывает эмоциональное благополучие чувство уверенности, защищенности.

Поведение окружающих по отношению к ребенку постоянно вызывает у него разнообразные чувства - радость, гордость, обиду и т.д. Ребенок, с одной стороны, остро переживает ласку, похвалу, с другой - причиненное ему огорчение, проявленную к нему несправедливость.

Первый этап физиологической адаптации - ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, организм отвечает бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем. Эта «физиологическая буря» длится достаточно долго (две-три недели).

Второй этап - неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты, реакции на постороннее воздействие.

Третий этап - период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.

Продолжительность всех трех фаз физиологической адаптации приблизительно пять-шесть недель, а наиболее сложными являются первая и четвертая недели. Личностная, или социальная, адаптация связана с желанием и умением ребенка принять новую роль - школьника и достигается целым рядом условий.

Развитие у детей умения слушать, реагировать на действия учителя, планировать свою работу, анализировать полученный результат - то есть умений и способностей, необходимых для успешного обучения в начальной школе.

Развитие умения налаживать контакт с другими детьми, выстраивать отношения с взрослыми, быть общительным и интересным для окружающих - то есть умений, позволяющих устанавливать межличностные отношения со своими сверстниками, одноклассниками и педагогами.

Формирование умения правильно оценивать свои действия и действия одноклассников, пользоваться простейшими критериями оценки и самооценки такими критериями выступают полнота знаний, их объем, глубина, возможность использовать знания в различных ситуациях, то есть практически, и т.д. - то есть устойчивой учебной мотивации на фоне позитивных представлений ребенка о себе и низкого уровня школьной тревожности.

Важным показателем удовлетворенности ребенка пребыванием в школе выступает его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности, влияет на усвоение школьных норм поведения, на успешность социальных контактов и в конечном итоге на сформированность внутренней позиции школьника.

Поскольку в период адаптации происходит перестройка деятельности практически всех органов и систем, направленная на выработку новых условных рефлексов, то и отслеживать характер адаптации можно по тем негативным, с точки зрения взрослого изменениям, которые возникли у ребенка в этот период, и по тому времени, в течение которого они у него наблюдаются. Принято различать кратковременную и долговременную адаптации. Кратковременная адаптация длится в течение 2-6 недель долговременная 6-9 месяцев. Важно помнить, что привычка к школе и адаптация – два разных явления.

У понятия адаптации очень много определений, это зависит так же и от того, что сама адаптация подразделяется на три подвида - психологическую, педагогическую и со-

циальную. Психологическая адаптация определятся как приспособление человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценок за счет присвоения норм и ценностей данного общества. А о педагогической адаптации и адаптации в школе или к детскому саду А. Русаков сообщает так – это приспособительная реакция на инстинкте самосохранения.

Определение социальной адаптации нам дается в «Энциклопедии Социологии» под редакцией Осипова, где говорится, что – социальная адаптация понимается как процесс и результат активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды. Так же было взято общее определение адаптации из социальных сетей - адаптация к школе – перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению.

Есть еще и определение психофизиологической адаптации – это приспособление к новым физическим и психологическим нагрузкам, связанным с целым комплексом условий, оказывающих различное влияние на первоклассника. В первую очередь это известная монотонность учебного процесса, удобного рабочего места и т.п. Для работы же над своим курсовым проектом было выбрано определение адаптации, данное в словаре Ожегова, где сказано, что адаптация - это приспособление организма к изменяющимся внешним условиям.

Наряду с изучениями понятия адаптации появляется и такой термин как школьная дезадаптация. Изменение окружающей обстановки, привычных условий, сферы общения, ритма жизни, повышение требований к самостоятельности и ответственности, интенсивные мысленные нагрузки приводит к эмоциональной напряженности, тревожности - к дезадаптации.

Р.С. Немов в своей книге «Психологический словарь» объясняет, что «дезадаптация - непригодность, неприспособленность». Он указывает, что существует социальная дезадаптация - нарушение нормальных отношений человека с обществом, с окружающими людьми и возникновение у него вследствие этого трудностей общения и взаимодействия с людьми.

Ко времени поступления в школу ребенок уже, как правило, и физически и психологически готов к систематическому обучению в школе, к выполнению многообразных требований, которые предъявляет школа. Психологическая готовность рассматривается и с объективной, и с субъективной стороны. Ребенок психологически готов к школьному обучению, прежде всего, объективно, т.е. к этому времени он обладает необходимым для начала обучения уровнем психического развития. Его отличают любознательность, яркость воображения.

Внимание ребенка уже относительно длительно и устойчиво, он уже имеет некоторый опыт управления вниманием, самостоятельной его организации. Память дошкольника также развита. Уже не только с помощью взрослых, но и он сам способен ставить перед собой мнемическую задачу – запомнить что-либо; легко и прочно запоминает то, что его особенно поражает, что непосредственно связано с его интересами. Он уже знает из опыта: чтобы хорошо запомнить нечто, надо несколько раз повторить это, т.е. овладевает некоторыми приемами рационального запоминания и заучивания.

Относительно хорошо развита у семилетнего ребенка наглядно- образная память, но имеются уже все предпосылки для развития и словесно-логической памяти. Речь ребенка ко времени поступления в школу уже достаточно развита, чтобы начинать его систематически и планомерно обучать.

Речь грамматически правильна, выразительна, относительно богата по содержанию. Словарь ребенка 6 лет также довольно обширен, причем, в нем заметное место занимают отвлеченные понятия. Ребенок этого возраста способен к элементарным умственным операциям: сравнению, обобщению, умозаключению.

Итак, уровень психического развития ребенка есть тот уровень психического развития, который является необходимой предпосылкой начала систематического, планомерного и целенаправленного обучения.

Первый год обучения в школе является одним из самых сложных этапов в жизни ребенка. В то же время именно в 1-ом классе закладывается основа отношения ребенка к школе и обучению. Для того, чтобы дети наиболее благополучно прошли этот этап своей жизни, необходимо знать и ежедневно учитывать особенности психического и физиологического состояния детей, возникающего с началом обучения в школе.

Причём, эта работа должна объединить педагога, родителей, социально-психологическую службу школы. Школа с первых дней ставит перед ребенком целый ряд задач, требующих мобилизации его интеллектуальных и физических сил.

Для детей представляют трудности очень многие стороны учебного процесса. Им сложно высиживать урок в одной и той же позе, сложно не отвлекаться и следить за мыслью учителя, сложно делать все время не то, что хочется, а то, что от них требуют, сложно сдерживать и не выражать вслух свои мысли и эмоции, которые появляются в изобилии. Кроме того, ребята не сразу усваивают новые правила поведения с взрослыми, не сразу признают позицию учителя и устанавливают дистанцию в отношениях с ним и другими взрослыми в школе. Поэтому необходимо время, чтобы произошла адаптация к школьному обучению, ребенок привык к новым условиям и научился соответствовать новым требованиям.

Психологическая адаптация ребенка к школе охватывает все стороны детской психики: личностно-мотивационную, волевую, учебно-познавательную. В процессе школьного обучения главное - научить детей осознавать учебную задачу.

Влияние неблагоприятных факторов на адаптацию ребенка к школе, по данным того же исследования, имеет следующую последовательность:

1) неправильные методы воспитания в семье;

2) функциональная неготовность к обучению в школе, неудовлетворенность в общении с взрослыми;

3) неадекватное осознание своего положения в группе сверстников;

4) низкий уровень образования отца и матери;

5) конфликтная ситуация в семье из-за алкоголизма;

6) отрицательный статус ребенка до поступления в первый класс;

7) отрицательный стиль отношения к детям учителя, неполная семья.

Итак, ребенок стал школьником. Основной его деятельностью, его первой и важнейшей обязанностью становится учение – приобретение новых знаний, умений и навыков, накопление систематических сведений об окружающем мире, природе и обществе.

Знания младших школьников в процессе обучения формируются при рациональном соответствии двух путей познавания – путем непосредственного восприятия путем усвоения словесного описания тех или иных предметов и явлений. Описание дает учитель или оно содержится в учебнике.

С каждым днем занятия учащихся совершенствуются – увеличивается количество сведений, представлений, понятий, усвоенных школьником, знания становятся все более точными, глубокими и осмысленными, ученики постепенно подходят к усвоению причин и закономерности, различных явлении, знания объединяются в определенные системы.

В единстве с приобретением знаний происходит и умственное развитие младших школьников. Хотя заучивание играет в учебной деятельности младших школьников весьма важную роль, но строить обучение на эксплуатации памяти ученика – большая ошибка. С самого начала обучения учитель старается, чтобы учащиеся осмысливали полученные сведения, самостоятельно искали ответы на поставленные вопросы.

Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Результатом адаптации является «адаптированность», которая представляет собой систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности ребенка в школе.

Только успешная адаптация в младшем возрасте способствует дальнейшему разви-

тию ребенка как личности в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский Ю.А Состояние психической дезадаптации и их компенсация Медицина. – М.: Наука, 2004.
2. Битякова М.Р. Работа психолога в начальной школе. – М.: Совершенство, 2003.
3. Бороздина Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний. – М., 1993. – 113 с.
4. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников. - М.: AcademiA, 2008.
5. Коротаева Т.С. Адаптация в школе // Издательская фирма «Сентябрь». - №4. - 2016. – С. 19-26.
6. Немов Р.С. Психология. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997.
7. Немов Р.С. Психологический словарь. - М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2007.

УДК 372.857

TEAM TEACHING AS A FORM OF ORGANIZING A MODERN LESSON

Zhaakpekova Zh.E.

Сведения об авторе. Жаакперова Жанар Ебраевна – магистрант ОП «Иностранный язык: два иностранных языка» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье описываются подходы к определению концепции командного преподавания и различные формы, которые оно может принимать в преподавании. Дается обзор практики использования совместного преподавания в разных странах, перечисляются преимущества и трудности реализации данного подхода. В статье также представлены рекомендации для учителей, которые планируют использовать командное преподавание в своем классе, и перечислены факторы успеха.

Ключевые слова. Совместное преподавание, командное преподавание, преимущества командного преподавания, факторы успеха командного преподавания, преимущества и трудности совместного преподавания.

Автор туралы мәліметтер. Жаакперова Жанар Ебраевна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Шет тілі: екі шет тілі» білім беру бағдарламасының магистранты.

Аннотация. Мақалада топтық оқыту тұжырымдамасын анықтау тәсілдері және оның оқытуда қабылдай алатын әртүрлі формалары сипатталған. Әр түрлі елдерде бірлескен оқытуды қолдану тәжірибесіне шолу жасалады, осы тәсілді жүзеге асырудың артықшылықтары мен қиындықтары келтірілген. Мақалада сонымен қатар өз сыныбында топтық оқытуды қолдануды жоспарлап отырған мұғалімдерге арналған нұсқаулар берілген және сәттілік факторлары келтірілген.

Түйін сөздер. Бірлескен оқыту, командалық оқыту, командалық оқытудың артықшылықтары, командалық оқытудың сәттілік факторлары, бірлескен оқытудың артықшылықтары мен қиындықтары.

About the author. Zhaakperova Zhanar - graduate student in "Foreign language: two foreign languages" education program of the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article describes approaches to determining the concept of team teaching and different forms it can take in the classroom. It summarizes the practice of using collaborative teaching in different countries and lists advantages of using this technique and difficulties in its implementation. The article also provides recommendations for the teaches who plan to use co-teaching in their classroom and lists factors of success.

Keywords. Co-teaching, collaborative teaching, benefits of team teaching, factors of success of team teaching, advantages and difficulties of co-teaching.

For the first time, I encountered the fact that I was not the only teacher in the class when I was still young specialists, when we were given the task to conduct an integrated lesson in three languages. Colleagues of the teacher of Russian and Kazakh languages were constantly present with me. At first, I was surprised, and sometimes frankly annoyed, that pupils from time to time are distracted by them, ask them questions in Russian/ Kazakh, and I didn't like it, because I was their teacher. And I didn't like the feeling very much that I was not the only teacher.

Today, the natural science subjects in general education schools in Kazakhstan are taught in English. Therefore, in fact, as it turned out, my colleagues did not interfere with me and did not distract the students, and were not in the classroom in order to keep discipline, but were the same full-fledged teachers as I was. Unfortunately, not all teachers are familiar with collaborative teaching models; they don't know what exactly the essence of collaboration is, how to plan classes, how it looks in the classroom, and so on. That is why today we will talk about co-teaching.

Co-teaching means a shift from a traditional teacher-centered teaching to a student-centered learning being the most effective teaching instruction.

There are several definitions of team teaching which is named collaborative teaching as well. On the one hand, it is "an instructional strategy" when a group of teachers is responsible for course teaching [1]. Also, the teachers' collaborative role is "to plan, conduct and evaluate the learning activities" for the students [2].

Quinn and Kanter determine co-teaching as "simply team work between two qualified instructors who, together, make presentations to an audience" [3]. It means purposeful, regular and cooperative working from the teachers' side to facilitate learning with set goals, a certain syllabus, lesson plans, and result evaluation [2]. The teachers working together can have different views and even challenge learners to choose a better approach.

Amanda Morin points out that it is mutual cooperation of "general education and special education teachers" to plan classes, monitor learners progress and rule the class [4]. With the help of this approach, it is easier for all learners to meet the same educational standards.

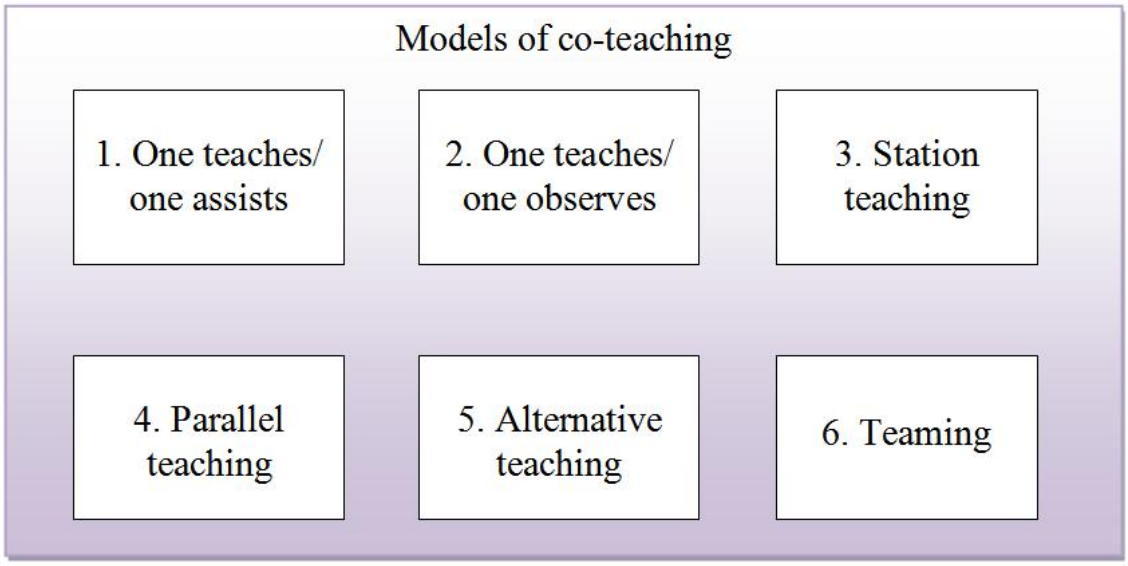
Jeannette L. Nolen states that the approach dates back to the late 1950s when teachers "regularly share responsibility for the same group of students' [5]. There should be a specific reason to teach for one or more lessons.

There is also an opinion that it is an educational process in which multiple participants interact to achieve a common goal.

F. Buckley highlights the idea of a wider scope of concepts a group of teachers can put into practice together demonstrating how to debate and discuss opinions on a professional level, show agreement and disagreement "in a respectful manner" [6].

Bourne claims that co-teaching links two teachers' work or a whole department with curriculum plans and staff development throughout the school [7]. Gately and Gately outline the components of team teaching as "interpersonal communication, physical arrangement, familiarity with the curriculum, curriculum goals and modifications, instructional planning and presentation, classroom management and assessment [8].

Cook and Friend agree that there should be two teachers to plan, deliver knowledge and assess progress for students in a particular classroom distinguishing the following 6 models of co-teaching [9]:



Thus, the idea of collaborative teaching is that more than one teacher works with the class, and this has a positive effect on student learning. As a rule, when team-teaching occurs, teachers agree on joint responsibility for a group of students: this applies to specific course content, tasks with mutual ownership, shared resources, and the like. So team teaching is a form of work of teachers in pairs (rarely in groups) with the aim of:

- development of the goal and plan of the course;
- preparing lesson plans;
- conducting lessons in pairs (in a group);
- joint assessment of the results of students.

Research in this area has mainly focused on children in Maya indigenous communities in the Americas or San Pedro, Guatemala and European middle class communities. Generally, researchers have found that children in Maya indigenous communities such as San Pedro typically learn by closely observing and actively participating in the mature activities of their community. In this way, children and adults in the classroom adopt cultural practices and organize learning together. Age is not a determining factor in whether people participate in the collaborative effort and learning that takes place in indigenous communities. This contrasts with the traditional classroom model, in which control is given to teachers/adults, allowing them to control classroom activities [1].

Co-teaching studies of native and local English teachers in Taiwan have revealed factors which obstruct professional cooperation being external ones outside partnership. The use of social interdependence hypothesis has shown more positive aspects of mutual cooperation than negative results [2].

The experiment of applying team teaching for six weeks at a state school in Pakistan has also demonstrated positive outcomes of students' academic achievement in experimental groups [3]. The lesson plans were created so that both teachers actively participated at the material presentation supporting social interaction and positive behavior.

The study conducted at a suburban public school in Spain has illustrated an interesting perception of the general education teacher as the main real teacher who taught, controlled and disciplined the students whereas the special education teacher was seen only as a helper in the "one teaches/one assists" model [4].

Collaborative teaching has proved to be effective in the United States, the UK, China, Canada, Australia and other developed countries [5].

Although the practice of collaborative teaching is still new, it has already demonstrated its benefits, as well as the difficulties of its implementation. Backed by numerous international studies, collaborative teaching offers the following benefits [6]:

• Co-teaching gives students more opportunities to develop and use the skills of cooperation, as they have the opportunity to observe them in the practice of the work of two teachers.

• Increasing the effectiveness of the learning process: more adults allow students to form small groups, make changes to the study schedule, reduce the time students wait for the necessary help from the teacher and at the same time increase the time to complete the learning task, all of which leads to improved student knowledge.

• Joint teaching allows you to draw on the individual knowledge, skills and approaches to teaching of both teachers. The exchange of teaching methods contributes to the improvement of the pedagogical skills of both teachers.

• The presence of two teachers in the classroom means that more children can receive individual help; it also helps to maintain discipline in the classroom.

• "Weak" students may receive specialized assistance from a correctional teacher. In the absence of one of the teachers, the planned lesson will still take place, and there is no need to replace it with another.

• A correctional teacher can better master the material of the subject areas and, thanks to this, more effectively carry out his work with students during special classes in the resource class.

• A teacher of a general education class enriches his methodological arsenal through special teaching strategies and then uses them in independent work in other lessons.

• Collaborative teaching has its advantages not only for teachers and students. Heads of educational institutions note that one of the results of this practice is the better cohesion of teachers, the spread of team spirit in their work.

• Another important advantage of collaborative teaching practice is that in most cases it provides a creative approach to solving traditional problems. This is due to the fact that team members bring different experiences, different interests to the process of joint learning, and the combination of their knowledge and skills leads to more creative solutions to non-standard problems.

So, benefits of team teaching for the teacher are as follows:

improvement of teaching methods;
clear lesson planning;
improving the efficiency of students’ work in groups;
the opportunity to create a communicative situation;
joint solution of discipline problems;
intellectual growth, overcoming academic isolation.

Working in pairs with a colleague is not always easy, and it can be said that for any of the parties it can even be uncomfortable. What can be done to make collaborative teaching effective and successful? Here are a few tips to help you collaborate with a colleague.

- Mutual respect is the key to any successful relationship, and of course to learning together. Part of respecting each other is building friendly relationships. If possible, do so before you have to start teaching together. Get to know each other and find something in common. If you are comfortable together, students will also be more comfortable with the two of you in class. They easily feel tension and harmony, and this affects their ability to learn.

- It is important to know what model of collaborative teaching is used in your institution. Then you can easily define roles and responsibilities. Try to understand where you can support each other. It is also recommended to sit down and discuss discipline and classroom management, rules for students, do's and don'ts, classroom and homework policies, assessment, communication with students (and parents), and the like.

- For an educator who is constantly improving and learning, flexibility plays an important role. Yes, you may have some handy, proven teaching strategies and “tricks” that work, but what if your colleague has an idea that could be even better for your students? One of the key

benefits of collaborative teaching is having a different perspective on how to teach, what resources to use, and so on. Whenever possible, plan your activities together. This way you can focus on each other's strengths to teach as effectively as possible. Perhaps one of your strengths is that you always find great examples to understand or teach the subject itself, while your colleague's strength lies in learning to speak and using effective learning activities. Use it to create cool tutorials!

- Communication is another key component of a successful relationship. Use inclusive language whenever possible (OUR students, OUR class). See your colleague as an equal partner; use speech that reflects this. Talk about specific students: those who are doing well, those who find it difficult to succeed, those who constantly interfere in class. Talk about grades and things you can bring or do. Tell each other about important events or situations that happened during the lesson [8].

Being two teachers at the same time in the same class is the most difficult part of teaching together. At the same time, it is this component of learning that is often called the most effective element of collaborative teaching, provided that teachers adhere to certain recommendations.

Recommendations for collaborative teaching:

Firstly, use subtle signals to communicate with each other (for example, pointing at a student who needs attention, showing with a sign that extra time is needed or one teacher needs to leave, etc.).

Also, teaching methods and techniques need to be changed. If you can't achieve results, try changing approaches. Having two teachers allows for more flexibility and inventiveness during lessons.

Tell students about the level of quality requirements that meet the standard (what children should know and be able to do) and the intermediate goals they should achieve. Often, the goals of an individual development program and the way such students are taught help all other students to succeed.

Avoid disagreeing with each other or undermining each other's authority in front of students. At the same time, use cases of possible differences of opinion to model appropriate communication methods.

To avoid stigmatization, allow students to move from one group to another and ensure group heterogeneity, both when working in a large group and when teaching in small groups.

Whenever possible, demonstrate parity in teaching by frequently switching roles. One teacher does not have to constantly be with a small group of children or simply move around the classroom, while another is constantly teaching a large group of children. If one talks (gives a lecture), the second simulates taking notes on the board or shows slides; one checks those present, the second collects and checks the previous homework; one walks around the class, providing individual assistance if necessary, the second gives general instructions to the whole class; one leads the reading to himself, the second quietly reads aloud with a small group, and the like [1].

Students exposed to team teaching experience also get certain benefits, the following being among them:

- increased attention, interest, motivation;
- a real opportunity to get an individual approach of a teacher;
- more effective development of communicative competence thanks to the language environment created by teachers;
- acceptance of different points of view, development of cooperation;
- development of the ability to formulate and tactfully defend one’s point of view.

Research shows that collaborative teaching helps educators meet five basic needs: the needs for “survival” and control, which include more teacher time with individual students; the need for freedom of choice, since the teacher can work with a large number of different students; the need for belonging, which is due to a decrease in the strength of feelings of isolation and the strengthening of mutual support; and the need for one's work enjoyment. In addition to being able to see the positive results of their work, educators get satisfaction from communicat-

ing with colleagues, which also contributes to the creation of a positive learning environment [1].

In fact, students benefit from alternative assignments and get more teacher attention to small group activities, which is made possible by collaborative teaching. Thanks to the work of several teachers, learning in general educational conditions becomes more intense and individualized. In addition, children receive unlimited access to the general education curriculum and the issue of failure is almost completely removed.

Key elements for successful team teaching include: team member compatibility; shared commitment to team teaching and constant communication; desire to connect the curriculum with real life situations; interest in maintaining students' thirst for knowledge; clarity of the goals of the program and the role of each teacher [7].

Of course, in addition to these numerous advantages that the practice of joint teaching demonstrates, there are many difficulties that teachers face in this process. Educators who used the practice of co-teaching in classrooms pointed to the following difficulties: a large number of children in the class, including children with special educational needs; lack or absence of correctional teachers; lack of training and experience, etc. However, the most important thing is the lack of an appropriate legislative and regulatory framework, which predetermines the use of the practice of joint teaching only within the framework of individual innovative projects [16]. Despite this, the first steps along this path make it possible not only to develop practical experience, but also to find out possible models for its implementation in Kazakhstan.

The students also face the following difficulties: embarrassment and dissatisfaction caused by the ambiguity of teaching, different views of teachers on different issues; individual perception of problems.

If both teachers are ready to teach together, a schedule of joint work should be drawn up. This is necessary, first of all, for a correctional teacher, since he often works in several classes. There are three different approaches to scheduling collaborative work, which can be tentatively referred to as Schedule A, Schedule B, and Schedule C [1].

Teamwork Schedule A. A special education teacher teaches two classes on the same day.

Advantages: it provides access for students with special educational needs to more general education classes; ensures the presence of the direct assistance of a correctional teacher during the teaching of the most important elements of the curriculum; improves the ratio of students with special educational needs to their peers.

Difficulties: It requires the skills of effective consultation from the correctional teacher. There is a growing danger that the special education teacher will not be seen as an equal partner of the inclusive class teacher. It can disrupt the usual order of things in the classroom.

Collaboration Schedule B. The special education teacher distributes his time between the two classes on the days of the week, and not on the same day. Although the remedial educator may still be part of two different teams, the advantage of scheduling B together is that he stays with the same teacher throughout the day.

Advantages: There are similar benefits to scheduling a collaborative work A. Also, teachers who work together on this schedule confirm that they are able to use all forms of collaborative learning due to the planned participation of both teachers.

Difficulties: There are Difficulties similar to those in scheduling joint work A. The presence of two teachers is only possible on certain days of the week. Schedules should be designed to take full account of the needs of students who require specific assistance and accommodations. It requires the ability of a general education teacher to fulfill the requirements of an individual development program in the absence of a correctional teacher. The problem may be the "burnout" of the correctional teacher due to the high requirements for work on the general education curriculum.

Collaboration Schedule C. The special education teacher acts as a resource for a team of different subject teachers. The schedule of his work is determined every week depending on the teaching load. The highest measure of flexibility and planning is required from the teaching team.

Advantages: A remedial educator is present when his teaching assistance is most needed. The form of collaborative learning is determined by learning needs, not by calendar or time of day. It most effectively meets the needs of students.

Difficulties: It requires maximum effort in planning and the full readiness of the team of teachers to participate in this process.

Team members are united by the same goal of effective teaching having a chance to improve their teaching approaches and methods. They can discuss issues connected with future expectations, students' motivation and behavior. Therefore, they are not isolated and alone to face obstacles of the educational process. Team teachers have to implement promising partnership devoting a lot of time for mutual plan preparation for a lesson, shared discussions and readings developing their social skills. It will require more time than other approaches, but students' positive results will make it incredibly worth.

Overall, collaborative teaching has more advantages than disadvantages. So don't be afraid to try something new.

REFERENCES

1. https://classroom.synonym.com/what-team-teaching-4651920.html
2. https://education.stateuniversity.com/pages/2493/Team-Teaching.html
3. Quinn, S. & Kanter, S. (1984). Team Teaching: An Alternative to Lecture Fatigue. (JC 850 005) Paper in an abstract: Innovation Abstracts (Eric Document Reproductive Service No. ED 251 159.
4. https://www.understood.org/articles/en/collaborative-team-teaching-what-you-need-to-know
5. https://www.britannica.com/topic/monitorial-system
6. Buckley, F. (2000). Team teaching: What, why, and how? SAGE Publications Ltd: Thousand Oaks, CA.
7. Hanife T., Yildirim, T. Collaborative Teaching from English Language Instructors' Perspectives/Journal of Language and Linguistic Studies, 13(2) (2017) 632-642.
8. Gately S.,& Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. Teaching Exceptional Children, 33(4), 40-47.
9. Friend, M. & Cook, L. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20:1, 9-27.
10. https://grade.ua/blog/group-sharing-and-collaborative-teaching/
11. Wikipedia site: tftwiki.ru
12. JML Nix. Co-teachers' perceptions of collaborative EFL teaching: a case study in Taiwan / Asia Pacific Education Review, 2021.
13. Dr. N.Ahmad. An Experimental Study of Collaborative Instructional Strategy (CIS) for Teaching Mathematics at Primary level in Pakistan /Mathematics Teaching Research Journal, 2021.
14. Pitsaki M., Kassotaki I., Dimitrakopoulos C. (2015). Can co-teaching and blended learning coexist in the core curriculum of secondary schools?-A project in Spanish and Hispano-American culture, 8th International Conference of Education, Research and Innovation, 7798-7808.
15. Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research./Exceptional Children 73(4): 392-416.
16. https://rosopeka.ru/articles/3016/87615/
17. Brandenburg, R. (1997). Team Wise School of Knowledge: An Online Resource About Team Teaching. [On-line]. Available: http://www.uwf.edu/coehelp/ teachingapproaches/ team/
18. Maroney S. (1995) Team Teaching. [On-line]. Available: http://www.wiu.edu/ users/ mfsam1/TeamTchg.html
19. https://rosopeka.ru/articles/3016/87616/

УДК 159.9

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH ASD

Idrishova M.Ye., Iskenderova F.V.

Сведения об авторах. Идришова Майгуль Ергалиевна – магистрант ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета. Искендерова Фатима Велибековна – PhD, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Авторы статьи рассматривают вопрос формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра. В работе представлен обзор методов, применяемых в специальном образовании для развития коммуникативной способности и социализации детей с РАС. Рассматриваются основные трудности, с которыми сталкиваются педагоги, а также приводятся рекомендации по использованию интерактивных методик в обучении.

Ключевые слова. Расстройство аутистического спектра (РАС), коммуникативные навыки, формирование, специальное образование, речь, социализация, поведение, аутизм, интерактивное обучение.

Авторлар туралы мәліметтер. Идришова Майгүл Ерғалиқызы – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Психология» білім беру бағдарламасының магистранты. Искендерова Фатима Велибековна – PhD, Қазақстан-Американдық еркін университетінің Педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Мақала авторлары аутизм спектрі бұзылған балаларда қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру мәселесін қарастырады. Жұмыста АСД бар балалардың коммуникативті қабілетін дамыту және әлеуметтенді үшін арнайы білім беруде қолданылатын әдістерге шолу жасалады. Мұғалімдер кездесетін негізгі қиындықтар қарастырылады, сонымен қатар оқытуда интерактивті әдістерді қолдану бойынша ұсыныстар беріледі.

Түйін сөздер. Аутизм спектрінің бұзылуы (ASD), қарым-қатынас дағдылары, қалыптастыру, арнайы білім беру, сөйлеу, әлеуметтену, мінез-құлық, аутизм, интерактивті оқыту.

About the authors. Idrishova Maygul - graduate student in "Psychology" education program of the Kazakh-American Free University. Iskenderova Fatima - PhD, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Kazakh-American Free University.

Abstract. The authors of the article consider the issue of the development of communication skills in children with autism spectrum disorder. The paper presents an overview of the methods used in special education for the development of communication skills and socialization of children with ASD. The main difficulties faced by teachers are considered, as well as recommendations for the use of interactive methods in teaching.

Keywords. Autism spectrum disorder (ASD), communication skills, development, special education, speech, socialization, behavior, autism, interactive learning.

In the course of individual correctional work, an experimental study of the formation of communication skills in children with ASD was carried out. Children with ASD took part in the experiment. The number of examined children was 12.

Research Methods:

1. Methodology of Nikolskaya O.S. "Assessment of communication skills";
2. Methodology of Glukhova V.P. "Formation of communication skills".

In the course of examination of communication skills, the results according to the methodology #1 were as follows:

1) addressing skills - 4.5%;
2) social response skills - 5.4%;
3) naming, explaining and describing skills - 3.7%;
4) skills of paying attention and requesting information - 4.2%;
5) skills of expressing emotions, feelings and messages - 3.1%;
6) social behavior skills – 3%;
7) conversational skills - 3.1%.

According to the results of the study, the skills of naming, explanation and description, the skills of expressing emotions, feelings and messages and dialogic skills were at a low level. Consequently, when naming a particular object, in the process of explaining and describing, there is a vocabulary deficit in children with autism. A child with ASD comments only on those events that interest him/her. Due to the insufficient vocabulary, there is a lack of explaning complex, unexpected events in naming objects, defining of their belonging to themes. It is difficult to describe the events of the past and future [1, p. 102].

The skills of expressing one's emotions, feelings and messages are not developed. Evaluation of emotions, feelings and skills of informing about them showed that the child understands such emotions and feelings as joy, sadness, pain, but it is difficult for them to use these words. A child can express joy verbally, indicate the place where it is painful; uses negative behavior to express fatigue, anger.

Instead of socially acceptable fears and anger, the child shifts to negative behavior which does not indicate a state of fatigue. A child with ASD has fewer opportunities to engage in conversations with other children or adults. He/she does not possess any independent dialogic skills, for example: “he knows how to start a dialogue using standard phrases”, “he knows how to maintain a dialogue, exchanging information with an interlocutor”, “he knows how to maintain a dialogue in various social situations”, a specifically organized individual training is necessary. If the skills of addressing and attention and requesting information were at an average level, then the skills of social reaction showed a slightly higher level. Characteristics of social response skills: to refuse the proposed item or action, he often uses negative behavior, makes mistakes when answering questions about himself, rarely uses a greeting without warning. When applying requesting skills, a child sometimes uses separate words instead of writing a full sentence. When applying social response skills, s/he often displays negative behavior, makes mistakes when answering questions about themselves, and rarely uses a greeting without warning [2, p. 112].

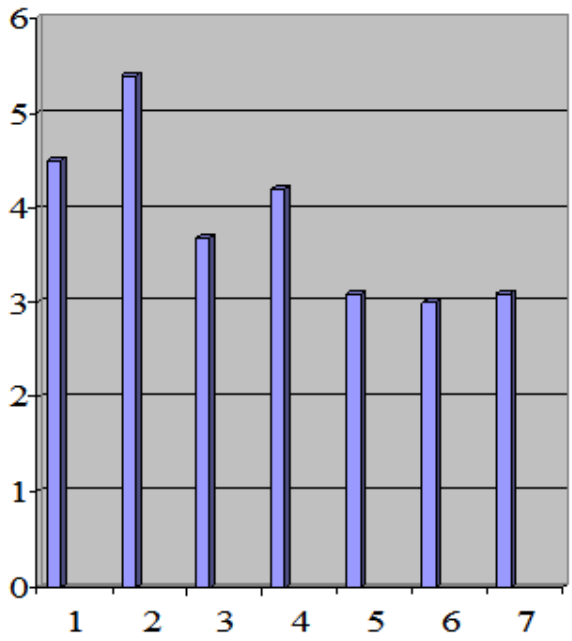
At the same time, we must note some common features of formation in all children, especially within the same group based on the classification of O. S. Nikolskaya. All children face some difficulty in the following blocks of skills:

- application skills;
- naming, explaining and describing skills;
- skills of expressing and conveying emotions, feelings;
- social behavior skills;
- conversational skills.

Children who are in the same classification group based on certain blocks of communication skills and individual skills share the same indicators of their developmental levels. Thus, children with autism may have different levels of communication skills, but at the same time, especially if they are at the same developmental level, may have common features. Based on the data of the formation of specific blocks and individual skills, we can determine the areas for corrective work and the sequence of different actions [3, p. 197].

Thus, we described the conclusions obtained by the methodology of the first study. Using this methodology, we have characterized the types of communication skills of children with ASD. We have established the level of their communication skills. In the table and the graph, we have displayed the results of the study, gave a description of each of them separately. The general conclusion was that communication skills were underdeveloped.

Below these results are presented in the form of a graph.



Ox - indicators. 1 – addressing skills; 2 – social response skills; 3 – naming, explaining and describing skills; 4 – skills of paying attention and requesting information; 5 - skills of expressing emotions, feelings and messages; 6 - social behavior skills; 7 – conversational skills.
Oy – percentage

Picture 1. Percentage indicators of the level of general formation of communicative skills of the subjects studied in the course of the ascertaining experiment

The second technique used in the research work was the technique of V. P. Glukhova [4, p. 80]. Using this technique, we will determine the level of formation of communication skills in children with ASD.

The analysis of the results of these research indicators shows the following: low level - 50%, insufficient - 41.7%, average - 8.3%. Many children made phrases that were adequate in their meanings. Some mistakes were rooted due to a lack of information and errors in the use of word forms (“the girl played the flute”). Children with ASD, when compiling a sentence based on individual situational pictures, made slight distortions (“the girl sang with a flute”), as well as incorrectly reproduced cause-and-effect relationships (“the boy takes out the fish”). There are some lexical and grammatical errors in the description of the narrative (“the girl watered flowers", "a boy plays with a ball"). All task options were completed.

Table 1. The results of the study in determining the formation of communication skills in children with ASD during the ascertaining experiment

№	List of children	Making sentences based on individual situational	Storytelling based on a series of images with a plot	Text retelling/recital	Write a story based on the tale	Write a description for the tale	Total points	Task performance level
1	Ш.Н.	3	2	2	1	1	9	Low
2	Қ.Е.	2	2	2	2	2	10	Insufficient
3	Б.С.	2	2	2	1	1	8	Low
4	Н.А.	1	1	1	1	1	5	Low
5	Д.А.	3	3	3	3	2	14	Average
6	Т.М.	2	1	1	1	1	6	Low
7	Н.Ж.	3	2	2	1	1	9	Low
8	М.А.	3	2	1	1	1	8	Low
9	Л.Н.	3	2	2	2	2	11	Insufficient
10	А.А.	2	2	1	1	1	7	Low
11	Қ.Е.	3	2	2	2	1	10	Insufficient
12	О.Н.	2	2	2	1	1	8	Low

We found 8.3% of the children to be average, 75% to be insufficient, and 16.7% to be at the low level of performing the storytelling based on a series of images with a plot task. One child had gaps in certain moments of the action, but on the whole the essence of the conversation was not disrupted (“The little mouse came with a brush”, “Painted the fence completely yellow”), and there were no acute violation of the narrative connection did not manifest itself clearly (“The little mouse came. Painted fence. Planted flowers"). Many children realized the story with the help of leading questions when compiling the story (“what is the first drawing? What does the little mouse do initially? Then what?”), the narrative connection was broken (“the little mouse painted the fence. Planted flowers. He came and painted the whole fence""), there were whole fragments and serious shortcomings in the action. This pictorial plot influenced the semantic identity of the narrative ("the fence is a red flower", "the little mouse came with a brush"), semantic errors were made ("the brush painted the fence", "the mouse painted"). The activities shown in the figure underwent changes during the narration ("A little mouse came, painted, painted a flower). Two children have a broken narrative connection. Mistakes were made in some moments of individual activity ("The little mouse came with a brush", “I drew a flower”, “I came with a jar of paint”, there is no description of a small mouse, well-known words are not used, does not correspond to the individual cm Yslu (“I drew a brush”, “I drew a mouse”, “The yard got stuck in the fence” - The mouse painted the yard).

The insufficient level of text retelling in the formation of communication skills in children with ASD was 58.3%, the average level was 8.3%, the low level was 33.4%. When retelling the text, only one child made some errors that were inaccurate in meaning, having no grammatical errors and retaining the content of the story. (“The bag opened. The peas bloomed.”). Children with ASD grammatically incorrectly described the data in the formation of communication skills (“There were peas in the bag”, “Peas are rolling”, “One pea is in the ditch”), break-

ing the sequence of the conversation, some sentences fell out (“There were beans in the bag. Peas rolled. Boy removed. Then the pigeons ate them. One of them blossomed. It was green"), the story is not over ("The peas are rolling", "The gun fired").

The results of a study of writing stories from a single event showed that 8.3% were at an average level, 25% were insufficient and 66.7% were low. Composing a story from one story was one of the most difficult tasks. We couldn't do it on our own, we all needed help. It was difficult for the children to answer the questions asked according to the plan.

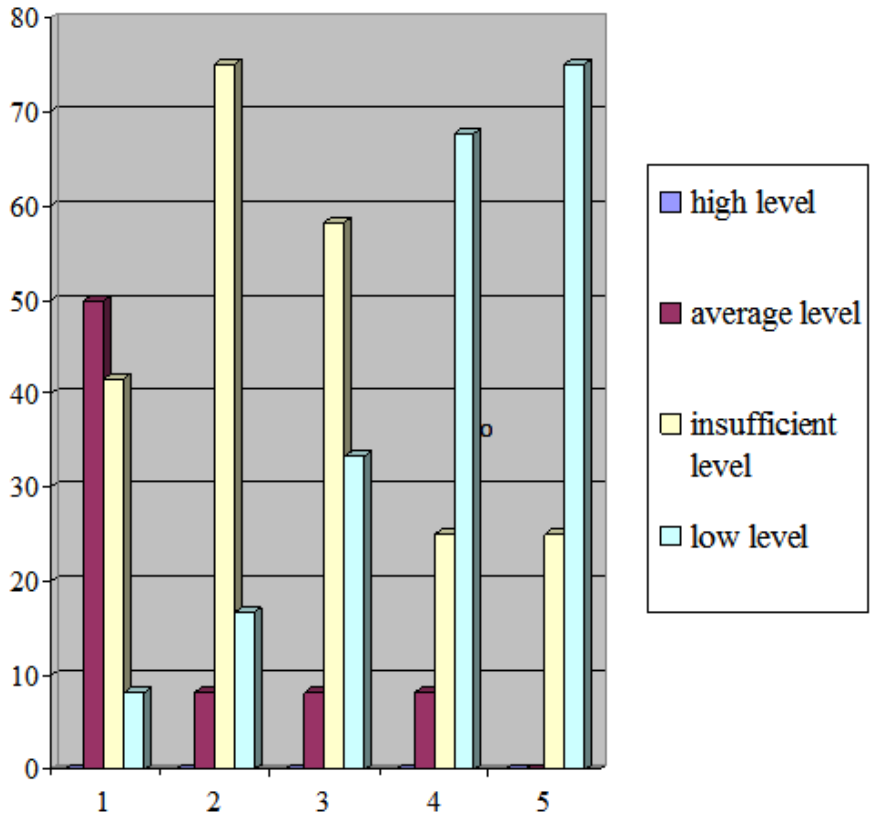
The questions were asked repeatedly, and if the children again could not answer the questions, they were offered a familiar situation. After that, they answered the question. For example, since the child could not answer the question "What is on the site?", We proposed a different situation. “Yesterday you walked on the playground, what was there?”, and only then the boy remembered the familiar situation and answered the question. During the conversation, the children lacked logic and consistency (“There are only a few trees. We play in the playground. With a ball and in the sand. Toys for girls, dolls”). There were grammatical errors in pronunciation ("Toys in the playground", "I like to chase the ball", "They cook food in their kitchen"). The sentence structure was simple (“Growing tree”, “We are playing”, “there are toys”).

In the formation of communication skills in children with ASD, the indicators of writing a description for a story were 25% of an insufficient level, and the remaining 75% of a low level. Writing a description for the story was quite a difficult task. No one could complete this task on their own. Additional questions were asked. Since the children's vocabulary was poor, it was difficult for them to find the right words to describe the doll ("beautiful", "nicely dressed"). They said the words they use in everyday life ("slipper", "nice dress", "black hair"). Children returned from one thought to another, not observing regularity during the story. Basically, the writing of the description for the story was as follows: “Doll. The size is large. There are arms and legs. The hair is blond. He has a dress. Pink. Hair band. There are slippers. He is beautiful. His socks are white.

Indicators of the results of the study in the formation of communication skills of children with ASD, the average level - 8.3%, insufficient - 25%, low - 66.7% and a high level did not show at all.

As can be seen from the table, the preparation of proposals for individual situational drawings 50% can be attributed to the number of successfully completed tasks of the middle level. The last two tasks were very difficult - writing a story from one story and writing a description for the story. Writing a description for the story showed a low level. Thus, when studying the formation of communication skills in children with ASD, the low level of children in this category was 66.7%, the average level in only one child was 8.3%, and the insufficient level in three children was 25%. Children with ASD encountered difficulties in constructing a story and made grammatical errors when compiling their own story. The lack of connection between logic and words during the narration, the omission of words, the violation of the sequence, the inconsistency of individual meaning, in most cases the conversation took place in the form of counting actions. According to the given picture, most of the children could not describe the story on their own.

Now let's graph the results so we can see them more clearly.



Ox - indicators. 1 – drawing up proposals for individual situational pictures; 2 – compiling a story based on a series of plot pictures; 3 – paraphrase of the text; 4 – write a short story; 5 – write a description for a story.

Oy – percentage

Picture 2. Percentage of the results of the study in determining the formation of communication skills in children with ASD

Thus, the formation of communication skills becomes important and relevant for teachers and psychologists. Based on the results obtained, we decided to use the fairy tale in the formation of the communication skills of children with ASD in the course of individual correctional work. At present, the issues of the formation of communication skills are becoming increasingly important in the development of a child at school as a full-fledged personality, the success of education and knowledge of the world around [5, б. 35].

BIBLIOGRAPHY

1. Morozova T.I. Guidelines for the correction of speech development disorders in childhood autism. // Autism: guidelines for psychological and pedagogical correction. / Ed. S.A. Morozova. – M., Prometheus, 2001. – P. 102
2. Nurieva L.G. Development of speech in autistic children: method. - 3rd edition. - M.: Terevinf, 2017. – 112 p.
3. Emotional disorders in childhood and their correction / Lebedinsky B.B., Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R., Liebling M.M. - M.: Publishing House of Moscow State University, 1990. – 197 p.
4. Ivanov E.S., Demyanchuk L.N., Demyanchuk R.V. Childhood autism: diagnostics and correction.- Sat: «Didactics Plus», 2004. – 80 p.
5. Khaustov A.V. Practical recommendations for the formation of communication skills in children with autism: Educational and methodological guide / Ed. T.B. Bolosovets, E.N. Kutepova. – M.: RUDN University, 2017. – 35 p.

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кочеткова В.А., Чункурова З.К.

Сведения об авторах. Кочеткова Вера Александровна – студентка ОП «Педагогика и методика начального обучения» Казахстанско-Американского свободного университета. Чункурова Зарина Канапияновна – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Самооценка - это необходимый компонент развития самосознания. Самооценка подразумевает под собой известное отношение к себе: к своим качествам и состояниям, возможностям, физическим и духовным силам. Авторы рассматривают формирование адекватной самооценки у младших школьников.

Ключевые слова. Начальная школа, младший школьный возраст, первоклассник, адаптация к школе, здоровый образ жизни в раннем школьном возрасте, самооценка.

Авторлар туралы мәліметтер. Кочеткова Вера Александровна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының студенті. Чункурова Зарина Канапияновна – педагогика магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің Педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Өзін-өзі бағалау – өзін-өзі тануды дамытудың қажетті құрамдас бөлігі. Өзін-өзі бағалау өзіне деген белгілі қатынасты білдіреді: оның қасиеттері мен күйлеріне, мүмкіндіктеріне, физикалық және рухани күштеріне. Авторлар бастауыш сынып оқушыларында өзін-өзі бағалаудың қалыптасуын қарастырады.

Түйін сөздер. Бастауыш мектеп, бастауыш мектеп жасы, бірінші сынып оқушысы, мектепке бейімделу, ерте мектеп жасындағы салауатты өмір салты, өзін-өзі бағалау.

About the authors. Kochetkova Vera - student in "Pedagogy and Methods of Primary Education" program of the Kazakh-American Free University. Chunkurova Zarina - Master of Pedagogy, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kazakh-American Free University.

Abstract. Self-esteem is a necessary component of the development of self-awareness. Self-esteem implies a certain attitude towards oneself: to one's qualities and states, capabilities, physical and spiritual forces. The authors consider the development of adequate self-esteem in younger students.

Keywords. Primary school, primary school age, first-grader, adaptation to school, healthy lifestyle at early school age, self-esteem.

Проблема возникновения и развития самооценки является одной из центральных проблем становления личности ребенка. Самооценка - это необходимый компонент развития самосознания, т.е. осознания человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе. Самооценка подразумевает под собой известное отношение к себе: к своим качествам и состояниям, возможностям, физическим и духовным силам.

Самооценка в отечественной психологии изучалась в связи с проблемой развития и формирования самосознания. Эти исследования сконцентрированы вокруг двух групп вопросов. С одной стороны, в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. По данному вопросу можно выделить работы таких психологов, педагогов, как В.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.С. Рубинштейн, М.Н. Скаткин.

«Самооценка - это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, это не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка с точки зрения определенной системы ценностей. По итогам проводимой самооценки формируется то или иное отношение к себе, позитивное или негативное, с чертами отрицания, неприятия».

«Самооценка» - суждение человека о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств, свойств, в сравнении их с определенным образцом – эталоном. Самооценка выявляет оценочное отношение человека к себе, к своему характеру, внешнему виду, речи и т.д. Это сложная психологическая система, иерархическая, организованная, функционирующая на разных уровнях. Человек выступает для самого себя как особый объект познания. Познания себя включено в еще более широкую систему познания внешнего мира и осуществления непрерывного воздействия человека с миром. Самооценка связана со всеми проявлениями психической жизни человека, писал Р. Бернс.

Основными средствами самооценки являются: самонаблюдение, самоанализ, самоотчет, сравнение. На этой основе личность сама оценивает себя, свои возможности, качества, место среди других людей, достигнутые результаты в различных сферах жизни деятельности, взаимоотношения с людьми.

Самооценка зависит и от развитости у человека рефлексии, критичности, требовательности к себе и окружающим.

По мнению А.В. Захаровой, «структура самооценки представлена двумя компонентами: когнитивным и эмоциональным». Первый отражает знания ребенка о себе, второй – его отношение к себе.

В процессе оценивания себя эти компоненты функционируют в неразрывном единстве: ни тот, ни другой не может быть представлен в чистом виде. Знания о себе человек приобретает в социальных контактах, и они неизбежно обрастают эмоциями, сила, и напряженность которых зависит от значимости для личности оцениваемого содержания. Качественное своеобразие когнитивного и эмоционального компонентов придает их единству внутренне дифференцированный характер, определяющий особенности развития каждого из них.

Исследователями были выделены три уровня сформированности когнитивного компонента.

1-й уровень наиболее высокий, он характеризуется реалистичной самооценкой ребенка: преимущественная ориентация при обосновании самооценки на знание своих особенностей; наличие способности к обобщению ситуаций, в которых реализуются оцениваемые качества; глубокое и разностороннее содержание самооценочных суждений и употребление их преимущественно в проблемных формах.

2-й уровень – средний, ему свойственны непоследовательные проявления реалистичных самооценок; ориентация ребенка при обосновании самооценки, в основном, на мнения окружающих, на анализ конкретных фактов и ситуаций самооценивания, наличие самооценочных суждений самого узкого содержания и их реализация, как в проблематичных, так и в категоричных формах.

3-й уровень – низкий, этот уровень отличают преимущественная неадекватность самооценки ребенка; обоснование ее эмоциональными предпочтениями (захотелось), отсутствие подтверждения самооценки анализом реальных фактов, неглубокое содержание самооценочных суждений и употребление их преимущественно в категоричных формах.

Сопоставительный анализ функционирования эмоционального и когнитивного компонентов самооценки по выделенным показателям позволил констатировать следующее: взаимодействия эмоционального и когнитивного компонентов самооценки не носят в младшем школьном возрасте однозначного, линейного характера. Высокий и адекватный уровень удовлетворенности собой может соотноситься с высоким же уровнем развития когнитивного компонента у ребенка, в то время как неадекватно завышенный уровень удовлетворенности собой связан с более низким уровнем развития когнитивного компонента.

Средний уровень удовлетворенности собой выступает только в адекватном варианте и соотносится с относительно высокими уровнями развития когнитивного компонента.

Низкая удовлетворенность собой в неадекватно заниженном варианте связана с высоким уровнем развития когнитивного компонента у ребенка, а в адекватном варианте – с пониженным уровнем его развития.

Наиболее отчетливо во взаимодействии когнитивного и эмоционального компонентов самооценки ребенка прослеживаются следующие тенденции:

- наиболее высокий уровень развития когнитивного компонента соотносится либо с адекватно высокой, либо с явно заниженной самооценкой, т.е. с выраженной неудовлетворенностью ребенка собой, отражающий его рефлексивно-критическое отношение к себе;
- высокий уровень развития когнитивного компонента как бы задает полярную меру удовлетворенности ребенка собой, в основе которой лежит либо уверенно-адекватное, либо повышенно-критичное отношение ребенка к себе;
- более низкие уровни сформированности когнитивного компонента менее жестко связаны с мерой удовлетворенности ребенка собой.

Л.И. Божович обращает внимание на неоднозначность критериев самооценки.

Индивид оценивает себя двумя путями: путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности путем сравнения себя с другими людьми. Чем выше уровень притязаний, тем труднее их удовлетворить.

Удачи и неудачи, в какой – либо деятельности существенно влияют на оценку индивидом своих способностей в этом виде деятельности: неудачи, как правило, снижают притязания, а успех повышает их.

Не менее важен и момент сравнения: оценивая себя, индивид вольно или невольно сравнивает себя с другими, учитывая не только свои собственные достижения, но и всю социальную ситуацию в целом. На общую самооценку личности сильно влияют также ее индивидуальные особенности и то, насколько важно для нее оцениваемые качества или деятельность. Частных самооценок бесконечно много. Судить по ним о человеке, не зная системы его личных ценностей, того, какие именно качества или сферы деятельности являются для него основными, невозможно.

Г.К. Селевко различает текущую и личностную самооценки. «Текущая самооценка – это оценка человеком своих действий и поступков. Такая самооценка является основой для саморегуляции человеком своей деятельности, своего поведения. Произведя самоконтроль своих действий, поступков, а затем, установив их приемлемость и желаемость, степень успешности, человек совершает в соответствии с самооценкой коррекцию этих действий и поступков, т.е. осуществляет саморегуляцию своей деятельности и поведения.

Личностная самооценка – это отношение человека к своим способностям, возможностям, личным качествам, а так же к внешнему облику. Личностная самооценка помогает определить уровень удовлетворенности самим собой исходя из количественной оценки этого уровня».

Проведенное Д.Б. Элькониным и его группой экспериментальное исследование опиралось на следующие гипотезы:

1) ранний «Образ Я» появляется в связи с «кризисом семи лет» поскольку к этому возрасту вызревают когнитивные предпосылки для его формирования. Именно в этом возрасте ребенок отходит от непосредственного слитного ощущения себя. Его отношения с самим собой опосредуются;

2) ранний «Образ Я» носит скорее предвосхищающий, чем констатирующий и, вероятнее, ценностно-заданный, чем познавательный характер.

В течение обучения в начальной школе у детей происходит формирование самооценки.

Исследования Л.С. Славиной показали, что у младших школьников обнаруживаются все виды самооценок:

- адекватная устойчивая;
- завышенная устойчивая;
- неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения.

Причем от класса к классу возрастает умение правильно оценивать себя, свои возможности и в тоже время снижается тенденция переоценивать себя.

Устойчивая заниженная самооценка проявляется крайне редко. Все это говорит о

том, что самооценка младшего школьника динамична и в тоже время имеет тенденцию к устойчивости, переходит в дальнейшем во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения, влияет на формирование определенных качеств личности.

Так дети, имеющие адекватную самооценку, активны, бодры, находчивы, общительны, обладают чувством юмора. Они обычно с интересом и самостоятельно ищут ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие своим возможностям. Правильно решив нелегкую задачу, выбирают такую же или более трудную. Их прогнозы на свое будущее становятся все более обоснованными и категоричными.

Дети с высокой адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в каждом виде деятельности.

Их характеризует максимальная самостоятельность. Они уверены в том, что собственными усилиями смогут добиться успеха. Это, как правило, оптимисты. Причем, их оптимизм и уверенность в себе основываются на правильной самооценке своих возможностей и способностей.

Неадекватная заниженная самооценка младших школьников ярко проявляется в их поведении и чертах личности. И если таким детям предложить проверить свою работу, найти в ней ошибки, они, перечитав работу молча, ничего не меняя, или отказываются проверять себя, мотивируя это тем, что все равно никаких ошибок больше не найдут. Поощряемые и подбадриваемые учителями, они постепенно включаются в работу и нередко сами находят ошибки. Эти дети выбирают только легкие задачи – как в жизни, так и в экстремальной ситуации. Они как бы берут свой маленький успех, боятся его потерять и в силу этого в чем-то боятся самой деятельности. Деятельность других переоценивают. Неуверенность в себе у этих детей особенно ярко проявляется в их планах на будущее.

Характерной особенностью детей с заниженной самооценкой является их склонность уходить в себя, выискивать в себе слабости, сосредотачивать на них свое внимание. Нормальному развитию детей с заниженной самооценкой мешает их повышенная самокритичность, неуверенность в себе.

Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, личностные качества, результаты своей деятельности. Они выбирают себе задачи, которые им явно не по силам. После неуспеха продолжают настаивать на своем или тут же переключаются на самую легкую задачу, движимые мотивом престижности. Они не обязательно расхваливают себя, но зато охотно бракуют все, что делают другие, критичны к другим.

Высокомерие, снобизм, бестактность, чрезмерная самоуверенность – эти черты личности формируются у детей с завышенной самооценкой.

Исследования Л.С. Славиной показало, что устойчивая самооценка младшего школьника формирует его уровень притязаний. При этом у младшего школьника возникает потребность сохранить как самооценку, так и основанный на ней уровень притязаний.

Если уровень притязаний не может быть удовлетворен, т.к. расходится с возможностями ребенка, то у него возникают острые аффективные переживания, вызывающие некоторые отрицательные формы поведения: упрямство, негативизм, обидчивость, агрессивность и прочее.

Экспериментальная перестройка самооценки обнаружила, что неадекватная самооценка сопротивляется перестройке, и ребенок склонен сохранить ее, игнорируя и оценку и окружающими, и свой опыт. Он не хочет признать наличие у себя слабостей, неумения, несостоятельность. Длительное сохранение завышенной самооценки имеет место в двух случаях: когда ребенок, несмотря на успех, все-таки получает от кого–либо положительную оценку (нарушение одного из требований к поощрению: поощрять за реальные успехи, объективно) или когда он обладает способностями, которые обеспечивают ему частичные или временный успех.

Если у детей не успела возникнуть устойчивая завышенная самооценка, если в процессе изучения таких детей выяснились источники, породившие и поддерживающие их неадекватную самооценку, удается изменить, сняв одновременно и аффективные пе-

реживания таких детей, и привести их поведение к норме.

Знать самооценку человека очень важно для установления отношений с ним, для нормального общения, в которое люди, как социальные существа неизбежно включаются. Особенно важно учитывать самооценку ребенка. Как и все в нем, а она еще только формируется и поэтому в большей мере, чем у взрослого, поддается воздействию, изменению.

Человек как личность самооценивающее существо. Без самооценки трудно или даже невозможно самоопределиться в жизни. Верная самооценка предполагает критическое отношение к себе, постоянное примеривание своих возможностей к предъявляемым жизнью требованиям, умение самостоятельно ставить перед собой осуществимые цели. А.Г. Спиркин отмечал, что самооценка играет очень важную роль в организации результативного управления своим поведением. Она является субъективным уровнем определения притязаний, т.е. тех задач, которые личность ставит перед собой в жизни и к реализации которых она считает себя способной.

Несмотря на то, что индивидуальная психика, как правило, достигает относительной самостоятельности лишь к окончанию периода половой зрелости, формирование личности, когда у ребенка начинает развиваться Я сознание, т.е. примерно с трех лет. Поэтому трудно переоценить роль самооценки для формирования младших школьников. Ведь смысл образования как раз и заключается в развитии возможностей личности, в том числе и в развитии способности к самопознанию. Младший школьник должен научиться осознавать самого себя как субъекта учебной деятельности, давать адекватную разностороннюю самооценку. Ведь неадекватное представление о себе является нередко источником неуспешности, выбора ложных путей к самоутверждению, непомерных претензий и, в конечном счете, серьезных срывов, невротических болезней и дезадаптации. Верная самооценка дает человеку нравственное удовлетворение и поддерживает его человеческое достоинство.

Одной из важных задач современного урока является развитие у школьников адекватной самооценки. Каждый учащийся должен владеть такими умениям, как проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, устанавливать ошибки и находить пути их устранения. Данные умения и формируют самооценку ученика. Это универсальная компетенция, которая необходима человеку не только при выполнении учебных задач, но и в повседневной жизни. Постоянно сталкиваясь с оценками своей учебной работы и работы своих одноклассников, младший школьник начинает разбираться в своих собственных силах и учебных возможностях. От правильной самооценки зависят его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, взаимоотношения с окружающими.

Работа по формированию адекватной самооценки должна быть системной и выполнять следующие условия:

1) учитель и ученик совместно разрабатывают четкие эталоны оценивания для каждого конкретного случая;

2) учителю создаёт необходимый психологический настрой обучающихся для анализа собственных результатов;

3) учитель должен обеспечить возможность самостоятельно оценивать учащимися своих результатов в соответствии с эталоном;

4) совместно делать выводы об эффективности работы;

5) учениками составляется собственная программа деятельности на следующий этап обучения с учетом полученных результатов.

В своей работе используем разнообразные приемы самооценки и самоконтроля. В качестве одной из форм оценивания результатов учеников я применяю листы оценки индивидуальных достижений (образовательных результатов) учащихся.

Приведем пример листа самооценки.

Таблица 1. Лист самооценки работы в паре

Оцени свою работу в паре. Отметь +

Утверждение	Полностью согласен(а)	Частично согласен(а)	Не согласен (а)
Я участвую в выполнении всех заданий			
Мы приходим к общему мнению			
Мы много спорим			
Я всегда отвечаю так, как предлагает сосед (соседка)			
Работать в паре легче, чем одному (одной)			
Наша работа в паре интересна и полезна			
Мы быстрее и успешнее выполняем задания в паре			

Данные приемы помогают ученику выделить неизвестный для него материал, сформулировать тему и цель урока. Дает учителю возможность понять, какой материал усвоен учащимися, с кем из учеников необходимо провести индивидуальную работу.

Таким образом, самооценка сопровождает весь ход учебно-познавательной деятельности и служит помощником, как для ученика, так и для учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрианова О.П. Самооценка на уроках в начальной школе // Молодой ученый. - 2016. - №27. - С. 642-645. - URL: https://moluch.ru/archive/131/36418/
2. Ишмаметьева Е.В. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте — https://docplayer.com/35620115-Razvitie-samoocenki-v-mladshem-shkolnom-vozraste.html
3. Цукерман Г.А., Гинзбург Д.В. Как учительская оценка влияет на детскую самооценку // Вестник международной ассоциации РО. – 1999. - №6. - С. 105.
4. Логинова Е.А. Формирование адекватной самооценки у младших школьников // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. XLVI междунар. науч. - практ. конф. – 2021. - №5(44). – С. 102-107.

УДК 372.46

МЕКТЕПТЕГІ ЖӘНЕ ҮЙДЕГІ ГИПЕРАКТИВТІ БАЛА

Жағыпарова А.А., Катанова Е.Т.

Сведения об авторах. Жағыпарова Аделя Армановна – студентка ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета. Катанова Елизавета Темирбековна – магистр психологии педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Статья посвящена проблеме гиперактивности у детей в школьном и домашнем окружении. В работе рассматриваются основные причины возникновения данного расстройства, а также методы диагностики и лечения гиперактивных детей. Описываются практические рекомендации для родителей и учителей по управлению поведением гиперактивных детей. Авторы подчеркивают необходимость комплексного подхода к решению проблемы гиперактивности у детей.

Ключевые слова. Гиперактивность, дети, школа, дом, диагностика, лечение, поведение, родители, учителя, комплексный подход.

Авторлар туралы мәліметтер. Жағыпарова Аделя Арманқызы – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Психология» білім беру бағдарламасының студенті. Катанова Елизавета Темірбекқызы - педагогика психологиясының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің Педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Мақала мектеп пен үй арасындағы балалардың гиперактивтілік мәселесіне арналған. Жұмыста осы бұзылыстың пайда болуының негізгі себептері, сондай-ақ гиперактивті балаларды диагностикалау және емдеу әдістері қарастырылады. Ата-аналар мен мұғалімдерге гиперактивті балалардың мінез-құлқын басқаруға арналған практикалық ұсыныстар сипатталған. Авторлар балалардағы гиперактивтілік мәселесін шешуге кешенді көзқарастың қажеттілігін атап көрсетеді.

Түйін сөздер. Гиперактивтілік, балалар, мектеп, үй, диагностика, емдеу, мінез-құлық, ата-аналар, мұғалімдер, кешенді тәсіл.

About the authors. Zhagyparova Adela - student in "Psychology" educational program of the Kazakh-American Free University. Katanova Yelizaveta - Master of Pedagogical Psychology, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article is devoted to the problem of hyperactivity in children in school and at home. The paper discusses the main causes of this disorder, as well as methods for diagnosing and treating hyperactive children. Practical recommendations for parents and teachers on managing the behavior of hyperactive children are given. The authors emphasize the need for an integrated approach to solving the problem of hyperactivity in children.

Keywords. Hyperactivity, children, school, home, diagnosis, treatment, behavior, parents, teachers, integrated approach.

Гиперактивтілік дегеніміз не, шамадан тыс мобильді, импульсивті, оңай алаңдайтын, басқарылмайтын балалардың ата-аналары жақсы біледі. Бала өзінің мінез-құлқын бақылай алмайды және оны сырттан бақылау қиын. Нәтижесінде оның барлық бөлінбейтін энергиясы босқа ысырап болады.

Гиперактивті балалар шамадан тыс қозғалыс белсенділігімен (ұйқы кезінде де байқалуы мүмкін), алаңдаушылықпен, табандылықты қажет ететін тапсырмаларды орындау кезінде сыртқы қозғалыстармен (орындыққа ілініп, қолдар мен аяқтарды қозғалыссыз ұстай алмайды), мінез-құлықтың импульсивтілігімен, басқалармен қарым-қатынастағы проблемалармен сипатталады. Бұл әдетте шоғырланудың ақауларымен, әдетте сыртқы ынталандыруларға жоғары жауап ретінде қарастырылатын алаңдаушылықтың жоғарылауымен байланысты. Сонымен қатар, гиперактивті балалар өздерінің ыңғайсыздығымен, ыңғайсыздығымен ерекшеленеді, олар көбінесе минималды статикалық. Локомотив жеткіліксіздігі ретінде белгіленеді. Проблемалар мінез-құлық байқалған 3 жасар. Мұндай балалар үшін ұқыптылық дағдыларын салыстырмалы түрде кеш қалыптастыру тән. Олардың мінез-құлқының ерекшеліктері кездейсоқ жарақат алу қаупін арттырады.

Мектеп жасына дейінгі балалар үлкен жастағы балаларға қарағанда мотор белсенділігінің жоғарылауына бейім. Мидың жетілу ерекшеліктеріне байланысты мектеп жасына дейінгі баланы қабылдау ересек адамға немесе жасөспірімге қарағанда әлдеқайда аз, ми қыртысында болатын ойлау процестерімен делдал болады. Кортикальды құрылымдар әлі жетілмеген және қабылдау атқарушы, қозғалтқыш аппараттарымен тікелей байланысты. Сонымен қатар, осы жастағы ми қыртысы әлі де жеткілікті түрде ажыратылмаған, жүйке жүйесінің икемділігі өте үлкен, сондықтан сыртқы импульстар миға қабылдау арналары арқылы түсіп, төгіліп, нақты локализацияланбаған қозуға әкеледі. Бұл деректер мектепке дейінгі жаста мотор белсенділігінің артуының объективті алғышарттары бар екенін көрсетеді. Сондықтан, кейбір балаларда жасқа байланысты физиологиялық белсенділіктің жоғарылауы байқалады, бұл олардың қалыпты дамуына кедергі келтірмейді. Олар барлық жерде уақыт өткізеді, бәрі байқайды, ақылды және "сөзбен қалтаға кірмейді". Бұл көбінесе 1,5 жастан 5-6 жасқа дейінгі балалар. Мотор белсенділігі жоғарылаған балалар арасында ең үйлесімді түрде дамиды, олар үшін олардың темпераментінің ерекшеліктері конституциялық түрде анықталады. Мұндай жағдайларда реакциялардың өміршеңдігі,

жылдамдығы және қозғалғыштығы ересектерде де сақталады. Бұл адамның жеке басының тұрақты қасиеттері (2).

Тағы бір нәрсе - гиперактивтілік ауыр көрініс ретінде. Бұл баламен сөйлесуге тырысатын адамдарға ғана емес, оның дамуын бәсеңдетуі мүмкін.

Мектепке дейінгі жаста гиперактивті баланың негізгі проблемалары қарым-қатынас саласында шоғырланған. Отбасы оған әрең бейімделеді. Бала өте мобильді болғандықтан және оның назарын тек үлкен күшпен ұйымдастыруға болатындықтан, отбасындағы жағдай жиі шиеленіседі.

6-7 жаста гиперактивті балалардың 90%-дан астамын тәрбиешілер мен мұғалімдер проблемалық деп санайды (1). Қазіргі мектеп көбінесе баланың жағдайын нашарлатады. Көбінесе ол ересектердің талаптарына бағынғысы келмейді, сонымен қатар оның психикасының ерекшеліктеріне байланысты мұны жасай алмайды. Баланың мінез-құлқы алдын-ала болжанбайды. Ұжымда ол үнемі алаңдаушылық тудырады: ол шу шығарады, ойланбастан, басқа адамдардың заттарын алады, басқаларға кедергі келтіреді, оларды алаңдатады. Мұның бәрі қақтығыстарға әкеледі және бала қалаусыз және қабылданбайды. Осындай көзқарасқа тап болған гиперактивті балалар көбінесе құрдастарымен қарым-қатынас орнатуға үміттеніп, өздері үшін салқын әзілдің рөлін саналы түрде таңдайды. Бірақ олармен тек кіші жастағы балалар немесе ұқсас проблемалары бар құрдастар ғана сөйлесуге дайын.

Мұғаліммен қарым-қатынас әрдайым сәтті бола бермейді: тыныш, ашуланшақ, бағдарламаны нашар меңгерген бала сыныпта тұрақты шиеленісті тудырады, бұл мұғалімге жұмыс істеуге кедергі келтіреді және басқа балаларды дұрыс емес мінез-құлыққа итермелейді. Көбінесе бала мұғалімді үзеді, көршісімен сөйлеседі, сыныпта жүреді, сабаққа қатысы жоқ нәрселермен айналысады. Мұндай балаларда ұсақ моторика (бұл қолжазбаның бұзылуынан, әріптердің созылуынан көрінеді) және сенсоримоторлы үйлестіру (қол қимылдарындағы ыңғайсыздық) жиі бұзылады. Жиі шамадан тыс бұлшықет кернеуі, бұлшықет тонусының жоғарылауы байқалады, тепе-теңдік сезімі бұзылады (нашар тепетеңдік, бір аяғында тұра және секіре алмайды) (3). Гиперактивті балалар психикалық шаршаудың жоғарылауымен, жаңа материалды есте сақтаудағы қиындықтармен, өзін-өзі бағалаудың төмендігімен, оқу, жазу және санау дағдыларын қалыптастырудағы қиындықтармен сипатталады.

Мұндай суретті жиі байқауға болады: бала бүкіл сыныпқа бағытталған мұғалімнің нұсқауларын нашар орындайды. Алайда, егер оқушыға жеке жұмыс жасау арқылы бірдей тапсырма берілсе, онда ол оны жақсы жеңе алатындығы белгілі болады. Мұндай балаларға мұғалімнің қолдауы қажет, ол сәттілік сезімін, өзіне деген сенімділікті береді. Сонда бала оқу процесіне қосылып, жақсы нәтижелерге қол жеткізе алады.

Ұлдар арасында гиперактивтіліктің пайда болу жиілігі қыздарға қарағанда 4,5 есе жоғары, мұны бірқатар себептермен түсіндіруге болады: 1) тұқым қуалайтын факторлардың әсері, 2) жүктілік және босану кезіндегі патологиялық әсерлерге қатысты еркек ұрығының жоғары осалдығы, 3) жоғары психикалық белсенділікті қамтамасыз ететін ми жүйелеріне әсер ететін қыздарда компенсаторлық мүмкіндіктердің үлкен резерві (3).

Бұл - адам дамуының негізінде көптеген жағдайларды жоғарғы активтілік бала жатыр ең аз ми дисфункциясы (ММД). ММД себептері жүктілік және босану кезінде дамып келе жатқан мидың зақымдануы болуы мүмкін (ОЖЖ морфофункционалды онтогенезінің бұзылуына әкелетін перинаталды патологиялық факторлар). Бұған ұрықтың созылмалы ішілік гипоксиясы, токсикоз, ананың жұқпалы аурулары, еңбек әлсіздігі және оның ұзақтығы жатады. Бала туылғаннан кейін нашар тамақтану,ауыр аурулар мен инфекциялар, мидың көгеруі миға жағымсыз әсер етеді (5).

Алайда, ММД ауру емес. Бұл белгілі бір дәрежеде мидың жоғары функциясының жетілмегендігімен байланысты орталық жүйке жүйесінің бұзылуының ұқсас белгілерін біріктіретін синдром. ММД бар балалардағы Интеллект, әдетте, зардап шекпейді.

Соңғы жылдардағы зерттеулер балалардағы гиперактивтіліктің дамуындағы генетикалық фактордың маңызды рөлін растады. Тән көріністерді көбінесе бір отбасының

бірнеше ұрпақтарында, сондай-ақ жақын туыстарында байқауға болады.

Гиперактивтіліктің қалыптасуында әлеуметтік - психологиялық факторлар маңызды рөл атқарады (отбасы ішіндегі және отбасынан тыс). Биологиялық факторлардың әсері жас кезінде өте маңызды, бірақ содан кейін әлеуметтік - психологиялық факторлардың рөлі артады, ең алдымен – отбасы ішіндегі жағдай (толық емес отбасындағы тәрбие, отбасындағы жиі қақтығыстар, отбасының материалдық қамтамасыз етілуінің төмендігі, ата-аналардың білім деңгейінің төмендігі, олардың жиі маскүнемдігі және т.б.) (4).

Гиперактивті балалардың көпшілігі емдеуді қажет етеді, көбінесе седативтермен. Емдеу негізінен дамуға неғұрлым қолайлы жағдай туғызса да, кейбір жағдайларда гиперактивті баланың жағдайын күрт өзгертіп, оның моторикасын төмендетіп, зейіннің жақсаруына ықпал етуі мүмкін.

Мұндай балаларды оқытуды ұйымдастыруда оқу жүктемесінің баланың ойлау қабілетінің деңгейін және зейіннің шоғырлануын ескере отырып, баланың нақты мүмкіндіктеріне сәйкестігі принципі ерекше маңызды.

Гиперактивті балаларға тән танымдық және мінез-құлық бұзылыстарын өтеу мүмкіндігі ата-аналардың осы бұзылулардың себептері мен көріністерін түсінбеуі, балаларға дұрыс емес көзқарас және жеткіліксіз көңіл бөлу кезінде айтарлықтай шектеледі. Ата - ана тәрбиесінің ең көп таралған тактикасының бірі-баланың ерік-жігерін басу. Баламен күресу үшін ата-аналар көбінесе жағдайға сәйкес келмейтін баланың іс-әрекетін тоқтатуға, тоқтатуға тырысады. Егер мұндай тактиканы отбасының барлық мүшелері қабылдаса, онда баланың мінез-құлқын ұйымдастырудың қиялды әсері байқалуы мүмкін. Алайда гиперактивтіліктің көріністері импульске айналады. Бұл жағдайда балалар одан да аз болжанатын және импульсивті болады. Сонымен қатар, бала агрессивті болып, ешқандай себепсіз басқа баланы ұрып-соғып, лақтырып, ойыншықты сындырып, жануарды ренжітуі мүмкін жағдайлар жиі кездеседі. Шамадан тыс гиперактивтілік импульсивті немесе импульсивті - агрессивті әрекеттің басқа ауыр түрлеріне өтеді (2).

Әлбетте, отбасының әсері оң болуы мүмкін және бұл гиперактивтілікпен қатар жүретін бұзылулардың уақтылы және толық өтелуіне негіз бола алатын оң отбасылық факторлар. Бұл бұзылулардың орнын толтыру баланың өмір сүру жағдайларының табиғи және реттілігіне ықпал етеді. Режим барлық балалар үшін маңызды, бірақ гиперактивті – әсіресе. Мұнда маңызды және алаңдаушылықты шектеу, баланы әсермен жүктемеу, көптеген объектілерге назар аудару қажеттілігі. Табиғи әсерлер (орманда, өзен жағасында серуендеу) баланы тыныштандырады және "босатады".

Балаға деген қарым-қатынас өлшемі де маңызды. Баланың кез-келген қозғалысына қатты жауап беру ақылға сыймайтын еді. Бірақ анық қауіпті немесе әдепсіз әрекеттерге жауап бермеу де мүмкін емес. Кішкентай нәрселерге қатысты дәлелденген әдіс бар – алаңдаушылық, неғұрлым жеткіліксіз әрекеттерге - жолын кесу, біржақты және кез-келген жағдайда тыйым салу. Баланың сыртқы бақылауы баланың жағдайы талап ететіндей ұзақ сақталуы тиіс, алайда оның байқаусыздығы мен жан-жақтылығын әрдайым есте сақтау қажет. Сонымен қатар, жасына қарай гиперактивті бала жеткілікті, ұстамды мінез-құлық тәжірибесі мен дағдыларын игереді. Сізге тек шыдамдылық қажет және әрқашан баланың жақсы болатынына сенімді болу керек.

Көбінесе мұғалімдер гиперактивті және агрессивті балалармен жұмыс жасауда ерекше қиындықтарға тап болады, өйткені олар үлкен алаңдаушылық тудырады, үнемі сабақты бұзуға тырысады, ұқыпсыз және тыныш.

Мұғалім балаларға қалай және нені үйрету керектігін жақсы біле отырып, әрдайым студенттердің осы санатымен байланыс таба алмайды. Әдетте, бұл эмоционалды саланың әртүрлі бұзылулары бар балалар. Алайда, мұғалімнің міндеті - мұндай балаларға сынып ұжымына бейімделуге және қоғамда өз орнын табуға көмектесу. Сондықтан мұғалімдер гиперактивтілігі бар балаларды тәрбиелеуге, оқытуға және мінез-құлқын түзетуге кешенді тәсілдің қаншалықты қажет екенін толық түсінуі керек. Мұғалімдер, дәрігерлер мен ата-аналардың күш-жігерін біріктірген жағдайда ғана мұндай балаларға нақты көмек көрсетуге болады.

Назар жетіспеушік және гиперактивтіліктің бұзылуы

Назар жетіспеушілігінің гиперактивтілігінің бұзылуы (қысқартылған СДВГ) – бұл гиперактивтілікте, импульсивтілікте және абайсыздықта көрінетін баланың ерекше неврологиялық және психикалық жағдайы. Әдетте, бұл синдром ерте балалық шақта айқын көрінеді және өмір бойы мінез-құлыққа әсер етуі мүмкін. Балаларда бұл жиі кездесетін бұзылулардың бірі. Зерттеулерге сәйкес, назар жетіспеушілігі және гиперактивтіліктің бұзылуы бүкіл әлемдегі балалардың 3%-дан 5%-на дейін әсер етеді. Бір қызығы, ұлдарға қыздарға қарағанда гиперактивтілік синдромы шамамен үш есе көп. Кез-келген сыныпта сіз осындай баланы таба аласыз. Өкінішке орай, назар жеткіліксіздігі мен гиперактивтіліктің бұзылуынан зардап шегетін және тиісті психологиялық-педагогикалық көмек алмайтын балалар көбінесе девиантты мінез-құлыққа бейім. Мамандардың айтуынша, ересек құқық бұзушылар арасында балалық шағында назар тапшылығы мен гиперактивтіліктің бұзылуынан зардап шеккен адамдардың пайызы өте жоғары. Әр түрлі балаларда белгілер әртүрлі болуы мүмкін, бірақ олардың көпшілігінде белсенділікті бақылау қиындықтары бар, назардың тұрақсыздығынан зардап шегеді. Жетекші симптом гиперактивтіліктің көріністерінсіз назар жетіспеушілігі болған жағдайлар бар. Олар есейген сайын импульсивтілік біртіндеп төмендейді, бұл назар жетіспеушілігі және гиперактивтіліктің бұзылуы бар жасөспірімдердің 70%-ында және балалық шақта осы аурудан зардап шеккен ересектердің 50%-ында байқалады. Гиперактивтілік синдромы бар балаларда әрдайым мектепте және үйде проблемалар болады. Егер ересектер балада назар жетіспеушілігі мен гиперактивтіліктің бұзылуын уақытында анықтай алмаса және уақтылы түзетуді бастамаса, онда ауру тек оқуға ғана кедергі болмайды. Бұл баланың қоғамдағы әлеуметтену процесін бұзады, оның эмоционалды дамуына әсер етеді, қауіпті мінез-құлыққа, заңды бұзуға және заттарды теріс пайдалануға әкелуі мүмкін.

Мамандар гиперактивтілік және назар жетіспеушілігі синдромы тұқым қуалайтын ауру екенін айтады. Симптомдарды көрсететін әр бала отбасында өседі, онда туыстарының біреуі бірдей аурудан зардап шегеді. Егер егіздердің бірі назар жетіспеушілігі мен гиперактивтіліктің бұзылуынан зардап шегетін болса, онда екіншісінде бұл синдром анықталады. Қазіргі әлемде мұндай балалар көп болды деп айтуға болмайды. Бірақ балаларда СДВГ диагнозы жиі кездеседі, өйткені дәрігерлер, тәрбиешілер және ата-аналар гиперавтивтілік синдромын жақсы біледі және балада бұл бұзушылықты оңай таниды.

Назар жетіспеушілігінің гиперактивтілігінің белгілері.

Синдром балаларда әртүрлі жолдармен көрінуі мүмкін, бірақ ұқсас және жетекші белгілер - абайсыздық, гиперактивтілік және импульсивтілік.

Назар аудармау - бұл баланың бір тақырыпқа назар аударуы қиын болған кезде. Зейіннің жетіспеушілігі және гиперактивтілігі бар бала, егер ол ұзақ уақыт әрекет етсе, бірден скучно бастайды. Бір нәрсеге баса назар аудару мұндай балаларға айтарлықтай қиындықтар туғызады. Сонымен қатар, олар тыныш болады және қажетті қызметті әрең орындайды. Ақыр соңында олар барлық істерін кейінге қалдырады, ешқашан өз міндеттерін орындауға тырыспайды, орнында отыра алмайды. Көбінесе мұндай балалар бір уақытта көп нәрсені жасай бастайды және олардың ешқайсысы логикалық қорытындыға келмейді.

Гиперактивтілік назар жетіспеушілігі мен гиперактивтіліктен зардап шегетін балалар артқа отыра алмайтындығында көрінеді. Олар үнемі қозғалыста және үнемі бір нәрсе туралы айтады. Мұндай бала сыныпта бірден байқалады: ол орнында тұр немесе аяқтарын шайқайды, үстелге тұтқасын тигізеді, кейде тіпті сабақ кезінде кабинетте жүреді. Бұл жағдайда бала әлі де қатты толқуды сезінеді.

Импульсивтілік келесідей көрінеді: сырттан бала ештеңе жасамас бұрын мүлдем ойламайтын сияқты көрінуі мүмкін. Ол бірінші кезекте сұраққа жауап береді. Ол оңай орынсыз ескерту жасай алады, сыныптан шығып, айналаңызға қарамай көшеден өте алады. Сонымен қатар, гиперактивтілігі бар балалар әртүрлі мінез-құлық бұзылыстарын көрсете отырып, мазасыздықтан және тіпті депрессиядан зардап шегуі мүмкін.

DSM-IV бойынша Назар жетіспеушілігінің және гиперактивтіліктің диагностика-

лық критерийлері.

Мамандар психологтар, неврологтар және психиатрлар психикалық ауруларды жіктеуде көрсетілген белгілі бір диагностикалық критерийлерге сүйене отырып, балада назар жетіспеушілігі және гиперактивтілік синдромының болуын анықтайды. Бұл өлшемдерді екі топқа бөлуге болады.

1. Зейіннің бұзылуы:

- бала өз қызметін нашар ұйымдастырады;
- ол не істеу керектігін жиі ұмытып кетеді;
- абайсыздықтан көптеген қателіктер жібереді, оған назар аудару қиын;
- бала үнемі заттарды жоғалтады;
- бала ересек адамды тыңдайды, бірақ онымен не туралы сөйлескенін айта алмайды;
- сыртқы ынталандыру оның назарын оңай аударады;
- бала шоғырлануды қажет ететін тапсырмаларды орындағысы келмейді;
- ойын барысында және тапсырманы орындау кезінде бала назар аудармайды.

2. Импульсивтілік және гиперактивтілік:

- бала үнемі сөйлеседі;
- бір жерде отыра алмайды;
- ол тыныш және тыныш ойнамайды;
- көп жүгіреді, бұрылады, айналады;
- шақырусыз басқалардың сөйлесуіне араласады;
- бірдеңе жасау үшін өз кезегін күту қиын болуы мүмкін;
- сұрақты тыңдамай жауап бере бастайды.

Мұғалім гиперактивті баламен өз жұмысын үш бағытта құра алады:

1) тапшы функциялардың дамуын ынталандыру (назар, мінез-құлықты бақылау, моторлық бақылау);

2) басқа адамдармен өзара әрекеттесудің нақты әдістерін жасау;

3) теріс эмоциялармен, әсіресе ашуланумен жұмыс жасаңыз.

Жұмысты кезең-кезеңмен, тапшы функцияларды дамыта отырып жүргізген жөн. Кез-келген функцияны жасаудан бастауға болады. Өйткені, мұндай балаларға бір уақытта мұқият және сабырлы болу қиын. Сондықтан, егер мұғалім баланың сабақта тыныш болуы маңызды болса, онда одан үлкен нәтижелер мен дәптерлердегі дәлдікті күтпеу керек. Егер бастысы жұмыстың маңызды нәтижесін алу болса, онда баланың моторикасына назар аудармаңыз. Түзету процесінде бір функцияны жаттықтыруда тұрақты және оң нәтижелерге қол жеткізген кезде ғана бір уақытта екі жаттығуға көшуге болады. Әдетте, назар аудару жаттығуларынан бастау керек. Содан кейін импульсивтілікті төмендету және мінез-құлықты бақылау үшін жұмыс істеу керек.

Зейінді дамыту ойындары

Бүгінгі таңда баланың назарын дамыту үшін көптеген ойындар бар. Атап айтқанда, мұғалімдер мен ата-аналар мыналарды пайдалана алады:

- Балаға Үнді ойнауға шақырылған кезде" мохикандықтардың соңғысы". Жаудың қолынан зардап шекпеу немесе жақсы аң аулау үшін үнді оны қоршаған дыбыстарға өте мұқият болуы керек. Бала көзін жауып, бөлмедегі және одан тыс барлық дыбыстарды естуге тырыссын. Ересек адам Шу мен дыбыстарды арнайы жасай алады.

- "Түзеткіш". Мұндай ойын балаға ересек сезінуге мүмкіндік береді. Оған түзетушінің жұмысы туралы, мәтінде қателіктер болмауы қаншалықты маңызды екенін айтыңыз. Содан кейін кітаптан бетті таңдаңыз, қай әріп "қате" болып саналатынын келісіп, кішкентайда әр жолда осы әріпті дәйекті түрде қиып алыңыз. Ең бастысы, бұл ойын 10 минуттан аспайды. Егер бала тапсырманы жақсы орындаса, оны мадақтау керек.

Релаксация ойындары

Назар жетіспеушілігі және гиперактивтілігі бар балалардың импульсивтілігі мен

қозғалыс белсенділігінің жоғарылауының себебі - олардың демалуға қабілетсіздігі. Сондықтан ересектер балаларға релаксация әдістерін үйретуі керек. Ол үшін келесі ойындарды пайдалануға болады:

- "Жанасу". Ойын үшін сізге әртүрлі материалдардан жасалған заттар қажет: Мата және аң терісі, ағаш заттар, мақта жүні, мыжылған қағаз. Ересек адам оларды жақсы көру үшін баланың алдына үстелге қояды. Осыдан кейін бала көзін жұмып, ересек адамға қандай заттар тиетінін анықтауға тырысуы керек. Жанасу жағымды және мейірімді болуы керек.

- "Сарбаз және Шүберек қуыршақ". Бұл ойынның мәні-ауыспалы күшті бұлшықет кернеуі және кейінгі релаксация. Біріншіден, бала өз сарбазының жолда тұрғанын және жолға қарай созылғанын елестетуі керек. "Сарбаз" деген сөзді естігенде, бала әскери қызметшіні бейнелесін. Кейін бала қатаң жағдайында, егер "тряпичная кукла". Бала алға қарай еңкейгенде, қолдар мүмкіндігінше демалуға тырысып, шүберек сияқты іліп қояды. Ойынды релаксация кезеңімен аяқтай отырып, командаларды бірнеше рет ауыстырыңыз.

Мінез-құлықты ерікті реттеуді дамытуға арналған ойындар

Өз мінез-құлқын жеткілікті бақылаудың болмауы гиперактивті балалардың тағы бір ерекшелігі болғандықтан, ересектер ерікті реттеуді дамытуға бағытталған түзету жұмыстарымен айналысуы керек. Осы мақсатта сіз осындай ойындармен ойнауды ұсына аласыз:

– "Ундемеймін – сыбырлаймын - айқайлаймын". Назар жетіспеушілігі және гиперактивтіліктің бұзылуынан зардап шегетін балалар сөйлеуді басқара алмайды. Бұл ойын балаға сөйлеу көлемін саналы түрде реттеуге үйретуге мүмкіндік береді. Ересек балаға ерекше белгіні көрсетеді, оған назар аудара отырып, ол қатты, тыныш немесе үнсіз сөйлеуі керек. Қандай белгі нені білдіретінін алдын-ала айту керек. Жүйке жүйесінің шамадан тыс қозуын болдырмас үшін ойынды тыныштықпен аяқтаған дұрыс.

- "Сигнал бойынша сөйлеу". Әңгімесінде бала, ересек салықтар оған сұрақтар. Алайда, нәресте арнайы белгіні көргенде ғана жауап бере алады, мысалы, ересек адам белгілі бір позаны қабылдаған кезде. Егер сұрақ қойылса, бірақ шартты белгі болмаса, бала ештеңе естімегендей үндемеуі керек.

Гиперактивтілік синдромымен ауыратын балаларда кез-келген әрекетті орындау кезінде эмоционалды компонент жетекші болып табылады. Эмоциялар белсенділікті ынталандыратындықтан, ерікті компонент артта қалады. Бұл гиперактивті баланың мінез-құлқын анықтайтын эмоциялар екендігі белгілі болды. Бала көптеген жағымсыз тәжірибелерді бастан кешіре алады, ал ересек адамның міндеті - оны олармен күресуге үйрету. Бастау үшін, баламен келесі сұрақтарды талқылаңыз:

- Сені не ашуландыруы мүмкін?

-Ашуланған кезде өзіңді қалай ұстайсың?

- Сен ашуланғанда не сезінесіз?

- Ашуланғанда қандай сөздер айтасын?

Ашулануды жеңу үшін ересек адам балаға арнайы психологиялық әдістерді қолдануды ұсынуы мүмкін:

- "Тоқта" белгісін қойыңыз да, балаға ашуланып, белгіні алып, өзіңізге дауыстап айтыңыз:" тоқта!» Шеберлікті бекіту үшін бірнеше күн жаттығу керек.

- Баланы басқа адамдармен тыныш қарым-қатынас жасауға үйрету үшін сіз осындай ойын ойнай аласыз: ересек адам бала үшін қызықты затты алады. Баланың міндеті-ересек адамды оған затты беруге тыныштықпен сендіру. Сонымен қатар, ересек адам мұны бірінші талап бойынша емес, қалаған кезде жасайды. Бала сыбырлап, ым-ишаратпен, жылы сөздермен сұрай алады.

- Баланы ашуды қолайлы түрде білдіруге үйрету маңызды. Мұны істеу үшін оған "мен ренжідім, Ол мені ренжітеді және т.б."сияқты тіркестерді қолдана отырып, ашулануды ауызша айтуға үйретіңіз. Теріс эмоцияларды тастау үшін баланы келесі әдістерге үйретіңіз: бос шыныаяққа айқайлау, резеңке ойыншықтарды ваннаға су лақтыру, пластилиннен жағымсыз сезімдерді мүсіндеу және оларды жою.

Қорытындылай келе, гиперактивті балалар ересектерге көп алаңдаушылық тудырса да, олардың мінез-құлқын түзетуге сауатты және дұрыс көзқарас назар жетіспеушілігі мен гиперактивтілік синдромының жағымсыз көріністерін азайтуға және осы балаларды сәтті әлеуметтендіруге көмектеседі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бадалян Л.О. Синдромы дефицита внимания у детей / Л.О. Бадалян, Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. - СПб., 1993. - №3. – С. 74–90.
2. Дробинская А.О. Синдром гиперактивности // Дефектология. – 1996. - №3. - С. 72-74.
3. Заваденко Н.Н. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование / Н.Н. Заваденко, А.С. Петрухин, Н.Г. Манелис // Вопросы психологии. – 1999. - № 4. – С. 21-28.
4. Заваденко Н.Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей / Мир психологии. – 2002. - № 3. – С. 196- 208.
5. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – СПб., 1997. – С. 9 - 11.
6. Рабич–Щербо И.В. Психогенетика / П.В. Рабич- Щербо, Т.М. Маратина, Е.Л. Григоренко. – М., 1999.
7. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопато-подобным синдромом. - СПб., 1997.
8. Широкова Г.А. Практикум для детского психолога: коррекционные игры, детская конфликтология, развивающие занятия. Ростов-на-Дону, 2006.
9. Ольшанская Е.В. Развитие мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения, речи. Игровые задания. - М., 2004.

УДК 616.127: 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БОЛЬНЫХ, ПЕРЕНЕСШИХ ИНФАРКТ МИОКАРДА, С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ

Абишева Л.Н., Ладзина Н.А.

Сведения об авторах. Абишова Ляззат Нуртаевна – магистрант ОП «Психология» ВКУ им. С. Аманжолова. Ладзина Наталья Александровна – доктор психологически наук, профессор ВКУ им. С. Аманжолова.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования индивидуально-типологических особенностей больных, перенесших инфаркт миокарда, с различным типом отношения к болезни. Выявлено, что эргопатический тип отношения к болезни является наиболее преобладающим для больных, перенесших инфаркт миокарда, средний возраст которых составляет 46,8 лет. Для больных более старшего возраста (средний возраст 69,3 года), дисфорический, эгоцентрический, ипохондрический и тревожный типы отношения к болезни являются наиболее характерными. Интернальный локус контроля присущ больным, перенесшим инфаркт миокарда с анозогнозическим и эргопатическим типом отношения к болезни. Для больных с эгоцентрическим и дисфорическим типом отношения к болезни локус контроля выражен в сторону экстернальности.

Ключевые слова. Тип отношения к болезни, инфаркт миокарда, больные, локус контроля.

Авторлар туралы мәліметтер. Әбішова Ләззат Нұртайқызы – «С. Аманжолов атындағы ШҚУ» «Психология» білім беру бағдарламасының магистранты. Ладзина Наталья Александровна – психология ғылымдарының докторы, «С. Аманжолов атындағы ШҚУ» профессоры.

Аннотация. Мақалада миокард инфарктісімен ауыратын науқастардың ауруға деген көзқарасының әр түрлі типтегі жеке типологиялық ерекшеліктерін зерттеу нәтижелері келтірілген. Ауруға деген көзқарастың эргопатикалық түрі миокард инфарктісімен ауыратын науқастар үшін ең басым болып табылады, олардың орташа жасы 46,8 жасты құрайды. Егде жастағы науқастар үшін (орташа жасы 69,3 жас) ауруға деген дисфориялық, эгоцентрлік, гипохондриялық және мазасыздық тәрізді көзқарас тән. Ішкі бақылау локусы ауруға аносогноздық және эргопатикалық типтегі миокард инфарктісімен ауыратын науқастарда болады. Ауруға эгоцентрлік және дисфориялық қатынасы бар науқастар үшін бақылау локусы сыртқа қарай көрінеді.

Түйін сөздер. Ауруға, миокард инфарктісіне, науқастарға, бақылау локусына қатынас түрі.

About the authors. Abishova Lyazzat - graduate student in "Psychology" education program at S. Amanzholov EKU. Ladzina Natalya – Doctor of Psychology, Professor of S. Amanzholov EKU.

Abstract. The article presents the results of the study of individual typological characteristics of patients with a myocardial infarction who have different attitudes to the disease. It was revealed that the ergopathic attitude to the disease is the most predominant for patients with myocardial infarction, whose average age is 46.8 years. For older patients (mean age 69.3 years), dysphoric, egocentric, hypochondriacal and anxious attitudes to the disease are the most characteristic. The internal locus of control is inherent in myocardial infarction patients with anosognosic and ergopathic attitudes to the disease. For patients with egocentric and dysphoric attitudes to the disease, the locus of control mostly tends to be external.

Keywords. Type of attitude to the disease, myocardial infarction, patients, locus of control.

Введение. По данным Всемирной организации здравоохранения, сердечнососудистые заболевания до сих пор являются основной причиной временной утраты трудоспособности, инвалидности и преждевременной смертности в мире [1]. Уже во второй половине XX века учеными было доказано, что огромное влияние на возникновение, течение и прогноз сердечнососудистых заболеваний имеют три фактора риска ишемической болезни сердца: повышенный уровень холестерина, артериальная гипертензия и курение. Однако есть и психологические факторы, такие, как стресс, депрессия, личностные особенности (Фридман, Розенман, Беарфут, Дальстром, Уильямс, Шеккеле, А.Б. Смулевич, Э.Б. Дубницкая, Н.А. Ильина).

В статистическом сборнике «Естественное движение населения в РК» публикуется разбивка только по наиболее частым причинам смертности, которые занимают долю в

общем количестве 60%. Из 36,1 тыс. человек в первом квартале от болезней сердечнососудистой системы умерло 9 тыс. граждан (плюс 22% к аналогичному периоду прошлого года) [2].

Значимость психосоциальных характеристик в формировании риска развития инфаркта миокарда свидетельствует о том, что среди пациентов, перенёсших инфаркт миокарда, выше вероятность встретить лиц, характеризующихся комплексом неблагоприятных эмоционально-личностных характеристик, недавно или актуально переживающих стрессовые / психотравмирующие обстоятельства (помимо факта болезни), испытывающих дефицит поддерживающих социальных взаимоотношений. По сути, психосоциальные факторы риска, сформировавшие предрасположенность к инфаркту миокарда, в дальнейшем, сохраняя свою актуальность, продолжают влиять на процесс адаптации личности к болезни, что существенно для определения направленности и тактики психокоррекции.

Организация исследования. Базой исследования послужило отделение кардиологии одной из больниц города Усть-Каменогорска. Выборку составили 30 пациентов, перенесших инфаркт миокарда - 15 мужчин и 15 женщин, средний возраст которых составил 65,7 лет.

В качестве методик исследования использовались следующие:

- для выявления типа отношения пациента к болезни использовалась методика «Тип отношения к болезни» (Л.И. Вассерман, А.Я. Вукс, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова),
- для оценки локуса контроля поведения пациента применялся опросник «Уровень субъективного контроля» (методика Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда),
- для проведения личностной психодиагностики применялся индивидуально-типологический опросник (Л.Н. Собчик).

Анализ результатов

Для выявления типа отношения пациента к болезни использовалась методика «Тип отношения к болезни» (Л.И. Вассерман, А.Я. Вукс, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова). На рисунке 1 представлены данные по испытуемым, которых мы отнесли к тому или иному типу отношения к болезни.

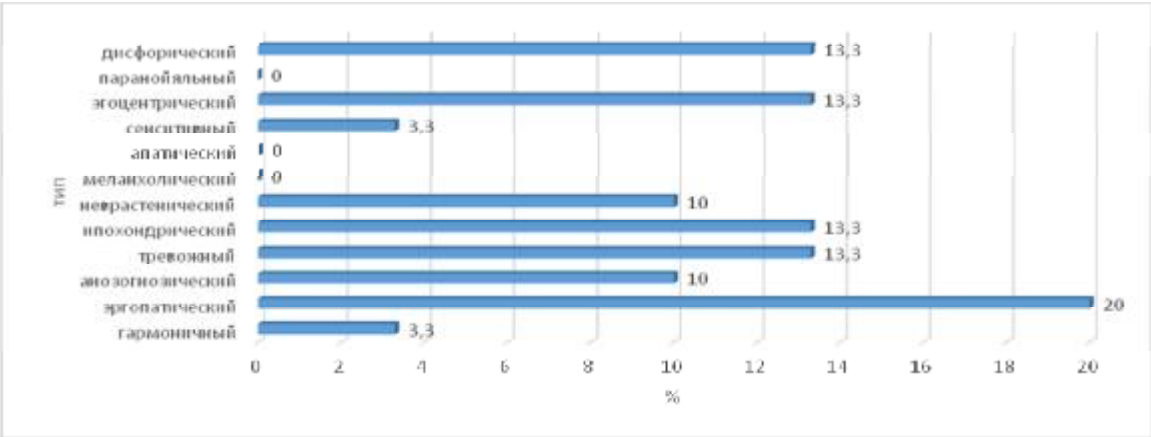


Рис. 1. Тип отношения к болезни у пациентов, перенесших инфаркт миокарда, по тесту «Тип отношения к болезни» (Л.И. Вассерман, А.Я. Вукс, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова), %

Так, в нашей выборке у 20% пациентов был определен эргопатический тип отношения к болезни (6 пациентов). Для таких больных, перенесших инфаркт миокарда, характерен «уход от болезни в работу», сверхответственное, подчас одержимое, стеничное отношение к работе, которое в ряде случаев выражено еще в большей степени, чем до болезни. Избирательное отношение к обследованию и лечению, обусловленное, прежде

всего, стремлением, несмотря на тяжесть заболевания, продолжать работу. Стремление во что бы то ни стало сохранить профессиональный статус и возможность продолжения активной трудовой деятельности в прежнем качестве.

13,3% пациентов продемонстрировали тревожный, ипохондрический, эгоцентрический и дисфорический типы отношения к болезни (в каждом типе определено по 4 пациента). О таких больных мы можем сказать, что они характеризуются либо непрерывным беспокойством и мнительностью в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнений неэффективности и даже опасности лечения (тревожный тип); либо чрезмерным сосредоточением на субъективных болезненных и иных неприятных ощущениях, стремлением постоянно рассказывать о них врачам, медперсоналу и окружающим, характерно преувеличение действительных и выискивание несуществующих болезней и страданий (ипохондрический тип).

Выявлены также больные с эгоцентрическим типом, что может характеризовать их как ищущих выгоду в связи с болезнью; возможно выставление напоказ близким и окружающим своих страданий и переживаний с целью вызвать сочувствие и полностью завладеть их вниманием; возможно требование исключительной заботы о себе в ущерб другим делам и заботам, полное невнимание к близким. Больные с дисфорическим типом отношения к болезни в большей степени характеризуются доминированием гневливо-мрачного, озлобленного настроения, постоянным угрюмым и недовольным видом, может преобладать зависть и ненависть к здоровым, включая родных и близких. Вспышки озлобленности со склонностью винить в своей болезни других. Требование особого внимания к себе и подозрительность к процедурам и лечению. Агрессивное, подчас деспотическое отношение к близким, требование во всем угождать.

У 10% диагностирован анозогнозический тип отношения к болезни (3 пациента). Для таких больных может быть характерное активное отбрасывание мысли о болезни, о возможных ее последствиях, вплоть до отрицания очевидного. Отчетливые тенденции рассматривать симптомы болезни как проявления "несерьезных" заболеваний или случайных колебаний самочувствия. Такие больные легко могут нарушать режим и врачебные рекомендации, пагубно сказывающиеся на течении болезни.

3,3% испытуемых были отнесены к гармоничному и сенситивному типу отношения к болезни (по 1 человеку в каждом типе). Лишь один человек из наших испытуемых продемонстрировал оценку своего состояния без склонности преувеличивать его тяжесть, но и без недооценки тяжести болезни. Такой пациент будет стремиться во всем активно содействовать успеху лечения, стремиться облегчить близким тяготы ухода за собой. Также одного пациента мы отнесли к сенситивному типу, для которого характерна чрезмерная ранимость, уязвимость, озабоченность возможными неблагоприятными впечатлениями, которые могут произвести на окружающих сведения о болезни. Опасения, что окружающие станут жалеть, считать неполноценным, пренебрежительно или с опаской относиться, распускать сплетни и неблагоприятные слухи о причине и природа болезни и даже избегать общения с больным.

Меланхолический, апатический и паранойяльный типы отношения к болезни не были определены в нашей выборке больных, перенесших инфаркт миокарда.

Для оценки локуса контроля поведения пациента проанализируем данные по опроснику «Уровень субъективного контроля» (методика Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда). На рисунке 2 представлены данные средних значений по стенам в целом по выборке больных, перенесших инфаркт миокарда.

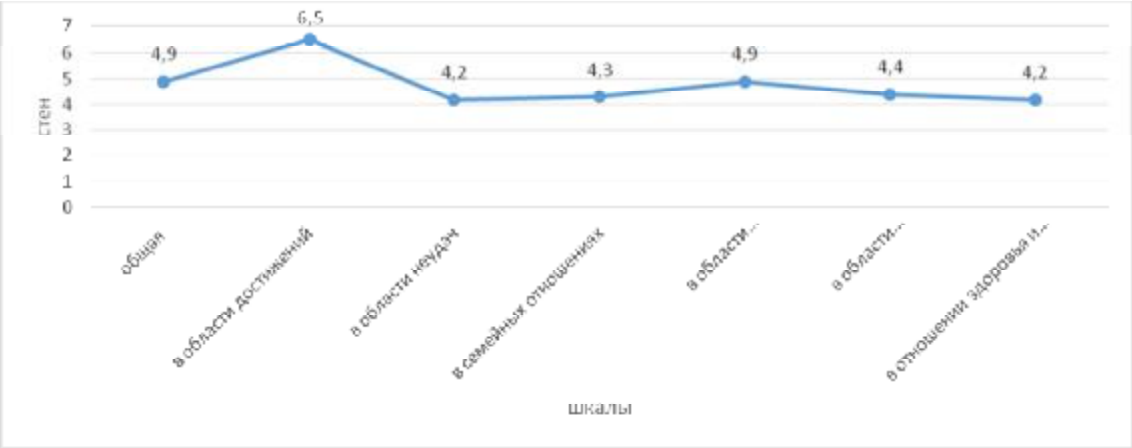


Рис. 2. Локус контроля у пациентов, перенесших инфаркт миокарда, по опроснику «Уровень субъективного контроля» (методика Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда)

По результатам мы можем определить, что в основном оценки находятся в зоне средних значений, что говорит о не выраженном локусе контроля ни в сторону экстернальности, ни в сторону интернальности. По шкале «интернальность в области достижений» были обнаружены показатели стенов выше средних значений (6,5). Это может свидетельствовать об уровне субъективного контроля над эмоционально-положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они добились сами всего хорошего, что было и есть в их жизни.

Для того, чтоб дифференцированно посмотреть, есть ли особенности в локализации контроля в зависимости от типа отношения к болезни, мы сопоставили результаты по двум тестам.

Результаты позволяют определить, что показатель общей интернальности является преобладающим у людей с гармоничным (9 стенов), анозогнозическим (8,6 стенов) и эргопатическим (7,8 стенов) типом отношения к болезни. В области достижений интернальный локус контроля выражен у эгоцентрического (8,5), анозогнозического (8,3), гармоничного (8) и эргопатического (7,8) типа отношения к болезни. В области неудач интернальный локус контроля представлен у больных с гармоничным (8) и эргопатическим (7,8) типом отношения к болезни. Кроме этого, для гармоничного типа характерна также интернальность в области межличностных отношений и в отношении здоровья и болезни. Экстернальный локус контроля по общей шкале представлен у больных с инфарктом миокарда с дисфорическим (2,2), эгоцентрическим (2), ипохондрическим (3,5) и сенситивным (3) типом отношения к болезни. В области неудач экстернальный локус контроля выражен у пациентов с дисфорическим (2), ипохондрическим (2,2) и неврастеническим (3,3) типом отношения к болезни. В области семейных отношений и производственных отношений экстернальность является преобладающей у дисфорического (1,5 и 3 стена) и эгоцентрического (2 и 3,5 стена) типов отношения к болезни. Для ипохондрического типа также преобладает экстернальность в области семейных отношений (3). В области межличностных отношений перекладывание ответственности на других выражена у следующих пациентов с типами отношения к болезни – дисфорическим (3), тревожным (3,2), эгоцентрическим (3,7), ипохондрическим (3,2) и неврастеническим (3).

Для нашего исследования важным является проанализировать локус контроля в отношении здоровья и болезни у пациентов, перенесших инфаркт миокарда. Так, пациенты с дисфорическим (2,2), тревожным (3,2), эгоцентрическим (3), ипохондрическим (2,7), неврастеническим (2,6) и сенситивным типом отношения к болезни демонстрируют экстернальный локус контроля.

Еще одним тестом для проведения личностной психодиагностики больных, пере-

несших инфаркт миокарда, послужил индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик. На рисунке 3 представлены результаты по данному опроснику.

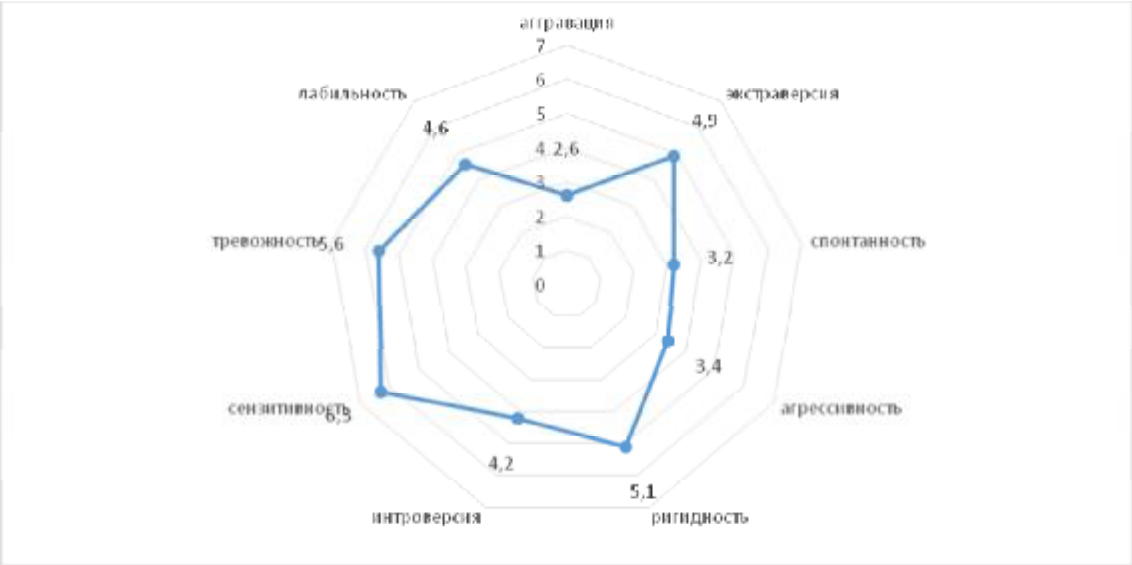


Рис. 3. Средние результаты по шкалам индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик

По результатам мы можем сказать, что пациенты, перенесшие инфаркт миокарда, характеризуются умеренной выраженностью по шкалам сензитивность (6,3), ригидность (5,1) и тревожность (5,6). Это может характеризовать испытуемых как впечатлительных, склонных к рефлексии, пессимистичных в оценке перспектив, выражена эмоциональность и восприимчивость. У больных, перенесших инфаркт миокарда, возможно проявление инертности и тугоподвижности установок, субъективизм, повышенное стремление к отстаиванию своих взглядов и принципов, критичность в отношении иных мнений.

По шкалам экстраверсия (4,9), интроверсии (4,2), лабильность (4,6), спонтанность (3,2), агрессивность (3,4) получены результаты в пределах средней нормы. Это может характеризовать выборку больных, перенесших инфаркт миокарада как умеренно тревожных, со средней степенью в активном отстаивании своих интересов, средним уровнем изменчивости в настроении, эмоциональной устойчивости, эмотивности и эмоциональной вовлеченности. В выборке представлены люди как интровертированного склада, так и экстравертированного.

Для того, чтобы определить личностные особенности у больных с разным типом отношения к болезни, мы сопоставили данные теста с типом отношения к болезни. Таким образом, можно определить, что анозогнозитческому типу отношения к болезни характерна низкая ригидность (2,3) и низкая интровертированность (2,6). Дисфорический тип отношения к болезни может характеризоваться низкой экстраверсией (2,2), низкими показателями спонтанности (2,5), агрессивности (1,5) и лабильности (2,7), в то же время они высоко тревожные (7,5). Пациенты тревожного типа отношения к болезни в первую очередь обладают низкой агрессивностью (2,7) и высокой тревожностью (8). Для ипохондрического типа в индивидуально-личностных особенностях преобладающими характеристиками оказываются низкая экстраверсия (2,7), низкая спонстанность (2,5) и низкий уровень лабильности (2,5). Пациенты с неврастеническим типом не проявляют спонтанность (2) и высоко сензитивны (8). Для сензитивного типа отношения к болезни выраженными являются проявления сензитивности (8) и лабильности (8). Гармоничный тип характеризуется экстравертированностью (8) и низкой ригидностью (1).

Выводы

1) Для большинства больных, перенесших инфаркт миокарда, средний возраст которых составляет 46,8 лет, эргопатический тип отношения к болезни является наиболее преобладающим. Для больных более старшего возраста (средний возраст 69,3 года), дисфорический, эгоцентрический, ипохондрический и тревожный типы отношения к болезни являются наиболее характерными.

2) Интернальный локус контроля присущ больным, перенесшим инфаркт миокарда с анозогнозическим и эргопатическим типом отношения к болезни. Для больных с эгоцентрическим и дисфорическим типом отношения к болезни локус контроля выражен в сторону экстернальности.

3) Индивидуально типологические особенности больных, перенесших инфаркт миокарда, выявлены следующие:

- для анозогнозического типа отношения к болезни характерна низкая ригидность;
- для эргопатического типа – высокая ригидность;
- для тревожного типа – тревожность и низкая агрессивность;
- для дисфорического типа - низкая спонтанность, низкая агрессивность, сензитивность, тревожность;
- для неврастенического типа - низкая агрессивность, низкая спонтанность;
- для ипохондрического типа - низкая агрессивность, низкая лабильность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Искаков Е.Б. Эпидемиология сердечнососудистых заболеваний // Медицина и экология. - 2017. - № 2. – С. 19-28.
2. Осипова И. Рост смертности в Казахстане продолжается [Электронный ресурс] URL: https://kz.kursiv.media/2021-05-18/rost-smertnosti-v-kazakhstane-prodolzhaetsya/

УДК 618.39: 613.99: 159.942.5

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА БУДУЩЕГО РЕБЕНКА У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН, ОЖИДАЮЩИХ ПЕРВОГО ИЛИ ВТОРОГО РЕБЕНКА

Арифов Б.Я.

Сведения об авторе. Арифов Байрам Яхияевич – магистрант ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье раскрываете тема принятия беременности женщиной, ее отношение к своему положению. Без принятия женщиной себя как матери ребенка нельзя рассуждать о полноценном процессе материнства. Эмпирическое исследование позволило проанализировать результаты контент-анализа образа будущего ребенка у беременных женщин, ожидающих первого или второго ребенка по методике «сочинение». Выявлен более приближенный к реальности образ будущего ребенка в структуре жизненного сценария у женщин, ожидающих второго ребенка.

Ключевые слова. Беременность, жизненный путь, жизненный сценарий, зрелость, образ, образ будущего ребенка, родительство.

Автор туралы мәліметтер. Арифов Байрам Яхияевич – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Психология» білім беру бағдарламасының магистранты.

Аннотация. Мақалада әйелдің жүктілікті қабылдау тақырыбы, оның өз жағдайына қатынасы ашылады. Әйел өзін баланың анасы ретінде қабылдамай, ана болудың толыққанды процесі туралы айтуға болмайды. Эмпирикалық зерттеу «шығарма» әдісі бойынша бірінші немесе екінші баланы күтетін жүкті әйелдердегі болашақ баланың имиджін контент-талдау нәтижелерін сараптауға мүмкіндік берді. Екінші баланы күткен әйелдердегі өмірлік сценарий құрылымында болашақ баланың шындыққа жақын бейнесі анықталды.

Түйін сөздер. Жүктілік, өмір жолы, өмір сценарийі, жетілу, имидж, болашақ баланың бей-

несі, ата-ана.

Author. Arifov Bairam - graduate student in "Psychology" education program of the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article reveals the topic of accepting pregnancy by a woman, her attitude to her position. Without a woman accepting herself as the mother of a child, it is impossible to talk about the full-fledged process of motherhood. An empirical study made it possible to analyze the results of the content analysis of the image of the unborn child in pregnant women expecting their first or second child using the "composition" method. A more realistic image of the unborn child was revealed in the structure of the life scenario of women expecting a second child.

Keywords. Pregnancy, life path, life scenario, maturity, image, image of the unborn child, parenthood.

Пренатальная психология в последнее время стала объектом пристального внимания, свидетельством этому стало возросшее количество психологической и научно-медицинской литературы, посвященной этому направлению. Согласно исследованиям, установлена тесная непрерывная связь между состоянием беременной женщины и состоянием плода [1]. Мать ежеминутно обеспечивает жизнеспособность своего ребенка. Основной темой в этом направлении, по мнению Захарова А.И., Прохорова В.К., Брутмана В.И., Радионовой М.С. и ряда других исследователей, выступает вопрос протекания состояния беременности. Не вызывает сомнения тот факт, что благоприятное состояние психики беременной женщины влияет на рождение психически здорового малыша.

Со временем и общество приобрело новые ракурсы своего развития, особенно к XX веку, и в корне изменилось положение женщины в обществе. Женщина сейчас выступает на равных правах с мужчиной и социальном, экономическом и политическом направлении. Но исконно основная функция женщины – материнство, но новые обязанности, которые диктует женщине общество, отражаются на состоянии женского организма.

Наша современная жизнь, политическая и экономическая обстановка влияет на возникновение у женщины ряда психических состояний, психозов – дородовых или послеродовых, состояний неврозов. Это относится к женщинам, проживающим и в Казахстане, и в остальных странах СНГ. На это оказывают влияние выделенные исследователями основные причины: экономическая нестабильность республик, проблемные семейные отношения и слабость женской защитной иммунной системы. В этом направлении наиболее важной выступает работа по организации специальных условий для стабилизации как физического, так и психологического состояния женщин в период беременности.

Известным выступает тот факт, что одним из основных свойств личности человека выступают различного рода эмоциональные переживания и состояния. А у беременных женщин эти состояния заметно усиливаются. На все физиологические процессы человека свое влияние оказывает эмоциональный фон [2].

Сам период беременности характеризуется возникновением у женщины ряда проблем, из которых можно обозначить следующие: принятие женщины себя в новом для нее состоянии, принятие появление внутри нее новой жизни, новый мир, который должна принять женщина в новом для нее состоянии. Эти состояния зачастую указывают на то, что для женщины может потребоваться своевременная психологическая поддержка. Своевременность обращения за помощью поможет женщине нивелировать свои состояния страха, неуверенности, избавиться от плохих переживаний, потому что негативное эмоциональное состояния в период протекания беременности может отрицательным образом повлиять на здоровье и развитие малыша. Незамедлительное решение эмоциональных проблем самостоятельно или при помощи специалистов позволит отнестись к своему новому состоянию будущей матери по-другому, принять эту новую роль и найти выход из ситуации, которая травмирует ее психику. При таком подходе женщина в период беременности осознает свое женское начало, это станет главным условием роста ее личности, развития индивидуальности [3].

Практически для каждой семьи появление ребенка является одним из самых значимых и счастливых событий. Конечно, данное событие кардинально меняет жизнь семьи, привнося в нее новые задачи. Не изменяется только одно – в жизни почти каждой женщины наступает время, когда она готовится стать мамой и ожидает рождения ребенка.

По праву считают, что именно первая беременность вызывает у женщины наиболее теплые чувства и ощущения материнства. Будучи беременной, женщина ярко представляет себе образ будущего малыша, она создает идеальную картинку будущего ребенка по своим представлениям, размышляя, каким он будет, когда родится. Иногда это происходит неосознанно, потому что не все образы женщины вступают как осознанные.

Тема принятия беременности женщиной, ее отношение к своему положению являются малоизученными вопросами, потому что без принятия женщиной себя как матери ребенка нельзя рассуждать о полноценном процессе материнства.

Методом изучения явилась проективная методика - сочинение на тему «Образ моего будущего ребенка». Сочинение на тему «Образ моего будущего ребенка» в процессе исследования позволяет нам выделить параметры образа будущего ребенка в жизненном сценарии беременной женщины. В данной методике будут в основном просматриваться внутренние и внешние качества будущего ребенка, состояние и чувства беременной женщины, а также пол еще не родившегося ребенка. При обработке сочинения контент-анализ является удобным и продуктивным методом сбора необходимой информации.

При обработке были распределены основные ключевые слова по выделенным категориям, затем производился подсчет абсолютной частоты встречаемости у испытуемых данных высказываний и соответственно категорий, и далее рассчитывалось процентное отношение.

Были выделены следующие категории для анализа: пол, внешние качества, внутренние психологические качества, чувства матери, временной аспект.

Базой исследования явилась семейная амбулатория при областной больнице г. Усть-Каменогорска, в частности гинекологическое отделение. Выборку составили 28 женщин, стоящих на учете у гинеколога по беременности. Данная выборка была разделена по двум параметрам: 1) женщины 32-39 лет, ожидающие рождение первого ребенка – 17 человек; 2) женщины 33-45 лет, ожидающие рождение второго ребенка – 11 человек.

В таблице 1 и 2 представленные данные контент-анализа сочинения, где отражены содержательные характеристики и частота их использования. Процент находился с учетом частоты упоминания качества в сочинении от общего числа выборки.

Таблица 1. Результаты контент-анализа образа будущего ребенка у беременных женщин, ожидающих первого ребенка по методике «сочинение»

Параметр	Характеристика	Частота по группе	Процент
Пол	Мальчик	6	35,3
	Девочка	6	35,3
	Неопределенный	5	29,4
Внешние качества	Красивый / привлекательный	9	52,9
	Похож на маму	5	29,4
	Голубоглазый	4	23,5
	Похож на папу	3	17,6
	Светлые волосы	3	17,6
	Карие глаза	2	11,8
	Темные волосы	2	11,8
	Красивые глаза	1	5,9
	Красивые губки	1	5,9
	Высокий	1	5,9
	Пухленький	1	5,9

	Кудрявые волосы	1	5,9
	Смуглый	1	5,9
Внутренние психологические качества	Умный/сообразительный	12	70,6
	Здоровый	6	35,3
	Добрый	5	29,4
	Послушный/воспитанный	5	29,4
	Ласковый	3	17,6
	Отзывчивый/открытый	3	17,6
	Любознательный	2	11,8
	Успешный	2	11,8
	Лидер/целеустремленный	2	11,8
	Старательный	1	5,9
	Любящий	1	5,9
	Богатое воображение	1	5,9
	Ответственный	1	5,9
	Общительный	1	5,9
	Сдержанный	1	5,9
	Трудолюбивый	1	5,9
	Внимательный	1	5,9
	Жизнерадостный	1	5,9
	Счастливый	1	5,9
	Талантливый	1	5,9
	Самостоятельный	1	5,9
	Смелый	1	5,9
Чувства матери	Любовь	9	52,9
	Забота	4	23,5
	Счастье	3	17,6
	Теплота и нежность	2	11,8
	Уверенность	1	5,9
	Гордость	1	5,9
Временной аспект	Близкое будущее	12	70,6
	Далекое будущее	5	29,4

Анализируя таблицу 1, мы можем сделать увидеть следующее. 35,3% женщин предполагают, что у них родится мальчик, такое же количество испытуемых предполагает, что девочка. 29.4% женщин либо не знают точно, какого пола их будущий ребенок, либо на данный момент для них это не является столь существенной особенностью.

Относительно внешних качеств, можно увидеть, что 52,9% женщин, ожидающих первого ребенка, отмечают, что он будет красивым, 29,4% - похож на маму, 23,5% - голубоглазый; 17,6% женщин видят его похожим на папу и со светлыми волосами; у 11,8% - в образе ребенка представлены карие глаза и темные волосы. 5,9% женщин выделяют такие характеристики, как красивые глаза, красивые губки, высокий, пухленький, кудрявые волосы, смуглый.

Анализ внутренне психологических качеств позволяет констатировать, что для женщин, ожидающих первого ребенка, в его образе превалирующими являются когнитивные характеристики (70,6%), далее следует здоровье (35,3%), добрый и послушный (29,4%). 17,6% женщин в образе будущего ребенка отмечают отзывчивость и ласковость; 11,8% - успешность и лидерство. Наименее всего разброс качеств представлен по следующим характеристикам, которые отметили лишь 5,9% испытуемых – старательный, любящий, с богатым воображением, ответственный, общительный, сдержанный, трудолюбивый, внимательный, жизнерадостный, счастливый, талантливый, самостоятельный,

смелый.

Чувства, которые испытывает женщина к еще не родившемуся ребенку, возможны следующие – в 52,9% это любовь, 23,5% - забота, 17,6% - счастье, 11,8% - теплота и нежность и 5,9% - уверенность и гордость.

Относительно временного аспекта можно увидеть, что у большинства женщин (70,6%) образ ребенка связан с ближайшим будущим и лишь 29,4% испытуемых видят своего ребенка в отдаленном будущем.

Анализ таблицы 2 позволяет констатировать следующее.

Таблица 2. Результаты контент-анализа образа будущего ребенка у беременных женщин, ожидающих второго ребенка по методике «сочинение»

Параметр	Характеристика	Частота по группе	Процент
Пол	Мальчик	4	36,4
	Девочка	3	27,3
	Неопределенный	4	36,4
Внешние качества	Красивый	6	54,6
	Дружеские отношения со старшим братом или сестрой	6	54,6
	Высокий	2	18,2
	Голубоглазый	1	9,1
	Светловолосый	1	9,1
	Смуглая кожа	1	9,1
	Густые волосы	1	9,1
	Стройный	1	9,1
	Глаза как у мамы	1	9,1
	Похож на мать	1	9,1
Внутренние психологические качества	Здоровый	5	45,6
	Умный	3	27,3
	Самостоятельный /независимый	3	27,3
	Воспитанный	2	18,2
	Мужественный	2	18,2
	Счастливый	3	27,3
	Отзывчивый	2	18,2
	Шустрый/непоседа	2	18,2
	Добрый	2	18,2
	Целеустремленный	2	18,2
	Спокойный/послушный	2	18,2
	Ласковый/нежный	2	18,2
	Ответственный	1	9,1
	Честный	1	9,1
	Серьезный	1	9,1
	Сильный	1	9,1
	Смелый	1	9,1
	Талантливый	1	9,1
	Трудолюбивый	1	9,1
	Аккуратный	1	9,1
	Упрямый	1	9,1
	Веселый	1	9,1
	Любовь	5	45,6
	Забота	2	18,2

Чувства матери	Долгожданный	1	9,1
	Ласка	1	9,1
	Поддержка	1	9,1
	Трепетное отношение	1	9,1
	Гордость	1	9,1
Временной аспект	Близкое будущее	11	100
	Далекое будущее	5	45,6

36,4% женщин, ожидающих своего ребенка, связывают возможный пол с мальчиком, а 27,3% - с девочкой. Для 36,4% женщин – этот признак не выделен в сочинениях.

Относительно внешних качеств мы можем увидеть, что женщины в 54,6% выделяют характеристику «красивый» и хотят видеть в своем ребенке помощника в воспитании уже имеющегося младшего брата или сестры. Для 18,2% женщин существенной характеристикой является рост (высокий). 9,1% женщин, ожидающих второго ребенка во внешних характеристиках образа выделяют, что он возможно будет голубоглазым, светловолосым, со смуглой кожей, густыми волосами, стройным, похожим на мать.

Во внутренних психологических качествах 45,6% женщин отмечают в первую очередь здоровье; 27,3% - умный, счастливый и самостоятельный. 18,2% женщин, ожидающих второго ребенка, в его образе видят характеристики воспитанности, мужественности, отзывчивости, непоседливости, доброту, целеустремленность, спокойствие и нежность. Для 9,1% испытуемых женщин образ будущего ребенка может быть связан с характеристиками ответственности, честностью, серьезностью, смелостью, талантливостью, трудолюбием, аккуратностью, силой, упрямством и веселостью.

Чувства, которые возникают у женщины, ожидающей второго ребенка, выражены следующим образом – 45,6% испытывают любовь, 18,2% - заботу, 9,1% - ласку, поддержку, гордость и трепетное отношение.

Все испытуемые образ будущего ребенка определяют ближайшим будущим (100%), кроме этого, еще 45,6% женщин в сочинениях упоминают образ ребенка и далеком будущем.

Таким образом, сравнивая две выборки, отличающиеся друг от друга ожиданием первого или уже второго ребенка, можно сделать следующие выводы:

1) для женщин в обеих группах образ будущего ребенка в структуре жизненного сценария складывается из характеристик половой принадлежности, внутренне психологических и внешних качеств, чувств матери и временной аспект в прогнозировании образа;

2) мы не обнаружили качественных отличий возможных чувств к будущему ребенку. Женщины обеих групп в будущем предполагают предъявлять очень теплые, эмоционально насыщенные эмоции. Кроме этого, образ ребенка охватывает в большинстве своем как ближайшее будущее сразу после рождения, так и отдаленное будущее, спустя некоторое время;

3) для женщин, ожидающих первого ребенка, во внешних качествах немаловажное значение занимает степень похожести на маму, а также на папу. Для женщин, ожидающих второго ребенка, эти характеристики не являются столь актуальными, тем более что похожесть на мать отмечается лишь один раз, в то время как похожесть внешне на папу не выделена вообще. Кроме этого, обнаружены различия во внешней характеристике – дружеские отношения со старшим братом или сестрой, которая звучит в половине сочинений женщин, ожидающих второго ребенка, и не упоминается вообще в сочинениях женщин, ожидающих рождение первенца. Таким образом, мы можем сказать, что в образе будущего ребенка в структуре жизненного сценария женщины, ожидающие второго ребенка, включают аспект взаимоотношения между сиблингами;

4) при анализе внутренне психологических качеств больших различий в двух рассматриваемых выборках мы не обнаружили – в образе будущего ребенка заложен прак-

тически идентичный набор положительных качеств, описывающих коммуникативную, эмоционально-волевую, интеллектуальную и поведенческие сферы. Единственно, что хотелось отметить, это то, что здоровье будущего ребенка является более приоритетной характеристикой для женщин, ожидающих второго ребенка, чем для женщин, ожидающих первенца. Кроме этого, в образе будущего ребенка женщин, у которых уже есть старший ребенок, включены качества, которые нельзя назвать однозначно положительными – шустрый, непоседа, упрямый. Таким образом, можно предположить о более приближенном к реальности образе будущего ребенка в структуре жизненного сценария у женщин, ожидающих второго ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вуколова В.А., Енькова Е.В., Рыжиков Ю.С., Сокол Е.Б., Ипполитова Л.И., Киселева Е.В., Корж Е.В. Оценка течения беременности, родов и состояния плода у женщин с Covid-19 // Вестник новых медицинских технологий. Электронное периодическое издание. - 2020. - N 6. - С.56-62.
2. Лустин С.И., Щука Е.А. Психологические особенности беременных женщин // Царскосельские чтения. – 2016. - №2. – С. 241-244.
3. Творогова Н.Д., Кулешова К.В. Состояние благополучия женщины в период беременности [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2017. – Т. 9, № 4(45) – Режим доступа: http://mprj.ru

УДК 159.923.5

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ С ЭЛЕМЕНТАМИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Селиванова В.А., Фёдорова И.А.

Сведения об авторах. Селиванова Виктория Андреевна – студент ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета. Фёдорова Ирина Алексеева – магистр психологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В процессе коммуникации используются различные приемы, стратегии, тактики самопрезентации, которые носят как вербальный, так и невербальный характер. В процессе самопрезентации человека можно наблюдать уровни его социальной креативности, и именно этому вопросу посвящена данная статья.

Ключевые слова. Психология личности, самопрезентация, социальная креативность, уровни социальной креативности.

Авторлар туралы мәліметтер. Селиванова Виктория Андреевна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Психология» білім беру бағдарламасының студенті. Федорова Ирина Алексеевна – психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Қарым-қатынас процесінде вербалды және вербалды емес сипаттағы әртүрлі тәсілдер, стратегиялар, өзін-өзі таныстыру тактикасы қолданылады. Адамның өзін-өзі таныстыру процесінде оның әлеуметтік шығармашылық деңгейлерін байқауға болады және бұл мақала осы мәселеге арналған.

Түйін сөздер. Тұлға психологиясы, өзін-өзі таныстыру, әлеуметтік шығармашылық, әлеуметтік шығармашылық деңгейлері.

About the authors. Selivanova Victoriya - student in "Psychology" education program of the Kazakh-American Free University. Fyodorova Irina - Master of Psychology, senior lecturer, Kazakh-American Free University.

Abstract. In the process of communication, various techniques, strategies, tactics of self-presentation are used, which are both verbal and non-verbal in nature. In the process of self-presentation of a person, one can observe the levels of his social creativity, and this article is devoted to this issue.

Keywords. Psychology of personality, self-presentation, social creativity, levels of social creativity.

Современное общество основано на отношениях людей, меры их понимания и представлений друг о друге, вне зависимости от того, общаются они лично или опосредованно (телефон, интернет и др.), что делает вопрос образа человека в общении чрезвычайно важным и актуальным. В свою очередь, не менее важно в данном процессе не только уметь представить себя объективно, но и проявить свою индивидуальность, суметь произвести нужное впечатление, выделиться, заинтересовать. От того, как человек умеет себя самопрезентовать обществу, зависит его дальнейшие взаимоотношения с людьми.

Ни одна коммуникация не обходится без самопрезентации – презентации себя, своих личностных или профессиональных качеств. Оказываясь в ситуации социального или межличностного общения, каждый человек немедленно становится субъектом самопрезентации. В момент начала общения человек, воспринимая как осознанно, так и частично, и неосознанно информацию о своем собеседнике, становится объектом его самопрезентации. Таким образом, самопрезентация является средством управления впечатлением, которое личность производит на других людей.

В процессе коммуникации используются различные приемы, стратегии, тактики самопрезентации, которые носят как вербальный, так и невербальный характер. На наш взгляд, в процессе самопрезентации человека можно наблюдать уровни его социальной креативности.

Проблема креативности имеет довольно давнюю историю. Долгое время эта важная психологическая характеристика вызывала споры, и целые поколения психологов отрицали ее значимость. Множество работ по данной проблеме связано с именами зарубежных психологов (Т. Амабайль, Ф. Барон, Дж. Гилфорд, Е. Торренс, С. Медник, Дж. Рензулли, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Стернберг, Г. Уоллес, К. Урбан, Э. Боно и др.) [1]. В отечественной психологии особый вклад в исследование этого направления внесли фундаментальные работы таких исследователей, как Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, В.Н. Козленко, Н.Ф. Вишнякова, Л.Б. Ермолаева-Томина, Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов, И.А. Бескова и др. [1, 2].

В работах отечественных психологов термин «социальная креативность» присутствует крайне редко, наиболее часто способность к творчеству в социальном контексте определяется в терминах «коммуникативная креативность» (А.А. Голованова, Н.В. Мартышкина, Т.Ю. Осипова), «креативность» в сфере общения (С.Ю. Канн, Н.А. Тюрьмина), «лингвистическая креативность» (Г.А. Халюшова), «социальный интеллект» (М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, В.Н. Куницына, А.Л. Южанинова), «коммуникативная компетентность» (Н.А. Аминов, А.А. Кидрон, Е.В. Коблянская, М.В. Молоканов, Л.А. Петровская, О.Ф. Остроумова), «социальная компетентность» (А.А. Бодалев, О.К. Тихомиров, Ю.М. Жуков). В рамках зарубежной психологии большая часть работ посвящена исследованиям социального интеллекта (Дж. Гилфорд, Р. Стернберг), реже - коммуникативной компетентности, социальной одаренности (С. Грейс, Р. Томассони) [2].

Накоплен большой и содержательный материал, который дал определенные результаты, как в теоретическом, так и в практическом отношении, однако единой и стройной теории креативности до сих пор не существует. Выделяя для анализа относительно новую психологическую категорию, отметим недостаточную разработанность термина «социальная креативность». К сожалению, фундаментальных исследований, посвященных изучению социальной креативности, крайне мало. Большая значимость данной проблемы и недостаточное количество исследований позволили нам определить данную тему как актуальную и требующую дальнейшего изучения.

В ходе анализа проблемы и её исследования был использован комплекс методов, включающий теоретический анализ психологической, философской, социологической литературы по проблеме; методы сбора и интерпретации эмпирического материала, бази-

рующиеся на современных психодиагностических принципах.

Теоретико-методологической основой исследования послужили работы российских и американских психологов (С.Ю. Канн, Т.Ю. Осипова, А.В. Батаршев, С. Ли, Б. Куигли, В.А. Лабунская, Е.В. Белугина А.А. Попель, Р. Стернберг, Дж. Гилфорд, И. Гофман, М. Снайдер и др.) [3, 4, 5, 6].

Эмпирические методы исследования:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме взаимосвязи уровней социальной креативности с элементами самопрезентации личности.

2. Психодиагностические методики:

- тест «Определение социальной креативности личности» (автор-разработчик А.В. Батаршев);
- шкала измерения тактик самопрезентации (С. Ли, Б. Куигли);
- анкета «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» (В.А. Лабунская, Е.В. Белугина).

3. Математико-статистические методы анализа данных: критерий корреляции Пирсона, Н критерий Крускала-Уоллиса.

В основу исследования легли теоретические выводы, сформированные на основе литературного обзора и анализа информации по изучаемой проблеме.

Социальная креативность – это комплексное качество личности, позволяющее понимать и анализировать причины и динамику различных социальных ситуаций, а также принимать эффективные, творческие, нестандартные решения ситуаций межличностного взаимодействия. Обратим внимание на то, что социальную креативность можно понимать и как способность, и как качество, и как процесс. Социальная креативность включает в себя пять параметров: мотивационные, интеллектуальные, коммуникативные, эмоциональные, экзистенциальные.

Креативный процесс является специфическим для разных областей знаний, но обладает общими характеристиками; он имеет временные рамки и определенные этапы; важной составляющей его является инсайт. Креативность - нормативный процесс, однако уровни его проявления зависят от личностных качеств и средовых характеристик; важной можно считать роль бессознательного в этом процессе [7].

Креативный процесс, независимо от проблемы, на которую он направлен, необходимо включает следующее:

- изменение структуры внешней информации и внутренних представлений с помощью формирования аналогий и соединения концептуальных пробелов;
- постоянное переформулирование проблемы;
- применение существующих знаний, воспоминаний и образов для создания нового и применения старых знаний и навыков в новом ключе;
- использование невербальной модели мышления.

Креативность в структуре личности также связана с процессами мышления, воображения, рефлексии и т.д. Таким образом, социальная креативность может влиять на активность, деятельность, специфику общения личности и т.д. [8, 9, 10].

Самопрезентация – это психологический процесс, проявляющийся с помощью стратегий поведения, заключающихся в предъявлении своего внешнего образа другим людям, это намеренное и осознаваемое поведение, направленное на создание определенного впечатления о себе у окружающих.

Эмпирическое исследование проводилось согласно следующему плану:

1. Постановка целей, задач и формирование гипотетических предположений.

2. Формирование выборки исследования, согласно общим принципам и правилам психологических исследований.

3. Выбор методов и методик исследования, в соответствии с целью, объектом, гипотезой и выборкой исследования.

4. Проведение психодиагностического исследования.

5. Обработка полученных данных, математико-статистический анализ.

6. Анализ, интерпретация, обобщение данных. Построение исследовательских выводов.

Базой исследования выступили:

1. КГУ «Средняя школа №39 им. Ы. Алтынсарина» ОО по г. Усть-Каменогорску УО ВКО. Данная база практики была выбрана, так как учителя являются активными субъектами самопрезентации и взаимосвязь уровней социальной креативности с элементами самопрезентации у них будет хорошо выражена.

2. Социальные сети, такие как: «ВКонтакте», «Facebook», «Telegram», «Instagram», «WhatsApp».

В исследовании участвовало 80 человек. Возрастные границы выборки – от 20-ти до 65 лет. 56,3% (45 человек) в выборке – женщины. 43,8% (35 человек) – мужчины.

В ходе анализа результатов исследования были получены следующие данные.

Приведем обобщенные данные по методике «Уровни социальной креативности» в таблице 1.

Таблица 1. Данные по методике «Уровни социальной креативности» (Батаршев А.В.)

Уровни социальной креативности			
	Высокий	Средний	Низкий
Количество респондентов	20	33	27
% от выборки	25	41,25	33,75

Из указанной выше таблицы мы видим, что средний уровень социальной креативности преобладает, на втором месте находится низкий уровень социальной креативности и на третьем – высокий уровень.

Высокий уровень социальной креативности, который был выявлен у 25% респондентов, проявляется в хорошо развитом творческом потенциале, для людей с высоким уровнем социальной креативности характерно находить оригинальные и конструктивные решения в ситуациях межличностного взаимодействия, а также ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности. Данный уровень свойственен, в большинстве своем, социально адаптированным личностям, которые не испытывают ситуационного напряжения в социальном взаимодействии.

Средний уровень социальной креативности выявлен у 41,25% респондентов, данный уровень проявляется в достаточно развитом творческом потенциале, что позволяет человеку творчески мыслить, находить нестандартные пути решения возникающих проблем. Можно предположить, что люди со средним уровнем социальной креативности не так часто демонстрируют свои способности к созданию чего-либо нового, оригинального в ситуациях социального взаимодействия, как делают это люди с высоким уровнем социальной креативности.

Низкий уровень социальной креативности был выявлен у 33,75% респондентов, данный уровень проявляется в неспособности человека творчески подходить к решению сложных социальных проблем, люди с низким уровнем социальной креативности могут испытывать ситуационное напряжение в социальном взаимодействии.

Далее будут представлены результаты методики «Шкала измерения тактик самопрезентации» (С. Ли, Б. Куигли) в таблице 2.

Таблица 2. Данные по методике «Шкала измерения тактик самопрезентации» (С. Ли, Б. Куигли)

Тактики самопрезентации	Количество респондентов	% от выборки
Оправдание с отрицанием ответственности	2	2,5
Оправдание с принятием ответственности	2	2,5
Отречение	3	3,75

Препятствование самому себе	2	2,5
Извинение	22	27,5
Старание понравиться	31	38,75
Запугивание	2	2,5
Просьба/мольба	0	0
Приписывание себе достижений	2	2,5
Преувеличение своих достижений	5	6,25
Негативная оценка других	1	1,25
Пример для подражания	8	10

Из таблицы 2 мы видим, что у 38,75% респондентов доминирующей тактикой самопрезентации является «старание понравиться». Данная тактика проявляется в действиях и поступках с целью вызвать у окружающих симпатии к субъекту, часто для получения определенной пользы от этого (тактика может принимать форму лести, конформности, возвышения других, оказания услуг, делания подарков и т.п.). Преимущество данной тактики состоит в том, что своими действиями и словами человек может получить то, что ему нужно, например, это может быть повышение заработной платы, повышение в должности, признание и т.д. Недостатки же данной тактики состоят в том, что человек часто манипулирует другими людьми с целью личной выгоды, другие же люди могут рассматривать поведение субъекта как искреннее.

У 27,5% респондентов доминирующей тактикой является «извинение». Данная тактика проявляется в признании ответственности за любые обиды, вред, нанесенные субъектом другим, или за негативные поступки. Вербальные и невербальные выражения раскаяния и вины (часто проявляются как норма вежливости). Преимущество данной тактики в том, что человек самопрезентует себя как тактичного, воспитанного, интеллигентного человека, такое поведение показывает человека с положительной стороны, других людей, окружающих субъекта такое поведение может расположить к себе. Недостаток же данной тактики в том, что иногда субъект начинает извиняться за все подряд, даже когда этого делать не нужно. Потребность слишком часто извиняться может быть связана с низкой самооценкой, неуверенностью в собственных правах, подсознательным желанием избежать любого проявления критики или неодобрения, желанием задобрить окружающих и быть им полезным, а также, каким-то скрытым чувством стыда.

У 10% респондентов ведущей тактикой самопрезентации является «пример для подражания». Проявляется в поведении, предъявляемым субъектом, как моральное и привлекательное, вызывающее уважение, подражание и/или восхищение (обычно это принципиальность в вопросах нравственности и морали, самоотверженное отношение к работе и т. п.; высшая форма проявления этой тактики - героизм). Преимущество данной тактики в том, что таким поведением человек может стать для кого-либо авторитетом, положительным примером того, например, как нужно относиться к работе, к другим людям, как достойно вести себя в конфликтных ситуациях и т.д. Также преимущество состоит в том, что людям, которые окружают субъекта – он запоминается, о нем складывается положительное впечатление. Для некоторых людей достойное поведение субъекта может стать мотивацией к познанию чего-либо нового. Недостаток данной стратегии в том, что такое поведение часто может носить демонстративный характер, т.е. человек, например, может обещать что-то значительное для других людей, чтобы в их глазах казаться спасателем и высоко моральным человеком, но в дальнейшем, выполнять обещанное он не будет.

У 6,25% респондентов доминирующей тактикой является «преувеличение своих достижений», т.е. убеждение субъектом других в том, что результаты его деятельности являются более позитивными, чем в действительности. Тактика «отречение» выявлена у 3,75% респондентов, проявляется в вербальном объяснении субъектом причин поведения прежде, чем затруднительное или неприятное положение произойдет (для предотвраще-

ния обвинений).

У 2,5% респондентов преобладает тактика «оправдание с отрицанием ответственности», проявляется в вербальном заявлении субъекта, отрицающем ответственность за негативные поступки или события (по типу «Я этого не делал»). Тактика «оправдание с принятием ответственности» выявлена у 2,5 респондентов, т.е. приведение оправдывающих и одобряемых другими причин для объяснения негативно воспринимаемого поведения и принятие ответственности за него (по типу «на моем месте вы сделали бы то же самое»). У 2,5% респондентов ведущей тактикой является «препятствование самому себе», т.е. субъект ссылается на внешние препятствия, помехи, как причины своих неудач, для предотвращения нежелательных выводов у объекта самопрезентации по поводу его (субъекта) недостатков (обычно ссылки на слабое здоровье, болезни, чрезмерные общественные нагрузки и т.п.).

Тактика «запугивание» преобладает у 2,5% респондентов, проявляется в высказывании угроз с целью возбуждения страха у объекта самопрезентации (тактика используется для проектирования тождественности субъекта как сильного и опасного). У 2,5 респондентов доминирующей является тактика «приписывание себе достижений», т.е. заявления субъекта о своих достоинствах и прошлых достижениях. Тактика «негативная оценка других» выявлена лишь у 1,25% респондентов, проявляется в высказывании негативных и критических оценок в адрес других людей или групп, с которыми эти люди ассоциируются. Тактика «просьба / мольба» не выявлена в ходе анализа результатов исследования.

Далее в таблице 3 будут представлены данные методики «Оценочно - содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» (В.А. Лабунская, Е.В. Белугина).

Таблица 3. Данные по методике «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» (В.А. Лабунская, Е.В. Белугина)

Оценка внешнего облика				
	Позитивная оценка	Положительная оценка	Средне положительная оценка	Отрицательная оценка
Количество респондентов	19	27	24	10
% от выборки	23,75	33,75	30	12,5

Из таблицы, представленной выше, мы видим, что 23,75% респондентов оценивают свой внешний облик позитивно, т.е. полностью принимают себя, свое телосложение, черты лица, стиль одежды. Такая оценка своего внешнего облика имеет позитивные и негативные последствия. Так, данное отношение к своей внешности вызывает у человека уверенность в себе, стремление к здоровому образу жизни, положительно влияет на самооценку и т.д. К негативным последствиям можно отнести стремление к самолюбованию, развитию нарциссизма, уделение своей внешности много внимания, зацикленность на своем внешнем облике.

33,75% респондентов оценивают свой внешний облик положительно, т.е. они, так же, принимают свой внешний облик, но все же есть какие-то незначительные компоненты внешнего облика, которые не нравятся человеку (например, родинка, веснушки, форма ногтей, брови и т.д.). Данное отношение к своему внешнему облику может иметь позитивные и негативные последствия. К первым можно отнести уверенность в себе, стремление сделать свою внешность еще более привлекательной – это может проявляться в отказе от вредных привычек. К негативным последствиям можно отнести смешанный тип самооценки, т.е. чуть завышенной и в то же время слегка заниженной, например, когда человек начинает зацикливаться на каком-либо компоненте своей внешности, который ему не нравится – самооценка занижается.

30% респондентов оценивают свой внешний облик средне положительно, т.е. человек какую-то часть своего облика принимает, какую-то нет. Например, человеку нравится свое телосложение, то, как сидит на нем одежда, но черты своего лица он принять не может. Данное отношение к своему внешнему облику может вызвать у человека мотивацию к занятию спортом, отказу от вредной для организма пищи и т.д. Данная оценка внешнего облика может вызвать и негативные последствия, например, в стремлении изменить что-то в своей внешности хирургическим путем 12,25% респондентов отрицательно оценивают свой внешний облик, т.е. респонденты не принимают свою внешность, она им не нравится. Данное отношение к внешнему облику также может носить позитивный и негативный характер. Первый может проявляться в стремлении к занятию спортом, самопознании, отказа от привычек, которые наносят здоровью вред. Негативные проявления могут выражаться в снижении уровня самооценки, а соответственно и неуверенности в себе, в крайних вариантах это может переходить в самоповреждение – как нелюбовь к себе, либо может вызывать такие формы поведения, как стремление хирургическим путем изменить свою внешность и т.д.

Кроме стандартного описания, было добавлено описание с разделением выборки по полу и возрасту, в связи с тем, что были обнаружены дополнительные различия, которые могут послужить основой для дальнейших исследований, также они могут быть интересны в рамках исследования.

Подводя общий итог проведенного исследования, мы можем сделать следующие выводы, имеющие подтверждения не только на уровне теории и первичных психодиагностических данных, но и на уровне математико-статистического анализа:

- между уровнями социальной креативности и тактиками самопрезентации действительно существует взаимосвязь, также между ними существуют не случайные различия. Между собой коррелируют уровни социальной креативности и оценка внешнего облика (данные проверены с помощью математических методов Пирсона и Н критерия Крускала-Уоллиса, степень достоверности: $p<0,05$, $p<0,01$);

- у большинства респондентов преобладает средний уровень социальной креативности. Для людей 20-30 и 51-60 лет характерен средний уровень социальной креативности. Низкий уровень социальной креативности характерен для людей в возрасте 41-50 и 61-65 лет. У женщин доминирует средний уровень социальной креативности, у мужчин – низкий;

- доминирующими тактиками самопрезентации среди респондентов являются: «старание понравиться», «извинение». У женщин и у мужчин преобладающими тактиками в процессе самопрезентации являются: «старание понравиться», «извинение», но у женщин показатель по тактике «старание понравиться» превышает этот же показатель в группе мужчин;

- большинство респондентов положительно оценивают свой внешний облик. Позитивно оценивают свой внешний облик люди от 20 до 30 лет. Люди от 31 до 40 лет и от 51 до 60 лет средне положительно оценивают свой внешний облик. Респонденты в возрасте от 41 до 50 лет и от 61 до 65 лет положительно оценивают свой внешний облик;

- люди с низким уровнем социальной креативности самопрезентуют себя через тактики «отречение», «запугивание», свой внешний облик оценивается ими отрицательно или средне положительно. У группы людей со средним уровнем социальной креативности преобладают тактики «старание понравиться», «извинение», внешний облик оценивается ими положительно. Респонденты с высоким уровнем социальной креативности самопрезентуют себя через тактику «пример для подражания», внешний облик оценивается ими позитивно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калошина И.П. Психология творческой деятельности. - М., 2017.
2. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности. - М.: Институт психологии РАН, 2019.

3. Власова Е.И. Социальная креативность в структуре интеллекта социально одаренной личности // Психология одарённости. Проблемы, структура, показатели. - 2017. - №4. - С. 82-91.
4. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - М.: Лантерна Вита, 2016.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. - М.: Издат. Дом «Равновесие», 2021.
7. Львова И.В. Психологические факторы развития креативности личности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. - Кемерово, 2005.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М., 2019.
9. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. - Нижний Новгород, 2005.
10. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. - 2016. - №4. – С. 16-25.

УДК 159.944.4

СТРЕСС КӨРІНІСТЕРІ: ОРГАНИЗМГЕ ӘСЕРІ, СЕЗІНУ ЖӘНЕ ӨЗІН ҰСТАЙ БІЛУ

Саданова Ж.Қ., Имашева Н.Д.

Сведения об авторах. Саданова Жанар Қабыкен-қызы – магистр педагогики, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета. Имашева Назерке Даулетказиновна – магистр педагогики и психологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Психогигиена стресса - это реализация оздоровительных мероприятий, создание условий для возможно более полного сохранения психического здоровья, выполнение рекомендаций по укреплению здоровья, повышению психологической устойчивости и субъективного благополучия личности, поддержанию работоспособности как отдельного человека, так и рабочих групп.

Ключевые слова. Стресс, последствия стресса, организм, профилактика стресса, управление, лечение, психология, психологическое здоровье, эмоции.

Авторлар туралы мәліметтер. Саданова Жанар Қабыкенқызы – педагогика магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы. Имашева Назерке Дәулетқазықызы – Педагогика және психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Стресс психогигиенасы - бұл сауықтыру шараларын жүзеге асыру, психикалық денсаулықты мүмкіндігінше толық сақтау үшін жағдай жасау, денсаулықты нығайту, адамның психологиялық тұрақтылығы мен субъективті әл-ауқатын арттыру, жеке адамның да, жұмыс топтарының да денсаулығын сақтау бойынша ұсыныстарды орындау.

Түйін сөздер. Стресс, ашушаңдық, жүйке жүйесі, денсаулық, әлеуметтік орта, жұмыс.

About the authors. Sadanova Zhanar - Master of Pedagogy, Senior Lecturer of the Kazakh-American Free University. Imasheva Nazerke - Master of Pedagogy and Psychology, Senior Lecturer of the Kazakh-American Free University.

Abstract. Psychohygiene of stress is the implementation of recreational activities, the creation of conditions for the fullest possible preservation of mental health, the implementation of recommendations for improving health, increasing the psychological stability and subjective well-being of the individual, maintaining the efficiency of both the individual and working groups.

Keywords. Stress, consequences of stress, body, prevention of stress, management, treatment, psychology, psychological health, emotions.

Денсаулық - толыққанды адам өмірінің басты факторы. Алайда, қазіргі адамдар кө-

бінесе стресс шегінде өмір сүреді. Мұның көптеген себептері бар: қарқынды ғылыми-техникалық прогресс, ақпараттың үлкен ағымы, өмірдің қатаң ырғағы, агрессивті әлеуметтік орта, саяси тұрақсыздық, қаржылық дағдарыстар және т.б. Мұның барлығы адамның жоғары жүйке қызметіне жоғары жүктеме әкеледі.

Психикалық денсаулықты сақтау және нығайту олардың пайда болуын ескертусіз мүмкін емес. Бұл медициналық білімді тарату және психологтардың, дәрігерлердің және т.б. психо-гигиеналық қызметінің шекарасын кеңейту арқылы психиканың қоршаған ортаға зиянды әсерлерге тұрақтылығын арттыру мәселесін өзекті етті.

Психогигиена - адамның жүйке-психикалық денсаулығын сақтау және нығайту бойынша іс-шараларды әзірлейтін жалпы гигиенаның бөлігі. Психогигиенаның негізгі мақсаты-психикалық денсаулықтың тұрақтылығын және әртүрлі зиянды факторларға төзімділікті арттыру.

Психогигиенаның ғылыми негізі - белгілі ғалымдар И.М. Сеченов, И.П. Павлов, П. М. Бехтерев, А.А. Ухтомский, П.К. Анохин әзірлеген жоғары жүйке қызметі туралы ілім.

Қазіргі уақытта стресс психогигиенасы ерекше мәнге ие - бұл стресстік жағдайдағы әрекеттен кейін тиімділікті тез қалпына келтіруге мүмкіндік беретін шаралар.

1. Психогигиена ұғымы туралы

Әр адамның сәтті өмір сүруінің шарты, сондай-ақ әртүрлі аурулардың алдын-алу құралы - әлеуметтік орта факторларының деструктивті әсеріне қарсы тұру мүмкіндігі. Оларға мыналар жатады:

• өмірдің жоғары қарқыны және урбанизация;

• мамандыққа жаңа технологияларды тарту;

• кәсіби қызметтің күрделенуі, жауапкершіліктің артуы;

• кәсіби қызметке, оның нәтижелеріне қанағаттанудың болмауы;

• шығармашылық, кәсіби белсенділік, ақпаратқа қол жеткізу мүмкіндіктерін шектеу;

• материалдық себептер, экологиялық жағдай және т. б.

Осыған байланысты қазіргі уақытта психогигиеналық шаралар жүйесін құру мәселесі өткір түрде назарда тұр. Психогигиена - адамның психикалық денсаулығын қамтамасыз ету, күту және сақтау туралы ғылым.

Психогигиеналық қозғалыстың басталуы - ұзақ уақыт психиатриялық клиникада емделіп, дәрігерлердің науқастарға қатысты мінез-құлқындағы кемшіліктерді байқаған К. Бирстің сөзімен байланысты. Бұрын француз дәрігері Филипп Пинель (1745-1826) бұл мәселеге ерекше назар аударды. Ол психикалық науқастарды қабырғаға байланған тізбектерден босатты және Париж психиатриялық ауруханасында оларды ұстау жағдайларын мүмкіндігінше жақсартуға тырысты.

М.С. Лебединский және В.Н. Мясищев, Н.Д. Лакосина және Г.К. Ушаков психогигиенаны жалпы гигиена сияқты, медицина саласы деп санайды. Сонымен қатар, оның психиатрияға, әсіресе психотерапияның әлеуметтік психиатриясына, әлеуметтік гигиенаға, жалпы, педагогикалық, әлеуметтік, инженерлік психологияға, еңбек психологиясына жақындығы атап өтіледі. Психогигиенаның ерекшелігі оның клиникалық (медициналық) психологиямен тығыз байланысы болып табылады, оны В.Н. Мясищев психогигиенаның ғылыми негізі ретінде қарастырады (психопрофилактика сияқты). Белгілі отандық психолог К.К. Платонов ұсынған психологиялық ғылымдар жүйесінде психогигиена медициналық психологияға енгізілген.

"Психикалық гигиена" терминін алғаш рет 1900 жылы неміс психиатры Роберт Соммер (1864-1937) енгізді. Ол 1896 жылы Гиссен қаласында психиатриялық клиника құрды. Алайда, бұл термин 1908 жылы "қайтадан табылған жан" кітабын жазған К. Бирстің күш-жігерінің арқасында ғана ерекше көзге түсіп, мойындалды. Онда ол медицина қызметкерлерінің науқастарға қатысты мінез-құлқы мен ұстанымдарының кемшіліктерін талдады, содан кейін оның барлық қызметі психикалық науқастардың клиникада ғана емес, аурухана қабырғасынан тыс өмір сүру жағдайларын жақсартуға бағытталғанын баяндаған. 1948 жылы Лондонда психикалық денсаулықтың негіздері мен тұжырымдама-

ларын жасайтын Дүниежүзілік психикалық денсаулық федерациясы құрылды. Ресейде психогигиенаның пайда болуы 1887 жылы Ресей психиатрларының алғашқы съезімен байланысты, онда әйгілі психиатрлар: С.С. Корсаков, И.П. Мержеевский, И.А. Сикорский және т. б. көпшілікке жүйке және психикалық аурулардың алдын-алу жүйесін талдау және құру идеясын ұсынды. И.П. Мержеевский психогигиенадағы психикалық денсаулықты сақтаудың және жоғары ұмтылыстар мен жеке мүдделердегі іс-әрекеттің өнімділігін арттырудың маңызды құралын айқындап көрсетті.

Бүгінгі таңда психогигиена қолданбалы ғылыми пән ретінде қоршаған ортаның, жағдайдың, адамдардың психикалық денсаулығына әсерін зерттеуге бағытталған. Сонымен қатар психиканы қалпына келтіру шараларын, ережелері мен әдістерін жасаған. Психогигиенаның негізгі мақсаты - психикалық денсаулық пен психикалық тепе-теңдікті сақтау. Сондықтан, оның бағыттарының ішінде адамның психикалық дамуы мен психикалық жағдайына әсер ететін факторлар мен қоршаған орта жағдайларын зерттеу және оларды жою немесе азайту жөніндегі шараларды әзірлеу басты орын алады. Психогигиена адамға психикалық денсаулығына қауіпті жағымсыз әсерлерден аулақ болуға (мысалы, жұмыс жағдайлары; қолайсыз экологиялық факторлар және т.б.), оған әртүрлі ресурстарды пайдалану немесе осы қиындықтарға деген көзқарасын өзгерту арқылы болдырмауға болмайтын қиындықтарды жеңуге үйретуге арналған.

Сонымен қатар, психогигиена адам психикасына зиянды әсер ететін факторларды жоюға және оған оң әсер ететін факторларды қолдануға бағытталған психопрофилактикамен тікелей байланысты.

И.И. Беляев өзінің монографиясында атап өткендей, алғашқы алдын-алу міндеттері психогигиенаның мақсаттарымен сәйкес келеді. Мұнда іс-шаралар психогигиенамен ортақ. Іс жүзінде бұл сауықтыру шараларын жүзеге асыруда, жеке адамның да, адамдар тобының да психикалық денсаулығын оңтайлы сақтау үшін жағдай жасауда, денсаулықты нығайту бойынша ұсыныстарды сақтауда, психологиялық тұрақтылықты арттыруда көрінеді.

Осылайша, психогигиена - бұл психикалық денсаулық проблемасын және оған қоршаған ортаның әртүрлі факторларының әсерін зерттейтін және тұлғаның үйлесімді психикалық және рухани дамуын қамтамасыз ету үшін психикалық денсаулықты сақтауға және нығайтуға бағытталған іс-шараларды жасайтын заманауи ғылым. Психогигиенаның негізгі мақсаты-психикалық денсаулықты, психикалық тепе-теңдікті сақтау. Ал, негізгі міндеттері:

• қоршаған ортаның әртүрлі жағдайларының - өндірістік, тұрмыстық, әлеуметтік - адам психикасына әсерін зерттеу;

• еңбек, демалыс және тұрмыстың оңтайлы нормаларын әзірлеу; адам психикасының қалыпты жұмыс істеуі үшін ең жақсы жағдайларды практикаға енгізу;

• психогигиеналық білімді насихаттау.

Көптеген жағдайларда нейропсихиатриялық аурулар әлеуметтік ортаның әсерімен тығыз байланысты. Соңғы жылдары бұл мәселенің Ресей халқы үшін өзектілігі артып келеді. Кейінгі онжылдықта қоғамда болып жатқан әлеуметтік-экономикалық өзгерістер процестеріне байланысты үлкен орын алуда. Әлеуметтік реформалар кезеңінде қоғамның көп бөлігі әлеуметтік стрессті бастан кешіреді, бұл адамның әлеуметтік мәртебесінің материалдық қиындықтары мен тұрақсыздығына ғана емес, сонымен бірге оның ұзаққа созылған психоэмоционалды күйзелісіне де әкеледі. Мұның бәрі қазіргі уақытта стресс психогигиенасына ерекше мән берілуінің себебі болып табылады. Сонымен қатар, психогигиена психопрофилактикасыз мүмкін емес - бұл бір әрекеттің екі түрі, олар бір-бірімен тығыз байланысты, әсіресе практикалық тұрғыдан оларды тек шартты түрде ажыратуға болады.

Психогигиенаның және стресстің психопрофилактикасының негізгі міндеттері теріс әсерді барынша жою болып табылады. Өйткені, адам қызметінің әртүрлі салаларына енгізілген психогигиеналық шаралар оның қызметінің көрсеткіштерін едәуір жақсарта алады.

Кез - келген адам үшін ең стресстік орындардың бірі бұл - жұмыс. Жұмыс орнындағы еңбек қауіпсіздігі және еңбекті қорғау жөніндегі Еуропалық агенттіктің мәліметтері бойынша, стресс - бұл жиі жарияланатын жұмыс орындарындағы денсаулық проблемаларымен байланысты факторлардың екіншісі - бұл жұмысшылардың 28%-ына әсер етеді. Ұлыбританияда (2002) өткізілген халықаралық күйзелісті басқару қауымдастығының (ISMA) зерттеуі бойынша, сұралғандардың 64%-ы соңғы 12 айда жұмыста күйзелісті бастан кешкен, ал 2001 жылы осындай көрсеткіш 53%-ды құраған. Олардың ішінде 67% ерлер және 62% әйелдер. Респонденттердің 57% - ы өткен жылы стресс тәжірибесі күшейе түскенін мойындады. Жұмыс ортасындағы стресстің ең көп таралған көздері деп аталды: тым көп жұмыс (62%), қысқа жұмыс уақыты (58 %), агрессивті басқару стилі немесе нашар байланыс жүйесі (49%), қолдаусыз жұмыс ортасы (43%) және қолайлы тепе-теңдікке қол жеткізу проблемалары жұмыс / жеке өмір (42%). Жұмыс орнында күйзеліске ұшырағандардың 64%-ы олардың жұмысқа деген қанағаттанушылығын төмендеткенін, 36% - олардың өнімділігін төмендеткенін, 31-олардың әлеуметтік қатынастарын бұзғанын, 29%-ы стресс денсаулыққа тікелей зиян келтіргенін айтты.

Стресске әкелетін маңызды факторларды атап өтейік:

1. Сандық шамадан тыс жүктеме. Шамадан тыс жұмыс, уақыттың жетіспеушілігі және монотонды процесс (сериялық өндіріс технологиясы және стандартталған кеңсе жұмысы).

2. Жоғары сапалы жүктеме. Жұмыс процесінің тарылған және біржақты мазмұны, ынталандырудың біркелкілігі, шығармашылыққа қойылатын талаптардың болмауы немесе шешім қабылдау қажеттілігі, әлеуметтік өзара әрекеттесу саласындағы төмен мүмкіндіктер.

3. Рөлдік қақтығыстар. Әр адам бір уақытта бірнеше рөлдерді орындайды (бала, ата-ана, жұбай, дос және т.б.), және бұл рөлдер арасында стресске әкелетін жанжалдар оңай пайда болады.

4. Жағдайға әсер ете алмау. Басқа біреу, мысалы, жұмыс қарқыны мен әдістері туралы не, қашан және қалай жасау керектігін шешеді.

5. Үйде, бастықта немесе әріптестерде әлеуметтік қолдаудың болмауы.

6. Физикалық стресс факторлары (қызба, шу, толып кету және т.б.).

7. Жұмыс орнындағы және одан тыс нақты жағдайлар, олар әсер етудің барлық кешенін қамтуы мүмкін.

Қызметкерге теріс әсер етуі мүмкін факторлар:

- топтық бірлестіктің болмауы - жұмысшының жұмыс орнының ерекшелігіне байланысты өзін ұжым мүшесі ретінде сезіну мүмкіндігінің болмауы, өйткені көшбасшы бұл мүмкіндікті мойындамайды немесе шектемейді, топтың басқа мүшелері оны өз қатарына қабылдамайтындықтан, бұл үлкен стресстің көзі болуы мүмкін;

- тұлғааралық және топішілік қақтығыстардың болуы - қызметкердің жеке сипаттамаларының, мысалы, оның жеке мақсаттары, қажеттіліктері, құндылықтары, ол жұмыс істейтін топта әлеуметтік мақұлданған, сондықтан қарым-қатынас жасауға, өзара әрекеттесуге мәжбүр болатын елеулі қайшылықтардың немесе сәйкессіздіктердің болуы. Сонымен қатар ауыр стресстік фактор болып табылады;

- орындалатын жұмыстың сипаты - шешілетін міндеттердің күрделілігі, жұмыстағы дербестік, жауапкершілік дәрежесі, еңбек жағдайлары: жұмысты орындау кезіндегі қауіптілік дәрежесі, шу деңгейі және т.б. Көптеген зерттеулердің нәтижелері көрсеткендей, оларды көбінесе қызметкерлер арасында стрессті тудыратын факторларға жатқызуға болады;

- нақты ұйымдастырушылық құрылым - мысалы, қос бағынуды қамтитын ұйымның матрицалық құрылымы көбінесе екі басшының бұйрықтарын бір уақытта орындауға мәжбүр болған қызметкер үшін стресстің көзі болып табылады.

Стрессогендік басқару стилі - негізсіз қысым мен қауіп-қатер әдістерін жиі қолдану бағыныштылар үшін стресстің ең күшті факторларының бірі болып табылады. Жұмыс кестесінің қысымы - ауысымдық жұмыс, әсіресе жылжымалы кесте бойынша жұмыс, кө-

бінесе ықтимал стресстер болып табылатын психологиялық және жұмыстан тыс өмірге байланысты бірқатар өзгерістерге қажеттілік туғызады. Екінші жағынан, өндірістік және жеке қажеттіліктерді бір уақытта қанағаттандыруды қиындататын немесе мүмкін етпейтін өте ауыр жұмыс кестесі әртүрлі еңбек жағдайындағы адамдар үшін қатты стресс болуы мүмкін.

Сонымен қатар, жұмыстағы стрессті тікелей жұмыс орнында орын алатын оқиғалар мен жағдайлармен шектеуге болмайды. Кез - келген ұйым ашық әлеуметтік жүйе болып табылады және оның элементтері – жұмысшылар, қоғамдағы өзгерістер, экономикалық және қаржылық жағдайлар, жеке өміріндегі өзгерістер (отбасылық проблемалар, қартаю, жақын туысының қайтыс болуы, баланың туылуы және т.б.) сияқты сыртқы факторларға әсер етеді. Мәселен, мысалы, қанағаттанарлықсыз қаржылық жағдай адамдарды қосымша жұмыс алуға итермелеуі мүмкін, нәтижесінде демалыс уақыты қысқарады және стресс күшейеді.

Зерттеулер сонымен қатар стресстің дамуына жеке ситуациялық факторлар да, тұлғаның табиғаты мен ерекшеліктері де әсер ететіндігін көрсетеді. Мысалы, нақты басымдықтарды белгілей алмайтын адам үшін қиын стресстік жағдай қызметкер мен отбасы мүшесінің рөлдерін үйлестіру қажеттілігі болуы мүмкін (уақыт факторы және жұмыстағы тиісті талаптар отбасы талаптарына қайшы келгенде және керісінше).

Осы және басқа факторлар ұйымның жетілмегендігі салдарынан ғана емес, объективті себептер бойынша да орын алуы мүмкін (қолайсыз климаттық жағдайлар, қажетті техникалық шешімдердің болмауы, еңбектің осы түріне сұраныстың біркелкі болмауы, мәжбүрлі тәулік бойы жұмыс істеу немесе кезекшілік және т.б.). Олар ұйымнан тыс жерде, мысалы, жеке жұмыста әрекет ете алады. Мұндай факторлар жұмыс стрессін тудырады. Көптеген мамандықтар, белгілі бір жұмыс орнының (аймақтың, саланың) ерекшеліктеріне қарамастан, белгілі бір стресстермен байланысты. Бұл жағдайда мамандықтың өзі стресстік деп жиі айтылады. Мұнда "кәсіби стресс" термині қолданылады. Ал жұмыс тобындағы қолайсыз психологиялық климат, дұрыс емес басшылық, лауазымдық міндеттердің ұтымсыз бөлінуі, нашар ұйымдастырылған ақпараттық ағындар, тым көп жұмыс жүктемесі, міндеттерді орындау уақытының шектелуі, қызметтің түсініксіз мақсаттары, кәсіпорынның даму перспективаларының белгісіздігі және осындай тәртіптің бірқатар басқа факторлары қызметкерлерді - ұйымдастырушылық стрессті тудырады.

Жоғарыда аталған барлық салдардан адамның жұмыс қабілеті мен еңбек өнімділігі ғана емес, сонымен қатар невроздар мен психикалық аурулардың дамуына алғышарттар жасалады. Сонымен, жұмыс орнындағы созылмалы стресстің нәтижесінде адамдар өз кәсібіне қанағаттанбайды, апатия пайда болады, эмоционалды сарқылу пайда болады, жүйке, қозғалмайтын мазасыздық, депрессия, ашуланшақтық пайда болады, маман ретінде өзін бағалау төмендейді, өз іс-әрекетінің мағынасын түсіну жоғалады, психосоматикалық құбылыстар пайда болады: бас және бұлшықет ауыруы, жүрек-тамыр проблемалары және т. б.

Жұмыс орнындағы стресстің экономикалық бағасы өте жоғары. Оған ауруханалық төлемдерді, ауруханаға жатқызу және амбулаториялық емдеу құнын және, әрине, еңбек өнімділігінің төмендеуіне байланысты шығындарды қосуға болады. Еуропалық агенттіктің мәліметінше, Еуроодақ елдері жыл сайын ең азы 20 миллиард еуроны құрайды. Сонымен қатар, бір қызметкерден басталған стресс бүкіл бөлімді қамтып, бүкіл компанияға таралуы мүмкін. Мұндай "инфекция" стресс жағдайындағы адамдардың пессимистік екендігімен, жағдайды теріс қабылдауы мен бағалауымен байланысты. Бірдей стресс факторларының әсерінен жұмыс істейтін әріптестермен үнемі қарым-қатынас жасай отырып, олар бірдей белгілердің дамуына ықпал етеді.

Стресс психогигиенасының тағы бір негізгі міндеті - жұмысшылардың әртүрлі факторларға стресске төзімділігін арттыруға арналған жүйелі стресске қарсы профилактиканы, кәсіпорындардағы стресс психогигиенасын ұйымдастыру. Бүгінгі таңда стресс психогигиенасының әртүрлі әдістері бар, психопрофилактиканың ұйымдастырушылық формалары жасалды. Әдетте, психогигиеналық және стресс-профилактикалық жұмыстың

формалары:

• "теріс қарым-қатынас" жағдайындағы өзін-өзі қорғаудың психологиялық әдістері»;

• психологиялық жеңілдету бөлмелері және релаксация әдістері;

• жеке және топтық психотерапия;

• мерзімді медициналық тексерулер және дәрігерлік көмек көрсету;

• санаторийлерге, демалыс үйлеріне, пансионаттарға жолдамалар беру;

• дене шынықтырумен айналысу және т.б.

Жеке әдістерге мыналар жатады:

1) тұрақты белсенді демалыс;

2) релаксация (йога сабақтары, медитация, аутотренинг);

3) өзін-өзі бақылау дағдыларын үйрету;

4) өз уақытын жоспарлау;

5) ұйқының жеткілікті ұзақтығын қамтамасыз ету;

6) танымдық терапия және т.б.

Жалпы алдын-алу шаралары ретінде келесі негізгі элементтерді бөлуге болады:

- Стресстік жағдайларға қарсы тиімді профилактикалық болып табылатын салауатты және үйлесімді өмір салтын сақтау. Теңгерімді тамақтану, жақсы ұйқы, жұмыстан демалу, тұрақты жаттығулар - мұның бәрі стрессті қолайлы деңгейде ұстауға көмектеседі;

- Кенеттен гормоналды жүктемелердің төмендеуіне (стресс реакцияларының нәтижесі) және қандағы эндорфиндердің көбеюіне ықпал ететін жаттығулар бағдарламаларына қатысу (аптасына 3-4 сағаттық сабақ), алаңдаушылық пен алаңдаушылықты азайтуға және сау ұйқыны қалпына келтіруге көмектеседі;

- Үй мен жұмыс арасындағы тепе-теңдікті орнату: шамадан тыс жұмыс жүктемелерінен, қарқынды үй тапсырмаларынан, іссапарлардан аулақ болу;

- Ең жақсы демалыс - бұл қызметтің өзгеруі (ақыл-ой мен физикалық белсенділіктің ауысуы);

- Өмірге оптимистік көзқарасты сақтау (теріс стрессті оңға айналдыру мүмкіндігі);

- Өзін-өзі басқару: басымдықтар, өзіне деген сенімділікті сақтау, уақытты тиімді пайдалану;

- Әсіресе стресстік жағдайларға әкелетін мәселелерді тиімді шешу;

- Өзіне және айналасындағыларға қатысты күтуге нақты көзқарас: ішкі себептерден туындаған стресстің көп бөлігі шамадан тыс жеке сұраулардан туындайды;

- Үйде және жұмыс қатынастарында жеткілікті эмоционалды қолдау көрсету.

Қорытынды

Сонымен, жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, стресс - бұл адамның психологиялық жағдайы, онда ол қатты шиеленіс пен қайғы-қасіретті сезінеді. Психогигиена - бұл адамдардың психикалық денсаулығын қалыптастыру, сақтау және нығайту шаралары мен құралдарын зерттейтін гигиена бөлімі. Психогигиена психопрофилактикамен, психикалық аурулардың пайда болуы мен дамуының алдын алумен тікелей байланысты.

Психогигиена мен психопрофилактиканың маңызды міндеттері психотрамалық (стресстік) жағдайларды жеңу болып табылады.

Стресс психогигиенасы - бұл сауықтыру шараларын жүзеге асыру, психикалық денсаулықты мүмкіндігінше толық сақтау үшін жағдай жасау, денсаулықты нығайту, адамның психологиялық тұрақтылығы мен субъективті әл-ауқатын арттыру, жеке адамның да, жұмыс топтарының да денсаулығын сақтау бойынша ұсыныстарды орындау.

Кез - келген адам үшін ең стресстік орындардың бірі - бұл жұмыс. Жұмыс орнындағы стресстің теріс салдары жеке қызметкердің денсаулығы мен жағдайына ғана емес, сонымен бірге тұтастай алғанда ұйымның тиімділігіне де әсер етеді. Жұмыс орнындағы стресстің дамуына, сонымен қатар одан тыс факторлардың жиынтығы әсер етеді, мысалы: жұмыс қарқындылығы; уақыт факторының қысымы; жұмыс орындарының оқшауланулы; монотонды жұмыс; мотор белсенділігінің жеткіліксіздігі; тұлғааралық қақтығыс-

тар; әр түрлі сыртқы әсерлер. Стресстен аулақ болу үшін психогигиена мен психопрофилактиканың әртүрлі әдістері адамға жүйке жүктемесінің жоғары деңгейіне бейімделуге және тіпті оның нейропсихикалық жағдайын басқаруды үйренуге мүмкіндік береді. Қызметкерлер үшін қолайлы жағдай жасаудың да маңызы зор.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кетько С.М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности. – Челябинск: Филиал Московского педагогического университета, 2015.
2. Мұқанов М. М. Жас және педагогикалық психология. - Алматы: Изд-во КазПИ, 1982.
3. Анисимов О. С. Рефлексия и методология. - М.: Наука, 2007.
4. Жұбаназарова Н.С. Жас ерекшелік психологиясы: Оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2012.
5. Степанов С.Ю., Семенов И.Н., Новикова Е.Р. Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором // Проблемы инженерной психологии. Вып. 2. – Л., 2004. – С. 42-44.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
7. Жарықбаев Қ. Психология. Оқулық. Алматы, «Білім», 1994.
8. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. – С. 14–19.
9. Журавлева И.К. Творческая деятельность и рефлексия // Современная дидактика: теория – практике. - М: Изд. ИТП и МИО РФ, 2003. – С. 50-72.
10. Орлов Ю.М. Психология Самопознания и самовоспитания характера. – М., 2018.

УДК 613.86

ПСИХИКАЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АУРУ

Қадылбекқызы Г., Катанова Е.Т.

Сведения об авторах. Қадылбекқызы Гүлнұр – студентка ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета. Катанова Елизавета Темирбековна – магистр психологии педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассмотрено психическое здоровье и психологические заболевания, дано определение некоторым заболеваниям.

Ключевые слова. Психологическое здоровье, психические заболевания, расстройства психического здоровья, содержание понятия, критерии психического здоровья, психические расстройства, тревожные расстройства, депрессия, биполярное расстройство, шизофрения, расстройства пищевого поведения, асоциальное поведение и диссоциальные расстройства.

Авторлар туралы мәліметтер. Қадылбекқызы Гүлнұр – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Психология» білім беру бағдарламасының студенті. Катанова Елизавета Темірбекқызы – педагогика психологиясының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің Педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Бұл мақалада психикалық денсаулық және психологиялық ауруларды зерттеу және белгілі бір ауруларға анықтама беру.

Түйін сөздер. Психологиялық денсаулық, психикалық аурулар, психикалық денсаулықтың бұзылуы, тұжырымдаманың мазмұны, психикалық денсаулық критерийлері, психикалық бұзылулар, мазасыздықтың бұзылуы, депрессия, биполярлық бұзылыс, шизофрения, тамақтанудың бұзылуы, асоциалды мінез-құлық және диссоциалды бұзылулар.

About the authors. Kadylbekkyzy Gulnur - student in "Psychology" education program of the Kazakh-American Free University. Katanova Yelizaveta - Master of Psychology of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University.

Abstract. This article is devoted to the issues of mental health and psychological safety. It discusses the concepts of mental health and psychological safety, and also provides methods and recommendations for maintaining mental health and ensuring psychological safety in various areas of life. The article also describes the basic principles of psychotherapy and counseling, as well as a description of some common mental disorders and methods for their treatment.

Keywords. Psychological health, mental illness, mental health disorders, concept content, mental health criteria, mental disorders, anxiety disorders, depression, bipolar disorder, schizophrenia, eating disorders, antisocial behavior and dissocial disorders.

Психикалық денсаулық (рухани немесе психикалық, кейде психикалық денсаулық) - Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының анықтамасына сәйкес, бұл адамның өз әлеуетін жүзеге асыра алатын, әдеттегі өмірлік күйзелістерге төтеп бере алатын, өнімді және жемісті жұмыс істейтін және өз қауымдастығының өміріне үлес қоса алатын әл-ауқат жағдайы [1].

Бұл "психикалық денсаулық" ұғымының мазмұны Медициналық және психологиялық критерийлермен шектелмейді, ол әрқашан адамның рухани өмірін реттейтін әлеуметтік және топтық нормаларды көрсетеді [1].

Психикалық денсаулық - бұл адамдарға өмірдегі стресстік жағдайларды жеңуге, өз әлеуетін жүзеге асыруға, табысты оқуға және жұмыс істеуге және қоғамға үлес қосуға мүмкіндік беретін психикалық әл-ауқат жағдайы. Бұл біздің жеке және ұжымдық шешім қабылдау, қарым-қатынас орнату және біз өмір сүріп жатқан әлемді қалыптастыру қабілеттеріміздің негізінде жатқан денсаулық пен әл-ауқаттың ажырамас бөлігі. Психикалық денсаулық - адамның негізгі құқықтарының бірі. Сонымен қатар, бұл жеке, әлеуметтік және әлеуметтік - экономикалық даму үшін өте маңызды [2].

Психикалық денсаулық психикалық бұзылулардың болмауымен шектелмейді. Бұл әр адам үшін жеке үздіксіз континуумды білдіреді, оның шеңберінде адам әртүрлі күрделілік дәрежесіндегі факторлар кешенімен бетпе-бет келеді және әртүрлі стресс деңгейлерін бастан кешіреді, бұл әрбір адам үшін әртүрлі ықтимал Әлеуметтік және клиникалық салдарға әкеледі [2].

Психикалық аурулар - кең мағынада бұл адам психикасының қалыпты жағдайдан өзгеше күйі [3].

Психикалық жағдайдың кез-келген бұзылуы мидың құрылымындағы немесе қызметіндегі өзгерістермен байланысты. Олар адамға сыртқы факторлар әсер еткенде экзогенді болады - мысалы, әртүрлі улы заттар, жарақаттар, вирустар және т. б. эндогендік факторлар бөлек бөлінеді - бұл тұқым қуалайтын және гендік аурулар, хромосомалық қатардың бұзылуы және т. б.

Психикалық аурулар науқасқа және оның айналасындағы адамдарға айтарлықтай зиян келтіруі мүмкін. Сондықтан олар дереу медициналық көмекке жүгінуді талап етеді. Мұндағы басты қиындық - психикалық бұзылыстың бар-жоғын анықтау.

Психикалық денсаулықтың бұзылуы - бұл психикалық бұзылуларды, психоәлеуметтік мүгедектіктің әртүрлі түрлерін, сондай-ақ елеулі күйзеліспен, функционалдық бұзылулармен немесе өзіне зиян келтіру қаупімен байланысты басқа да психикалық патологиялық жағдайларды қамтитын ұжымдық ұғым. Әдетте, психикалық денсаулығы бұзылған адамдарда психикалық әл-ауқат деңгейі төмен болады, дегенмен ерекше жағдайлар болуы мүмкін [4].

UK Surgeon Journal (1999) мәліметтері бойынша, психикалық денсаулық - бұл психикалық функцияны сәтті орындау, оның нәтижесі өнімді қызмет, басқа адамдармен қарым-қатынас орнату және өзгерістерге бейімделу және қолайсыз жағдайлармен күресу қабілеті. "Психикалық ауру" Термині барлық диагноз қойылған психикалық бұзылуларды білдіреді - күйзеліске немесе жұмысының бұзылуына байланысты ойлаудың, көңіл-күйдің немесе мінез-құлықтың өзгеруімен сипатталатын денсаулық жағдайлары. Психикалық денсаулық пен психикалық ауру - бұл екі үздіксіз ұғым. Оңтайлы психикалық ден-

саулығы бар адамдарда психикалық ауру болуы мүмкін, ал психикалық ауруы жоқ адамдарда психикалық денсаулығы нашар болуы мүмкін. Психикалық денсаулық проблемалары стресстен, жалғыздықтан, депрессиядан, мазасыздықтан, қарым-қатынас проблемаларынан, жақын адамның өлімінен, суицид туралы ойлардан, қайғыдан, тәуелділіктен, өзіне-өзі зиян келтіруден, көңіл-күйдің әртүрлі бұзылуларынан немесе әртүрлі дәрежедегі басқа психикалық аурулардан туындауы мүмкін.оқу қабілетсіздігі. Терапевттер, психиатрлар, психологтар, әлеуметтік қызметкерлер, медбикелер немесе отбасылық дәрігерлер терапия, кеңес беру немесе дәрі-дәрмек сияқты емдеу әдістерімен психикалық ауруларды басқаруға көмектеседі [4].

Тұжырымдаманың мазмұны

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы психикалық денсаулық ұғымының мазмұнын ашып, келесі мәселелерге назар аударады.

• Психикалық денсаулық - бұл психикалық бұзылулардың болмауы ғана емес.

• Психикалық денсаулық денсаулықтың ажырамас бөлігі болып табылады шынында да, психикалық денсаулықсыз денсаулық жоқ.

• Психикалық денсаулық бірқатар әлеуметтік-экономикалық, биологиялық және экологиялық факторлармен анықталады.

Адамның өмірінің әр сәтіндегі психикалық денсаулық деңгейі көптеген әлеуметтік, психологиялық және биологиялық факторлармен анықталады. Психикалық денсаулықтың нашарлауы тез әлеуметтік өзгерістермен, жұмыстағы стресстік жағдайлармен, әлеуметтік иеліктен шығарумен, психикалық және физикалық зорлық-зомбылық қаупімен байланысты [5].

Психикалық денсаулық критерийлері

Психикалық денсаулықтың критерийлері (белгілері, сипаттамалары) XX ғасырдың 60-жылдарында психологтар ұсынған "оң психикалық денсаулық" тұжырымдамасы негізінде тұжырымдалады.

Зигмунд Фрейд психикалық денсаулықты "махаббат пен жұмысқа қабілеттілік" деп анықтады. Бұл анықтамада Фрейд жасаған психиканың энергетикалық моделі бейнеленген, онда салауатты даму сублимацияға негізделген, яғни либидо энергиясын сындарлы өмірлік мақсаттарға (шығармашылық және басқа адамдармен жақындық)тиімді қайта бөлу.

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы психикалық денсаулықтың келесі критерийлерін анықтайды:

• Өзінің физикалық және психикалық болмысының сабақтастығын, тұрақтылығын және бірегейлігін сезіну.

• Бір типтегі жағдайлардағы тәжірибелердің тұрақтылығы мен сәйкестігін сезіну.

• Өзіне және өзінің психикалық өніміне (қызметіне) және оның нәтижелеріне сыни көзқарас.

• Психикалық реакциялардың (адекваттылықтың) қоршаған орта әсерінің күші мен жиілігіне, әлеуметтік жағдайлар мен жағдайларға сәйкестігі.

• Әлеуметтік нормаларға, ережелерге, заңдарға сәйкес өзін-өзі басқару қабілеті.

• Өз өміріңізді жоспарлау және осы жоспарларды жүзеге асыру мүмкіндігі.

• Өмірлік жағдайлар мен жағдайлардың өзгеруіне байланысты мінез құлық тәсілін өзгерту мүмкіндігі [5].

Психикалық бұзылулар

Негізгі фактілер

• Әлемдегі әрбір сегізінші адам психикалық бұзылулармен өмір сүреді;

• Психикалық бұзылулар ойлаудың, эмоционалды реттеудің немесе мінез-құлықтың айтарлықтай бұзылуымен бірге жүреді;

• Психикалық бұзылулардың көптеген түрлері белгілі;

• Психикалық бұзылулардың алдын алу мен емдеудің тиімді әдістері бар;
• Көптеген адамдар тиімді көмекке қол жеткізе алмайды.

Психикалық бұзылыс адамның когнитивті функциясының, эмоционалды реттелуінің немесе мінез-құлқының клиникалық маңызды бұзылуымен сипатталады. Ол әдетте күйзеліспен немесе ауыр функционалдық бұзылулармен бірге жүреді. Психикалық бұзылулардың көптеген түрлері белгілі психикалық бұзылулар психикалық денсаулықтың бұзылуы деп те аталады. Психикалық денсаулықтың бұзылуы - бұл психикалық бұзылуларды, психоәлеуметтік мүгедектіктің әртүрлі түрлерін және Елеулі күйзеліспен, функционалдық бұзылулармен немесе өзіне зиян келтіру қаупімен байланысты басқа да психикалық патологиялық жағдайларды қамтитын ұжымдық ұғым [6].

Мазасыздықтың бұзылуы

Мазасыздықтың бұзылуы қатты қорқыныш пен мазасыздық сезімімен және соған байланысты мінез-құлық бұзылыстарымен сипатталады. Сонымен қатар, симптомдар өте ауыр және айтарлықтай күйзеліске немесе айтарлықтай функционалдық бұзылуларға әкеледі. Мазасыздықтың бірнеше түрлері бар, мысалы, жалпыланған мазасыздықтың бұзылуы (шамадан тыс мазасыздық сезімімен сипатталады), дүрбелеңнің бұзылуы (дүрбелең шабуылдарымен сипатталады), әлеуметтік мазасыздықтың бұзылуы (әлеуметтік байланыстардағы шамадан тыс қорқыныш пен мазасыздықпен сипатталады), бөлінуден туындаған мазасыздықтың бұзылуы (шамадан тыс қорқынышпен немесе мазасыздықпен сипатталады). күшті эмоционалды байланыс бар) және басқалары. Психологиялық көмектің бірқатар тиімді әдістері бар, сонымен қатар пациенттің жасына және анықталған бұзылыстың ауырлығына байланысты дәрі-дәрмекпен емдеуді тағайындауға болады [6].

Депрессия

Депрессия әдеттегі көңіл-күйдің өзгеруінен немесе күнделікті өмірдегі қиын жағдайларға қысқа эмоционалды реакциялардан ерекшеленеді. Депрессиялық эпизод көңіл-күйдің нашарлауымен (қайғы-қасірет, ашуланшақтық, бос сезіммен көрінеді) немесе күннің көп бөлігінде, іс жүзінде күн сайын, кем дегенде екі апта қатарынан кез-келген әрекетке қызығушылықтың жоғалуымен сипатталады. Бірқатар басқа белгілер болуы мүмкін, атап айтқанда концентрацияның төмендеуі, патологиялық кінә немесе өзін-өзі бағалаудың төмендігі, болашаққа деген сенімнің болмауы, өлім немесе суицид туралы ойлар, ұйқының бұзылуы, тәбеттің немесе дене салмағының өзгеруі және қатты шаршау немесе күштің төмендеуі. Депрессиямен ауыратын адамдарда суицид қаупі жоғары. Дегенмен, психологиялық көмектің бірқатар тиімді әдістері бар, сонымен қатар пациенттің жасына және депрессияның ауырлығына байланысты дәрі-дәрмекпен емдеу тағайындалуы мүмкін [7].

Биполярлық бұзылыс

Биполярлық бұзылысы бар адамдар депрессиялық және маникальды белгілердің ауысуымен сипатталады. Депрессиялық эпизод кезінде көңіл-күйдің нашарлауы (бұл қайғы-қасірет, ашуланшақтық, бос сезіммен көрінеді) немесе күннің көп бөлігінде, күн сайын дерлік кез-келген әрекетке қызығушылықтың жоғалуы байқалады. Маниакальды эпизод кезінде көңіл-күйдің жоғарылауы немесе ашуланшақтық, күш-қуаттың жоғарылауы және белсенділікке шамадан тыс ұмтылу, сондай-ақ сөйлеудің жоғарылауы, "идеялардың секіруі", өзін-өзі бағалаудың жоғарылауы, ұйқыға деген қажеттіліктің төмендеуі, алаңдаушылық және импульсивті ойланбаған әрекеттер сияқты кейбір басқа белгілер байқалуы мүмкін. Биполярлық бұзылысы бар адамдарда суицид қаупі жоғары. Сонымен қатар, көмек көрсетудің тиімді әдістері бар, соның ішінде психобілім беру, стрессті азайту және әлеуметтік қызметтің әртүрлі көрсеткіштерін арттыру әдістері, сондай-ақ дәрі-дәрмекпен емдеу [8].

Шизофрения

Шизофрениямен ауыратын адамдардың өмір сүру ұзақтығы орташадан 10-20 жылға төмен. Шизофрения шындықты қабылдаудағы Елеулі бұзылулармен және мінез-құлықтың өзгеруімен сипатталады. Симптомдарға тұрақты сандырақ идеялар, галлюцинациялар, ұйымдаспаған ойлау, мінез-құлықтың айтарлықтай ұйымдастырылмауы немесе қатты қозу кіруі мүмкін. Шизофрениямен ауыратын адамдарда тұрақты когнитивті бұзылулар жиі кездеседі. Дегенмен, шизофренияны емдеудің бірқатар тиімді әдістері бар, соның ішінде дәрі-дәрмек, психо білім беру, отбасылық терапия және психоәлеуметтік оңалту [9].

Тамақтанудың бұзылуы

Анорексия неврозасы және булимия неврозасы сияқты тамақтанудың бұзылуы тамақтанудың ауытқуымен, сондай-ақ салмақ пен сыртқы келбетке қатысты алаңдаушылықпен сипатталады. Мұндай белгілер немесе мінез-құлық денсаулыққа елеулі зиян келтіру қаупін тудырады, елеулі күйзеліске немесе елеулі функционалдық бұзылуларға әкеледі. Анорексия нервозы көбінесе жасөспірім немесе ересек жаста дами бастайды және медициналық асқынулар немесе суицид салдарынан ерте өліммен байланысты. Булимия неврозасы бар адамдарда нашақорлық, суицидтік ойлар мен денсаулыққа қатысты проблемалар туындау қаупі бар. Көмек көрсетудің тиімді әдістері бар, соның ішінде отбасылық терапия және когнитивті терапия [11].

Асоциалды мінез-құлық және диссоциалды бұзылулар

Өткізгіштік бұзылулар деп те аталатын бұзылулардың бұл түрі девиантты бұзылулармен қатар асоциалды мінез-құлық пен диссоциалды бұзылулардың екі кіші түрінің біріне жатады. Асоциалды мінез-құлық пен диссоциалды бұзылулар тұрақты арандатушылық немесе дұшпандық мінез-құлық сияқты тұрақты мінез-құлық бұзылыстарымен сипатталады, олар жүйелі түрде басқа адамдардың негізгі құқықтарын немесе белгілі бір жас тобына қатысты негізгі әлеуметтік нормаларды, ережелерді немесе заңдарды бұзумен бірге жүреді. Асоциалды және диссоциалды бұзылулар әдетте балалық шақта дами бастайды, дегенмен ерекше жағдайлар болуы мүмкін. Көмек көрсетудің тиімді психологиялық әдістері бар, олар көбінесе ата-аналардың, тәрбиешілер мен мұғалімдердің қатысуын қамтиды және проблемаларды шешуге және әлеуметтік дағдыларды үйретуге когнитивті тәсілге негізделген [10].

ӘДЕБИЕТТЕР

1. https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response
2. Вольнов Р.В. Психолого-правовые особенности обеспечения психологической безопасности личности. - М., 2011.
3. https://ru.wikipedia.org/
4. Еремеев С.Г. Психологическое воздействие следователя на участников уголовного судопроизводства. - М., 2010.
5. Hayakawa S.I. Language in Thought and Action. - New York, Harcourt, 2015.
6. Institute of Health Metrics and Evaluation. Global Health Data Exchange (GHDx). https://vizhub.healthdata.org/gbd-results/
7. Bass Bernard M. Leadership, psychology, and organizational behavior. Greenwood press, 2014. P. 34-39.
8. Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic’s impact. Geneva: World Health Organization; 2022.
9. Charlson F., van Ommeren M., Flaxman A., Cornett J., Whiteford H., & Saxena S. New WHO prevalence estimates of mental disorders in conflict settings: a systematic review and meta-analysis. Lancet. 2019; 394, 240–248.
10. https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders

11. Laursen T.M., Nordentoft M., Mortensen P.B. Excess early mortality in schizophrenia. Annual Review of Clinical Psychology, 2014; 10, - P. 425-438.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА И СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА (НА ПРИМЕРЕ КАСУ)

Еркинов А.Д., Вдовина Е.Н.

Сведения об авторах. Еркинов Адиль Даниярулы – студент ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета. Вдовина Елена Николаевна – магистр психологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь стиля руководства и социально - психологического климата коллектива (на примере КАСУ). Приводится теоретический анализ данных исходя из психологических и социологических исследований, дается характеристика психологического содержания понятий "стиль руководства" и "социально - психологический климат коллектива". В статье также описаны данные эмпирического исследования взаимосвязи стиля руководства и социально - психологического климата коллектива (на примере КАСУ).

Ключевые слова. Стиль руководства, социально-психологический климат коллектива, Казахстанско-Американский свободный университет (КАСУ).

Авторлар туралы мәліметтер. Еркін Әділ Даниярұлы – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Психология» білім беру бағдарламасының студенті. Вдовина Елена Николаевна – психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада көшбасшылық стилі мен ұжымның әлеуметтік-психологиялық климатының байланысы қарастырылады (ҚАЕУ мысалында). Психологиялық және әлеуметтік зерттеулерге негізделген мәліметтерге теориялық талдау жасалады, «көшбасшылық стилі» және «ұжымның әлеуметтік - психологиялық климаты» ұғымдарының психологиялық мазмұнына сипаттама беріледі. Мақалада сонымен қатар көшбасшылық стилі мен ұжымның әлеуметтік-психологиялық климатының өзара байланысын эмпирикалық зерттеу деректері сипатталған (ҚАЕУ мысалында).

Түйін сөздер. Көшбасшылық стилі, ұжымның әлеуметтік-психологиялық ахуалы, Қазақстан-Американдық еркін университеті (ҚАЕУ).

Authors. Yerkinov Adil - student in "Psychology" education program of the Kazakh-American Free University. Vdovina Yelena - Master of Psychology, senior lecturer at the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article discusses the relationship between the leadership style and the socio-psychological climate of the team (based on research at KAFU). A theoretical analysis of the data based on psychological and sociological studies is given, a description of the psychological content of the concepts of "leadership style" and "social-psychological climate of the team" is given. The article also describes data from an empirical study of the relationship between leadership style and the socio-psychological climate of the team (specific to KAFU).

Keywords. Leadership style, social and psychological climate of the team, Kazakh-American Free University (KAFU).

Многие учебные заведения переходят на совершенно новые хозяйственные и административные условия, поэтому им нужны руководители, способные возглавить этот переход, познать законы рынка и творчески их использовать, в полной мере учесть влияние различных факторов на эффективность трудовой деятельности педагогических работников. Таким образом, успех педагогической деятельности зависит главным образом от четкой и слаженной организации деятельности учреждения. Немаловажная роль отводится, прежде всего, руководителю образовательного учреждения, поскольку именно от его профессиональных и личностных качеств, а также от стиля руководства, во многом зави-

сит, насколько эффективно будет организован весь педагогический процесс [1].

Видным новатором системы высшего образования в РК стал Е.А. Мамбетказиев. Именно он был инициатором идеи создания Международного высшего колледжа экономики и гуманитарных наук. Будучи ректором Восточно-Казахстанского госуниверситета (1984-2003 гг.), Министром образования РК (1993-1995 гг.), успешно реализовывал идею по созданию первого в республике вуза международного партнерства, получившего в 2001 г. статус университета.

Казахстанско-Американский свободный университет - частный вуз международного партнерства.

Миссия КАСУ: формирования лидеров XXI века на благо суверенного Казахстана.

Основной приоритет вуза - подготовка специалистов, в совершенстве владеющих, кроме избранной специальности, английским языком и компьютерным технологиями.

Университет в числе первых в Республике:

- прошел международную аккредитацию организацией BCSP (США) и национальную институциональную и специализированную аккредитацию;

- начал подготовку кадров со знанием английского языка, в том числе по педагогическим специальности.

В 2020 году КАСУ вошел в топ 4 лучших вузов гуманитарно-экономического направления.

В университете существуют Американская и Казахстанская программы обучения. Обучение ведется по программам бакалавриата, магистратуры и докторантуры.

В структуре вуза факультет бизнеса права и педагогики, кафедры педагогики и психологии, иностранных языков, бизнеса, права и международных отношений.

Также в структуру КАСУ входят: Попечительский совет; Ученый совет; Аппарат президента КАСУ; Учебно-методический совет; Департамент международного сотрудничества; Международный отдел; Центр развития карьеры и личности; Департамент академической политики; Служба офис регистратора; Центр обслуживания студентов; Отдел информационного обеспечения; Отдел технического обеспечения; Центр методологической и технической поддержки дистанционного обучения; Отдел маркетинга и приема; Научно-исследовательский отдел; Академический совет по качеству, Общежитие; Отдел управления персоналом; Финансово экономический отдел; Хозяйственный отдел; НПК и транспорт; Отдел по связям с общественностью и информационно издательской деятельности.

Положительными особенностями менеджмента в КАСУ являются креативность и оперативность в быстроизменяющейся внешней среде.

Существенный вклад в изучение проблемы стиля руководства внесли Ф. Тейлор, К. Левин, А.М. Омаров, Т.С. Кабаченко, Ю.А. Шерковин и другие.

Выбор правильного стиля управления определяет работоспособность предприятия. В отечественной психологии над проблемами коллективов (соотношение индивида и коллектива, их классификации и закономерности развития) работали многие социальные психологи (Б.В. Беляев, Л. Бызов, Л.Н. Войтловская, А.С. Залужный, М.А. Рейснер, Г.А. Фортунатов). Влияние стиля руководства на трудовой коллектив рассматривали такие зарубежные исследователи как: К. Левин, Р. Стогдилл, Г. Кунц, Р. Блейк и Дж. Моутон, Ф. Фидлер, П. Херси, К. Бланшир, Т. Митчел и Р. Хаус и др. Однако и до сих пор существует ряд нерешенных проблем. Результаты, которые должны быть достигнуты с помощью определенного стиля, включают многие компоненты, и их нелегко свести к какой-то одной величине и сопоставить с результатами применения других стилей. Стили руководства обнаруживают свою эффективность лишь при определенных условиях, но и эти условия не остаются неизменными.

В толковом словаре по управлению дается следующее определение: «Стиль управления – совокупность наиболее характерных и устойчивых методов решения задач и проблем, используемых руководителями организаций и предприятий в своей практической деятельности» [2].

Стиль руководства - это стабильно проявляющиеся особенности взаимодействия руководителя с коллективом, формирующиеся под влиянием как объективных, так и субъективных условий управления, личных особенностей руководителя [3].

Вопросами эффективного руководства в психологии занимались К. Левин, А.М. Омаров, Т.С. Кабаченко, С.А. Алифанов, Р. Блэйк, Дж. Моутон, Б.Г. Ананьев, Михаил Казанцев, Алексей Сергеев.

Взаимодействие руководителя с подчиненными предполагает: выбор задач, принятие решений; организацию группы и выбор методов побуждения; осуществление контроля; установление взаимоотношений с подчиненными; регуляцию информационных потоков; установление обратной связи с коллективом; взаимодействие с общественными организациями. Осуществляться эти функции разными руководителями могут по-разному, в связи, с чем и говорят о стилях руководства.

Выделяют три основных стиля руководства по степени свободы работников: авторитарный, демократический и либеральный. Авторитарный стиль позволяет быстро принимать решения, но требует много времени руководителя. Либеральный стиль почти не требует вмешательства менеджера, но скорость и качество работы полностью зависят от сотрудников. Стили различаются способом постановки задачи, степенью участия руководителя и особенностями его общения с командой. Демократический стиль руководства - этот стиль основан на принципах коллегиальности. Руководитель делится информацией с подчиненными, регулярно сообщая им о текущих делах компании, перспективах развития и предстоящих задачах. Сотрудники активно участвуют в принятии решений и берут на себя значительную долю ответственности [4].

Стиль руководства связан с понятием социально-психологического климата коллектива. Социально-психологический климат можно определить как состояние членов организации, обусловленное особенностями ее жизнедеятельности. Данное состояние представляет собой своеобразный сплав эмоционального и интеллектуального - установок, отношений, настроений, чувств, мнений членов организации. Все это - элементы социально-психологического климата. Отметим также, что состояние психики членов организации характеризуется различной степенью осознанности [5].

В отечественной психологической науке термин «психологический климат» впервые ввел Н.С. Мансуров. Исследуя личностные факторы повышения производительности труда, он обратил внимание на то, что «возникает социально-психологическая проблема организации хорошего «психологического климата в коллективе»», и проанализировал некоторые конкретные пути создания такого климата на промышленном предприятии (Мансуров, 1972). Позднее содержание понятия «психологический климат» более подробно было раскрыто В.М. Шепелем. Он одним из первых говорил о содержании понятия социально-психологический климат, как эмоциональной окраске психологических связей членов коллектива, возникающей на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей. Он также выделил в этом понятии три "климатические зоны" (Шепель, 1986):

1. Социальный климат, который определяется тем, насколько на данном предприятии высока осознанность работниками общих целей и задач, насколько здесь гарантировано соблюдение всех конституционных прав работников как граждан.

2. Моральный климат, который определяется моральными ценностями общепринятыми в данном коллективе.

3. Психологический климат, то есть неофициальная атмосфера, которая складывается между работниками, находящимися в непосредственном контакте друг с другом. То есть, психологический климат - это микроклимат, зона действия которого значительно локальнее морального и социального. С точки зрения Е.С. Кузьмина, «понятие психологический климат отражает характер взаимоотношений между людьми, преобладающий тон общественного настроения, уровень управления, условия и особенности труда и отдыха в данном коллективе» (Кузьмин, 1967).

Б.Ф. Ломов включает в понятие психологический климат «систему межличностных

отношений, психологических по природе (симпатия, антипатия, дружба), психологические механизмы взаимодействия между людьми (подражание, сопереживание, содействие), систему взаимных требований, общее настроение, общий стиль совместной трудовой деятельности, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство коллектива» (Ломов, 1984). По мнению К.К. Платонова и В.Г. Казакова, «социально-психологический климат - это такое свойство группы, которое определяется межличностными отношениями, создающими стойкие групповые настроения и мысли от которых зависит степень активности в достижении целей, стоящих перед группой» (Платонов, Казаков, 1979).

Проанализировав различные точки зрения на содержание понятия социально-психологического климат, мы приходим к выводу, что социально-психологический климат представляет собой социально-психологическое образование, с которым косвенно связанна любая деятельность коллектива. Его специфика состоит в том, что он представляет собой характеристику психических состояний всех членов любого коллектива. Сложившиеся в коллективе отношения, требуют от человека определенного стиля поведения в этом коллективе. Эмоции одного члена команды влияют на поведение других членов, направляя их не только на осуществление целей деятельности, но и на устранение фрустрирующих воздействий (Бойко, Ковалев, Панферов, 1983).

Проблема социально-психологического климата в коллективе изучалась такими авторами, как А.И. Донцов, Ю.К. Стрелков, О.Г. Носкова, А.В. Петровский, Е.А. Климов, Б.Д. Парыгин, Г.М. Андреева и др.

Социально-психологический климат в коллективе формируется под воздействием многих факторов, в том числе от стиля руководства. В свою очередь, грамотное руководство во многом определяет успешность учреждения. С другой я стороны, в условиях растущей конкуренции и нестабильной экономической ситуации в стране, резко увеличились физические и психологические нагрузки в педагогической сфере. Остро встает вопрос о сохранении физического и психологического здоровья педагогов, а также снижении текучести кадров и повышении производительности их труда [6].

Существует целый ряд факторов, определяющих социально-психологический климат в коллективе. Попробуем их перечислить.

1. Глобальная макросреда: обстановка в обществе, совокупность экономических, культурных, политических и других условий. Стабильность в экономической, политической жизни общества обеспечивают социальное и психологическое благополучие его членов и косвенно влияют на социально-психологический климат рабочих групп.

2. Локальная макросреда, т.е. организация, в структуру которой входит трудовой коллектив. Размеры организации, статусно-ролевая структура, отсутствие функционально-ролевых противоречий, степень централизации власти, участие сотрудников в планировании, в распределении ресурсов, состав структурных подразделений (половозрастной, профессиональный, этнический) и т.д.

3. Физический микроклимат, санитарно-гигиенические условия труда. Жара, духота, плохая освещенность, постоянный шум могут стать источником повышенной раздражительности и косвенно повлиять на психологическую атмосферу в группе. Напротив, хорошо оборудованное рабочее место, благоприятные санитарно-гигиенические условия повышают удовлетворенность от трудовой деятельности в целом, способствуя формированию благоприятного социально-психологического климата.

4. Удовлетворенность работой. Большое значение для формирования благоприятного социально-психологический климата имеет то, насколько работа является для человека интересной, разнообразной, творческой, соответствует ли она его профессиональному уровню, позволяет ли реализовать творческий потенциал, профессионально расти. Привлекательность работы повышают удовлетворенность условиями труда, оплатой, системой материального и морального стимулирования, социальным обеспечением, распределением отпусков, режимом работы, информационным обеспечением, перспективами карьерного роста, возможностью повысить уровень своего профессионализма, уровнем компетентности коллег, характером деловых и личных отношений в коллективе по

вертикали и горизонтали и т.д. Привлекательность работы зависит от того, насколько ее условия соответствуют ожиданиям субъекта и позволяют реализовать его собственные интересы, удовлетворить потребности личности: в хороших условиях труда и достойном материальном вознаграждении; в общении и дружеских межличностных отношениях; успехе, достижениях, признании и личном авторитете, обладании властью и возможностью влиять на поведение других; творческой и интересной работе, возможности профессионального и личностного развития, реализации своего потенциала.

5. Характер выполняемой деятельности. Монотонность деятельности, ее высокая ответственность, наличие риска для здоровья и жизни сотрудника, стрессогенный характер, эмоциональная насыщенность и т.д. - все это факторы, которые косвенно могут негативно сказаться на социально-психологический климат в рабочем коллективе.

6. Организация совместной деятельности. Формальная структура группы, способ распределения полномочий, наличие единой цели влияет на социально-психологический климат. Взаимозависимость задач, нечеткое распределение функциональных обязанностей, несоответствие сотрудника его профессиональной роли, психологическая несовместимость участников совместной деятельности повышают напряженность отношений в группе и могут стать источником конфликтов.

7. Психологическая совместимость является важным фактором, влияющим на социально-психологический климат. Под психологической совместимостью понимают способность к совместной деятельности, в основе которой лежит оптимальное сочетание в коллективе личностных качеств участников. Психологическая совместимость может быть обусловлена сходством характеристик участников совместной деятельности. Людям, похожим друг на друга легче наладить взаимодействие. Сходство способствует появлению чувства безопасности и уверенности в себе, повышает самооценку. В основе психологической совместимости может лежать и различие характеристик по принципу взаимодополняемости. В таком случае говорят, что люди подходят друг другу "как ключ к замку". Условием и результатом совместимости является межличностная симпатия, привязанность участников взаимодействия друг к другу. Вынужденное общение с неприятным субъектом может стать источником отрицательных эмоций [2].

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью установить взаимосвязь стиля руководства и социально - психологического климата коллектива (на примере КАСУ).

Объектом эмпирического исследования является стиль руководства.

Предметом эмпирического исследования является – взаимосвязь стиля руководства и социально - психологического климата коллектива.

Методики:

1) «Стиль руководства» А.Л. Журавлева;

2) Методика оценки психологического климата в педагогическом коллективе по А. Петровскому;

3) 36-пунктовый «Опросник удовлетворенности работой» (Job Satisfaction Survey; JSS), разработанный Спектором (1985), оценивает аффективную реакцию индиви¬да на работу и ее специфические аспекты;

4) Метод интервью.

Гипотеза: стиль руководства связан с социально-психологическим климатом коллектива.

При авторитарном стиле руководства будет отмечаться неблагоприятный психологический климат в коллективе и низкая удовлетворённость профессиональной деятельностью.

При коллегиальном стиле руководства будет отмечаться благоприятный психологический климат в коллективе и высокая удовлетворённость профессиональной деятельностью.

При либеральном стиле руководства будет отмечаться не благоприятный психологический климат в коллективе и низкая удовлетворённость профессиональной деятельно-

стью.

База исследования: Казахстанско-Американский свободный университет.

Выборка: в исследования принимали участие 50 сотрудников вуза: преподаватели, менеджеры, работники библиотеки, бухгалтерии, работники центра обслуживания студентов, отдела управления персоналом, отдела маркетинга и приема, научно - исследовательского отдела, департамента академической политики, технического отдела, методисты.

Проведя наше эмпирическое исследование, можно сделать следующие выводы:

1. Доминирующим стилем руководства президента КАСУ является коллегиальный стиль. Это характеризуется распределением полномочий, инициативами и ответственностью между руководителями и заместителями, руководителями и подчиненными. Ережеп Альхаирович всегда выясняет мнение коллектива по важным организационным вопросам, принимает коллегиальное решение. Регулярно и своевременно проводится информирование членов коллектива по важным для них вопросам. Общение с подчиненными проходит в форме просьб, пожеланий, по необходимости применяются приказы. Президент стимулирует благоприятный психологический климат в коллективе, отстаивает интересы подчиненных.

2. В коллективе КАСУ преобладает благоприятный психологический климат. Отмечаются доверительные отношения и требовательность членов группы друг к другу; доброжелательная и деловая критика; свободные выражения собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива; отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для коллектива решения; достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении; удовлетворенность принадлежностью к коллективу КАСУ; высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в различных ситуациях; принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из её членов.

3. В большинстве сотрудники КАСУ в средней степени удовлетворены заработной платой, возможностью продвижения по карьерной лестнице в КАСУ; половина опрошенных достаточно удовлетворены стилем руководства в КАСУ, половина удовлетворены в средней степени; в большинстве персонал в средней степени удовлетворен дополнительными льготами, которые предоставляет КАСУ; возможностью получить благодарность, признание и денежные вознаграждения за хорошую работу; существующими правилами, процедурами и бюрократическими препятствиями в вузе. В большинстве персонал КАСУ достаточно удовлетворен коллегами и персоналом других подразделений; задачами, которые приходится решать на рабочем месте; коммуникациями внутри организации. В итоге 50% персонала достаточно удовлетворены деятельностью в КАСУ и 50% удовлетворены в средней степени.

4. Проанализировав установленную статистически значимую связь между стилями руководства и социально-психологическим климатов в коллективе, мы заключили, что при проявлении коллегиального стиля руководства общий настрой в коллективе становится благоприятным. Это выражается удовлетворенностью сотрудников в таких сферах как зарплата, руководство, коллеги, информирование, характер работы, в дополнительных льготах, возможностью в продвижении и карьерном росте.

Сотрудники хорошо оценивают взаимоотношения в коллективе. Между персоналом взаимное уважение, критика доброжелательна, успехи и неудачи коллег вызывают активное участие других, проявление поддержки от коллектива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонец В.А., Бедный Б.И. Инновационный менеджмент. Учебник и практикум для СПО. - М.: Юрайт, 2018.
2. Наприс А.В. Психология управления. – М.: Психолого-социальный институт, 2010.
3. Блинов А. О., Угрюмова Н. В. Менеджмент. Задания, тесты, кейсы. Учебное пособие. - М.: КноРус, 2020.

4. Винокур М. Е. Организация производства и менеджмент. Учебно-методический комплекс. - М.: Проспект, 2020.
5. Грибов В. Д. Основы экономики, менеджмента и маркетинга. Учебное пособие. — М.: КноРус, 2020.
6. Дашкова И.А., Ткаченко И.В., Захарченко Н.С. Менеджмент. Методы принятия управленческих решений. - М.: Юрайт, 2020.
7. Мамбетказиев Е.А. Мой выбор. – Усть-Каменогорск, 2019.

УДК 159.9

ОБРАЗ СУПРУГА В КОНФЛИКТНЫХ СЕМЬЯХ

Элемесов Ш.Т.

Сведения об авторе. Элемесов Шынгыс Тлектесулы – магистрант ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Статья раскрывает основные противоречия современных семейных отношений, являющихся типичными для Казахстана. Проанализированы типы межличностных отношений в конфликтных и благополучных супружеских парах. В конфликтных супружеских парах представление о мужчине складывается с присущим ему авторитарным, агрессивным, подозрительным типом отношений. В благополучных же семьях мужчины характеризуются агрессивным, эгоистичным типом межличностных отношений, но с преобладанием дружелюбного типа отношений.

Ключевые слова. Конфликт, психологическая совместимость, супруги, супружество, толерантность, удовлетворенность браком, эмоциональная несовместимость.

Автор туралы мәліметтер. Элемесов Шыңғыс Тілектесұлы – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Психология» білім беру бағдарламасының магистранты.

Аннотация. Мақала Қазақстанға тән заманауи отбасылық қатынастардың негізгі қайшылықтарын ашады. Жанжалды және берекелі жанұядағы ерлі-зайыптылардың тұлғааралық қатынастарының түрлері талданады. Жанжалды ерлі-зайыптыларда ер адам туралы түсінік өзіне тән авторитарлық, агрессивті, күдікті қарым-қатынас түрімен қалыптасады. Берекелі отбасыларда ер адамдар тұлғааралық қатынастардың агрессивті, өзімшіл түрмен сипатталады, бірақ достық қарым-қатынас түрі басым.

Түйін сөздер. Жанжал, психологиялық үйлесімділік, ерлі-зайыптылар, неке, толеранттылық, некеге қанағаттану, эмоционалды үйлесімсіздік.

Author. Yelemessov Shyngys - graduate student in "Psychology" education program of the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article reveals the main contradictions of modern family relations, which are typical for Kazakhstan. The types of interpersonal relationships in conflicting and successfully married couples are analyzed. In conflicting married couples, the idea of a man develops with his inherent authoritarian, aggressive, suspicious type of relationship. In prosperous families, men are characterized by an aggressive, selfish type of interpersonal relationships, but with a predominance of a friendly type of relationship.

Keywords. Conflict, psychological compatibility, spouses, matrimony, tolerance, marital satisfaction, emotional incompatibility.

Отношения между супругами и семья являются традиционными темами современной психологии, они выходят на первый план среди остальных направлений науки о функционировании и социальной обусловленности психики человека. Это и определяет актуальность данного исследования. Психология отношений между людьми является определяющей в отличие от личностных, эмоциональных, экономических и других особенностей взаимодействия партнеров в современном мире. Последнее является ключевым моментом и определяет необходимость научного подхода в создании программ сопровождения и психологической поддержки «ячейки общества», где на первое место выходят

толерантные отношения между будущими партнерами.

В научной литературе существуют и теоретические и практические подходы к изучению вышеозначенной проблемы. Среди последних особенно следует выделить понятия «супружеская семья», рассматриваемого в работах таких авторов как Ю.И. Алешина, В.Н. Дружинина, А.С. Спиваковская, С.В. Ковалев и Э.Г. Эйдемиллер. Эти же авторы особым образом выделяют социальный статус женщины. Женщины принимают активное участие в политической, общественно-трудовой, культурной сферах, что способствует совмещению данных видов деятельности с семейной жизнью. Подобное положение дел в обществе вызвано активной пропагандой и внедрением в жизнь принципов гендерного равенства, когда женщина свободно получает образование, имя хорошую профессиональную подготовку, и в то же время она включена в процессы домашнего быта, воспитания детей, отношения с супругом [1]. Зачастую семейные конфликты вызваны традиционным отношением мужчин к супруге.

При этом родительская роль, исконно принадлежавшая только женщинам, со временем становится и мужской прерогативой. Основу семьи составляют моральные нормы и внутренние правила, которые влияют на отношения супругов в той или иной модели совместного проживания. На первый план выходят права и соответствующие им роли, распределяемые между супругами в семье. Уважение и придание значимости жены со стороны мужа в дальнейшем ведет к усилению ее ценности как партнера. Современная модель семьи предполагает то, что жизнь родителей не подчинена полностью интересам детей, а также только лишь деторождению [2]. Отношения переходят в плоскость более близких и интимных. Данная модель семьи предполагает личностную самореализацию супругов, уважение к многочисленным интересам и сферам деятельности друг друга. Парадигма отношений, формирующаяся в семье, переносится и на отношения «родитель-ребенок». При этом взаимодействие детей и родителей со временем начинает носить не регулярный характер.

В настоящее время брачному союзу присущ нестабильный характер. Статистические данные указывают на то, что в последнее время увеличилось количество разводов [3]. А между тем общность интересов, близость жизненных взглядов и эмоциональный комфорт выступают залогом крепких благополучных семейных отношений. На благополучие брака влияют множественные факторы, в том числе психологическая совместимость, социальный статус, схожесть взглядов, норм, ценностей, правил поведения в обществе. Главным показателем благополучия брака выступает психоэмоциональный компонент каждого из супругов.

Супружеское благополучие является достаточно частым предметом изучения как социальной, так и других видов психологии. Однако совместимость партнеров и их толерантность по отношению друг к другу в научных работах рассматриваются достаточно редко, а между тем именно эти моменты являются важными для функционирования личности в обществе. Супружество предполагает моральную и психоэмоциональную зрелость обоих партнеров, что в конечном итоге ведет к их адаптивности в рамках отношений и созданию крепкой семьи.

Противоречие современных семейных отношений, являющихся типичными для Казахстана, заключаются в следующем:

- с одной стороны, моральная и психоэмоциональная зрелость супругов, возможность вести адекватный диалог и взаимодействие, умение и желание идти на компромиссы являются залогом крепких и устойчивых отношений;

- с другой стороны, многие люди не понимают значения грамотно выстроенных межличностных отношений, не готовы на компромиссы, эмоционально не зрелы, что ведет не просто к конфликтности на бытовом уровне, но и зачастую является причиной развода.

Все вышеизложенное позволяет сформулировать цель исследования: изучить образ супруга в конфликтных семьях.

Испытуемых было 30 супружеских пар. Для определения конфликтности мы ис-

пользовали методику – «Тест – опросник» удовлетворенности браком.

Исходя из результатов проведения теста – опросника удовлетворенности браком, у нас получилось 14 (46,6%) конфликтных супружеских пар, 14 (46,6%) благополучных и 2 (6,6%) переходные супружеские пары. Последнюю группу мы не будем брать во внимание, а будем рассматривать только конфликтные и благополучные пары.

Таким образом, мы можем констатировать, что в нашем исследовании 46,6% супружеских пар имеют представление об удовлетворенности браком как о достаточно стойком эмоциональном явлении, заключающем в себя, прежде всего, чувство, обобщенную эмоцию, переживание. В то же время, такой же процент испытуемых имеют отрицательное представление о собственном браке, и которых мы отнесли к неблагополучным.

При анализе типа межличностных отношений по методике Т. Лири в конфликтных супружеских парах мы пронаблюдали следующее (таблица 1).

Таблица 1. Средние показатели представлений о супруге в конфликтных семьях, по методике Т. Лири

Шкалы	Представление женщины о мужчине	Представление мужчины о женщине
1. авторитарный	16	10
2. эгоистичный	14	12
3. агрессивный	16	8
4. подозрительный	16	15
5. подчиняемый	8	15
6. зависимый	9	16
7. дружелюбный	11	13
8. альтруистический	14	7

При анализе же данных по методике Т. Лири в благополучных супружеских парах наблюдалось иная картина (таблица 2).

Таблица 2. Средние показатели представлений о супруге в благополучных семьях, по методике Т. Лири

Шкалы	Представление женщины о мужчине	Представление мужчины о женщине
1. авторитарный	9	7
2. эгоистичный	14	13
3. агрессивный	16	12
4. подозрительный	13	13
5. подчиняемый	5	8
6. зависимый	6	10
7. дружелюбный	12	10
8. альтруистический	9	12

Сравнивая конфликтные и благополучные семьи, можно отметить, что женщины в конфликтном браке выделяют у мужа следующие типы отношений к окружающим: авторитарный, агрессивный, подозрительный.

Таким образом, муж в представлении жены выглядит следующим образом - с преобладающим авторитарным типом отношений – диктаторским, властным, деспотичным характером, личностью, которая лидирует во всех видах деятельности. Им присущ также агрессивный тип отношений – жесткий, враждебный по отношению к окружающим, резкий, агрессивность у этого типа отношений может доходить до асоциального поведения, подозрительный тип отношений – слабовольный, пассивный, стремившийся найти опору.

Представление мужчины о женщине в конфликтных семьях - как о зависимой, под-

чиняемой. Ей характерен такой тип межличностных отношений – покорность, склонность к самоунижению, слабоволии, склонность во всем уступать супругу, ставить себя на последнее место и осуждать себя, пассивность, стремление найти опору в ком – либо более сильном. Женщина также имеет навязчивые страхи, опасения, тревожится по любому поводу, ожидает советов, помощи.

Мужчины в конфликтных семьях выделяют в женщине подозрительный тип отношений – отчужденность по отношению к враждебному и злому, подозрительность, обидчивость, склонность к сомнению во всем, с постоянными жалобами на всех.

В благополучных супружеских парах женщины видят мужчину агрессивным, эгоистичным, подозрительным, т.е. – жестким, резким, прямолинейным, упрямым, упорным, стремившимся быть над всеми, самовлюбленным, расчетливым подозрительным, обидчивым, склонным к сомнению во всем, но с присущим дружелюбным типом отношений, проявляющим любезность во всем, ориентирующимся на принятие и социальное одобрение, стремившимся «быть хорошим» для всех.

Мужчины в благополучном браке чаще всего в женщине указывают на эгоистичный, подозрительный, альтруистический тип отношений. Где можно проследить в женщине следующие черты: самовлюбленность, расчетливость, способность перекладывать трудности на окружающий, заносчивость, обидчивость, склонность к сомнению во всем, а также гиперответственность, навязчивость в своей помощи и чрезмерную активность по отношению к окружающим, умение подбодрить и успокоить окружающих.

Таким образом, в конфликтных супружеских парах представление о мужчине складывается с присущим ему авторитарным, агрессивным, подозрительным типом отношением.

В благополучных же семьях мужчины характеризуются агрессивным, эгоистичным типом межличностных отношений, но с преобладанием дружелюбного типа отношений.

Женщинам в конфликтном браке мужчины приписывают зависимый, подчиненный тип межличностных отношений, в благополучных семьях - эгоистичный и подозрительный тип отношений.

Для того, чтобы сравнить две выборочные совокупности и определить статистически насколько значимо различны у них результаты, полученные по методике Лири, мы использовали t –критерию Стьюдента. Оценка статистической значимости производилась путем сопоставления разности выборочных средних величин в сопоставляемых распределениях (Таблица 3).

Таблица 3. Значения t–критерия Стьюдента по шкалам теста Лири для испытуемых двух сравниваемых групп

Шкалы теста	Представление женщины о мужчине		t – крит. Стьюдента	Представление мужчины о женщине		t – крит. Стьюдента
	конфл. семьи	благопол. семьи		конфл. семьи	благопол. семьи	
авторитарный	16	9	3,05**	10	7	1,98
эгоистичный	14	14	0,2	12	13	1,3
агрессивный	16	16	0,45	8	12	2,35*
подозрительный	16	13	1,05	15	13	1,58
подчиняемый	8	5	1,69	15	8	4,58**
зависимый	9	6	1,8	16	10	4,81**
дружелюбный	11	12	0,8	13	10	1,47
альтруистический	14	9	2,99**	7	12	3,4**

* - статистическая значимость различия, $\alpha \geq 0{,}05$ (при f=26, t=2,06)

** - статистическая значимость различия, $\alpha \geq 0{,}01$ (при f =26, t=2,78)

Таким образом, результаты диагностики в рассматриваемых выборках оказываются статистически значимыми в представлениях женщины о мужчине при сравнении результатов испытуемых в конфликтных и благополучных супружеских парах по следующим шкалам – авторитарность и альтруистичность. В представлениях мужчины о женщине в данных сравниваемых выборках мы обнаружили значимые различия по шкалам – подчиняемый, зависимый, альтруистичный на 1%уровне значимости и на 5% уровне по шкале – агрессивность. Таким образом, по данным шкалам мы можем констатировать значимые различия в результатах, и что позволяет сравнивать их как отдельные выборки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шведова Н.А. Гендерное равенство и устойчивое развитие: новые тенденции [Электронный ресурс] // Женщина в российском обществе. – 2006. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernoe-ravenstvo-i-ustoychivoe-razvitie-novye-tendentsii
2. Суворова К.Р. К вопросу о семейных отношениях в Казахстане [Электронный ресурс] // Вестник Северо-Казахстанского университета им. Манаша Козыбаева. – 2017. Режим доступа: https://articlekz.com/article/33878
3. Лагойда Н.Г. Проблема стабильности брака и роста числа разводов в современном обществе // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. -2017. - №2. – С. 86-96.
4. Ромашева Ж.Ж. Особенности представлений о браке и семье казахстанской молодежи // Научные исследования. – 2016. - №4(5). – С. 82-83.

УДК 159.9

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВ ЛЮДЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ РАБОТЫ

Джошкун Тугба

Сведения об авторе. Джошкун Тугба - магистрант ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного исследования страхов взрослых людей двух возрастных групп – ранней взрослости 25-35 лет и средней взрослости (40-45 лет – 18 человек). Проанализирована степень выраженности отдельных видов страха. Определено повышение уровня социальных страхов у безработных людей более старшего возраста.

Ключевые слова. Безработица, безработные, взрослый, одиночество, социальные страхи, социофобия, страх.

Автор туралы мәліметтер. Джошкун Тугба - Қазақстан – Американдық еркін университетінің «Психология» білім беру бағдарламасының магистранты..

Аннотация. Мақалада екі түрлі жас тобындағы ересектердің – 25-35 жас аралығындағы және орта жастағы ересектердің (40-45 жас – 18 адам) қорқыныштарын салыстырмалы зерттеу нәтижелері келтірілген. Қорқыныштың жекелеген түрлерінің ауырлығы талданады. Егде жастағы жұмыссыз адамдарда әлеуметтік қорқыныш деңгейінің жоғарылауы анықталды.

Түйін сөздер. Жұмыссыздық, жұмыссыздар, ересек адам, жалғыздық, әлеуметтік қорқыныш, әлеуметтік фобия, қорқыныш.

Author. Joshkun Tugba - graduate student in “Psychology" education program of the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article presents the results of the comparative study of the fears of adults of two age groups - early adulthood 25-35 years old and middle adulthood (40-45 years old). The degree of manifestation of certain types of fear is analyzed. An increase in the level of social fears among unemployed people of older age was determined.

Keywords. Unemployment, unemployed, adult, loneliness, social fears, social phobia, fear.

В настоящее время процесс замены биологических страхов и социальных считается постепенным процессом, но необратимым. Конечно, социальные страхи могут иметь биологическую природу, но всегда отличаются уникальным компонентом, который лежит в их основе и отодвигает остальные факторы выживания на задний план.

Человек, становясь образованнее, и это подтверждают исследования этого явления, оттесняют первостепенные страхи, такие, как болезнь, война, природные катастрофы, старость, божья кара, но при этом многозначительными выступают другие страхи – боли, несправедливости, произвола, гонений и т.д., их называют страхами второго ряда [1].

В научной литературе значительное место уделено детским и подростковым страхам, описаны их возможные причины, факторы, которые могут вызвать страхи в детском и подростковом возрасте, описаны типы страхов и особенности развития страхов у детей разного возраста. Этими вопросами много занимались А.И. Захаров, М.И. Буянов, В.И. Гарбузов, К.Э. Изард.

Ряд авторов, такие, как Спиваковская А.С., Братусь Б.С., Гарбузов В.И., Свядош А.М. Захаров А.И., Карвасарский Б.Д., Г.И. Каплан и Б.Дж. Сэдок, изучали состояние страха в совокупности с состоянием невроза. Но, тем не менее, страх выступает неотъемлемой частью жизни человека. Потому что важно различать здоровый страх, естественный, и состояние, которое близко к развитию патологии. Так или иначе, состояние страха характерно для каждого возраста. Люди, к примеру, попадающие в опасную ситуацию, оценивают ее со страхом. Явления, вызывающие страх – разнообразны, страх может появиться перед одиночеством, некоторые бояться замкнутого помещения, другие опасаются скопления людей.

Зачастую человек переносит свой страх на менее страшные предметы, стараясь избежать их, потому что это сделать гораздо легче, чем бороться с истинными причинами. Актуальность исследования заключается в том, что специфика страха у взрослых людей до конца не изучена или малоизучена, в литературе встречаются обобщенные описания страхов взрослого человека.

Как отмечают исследователи, у людей могут встречаться не по одному страху, а сразу несколько. Однако у разных людей можно наблюдать большое многообразие страхов. Чаще остальных страху подвержены люди 25-44 лет – среднего работоспособного возраста. Сигналы опасности, факторы, которые вызывают страх – разнообразны. Люди, явления, предметы. Если в страхе нет конкретной составляющей, их можно назвать беспредметными, такие страхи зачастую характерны для людей зрелого возраста. Личность способная развиваться в определенной социальной ситуации, когда происходят, возможно, кардинальные изменения.

Для нашей страны к череде таких событий можно отнести развивающиеся экономические явления. К явлениям рыночной экономики можно отнести отсутствие у людей работы или страх потерять ее [2]. Можно сказать, что явление безработицы выступает последствием кризиса в экономике, когда происходит остановка предприятий и как следствие – сокращение сотрудников. Также в рядах людей, потерявших работу, оказываются те, у которых профессия относится к устаревшим и невостребованным в реалиях настоящего времени. С развитием техники и экономики на рынок труда требуются специалисты новых профессий и специальностей [3]. Конечно, когда время не стоит на месте, оно диктует получение специалистами новой актуальной информации и обладание новыми знаниями, а то, что специалисты получили во время обучения, быстро становится неактуальным. Можно сказать, что рынок профессий постоянно меняется и пополняется новыми специальностями.

Актуальная ситуация показывает, что множество проблем для нашего социума – новые, и по этой причине общество зачастую не в силах помочь человеку справиться с данной ситуацией, что для самого человека выливается в состояние неопределенности. Объективная ситуация такова, что эти проблемы являются новыми для нашего общества. Вследствие этого общество в большинстве случаев не может оказать реальную поддержку, помощь человеку, а человек длительное время пребывает в состоянии неопределенно-

сти.

Для человека страх лишиться постоянной работы более весомый, чем страх, связанный с трудностями в развитии экономики в обществе. Такой страх может даже перерасти в психологическую катастрофу, особенно если у человека есть семья. Может появиться определенного рода болезнь, которая может привести к распаду семейной ячейки человека, который потерял работу. Для человека в такой ситуации нередко появление чувства бесполезности, ненужности и потери уважения к себе.

Причем, исследователи отмечают, что у пожилого человека предпенсионного возраста страх лишиться работы более ярко выражен, чем у более молодого человека [4]. Чем старше человек, тем он более идентичен со своей работой. Вторая причина, более взрослого человека чаще дискриминируют по возрасту, работодатель предпочитает, как правило, брать на работу или отправлять на повышение квалификации более молодых сотрудников. Третья причина, и она также важна, заключается в том, что даже если человеку удается устроиться на новое место, зарплата может отличаться в меньшую сторону и статусность так же, как правило, ниже. Но, если сотрудники, даже не имея спецобразования, получили работу на предприятии, то они все равно находятся в худшем положении, чем люди, имеющие образование, в силу узкой специфики своей специальности.

Люди, которые ценность своей профессии измеряют не только уровнем доходов, при потере работы испытывают больше огорчения, поскольку безработица задевает профессиональное эго. Чаще от последствий безработицы больше страдают мужчины, потому что в семьях они основные кормильцы и главы своих семей [5]. У них острее наблюдается состояние депрессии, тревожности, они психологически сильнее переживают ситуации утраты работы, чем работающие мужчины. Им свойственны даже мысли о том, что будущее также потеряно для них. Потерявшие работу испытывают ностальгию по коллегам, по режиму. И если человеку несколько раз в трудоустройстве отказывают, то депрессивное состояние закономерно нарастает, усугубляет ситуацию тот факт, что человека, потерявшего работу, начинают избегать друзья.

Целью исследования явилось изучение возрастных особенностей страхов людей, оставшихся без работы.

Эмпирическое исследование было поведено на выборке 30 взрослых людей обоего пола периода ранней взрослости (25-35 лет – 12 человек) и периода средней взрослости (40-45 лет – 18 человек). Базой исследования послужил центр занятости г. Усть-Каменогорск.

Методический инструментарий представлен следующими методиками: Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности, разработанный Ю. Щербатых, Е. Ивлевой; проективная методика «Тематической апперцепции тест» (ТАТ), разработанная Г. Мюрреем. Для обработки данных использован методы математической статистики: t-критерий Стъюдента.

Проанализируем степень выраженности отдельных видов страха, опираясь на рисунок 1. Необходимо отметить, что для удобства мы будем условно называть выборкой №1 безработных в возрасте от 40 до 45 лет; выборкой №2 - безработных в возрасте от 25 до 35 лет.

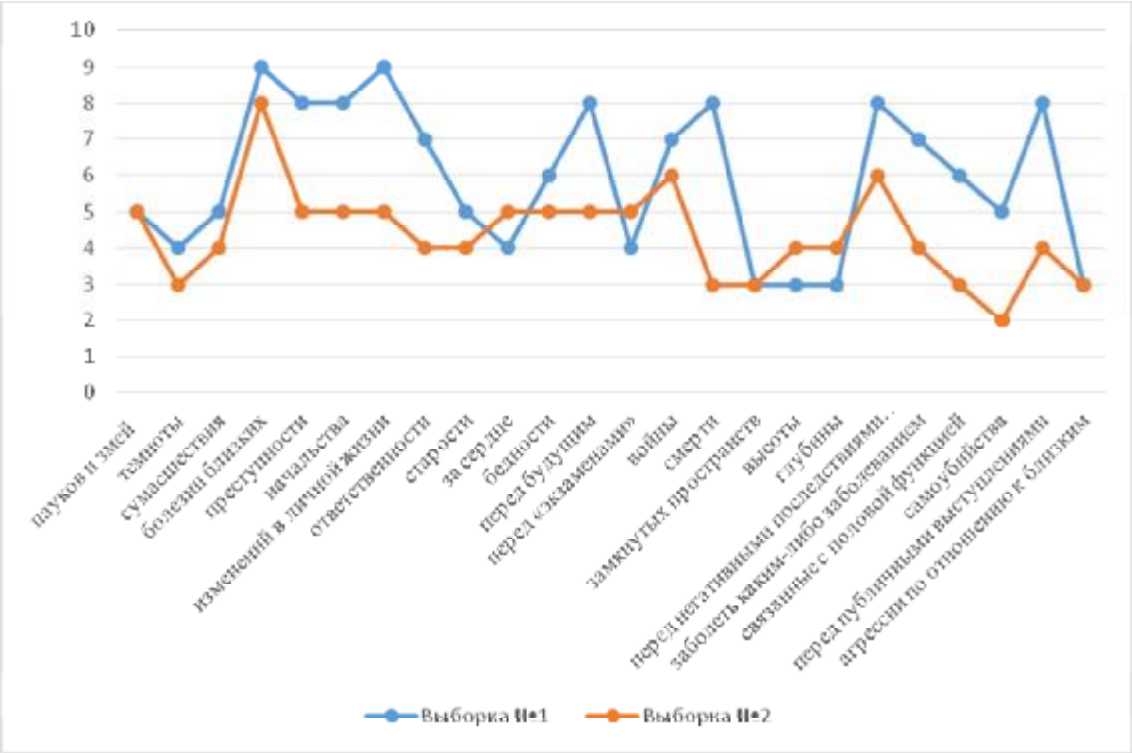


Рис. 1. Средние показатели выраженности отдельных страхов в двух выборках

Данные позволяют говорить о том, что в группе №1 наиболее выраженными страхами являются - страх болезни близких и страх изменений в личной жизни, имеющие 9 баллов из максимальных 10. Далее следуют типы страхов с оценкой 8 баллов - страх смерти, страх преступности, страх начальства, страх перед будущим, страх перед негативными последствиями болезней близких людей, страх перед публичными выступлениями. В выборке №2 максимальная выраженность отмечена по такому виду страха как страх болезни близких (8 баллов). Далее в 6 баллов были оценены страх войны и страх перед экзаменами.

В связи с вышеизложенным, можно сделать следующие выводы. В целом, присутствие фобической симптоматики, на которую бы указывали показатели интенсивности страхов №1-3, 10, 15-18, 20-24 выше 8 баллов, обнаружено не было ни в одной, ни в другой группе. Одинаково актуальной оказывается страх возможной болезни близких людей в обеих группах. Кроме этого, в группе безработных более зрелого возраста обнаруживаются социальные страхи (публичных выступлений, начальства), страх смерти. Показательным является то, что люди, оставшиеся без работы в возрасте 40-45 лет, испытывают страх изменений в личной жизни и страх перед будущим.

На наш взгляд, рис. 1 позволяет увидеть, что практически по всем видам страхов, в выборке безработных зрелого возраста получены более высокие средние значения. На это указывают и вычисления общего интегрального показателя страха, который в этой группе равен 143 баллам, в другой группе – 105. Это может говорить о том, что для людей, оставшихся без работы в более позднем возрасте, является актуальным и повышение выраженности страхов.

В таблице 1 мы проранжировали проявления страхов в обеих выборках.

На последних рангах находятся в обеих выборках боязнь замкнутых пространств, страх агрессии по отношению к близким, страх темноты – 21 ранг. Различия в неактуальности страхов обнаруживаются в следующем. В группе №1 не выраженными оказываются страхи перед экзаменами, перед болевыми ощущениями в сердечной деятельности, замкнутых пространств, высоты и глубины. В группе №2 низкие ранги получены по

страхам – возможного самоубийства, смерти, боязни замкнутых пространств.

Таблица 1. Показатели ранжирования страхов в группах безработных

<table>
<tr><th>Содержание страхов</th><th>Возраст 40-45 лет</th><th>Содержание страхов</th><th>Возраст 25-35 лет</th></tr>
<tr><td>4)страх болезни близких
7)страх изменений в личной жизни</td><td>1,5</td><td>4)страх болезни близких</td><td>1</td></tr>
<tr><td rowspan="2">15)страх смерти
5)страх преступности
6)страх начальства
12)страх перед будущим
19)страх перед негативными последствиями болезней близких людей
23)страх перед публичными выступлениями</td><td rowspan="2">5,5</td><td>14)страх войны
19)страх перед негативными последствиями болезней близких людей</td><td>2,5</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1)страх пауков и змей
5)страх преступности
6)страх начальства
7)страх изменений в личной жизни
10)страх за сердце
11)страх бедности
12)страх перед будущим
13)страх перед «экзаменами»</td><td rowspan="2">7,5</td></tr>
<tr><td>8)страх ответственности
14) страх войны
20) страх заболеть каким-либо заболеванием</td><td>10</td></tr>
<tr><td>11)страх бедности
21)страхи, связанные с половой функцией</td><td>12,5</td><td rowspan="3">9)страх старости
8)страх ответственности
3)страх сумасшествия
17)страх высоты
18)страх глубины
20)страх заболеть каким-либо заболеванием
23)страх перед публичными выступлениями</td><td rowspan="3">15</td></tr>
<tr><td>1)страх пауков и змей
9)страх старости
22)страх самоубийства
3)страх сумасшествия</td><td>15,5</td></tr>
<tr><td rowspan="2">13)страх перед «экзаменами»
2)страх темноты
10)страх за сердце
16)боязнь замкнутых пространств
24)страх агрессии по отношению к близким
17)страх высоты
18)страх глубины</td><td rowspan="2">21</td></tr>
<tr><td>21)страхи, связанные с половой функцией
2)страх темноты
15)страх смерти
16)боязнь замкнутых пространств
24)страх агрессии по отношению к близким</td><td>21</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>22)страх самоубийства</td><td>24</td></tr>
</table>

Если рассмотреть особенности социальных страхов, то в выборке безработных более старшего возраста страх перед публичными выступлениями и страх начальства занимает 5,5 ранг; страх ответственности – 10 ранг; страх перед экзаменами – 21 ранг. Аналогичные страхи занимают следующие позиции в группе безработных №2 – страх началь-

ства – 5,5 ранг; экзамена – 7,5; ответственности и публичных выступлений – 15 ранг. Можно в некотором роде констатировать, что социальные страхи более выражены в группе безработных людей более позднего возраста.

Для того, чтобы сравнить две выборочные совокупности и определить статистически, насколько значимо различны у них результаты, полученные по методике, мы использовали t–критерию Стьюдента. Оценка статистической значимости производилась путем сопоставления разности выборочных средних величин в сопоставляемых распределениях (Таблица 2).

Таблица 2. Значения t – критерия Стьюдента по личностным качествам шкалы для испытуемых двух сравниваемых групп

Виды страхов	Значение t – критерия Стьюдента	Виды страхов	Значение t – критерия Стьюдента
1)страх пауков и змей	0,1	13)страх перед «экзаменами»	0,3
2)страх темноты	1,4	14)страх войны	1,2
3)страх сумасшествия	1,6	15)страх смерти	1,6
4)страх болезни близких	1,4	16)боязнь замкнутых пространств	1,5
5)страх преступности	2,2*	17)страх высоты	1,3
6)страх начальства	2,4*	18)страх глубины	1,1
7)страх изменений в личной жизни	2,1*	19)страх перед негативными последствиями болезней близких людей	1,6
8)страх ответственности	2,3*	20)страх заболеть каким-либо заболеванием	2,6*
9)страх старости	1,1	21)страхи, связанные с половой функцией	2,4*
10)страх за сердце	1,4	22)страх самоубийства	2,4*
11)страх бедности	0,4	23)страх перед публичными выступлениями	2,1*
12)страх перед будущим	2,1*	24)страх агрессии по отношению к близким	0,5
* - статистическая значимость различия, α ≥0,05 (при f=28, t=2,05) ** - статистическая значимость различия, α ≥0,01 (при f=28, t=2,76)			

Результаты в рассматриваемых выборках оказываются статистически значимыми на 5% уровне допустимых ошибок по следующим видам страхов: страх преступности, страх начальства, страх изменений в личной жизни, страх ответственности, страх перед будущим, страх заболеть каким-либо заболеванием, страхи, связанные с половой функцией, страх самоубийства, страх самоубийства, страх перед публичными выступлениями. Таким образом, по данным видам страхов мы можем констатировать значимые различия в двух рассматриваемых группах.

Таким образом, практически по всем видам страхов, у испытуемых 40-45 лет получены более высокие средние значения, что может свидетельствовать о том, что чем старше становится человек, тем актуальным является и повышение выраженности страхов.

Анализ особенностей социальных страхов (страх перед публичными выступлениями, страх начальства, страх ответственности, страх экзамена) позволяет констатировать, что они более выраженные у безработных, которым от 40 до 45 лет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Н.А. Феномен страха: онтологический статус и пути преодоления страха // Мир науки, культуры, образования. – 2014. -№ 5 (48). – С.228-231.
2. Расулова Д.Д., Алешкина О.В. Противоречия оценки безработицы в современной экономике // Economics. – 2018. – С.101-102.
3. Беликова Н.В., Ширяева Т.Ю. Изменения на рынке труда в контексте появления новых профессий // Вестник Российского университета кооперации. - 2021. - № 1(43). – С. 16-20.
4. Щанина Е.В. Основные факторы трудовой активности пожилых людей // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки.- 2013. -31 (25). – С. 88-96.
5. Петунова С.А. Влияние статуса безработного на психоэмоциональное благополучие личности // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2007. - №3. – С. 59-73.

УДК 613.86

ЭМОЦИЯНЫҢ АДАМ ДЕНСАУЛЫҒЫНА ӘСЕРІ

Қадылбекқызы Г.

Сведения об авторе. Қадылбекқызы Гүлнұр – студентка ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Статья описывает влияние эмоций на психическое здоровье человека, а также рассматривает связь между ними. В статье представлены результаты исследований, которые показывают, какие эмоции могут приводить к повышению риска развития психических расстройств, а какие, наоборот, могут укреплять психическое здоровье. Также в статье обсуждаются методы, которые могут помочь людям управлять своими эмоциями и сохранять психическое здоровье на высоком уровне.

Ключевые слова. Эмоции, психическое здоровье, психические расстройства, управление эмоциями, методы сохранения психического здоровья.

Автор туралы мәліметтер. Қадылбекқызы Гүлнұр – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Психология» білім беру бағдарламасының студенті.

Аннотация. Бұл мақалада жалпы эмоция жайлы ақпараттар және эмоциялар адамның танымдық процестеріне, соның ішінде қабылдау, зейін, оқу, есте сақтау, ойлау процестеріне айтарлықтай әсер етеді. Мақалада эмоциялардың түрлерін және де басқа эмоцияның бөлімдеріне тоқталып қарастырады.

Түйін сөздер. Эмоциялар, эмоциялардың рөлі мен табиғаты, эмоциялар түрлері, эмоциялардың денеге әсер ету физиологиясы, теріс эмоцияларға әсер ету схемасы, позитивті эмоциялардың әрекет ету схемасы, эмоционалды интеллект.

About the author. Kadylbekkyzy Gulnur - student in "Psychology" education program of the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article describes the influence of emotions on a person's mental health, and also examines the relationship between them. The article presents the results of studies that show which emotions can lead to an increased risk of developing mental disorders, and which, on the contrary, can improve mental health. The article also discusses methods that can help people manage their emotions and keep their mental health at a high level.

Keywords. Emotions, mental health, mental disorders, management of emotions, methods of maintaining mental health.

Сыртқы дүние заттары мен құбылыстардың адамның қажеттілігіне сәйкес келу-келмеуі нәтижесінде пайда болатын психикалық процестердің түрін *эмоция* деп атаймыз.

Қажеттіліктердің түрлі жағдайларға байланысты түрліше өтелуі адамда, көптеген

ұнамды және ұнамсыз сезімдерді туғызады. Мысалы: шаттану,мұң, үрей, қорқу, масаттану, өкіну, шошыну, іш пысу, зерігу, абыржу тағы басқалары.Мысалы: Шөлдегенде ішкен 1 стакан су рахат сезімін тудырады.

Эмоциялар - бұл адамның психологиялық жағдайларының ерекше түрі, олар тәжірибе, сезім, көңіл-күй, сезім түрінде көрінеді. Барлық дерлік психикалық күйлер мен процестер белгілі бір дәрежеде және формада көрінетін эмоциялармен бірге жүреді. Эмоциялардың басты рөлі объективті шындық пен Адамның бағалануы арасында нақты байланыс орнату болып табылады. Бұл психологиялық құбылыстың мәні "байланыс бар" деген сөзді өте жақсы ашады, егер эмоциялар болмаса, адам әлемдегі барлық нәрсеге бей - жай қарамайды, оған ештеңе қызықтырмайды, алаңдамайды - бұл ештеңе болмас еді! Әрі қарай, біз эмоциялардың негізгі түрлерін және олардың психологиялық процестердің жалпы көрінісіндегі рөлін толығырақ қарастырамыз [1].

Эмоциялардың рөлі мен табиғаты

Эмоциялар адамға айналасында және ішінде болып жатқан барлық нәрсені бағалауға мүмкіндік береді. "Эмоциялар тілі "біздің планетамыздағы барлық тіршілік иелері үшін жалғыз, ит адам тілін білмей, адамға не болып жатқанын жақсы түсінеді, жай ғана оны бақылап, оның эмоциясын" оқиды". Жердің басқа шетінен шыққан адам, басқа тәрбие, басқа мәдениет және дүниетанымға ие бола отырып, адамның эмоцияларын "оқу" арқылы адамның жағдайын сөзсіз түсіне алады. Кейбір сезімтал адамдар эмоцияларды алыстан оқи алады, тіпті уақыт оларға кедергі емес. "Оқу техникасы "туғаннан бастап барлық тіршілік иелеріне беріледі, бала әлі" қоғаммен емделмеген", өмірлік тәжірибесі жоқ, өмірдің алғашқы күндерінен бастап (тіпті құрсағында да) эмоцияларды" оқи " алады. Бұл процестің қалай жүретінін мұқият зерттеу мүмкін емес, өйткені адам үшін әлі белгісіз, нақты жауаптар бере алатын мұндай құрылғылар мен ұғымдар жоқ [1].

Эмоцияның адам ден саулығына әсері

Біз әлемде көптеген адамдар, көптеген пікірлер, алуан түрлілік бар деп айтамыз. Біз бір-біріміздан өте ерекшеленсек те, бізде бірдей эмоциялар бар. Қорқыныш, оның ішінде жек көру, таңғалу, мұңаю, жиіркену, шаттану, марқаю... Бұл маңызды эмоциялар өзгерістер арқылы әртүрлі күйлерге енеді.

Эмоцияның пайда болу механизмі соншалықты күрделі, оны зерттей отырып, ол әлі күнге дейін түбіне жете алмады. Әр түрлі өмірлік жағдайлардың байланысы сияқты, эмоционалды күй белгілі бір гормондардың өндірілуіне әсер етеді. Бір ғана нәрсе белгілі: адам күн сайын оны жарып жіберетін негативке неғұрлым көп орын бөлсе, денесінің денсаулығы соғұрлым нашар болады.

Шамадан тыс ашулану, ашуланшақтық, жиіркеніш, стресс және жүйке жүйесіндегі режимді үнемі бұзу иммунитеттің әлсіреуіне әкеледі. Біз ұмытпауымыз керек, біздің организмде барлық тығыз байланыста, бұл дұрыс емес бір органның жұмыс істеуі, мүмкін істен шығуы.

Өмір сүру-сезіну, адам эмоциялардан қашып құтыла алмайды. Бұл өмірді әртүрлі реңктерге бояу арқылы түсінуге көмектеседі. Денсаулығымызды қалыпқа келтіру үшін біз жасай алатын нәрсе – теріс ойлар мен жаман көңіл-күйді қоқысқа тастау және тек оң өмір сүру.

Бұл тек тіл үшін оңай, қиын болып көрінуі мүмкін. Бірақ қиындықтарды жеңудің көптеген жолдары бар, олар әр түрлі болады, әркім өзіне қолайлы әдісті таңдайды. Бәрі ойдағыдай орындалып, сенім ақталған кезде, дене өзін Мақтайды, одан жағымды эмоциялар пайда болады.

Эмоциялар түрлері

Эмоция, кемпірқосақ сияқты, мүлдем өзгеше болуы мүмкін және оның көрінісінің "тоналдылығының" шегі жоқ. Дегенмен, эмоциялардың негізгі түрлерін ажыратуға болады, олардың әрқайсысы сезім тудырады. Бұл сезімдердің" тілінде " бүкіл әлем бір-

бірімен аузын ашпай сөйлеседі, иттер мен мысықтар, жолбарыстар мен арыстандар, қытайлар мен еуропалықтар бұл тілді біледі, ол бәріне бірдей. Эмоциялардың ең көп таралған түрлері - бұл қуаныш пен ашу, әлемдегі барлық тіршілік иелері қайғы мен қорқыныштан хабардар, әлемдегі барлық тіршілік иелері жиіркеніш пен таңданыс сезімін сезінді. Түрлері эмоциялар шын мәнінде қарағанда құмды теңіз жағалауында, бұл қаншалықты жіңішке субстанция, ол құруға қабілетті комбинациясы қырлары араларында қаншалықты жұқа, бұл кейде іс жүзінде сезілмеген [1].

Осылайша, қуаныш керемет түрде ашуланшақтыққа, мейірімділікке айналады және адам бір уақытта бір объектіге деген сүйіспеншілік пен жеккөрушілікті сезіну қабілетіне ие. Негізгі түрлері эмоциялар адамның тірі ағзалар айқындайды, ең алдымен, білдіруге тұлғаның және мінез-құлық адам. Адам қандай эмоцияны бастан өткеретінін барлық нәзіктіктерде дәл анықтау мүмкін емес, сіз тек эмоция түрінің "ауқымына" кіре аласыз. Мысалы, адамның қуанышты сезінетінін анықтауға болады, бірақ қандай дәрежеде белгісіз, бұл қуаныш үміт немесе нәзіктікпен мүмкін, немесе одан да күрделі коктейль бар [1].

Эмоциялар (лат. emoveo-таңқаларлық, толқу) - бұл адамдар мен жоғары жануарлардың кез-келген сыртқы және ішкі ынталандыруларға субъективті реакциясы. Эмоциялар - бұл жеке көзқарас, адамның онымен болып жатқан оқиғаларға реакциясы; олар адам өмірінің барлық процестерімен бірге жүреді және тек қиялда болатын жағдайлардан туындайды [2].

Ежелгі дәуірден бастап медицинаға қызығушылық танытқан ғалымдар басым эмоционалды жағдай мен адамның денсаулығы арасындағы байланысты байқады. Бұл шығыс медицинасының трактаттарында, Гиппократтың және басқа ежелгі грек ғалымдарының еңбектерінде жазылған. Сондай-ақ, біз "қуаныш жас, қайғы қартайды", "қара бидай темірді қалай жейді, қайғы жүректі бұзады", "нервтердің барлық аурулары" деген мақалмәтелдердің арқасында эмоционалды және физикалық денсаулықтың байланысы туралы түсініктерді байқай аламыз. Бұл мәлімдемелер басқа органдар мен жүйелердің ден-аулығына теріс әсер ететін жүйке жүйесіне ауыр эмоционалды стресстің зиянды әсеріне назар аударуға шақырады [2].

Қазіргі ғылымда физикалық денсаулық пен эмоциялар байланысын Нобель сыйлығының лауреаты нейрофизиолог Чарльз Шеррингтон растады. Ол үлгіні шығарды: пайда болған эмоционалды тәжірибелер соматикалық және вегетативті өзгерістерге түседі [2].

Эмоциялардың денеге әсер ету физиологиясы

Бізді қоршаған әлемге Реакция, ең алдымен, орталық жүйке жүйесінде пайда болады. Сезім мүшелерінің рецепторлары миға сигналдар береді және ол туындаған кедергілерді жеңуге немесе дұрыс әрекетті нығайтуға көмектесетін командалар жиынтығын құра отырып, пайда болған ынталандыруларға жауап береді [2].

Теріс эмоцияларға әсер ету схемасы

Теріс эмоциялармен, мысалы, ренішке жауап ретінде, бүйрек үсті безінің гормоны норадреналинмен нығайтылған агрессия пайда болады; қауіпті сезінген кезде адреналинмен нығайтылған қорқыныш пайда болады; қарсыластың немесе бәсекелестің пайда болуы қызғаныш пен қызғаныштың себебі болады. Тұрақты тітіркену әдеттегі, біз басқаратын эмоцияларды тиісті түрде көп нәрсеге айналдырады: бірінші жағдайда агрессия жеккөрушілікке, екінші жағдайда қорқынышқа (жәбірленушінің жағдайы), үшінші жағдайда - тітіркену мен наразылыққа айналады [2].

Шамадан тыс қуаныш эмоциялардың жағымсыз көріністеріне де жатады, өйткені оның арқасында адамның энергиясы із-түзсіз жоғалады, жоғалады және босқа кетеді. Тұрақты жоғалтулардың салдарынан адам жаңа ләззат іздеуге мәжбүр болады, ол қайтадан сақтай алмайды. Цикл жабылады, ал өмір ойын-сауықты үнемі іздеуге айналады, бұл алаңдаушылыққа (қалаған нәрсеге қол жеткізуді жоғалтудан қорқу), үмітсіздік пен ұйқысыздыққа әкеледі [2].

Позитивті эмоциялардың әрекет ету схемасы

Позитивті эмоциялар бақыт гормондарының шығарылуымен бірге жүреді (эндорфин, допамин), олар эйфориялық әсер береді, бұл адамды қайтадан қуаныш пен тыныштыққа қол жеткізуге тырысады. Серотонин ұқсас түрде жұмыс істейді, ауырсыну мен физикалық факторларға сезімталдық қандағы деңгейге байланысты (соның арқасында балалар жарақат туралы оңай ұмытып кетеді және ұзақ уақыт бойы кесу, жыртылу және т.б. сияқты айқын зақымдарды байқамайды) [2].

Кез-келген оң эмоция жүйке жүйесінің жұмысын жақсартады, ұйқыны жақсартады, эмоционалды жағдайды тұрақтандырады, қуаныш гормондарының (эндорфиндер) өндірілуіне ықпал етеді және дененің гормоналды фонына оң әсер етеді. Адам қаншалықты жағымды эмоциялар сезінсе, соғұрлым ол стресске және әртүрлі ауруларға бейім болады [2].

Негізгі эмоциялар мәдениетке қарамастан, көптеген адамдарға тән эмоциялар деп аталады. Туғаннан бастап бізде негізгі эмоциялар бар деп саналады. Бастапқыда олар саналы емес, бірақ барлық адамдар оларды бірдей сезінеді және білдіреді [3].

Ғылымдардың адамның алты классикалық эмоциясын атап көрсеткен: бақыт, таңдану, қорқыныш, жиіркеніш, ашу және қайғы. Глазго университетінің неврология және психология институтының жақында Current Biology журналында жарияланған зерттеуі эмоционалды құралдар жиынтығын одан әрі төмендетеді. Ғалымдар компьютерде жасалған бет анимацияларын респонденттерге көрсете отырып, бет әлпеті мен тиісті эмоцияларды зерттеді. Олар бақылаушылардан алты эмоцияның белгілі шкаласының көмегімен көрген жүздерін суреттеуін сұрады-ашуланшақтық пен жиіркеніш, сондай-ақ қорқыныш пен таңданыс ерте кезеңдерде бірдей қабылданатыны белгілі болды. Мысалы, ашуланшақтық пен жиіркеніш мұрынды мұрнымен бірдей жүреді, ал таңдану мен қорқыныш көтерілген қастардың көмегімен көрінеді [4].

Адамда тек төрт негізгі эмоциялар бар: бақыт, қайғы, қорқыныш / таңдану және ашу / жиіркеніш. "Нәтижелер бет әлпетінің динамикалық модельдері уақыт өте келе дамып келе жатқан сигналдардың иерархиясын — қарапайым, биологияға негізделген, содан кейін қабылданған алты эмоцияны білдіретін күрделі, әлеуметтік ерекше сигналдарды беретіндігін көрсетеді", - деп жазады зерттеушілер [4].

Ғалымдардың пікірінше, қорқыныш / таңданыспен бірге жүретін кең көздер тез жақындап келе жатқан қауіпке жауап беруге арналған және бізді көп ақпаратпен қамтамасыз етеді. Ашулану / жиіркену кезінде пайда болатын мыжылған мұрын қоздырғыштар сияқты "стационарлық қауіп - қатерлерге" қарсы тұрады: мұндай жағдайда біз зиянды нәрсені жұту мүмкіндігіміз аз болады [4].

Эмоционалды интеллект (эмоционалды интеллект немесе эмоционалды баға) - бұл адамның және басқалардың эмоцияларын, ниеттерін, уәждерін, тілектерін тану және оны басқару мүмкіндігі. Дағды практикалық мәселелерді шешуге және өмірде және жұмыста қойылған мақсаттарға жетуге көмектеседі. Дамыған эмоционалды интеллекттісі бар адамдар басқа адамдармен келіссөздер жүргізе алады, шешім қабылдай алады және жағымсыз жағдайларға дұрыс жауап бере алады [5].

Эмоциялар арқылы біз оқиғаларға, сөздер мен жағдайларға жауап береміз. Егер сіз оларды түсінбесеңіз, не болып жатқандығы бұрмаланады. Мысалы, жұмыста олар сізге ескерту жасады, сіз дауласып, қақтығыса бастадыңыз. Нәтижесінде бұл неврозға, апатияға және басқа депрессиялық күйлерге әкеледі. Бұл жағдайда депрессия тез өтпейді: адамдардың 15-39%-ында ол бір жылдан астам уақытқа созылады [5].

Дамыған эмоционалды интеллекттісі бар адам іс-әрекетке немесе эмоцияға емес, себептерге жауап береді. Бұл оған сынды дұрыс қабылдауға, басқа адамдарды түсінуге және оларға тиісті реакциямен жауап беруге көмектеседі [5].

Эмоционалды интеллект ұғымы 1995 жылы ғылыми журналист Дэниэл Голманның дәл осындай кітабын жариялағаннан кейін танымал болды. Гулманның зерттеуіне сәйкес, эмоционалды интеллект дамыған адамдардың психикалық денсаулығы, жұмыс тиімділігі және көшбасшылық қабілеттері жақсы. Бұл ретте көшбасшылық қабілеттердің 67%-ы

эмоциялық интеллектке тиесілі. Бұл техникалық білімнен гөрі маңызды және IQ екі есе [5].

Мұны Egon Zehnder компаниясының зерттеуі растайды. Олар жоғары деңгейдегі 515 менеджерді талдап, дамыған эмоционалды интеллекттісі бар адамдардың жетістікке жету мүмкіндігі жоғары екенін анықтады. Карнеги технологиялық институты біздің қаржылық жетістігіміздің 85%-ы эмоционалды интеллект, көшбасшылық және қарым-қатынас қабілетімен байланысты екенін хабарлады. Тек 15% техникалық білімге байланысты. Эмоционалды интеллектпен тығыз байланысты икемді адами дағдылар қазіргі және болашақтағы маңызды дағдылар болып табылады [5].

Эмоционалды зияткерлік дамыту үшін төрт драйверге назар аудару керек: ақыл-ой, өзін-өзі бағалау, мотивация және бейімделу. Әр драйвердің дамуы тиісті эмоционалды және интеллектуалдық стратегияны дамытуды қалыптастырады.

1. Ақыл-ой. Оқуының ұғынуы, өз ойларын, сезімдері мен мінез-құлық. "Философтар" стратегиясын дамытады. Философтар тез үйренеді және білімді жинақтайды, бірақ теориядан практикаға ауысып, білімді нақты дағдыларға аудару қиын.

2. Өзін-өзі бағалау. Қабылдау, сыртқы бағалау мен пікірлерге тәуелді болмау қабілеті, әлемді оң қабылдау және айқындықты қамтиды. "Жұлдыздар" стратегиясын игеруге көмектеседі. Мұндай адамдар сенімді, бірақ әсер ету үшін сөйлеуге бейім. Жұлдыздар ақыл-ой мен мотивация драйверлерін сорғызбаса, "әсер" деңгейінде қалу қаупі бар.

3. Мотивация. Оған жаңа, мақсат қою, сәтсіздік тәжірибесі, өзін-өзі тануға деген ұмтылыс кіреді. "Батырлар" стратегиясын игеруге көмектеседі. Батырлар өзін-өзі дамыту мен жетістіктерден ләззат алады, сондықтан олар үнемі жетілдіріліп, адамдарды басқара алады. Ұлы тәуекелін тез әдісті емес, егер түсінеді себептері болады.

4. Бейімделу. Эмпатия, стресс төзімділік, шешім қабылдау және қарым-қатынас дағдыларын қамтиды. "Басшылар" стратегиясын дамытады. Мұндай адамдар стреске төзімді, эмпатикалық және еңбекқор, бірақ импостер синдромына бейім. Бұл когнитивті бұрмалау, егер адам өзін алдамшы деп санаса және оның қасиеттерімен дағдыларына қол жеткізуді білдірмесе [5].

Эмоциялар (эмоционалды құбылыстар) – негізгі компоненті эмоционалды тәжірибе болып табылатын процестермен жағдайлардың психо физиологиялық кешендері, яғни қабылданған жағдайлардың маңыздылығын және олардың жеке адамның қажеттіліктеріне қатынасын тікелей тәжірибе (қуаныш, қорқыныш және т.б.) түрінде субъективті бағалау процесі. Субъективті компоненттен басқа (тәжірибеге байланысты) эмоциялар бір қатар физиологиялық көріністерді қамтиды (жүрек соғу жиілігінің өзгеруі, тынысалу, оқушылардың диаметрі және т.б.), өрнектің өзгеруі (мимика, пантомимика, дауыстар және т. б.). Сонымен қатар, эмоционалды бағалау нәтижесінде денеде іс-әрекетке дайындықты жоғарылату немесе төмендету, ағымдағы қызметті күшейту немесе тоқтату процестері автоматты түрде жүреді [6].

Эмоциялар эволюция процесінде дененің сыртқы әсерлері мен жағдайларының биологиялық маңыздылығын анықтау құралы ретінде пайда болды. Біріншіден, бұл маңыздылық сезімдердің эмоционалды тонында көрінеді. Мысалы,қанағаттанарлық тағамның дәмі жағымды тәжірибелермен, ауырсынумен - жағымсыз. Қазірдің өзінде бұл деңгейде эмоциялар екі полярлы сыныпқа бөлінеді: оң (пайдалы әсерлерден туындаған, тақырыпты оларға жетуге және сақтауға итермелейді) және теріс (зиянды әсерлерден аулақ болуды ынталандырады). Болашақта жүйке жүйесінің эволюциялық дамуымен бірге эмоциялар өздерінің психофизиологиялық сипаттамаларына ие әр түрлі түрлерге көбірек бөлінді. Адамда төменгі эмоциялар деп аталатын дененің физиологиялық қажеттіліктерімен (аштық, шөлдеу, өзін-өзі сақтау және т.б.) тікелей байланысты эмоциялардан басқа, әлеуметтік қажеттіліктерді (эстетикалық, моральдық, интеллектуалдық және т.б.) қанағаттандырумен байланысты эмоциялар дамиды және оның өмірінде ерекше орын алады және жоғары эмоциялар деп аталады. Бұл күрделі эмоциялар сананың (кортекстің) қатысуымен Әлеуметтік-мәдени әсерлердің нәтижесінде қалыптасады, олар төменгі эмо-

цияларды басқара және баяулата алады (қарапайым мысалда: аштық біздің мінез-құлқымызды тамақ іздеуге бағыттай алады, бірақ егер жақын жерде әлсіз немесе мұқтаж адам болса, онда моральдық сезімдер сізге алдымен тамақты онымен бөлісу керек екенін айтады) [6].

Жеке даму барысында (онтогенез) адам эмоциялардың эволюциялық даму кезеңдерін қайталайды. Жаңа туған нәресте өзінің физиологиялық қажеттіліктерін қанағаттандырумен байланысты ләззат немесе наразылық сезімдерін айқын көрсетеді. Мысалы, аштық, ауырсыну, салқындату нәрестеге тән сыртқы белгілермен наразылық тудырады: қайғы-қасірет пен жылау. Бала өсіп келе жатқанда, оның миының дамуымен бірге қоғамда қалыптасқан стереотиптер мен туа біткен, биологиялық тұрғыдан анықталған сипаттамалардың үйлесімін көрсететін жеке ерекшеліктері бар эмоционалды сала біртіндеп қалыптасады. Осылайша, эмоциялар (және ерік) көбінесе адамның мінез-құлық ерекшеліктерін, оның жеке басын анықтайды [6].

Эмоциялар функциялары:

• Бағалау - болып жатқан оқиғаларды жылдам, жалпыланған бағалау.

• Ынталандыру - өз қажеттіліктерін және оқиғаларды бағалау негізінде мінез-құлықты қалыптастыру.

• Коммуникативті - мимика және пантомимика сіздің тәжірибеңізді және айналаңызға деген көзқарасыңызды жеткізуге мүмкіндік береді (ауызша емес қарым-қатынас.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. https://akademik.expert/
2. Вербина Г.Г. Психология эмоций. – М., 2008.
3. Шадриков В. Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. – М., 2002.
4. https://cge28.ru/emotions/
5. https://peaasi.ee/ru/
6. Кюри А. Тренировка эмоций. – М., 2007.
7. https://theoryandpractice.ru/posts/8487-only-four
8. Изард К. Психология эмоций. – М., 2007.
9. https://trends.rbc.ru/trends/education/5ed67acf9a79470d60d8af28
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – М., 2001.
11. https://psychiatr.ru/education/slide/371
12. https://massaget.kz/layfstayl/Zdorove/43027/

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Даулетбаева К.А., Пинигин В.Г.

Сведения об авторах. Даулетбаева Казиза Абаевна – магистрант ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия»; Пинигин Валерий Геннадьевич кандидат психологических наук, доцент ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия».

Аннотация: Школьная тревожность привлекает к себе внимание, так как является одной из типичных проблем. Она выступает ярким признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияет на все сферы его жизнедеятельности: на учебу, на здоровье, на общий уровень благополучия. Дети с выраженной тревожностью проявляют себя по-разному. Одни никогда не нарушают правила поведения и всегда готовы к урокам, другие неуправляемы, невнимательны и невоспитанны. Данная проблема на сегодняшний день актуальна, над ней можно и нужно работать. В психологии накоплено достаточно техник и приемов работы с различными видами тревожности, но их целью в большей степени является развитие эмоциональной сферы младших школьников, но недостаточно освещена проблема сопровождения тревожных младших школьников.

Ключевые слова. Психологическое сопровождение, младший школьник, тревожность

Авторлар туралы мәліметтер. Дәулетбаева Қазиза Абайқызы – «Омбы гуманитарлық академиясы» жоғары білім беру ұйымы жеке мекемесінің магистранты; Пинигин Валерий Геннадьевич психология ғылымдарының кандидаты, «Омбы гуманитарлық академиясы» ЖББҰ доценті.

Аннотация. Мектептегі мазасыздық назар аударады, өйткені бұл әдеттегі мәселелердің бірі. Бұл баланың мектептегі бейімделуінің айқын белгісі, оның өмірінің барлық салаларына теріс әсер етеді: оқу, денсаулық, әл-ауқаттың жалпы деңгейі. Айқын мазасыздығы бар балалар өздерін әртүрлі жолдармен көрсетеді. Кейбіреулер ешқашан мінез-құлық ережелерін бұзбайды және әрқашан сабаққа дайын, ал басқалары бақылаусыз, ұқыпсыз және тәрбиесіз. Бұл мәселе бүгінгі күні өзекті, сіз онымен жұмыс істей аласыз және жұмыс істеу қажет болады. Психологияда мазасыздықтың әр түрімен жұмыс істеудің жеткілікті әдістері мен тәсілдері жинақталған, бірақ олардың мақсаты көбінесе бастауыш сынып оқушыларының эмоционалдық саласын дамыту болып табылады, бірақ мазасыз бастауыш сынып оқушыларын сүйемелдеу мәселесі жеткілікті түрде қамтылмаған.

Түйін сөздер. Психологиялық сүйемелдеу, кіші оқушы, мазасыздық.

About the authors. Dauletbayeva Kaziza - graduate student of Omsk Humanitarian Academy; Pinigin Valery - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Omsk Humanitarian Academy.

Abstract. School anxiety attracts attention, as it is one of the typical problems. It is a clear sign of school maladjustment of the child, which negatively affects all spheres of his life: education, health, and the general level of well-being. Children with severe anxiety manifest themselves in different ways. Some never violate the rules of conduct and are always ready for their classes, others are uncontrollable, inattentive and ill-mannered. This problem is relevant today, it can and should be worked on. Psychology has accumulated enough techniques and methods of working with various types of anxiety, but their goal is to a greater extent is to develop the emotional sphere of younger students; the problem of mentoring anxious younger students is not sufficiently covered.

Keywords. Psychological support, junior schoolchild, anxiety.

Тревожность - индивидуальная психологическая особенность ребенка, проявляющаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не предрасполагают.

Школьная тревожность привлекает к себе внимание, так как является одной из типичных проблем. Она выступает ярким признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияет на все сферы его жизнедеятельности: на учебу, на здоровье, на общий уровень благополучия.

В настоящее время тревожность является распространенным явлением. Успехи в

учебной деятельности, взаимоотношения со сверстниками в школе, адаптации к новым условиям, все это, зависит от того, насколько ярко выражено состояние тревоги. Все это подтверждается в работах В.Р. Кисловской, А.В. Лукасик, А.М. Прихожан и ряда других авторов.

Дети с выраженной тревожностью проявляют себя по-разному. Одни никогда не нарушают правила поведения и всегда готовы к урокам, другие неуправляемы, невнимательны и невоспитанны.

Данная проблема на сегодняшний день актуальна, над ней можно и нужно работать. Главным будет являться то, что формирование эмоций, воспитание нравственных чувств будет содействовать совершенному отношению человека к окружающему миру, обществу, способствовать становлению гармонически развитой личности.

Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многое зависит от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности. Например, высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание). Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и учителей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность. Если у ребенка усиливается тревожность, появляются страхи - непременный спутник тревожности, то могут развиться невротические черты.

Неуверенность в себе, как черта характера - это самоуничтожительная установка на себя, на свои силы и возможности.

Тревожность как черта характера - это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей. Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер.

Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен. Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не успешен. Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других.

Так, один из самых известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: «чтобы ничего не боятся, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Тем не менее, в глубине души у них - все та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры.

Также реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых исходит «угроза». Такой ребенок одинок, замкнут, малоактивен. Главным источником тревог младших школьников оказывается семья.

В класс входит ребенок. Он напряженно вглядывается во все, что находится вокруг, робко, почти беззвучно здоровается и неловко садится на краешек ближайшего стула. Кажется, что он ожидает каких-либо неприятностей.

Это тревожный ребенок. Таких детей в школе немало, и работать с ними не легче, а даже труднее, чем с другими категориями «проблемных» детей, потому что и гиперактивные, и агрессивные дети всегда на виду, «как на ладошке», а тревожные стараются держать свои проблемы при себе. Их отличает чрезмерное беспокойство, причем, иногда они боятся не самого события, а его предчувствия. Часто они ожидают самого худшего. Дети чувствуют себя беспомощными, опасаются играть в новые игры, приступать к новым видам деятельности. У них высокие требования к себе, они очень самокритичны.

Уровень их самооценки низок, такие дети и впрямь думают, что хуже других во всем, что они самые некрасивые, неумные, неуклюжие. Они ищут поощрения, одобрения взрослых во всех делах.

Для тревожных детей характерны и соматические проблемы: боли в животе, головокружения, головные боли, спазмы в горле, затрудненное поверхностное дыхание и др. Во время проявления тревоги они часто ощущают сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, учащенное сердцебиение.

Выделили следующие критерии определения высокого уровня тревожности:

- постоянное беспокойство;
- трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо;
- мышечное напряжение (например, в области лица, шеи);
- раздражительность;
- нарушения сна.

Можно предположить, что ребенок тревожен, если хотя бы один из критериев, перечисленных выше, постоянно проявляется в его поведении. Тревожный ребенок не может долго работать, не уставая, не может сосредоточиться на чем-то, любое задание вызывает излишнее беспокойство, во время выполнения заданий ребенок очень напряжен, скован, смущается чаще других, нередко бывает расстройство стула и т.д.

Психологическое сопровождение - это профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с учениками в школьной среде. Основной целью психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в школе считается поддержание комфортной образовательной среды, способствующей наиболее полному развитию интеллектуального, личностного и творческого потенциала субъектов образовательного процесса.

Эффективно влияют на развитие психологической готовности младших школьников подготовительные занятия с дошкольниками. Именно эти занятия дают возможность вести наблюдение за входом детей в коллектив, помогают будущим первоклассникам познакомиться друг с другом, способствуют возникновению доброжелательных и доверительных взаимоотношений учащихся с учителем и приучают к выполнению школьных требований. Подготовительные занятия нужно проводить в игровой атмосфере, потому что именно игра позволяет ребенку раскрыться и подружиться с другими детьми.

Многими исследователями отмечено влияние на учебную деятельность переживаний детьми, обучающихся в начальной школе, тревоги и эмоционального дискомфорта. При этом психологи указывают на то, что для младших школьников тревожность еще не является устойчивой чертой характера и обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий [2].

К детям с повышенной тревожностью на установлении эмоционального контакта, отношений доверия между ребенком и педагогом необходим индивидуальный подход. Ребенок становится более раскованным, спокойным и достигает больших успехов в учебе, раскрывая свой реальный умственный потенциал только тогда, когда будет чувствовать, что учитель его не обидит.

Особый эффект на развитие психологической готовности младших школьников оказывают занятия подготовительного характера, проводимые с дошкольниками. Именно они дают возможность наблюдать за их вхождением в коллектив, помогают будущим школьникам познакомиться друг с другом, формируют доброжелательные и доверительные взаимоотношения учащихся с учителями, также во время подобных занятий дети более быстрее привыкают к школьной обстановке и приучаются к выполнению школьных требований. Занятия, носящие подготовительный характер необходимо проводить в форме игровой деятельности. Именно игра позволяет младшему школьнику полностью открыться и завести дружеские отношения с другими детьми.

В зависимости от причин возникших трудностей в процессе адаптации ребенка к школе, психолог определяет направление коррекционной работы: развитие мотивационной сферы, развитие произвольности, развитие познавательных процессов, развитие на-

выков общения в группе, коррекция агрессивности, коррекция тревожности.

От влияния целого комплекса разнообразных факторов, которые во многом определяют адаптацию ребенка к окружающей среде, физическое и интеллектуальное ее развитие в такой ответственный период жизни как начало обучения в школе и зависит уровень тревожности ребенка [4].

На сегодняшний день ситуация возрастающей тревожности детей младшего школьного возраста в ситуации обучения выявляет необходимость разработки психолого-педагогических условий по оптимизации их психоэмоционального состояния.

Индивидуальный подход к детям с повышенным уровнем тревожности основывается на создании доверительных отношений между ребенком и учителями. В процессе таких отношений ребенок становится в меру спокойным, открытым, благодаря чему и достигает значительных успехов в процессе обучения [3].

Е. Рогов разработал программу коррекционной работы с учащимися, которые испытывали открытую тревогу. В рамках программы предложил ряд приемов для снятия эмоционального напряжения, таких как «приятное воспоминание», где школьнику предлагается представить себе ситуацию, в которой он чувствовал полное спокойствие, расслабление, постараться как можно ярче, стараясь вспомнить все ощущения или прием «Улыбка», где даются упражнения для расслабления мышц лица [7].

Условия преодоления тревожности связаны с необходимостью нивелирования негативного воздействия факторов, ее обусловливающих. Слабо управляемая или острая, неуправляемая тревожность - состояния тревоги, которые возникают как очень интенсивные, что дезорганизует деятельность личности, справиться самостоятельно с которой она не может.

Управляемая и компенсаторная тревожность - когда личность самостоятельно может снизить уровень тревоги или использует его для стимуляции собственной деятельности, повышения активности.

Культивированная тревожность в этом случае тревожность осознается и переживается, как ценное для личности качество, которое позволяет достичь желаемого успеха, является основным регулятором активности, обеспечивает организованность, ответственность, иногда выступает, как мировоззренческая, ценностная установка [4].

Если личность самостоятельно может снизить уровень тревоги или использует его для стимуляции собственной деятельности, повышения активности - это есть управляемая и компенсаторная тревожность

Дети младшего школьного возраста с повышенным уровнем тревожности очень чувствительны к индивидуальному профессиональному стилю педагога. Дети, у которых наблюдается высокий уровень тревожности, не терпят авторитарного стиля, темпераментного, властного отношения к себе. Им нравится осторожное и мягкое отношение. К таким школьникам нужен особый подход. Они не терпят властного, темпераментного и энергичного нажима. На протяжении обучения в младших классах дети с повышенной тревожностью неплохо адаптируются к школьным условиям. Обучение младших школьников должно проходить в соответствии с их возрастными, индивидуальными и умственными особенностями Усилению в ребенке тревожности способствуют также неадекватно повышенные требования со стороны учителя и родителей. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ученик испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность.

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно, поскольку познание всегда сопровождается тревогой.

Познание – это всегда открытие чего-то нового, а все новое таит в себе беспокоящую школьника неопределенность [5].

Несомненно, формированию и дальнейшему закреплению уровня школьной тревожности способствуют такие причины, как: учебные перегрузки; неадекватные ожидания родителей; неспособность ребенка освоить учебную программу; неблагоприятные

отношения с учителями; смена детского коллектива или неприятие ребенка сверстниками; конфликт между потребностями ребенка; неадекватные требования, не соответствующие психофизиологическому развитию ребёнка.

Многие педагоги, психологи уделяют большое внимание вопросу проведения коррекционной работы с учащимися, у которых наблюдался высокий уровень тревожности. Это определяется тем, что уровень тревожности детей зависит от влияния разных факторов, которые определяют адаптационный период ребенка к окружающей среде, окружению, познавательное и физическое развитие. Поэтому надо отметить то, что именно педагог-психолог определяет направление и форму коррекционной работы на основе выявленных причин, возникших трудностей в процессе адаптации. Также психологами разрабатываются различные профилактические программы, которые реализуются с младшими школьниками, у которых наблюдается высокий уровень тревожности. В данную программу могут включаться как индивидуальные, так и групповые занятия.

Нестабильность нашей жизни, многочисленные социальные проблемы, издержки воспитания детей в семье и целый ряд других факторов – вот одна из причин появления у современных школьников повышенной тревожности и страхов. Предупредить их формирование можно, используя комплекс продуманных социальных, психолого-педагогических и медицинских мероприятий, имеющих психопрофилактическую направленность на эмоциональное развитие ребенка. Но прежде всего необходимо своевременно диагностировать отклонения в поведении ребенка, его склонность к беспокойству и тревогам, неблагоприятно сказывающихся на самочувствии ребенка, создающих определенные трудности в его жизни.

На практике порой бывает нелегко понять: страдает ребенок какими-либо отклонениями, или же поведенческие проблемы объясняются недостатками воспитания и особенностями характера.

Для того, чтобы воздействовать на ребенка и помочь ему избавиться от тревожности, необходимо знать, что такое тревожность, как она возникает и развивается, чего больше всего боятся дети и почему, как это можно предупредить. Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, также большим количеством страхов, причем, страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось, ничего не грозит. Тревожные дети чаще, чем другие, испытывают беспокойство, плохо концентрируют внимание на заданиях. Они напряжены, раздражительны, плохо спят. В современной психологии проблема тревоги и тревожности является одной из наиболее разрабатываемых и сложных. Тревожность характеризуется двумя видами проявлений: психическими и физическими [7].

Необходимо использовать программу коррекционной работы, коррекционные игры и задания, которые должны подбираться на основе проведённых диагностических методик. И как было доказано, игровая деятельность в этом случаи является самым безопасным и интересным методом коррекции. В терапевтических целях игру впервые использовал Зигмунд Фрейд. С того момента берет свое начало такое направление психотерапии, как игротерапия.

Игротерапия, имея долгую историю, существует в разнообразных формах. Игротерапия успешно развивается благодаря тому, что открывает естественный путь к установлению контакта ребенка.

Таким образом, тревожность детей, обучающихся в младших классах, связана с недовольством ведущих потребностей возраста и реализуется в поведении с преобладанием компенсаторных и защитных проявлений. Тревожность детей разрушительно влияет на их деятельность. В младшем школьном возрасте повышенный уровень тревожности является показателем школьной дезадаптации.

Школьная тревожность является очень распространенной и актуальной проблемой, с которой тяжело и трудно справляться, каждый квалифицированный психолог ищет и находит наиболее оптимальные пути психолого-педагогического сопровождения тревожных детей.

Выводы

1. Около половины младших школьников тревожны, им свойственно испытывать тревогу в большинстве ситуаций, что проявляется в поведении и общем психофизическом состоянии.

2. Тревожность у младших школьников может препятствовать активности и инициативности во взаимоотношении, дети с высокой тревожностью имеют более низкий статус в группе.

3. На формирование тревожности младших школьников влияет родительское отношение, тревожных младших школьников родители меньше принимают и реже с ними взаимодействуют, из-за чего формируется чувство незащищенности, беспомощности.

4. Систематическая работа в форме психолого-педагогической поддержки, включающая коррекцию неблагоприятных отношений детей с родителями и группой сверстников, формирование уверенности в себе, умение регулировать свое психоэмоциональное состояние и преодолевать негативные переживания способствует снижению уровня тревожности у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, считаем, что поддержка младших школьников должна осуществляться чрез создание благоприятных условий взаимодействия их с родителями, педагогами, сверстниками, повышение из уверенности в себе, избавление от страхов, включение в активное взаимодействие со сверстниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М., 2017.
2. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе. – М.: Совершенство, 2017.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Перспектива, 2020.
4. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. - М., 2017.
5. Исследование тревожности в психолого-педагогической литературе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://revolution.allbest.ru/psychology/00323761_0.html
6. Пургина А.А., Онуфриева В.В. Коррекция тревожности младших школьников // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 700–702.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Учебное пособие. - М.: ВЛАДОС, 2013.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Шингарёва А.В., Вдовина Е.Н.

Сведения об авторах. Шингарёва Анастасия Викторовна – студентка ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета. Вдовина Елена Николаевна – магистр психологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь уровня психического здоровья и социометрического статуса старших подростков. Приводится теоретический анализ данных исходя из психологических и социологических исследований, дается характеристика психологического содержания понятий "психическое здоровье" и "социометрический статус", а также характеристика особенностей старшего подросткового возраста. В статье также описаны данные эмпирического исследования взаимосвязи уровня психического здоровья и социометрического статуса старших подростков.

Ключевые слова. Психическое здоровье, социальный статус, социометрический статус, старшие подростки.

Авторлар туралы мәліметтер. Шингарёва Анастасия Викторовна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Психология» білім беру бағдарламасының студенті. Вдовина Елена Николаевна – психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада психикалық денсаулық деңгейі мен егде жастағы жасөспірімдердің социометриялық мәртебесінің байланысы қарастырылады. Психологиялық және әлеуметтанулық зерттеулерге негізделген мәліметтерге теориялық талдау жасалады, «психикалық денсаулық» және «социометриялық мәртебе» ұғымдарының психологиялық мазмұнына сипаттама, сондай-ақ егде жастағы жасөспірімдердің мінездемелеріне сипаттама беріледі. Мақалада сонымен қатар психикалық денсаулық деңгейі мен егде жастағы жасөспірімдердің социометриялық мәртебесі арасындағы байланысты эмпирикалық зерттеу деректері сипатталған.

Түйін сөздер. Психикалық денсаулық, әлеуметтік мәртебе, социометриялық мәртебе, үлкен жасөспірімдер.

Authors. Shingaryova Anastassiya - student in "Psychology" education program of KAFU. Vdovina Yelena - Master of Psychology, senior lecturer at KAFU.

Abstract. The article discusses the relationship between the level of mental health and the sociometric status of older adolescents. The article also provides a theoretical analysis of the data based on psychological and sociological studies, gives characteristics of the psychological content of the concepts of "mental health" and "sociometric status", describes the features of older adolescence. The article also offers the data of an empirical study of the relationship between the level of mental health and the sociometric status of older adolescents.

Keywords. Mental health, social status, sociometric status, older adolescents.

В настоящее время известно, что специфика формирования психического здоровья заключается в стремительных социальных изменениях, например, в увеличении численности населения и продолжительности жизни людей, открытии инновационных технологий, внедрении новых законов и прав, изменении верований и ценностей, а также в гендерной дискриминации, социальной отчужденности и нездоровом образе жизни. Помимо этого, доказана роль биологических, психологических и личностных факторов влияющих на формирование психического здоровья [1].

Изучение проблемы "психического здоровья" заключается в запросах психологической практики и социальной политики с точки зрения «качества жизни» населения государства. На данный момент существует ряд проблем в обществе, которые напрямую касаются психического здоровья, как, в целом, у людей, так и у подростков, в частности. Огромное количество стрессоров окружают человек в каждый период его жизни: на работе, дома, в учебных заведениях, большое количество информации в окружающем пространстве, которое необходимо проанализировать и запомнить, экология и неправильное питание. Постоянное состояние стресса может привести к психическим расстройствам, таким, как депрессия и неврозы. Большая часть психических расстройств – это психосоматические нарушения, вызванные вмешательством внешних факторов на психическое здоровье человека.

Подростки, как никто, подвержены определенным стрессорам: генетическое предрасположение, половое созревание и физические изменения внешности, самоопределение в социуме и профессиональное самоопределение, экзамены, ссоры с родителями, учителями и друзьями. Их неумение отдыхать, избавляться от стресса и контролировать свои чувства исчерпывает физические и психические ресурсы. Распространенной проблемой подростков, которая влияет на уровень их психического здоровья, является стремление получить признания и высокий статус в коллективе, выделиться и самореализоваться в группе сверстников, и зачастую эта проблема соседствует с различными формами девиантного поведения и с неразборчивостью средств достижения поставленной цели.

Термин "психическое здоровье" был введен Всемирной организацией здравоохранения в 1979 году в докладе Комитета экспертов ВОЗ "Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей". Психическое здоровье понимается как состояние душевного

благополучия, при котором человек может развивать свой потенциал, противостоять обычным жизненным трудностям, продуктивно работать и жить. Помимо этого, психическое здоровье выражается в настроении человека, его самооценке и в состоянии его физического здоровья [2].

В исследовании психического здоровья принимали участие такие известные психологи, как Б.С. Братусь, М. Мюррей, А. Эллис, О.С. Васильева, Б.Г. Ананьев, В. Франкл, Ф. Перлз и другие. Все они признают, что психическое здоровье – это социокультурный, целостный феномен, требующий в своем изучении интегрального подхода. Следует отметить, что у них есть и расхождения во мнениях: одни считают психическое здоровье состоянием, другие же считают процессом. Интеграция их точек зрения позволяет изучать психическое здоровье с разных сторон.

В современном обществе важную роль играет социальный статус человека, который напрямую связан с социальным положением в обществе. Социологи (Г. Мэн, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Ш. Айзенштадт и др.) определяют социальное положение в качестве статуса, который зависит от таких характеристик, как происхождение человека, должность, которую человек занимает по месту работы, уровень благосостояния и пол человека. Таким образом, можно сказать, что совокупность данных характеристик может рассматриваться как причисление человека к определенному социальному классу.

Как правило, один человек имеет множество социальных статусов, так как он входит в различные социальные группы и категории. Именно поэтому Р. Мертон ввел такое понятие, как "статусный набор", понимая под ним "совокупность всех статусов, занимаемых конкретным человеком в определенный момент времени" [3].

Анализируя данное понятие можно сказать, что это в действительности так. Мы изменяем свой статус даже в течении одного дня. Когда мы просыпаемся, мы идем завтракать с членами нашей семьи, находясь в статусе сына или дочери, мужа или жены, отца или матери; когда мы выходим на улицу, мы сохраняем статус пешехода вплоть до автобусной остановки или припаркованной машины; когда мы садимся в транспорт, мы приобретаем статус пассажира или водителя; когда мы входим в двери нашего места учебы или работы, мы сохраняем статус студента или работника вплоть до конца учебного (рабочего) дня... Проще говоря, всякий раз, когда мы оказываемся частью общности людей, объединенных общими целями и совместной деятельностью, мы приобретаем определенный социальный статус.

Для исследования социального статуса в психологии Дж. Л. Морено разработал метод социометрии. По мнению ученого, психологический комфорт и психическое здоровье индивида зависят от его положения в неформальной структуре отношений внутри конкретной малой группы. Определив позицию субъекта, можно понять его проблемы.

Социометрия - это психологическая теория общения и внутригрупповых отношений и одновременно метод, используемый для оценки межличностных отношений.

Понятие "социальный статус" в социометрии было переформулировано Дж. Л. Морено в понятие "социометрический статус", под которым он понимает положение, которое занимает индивид в системе межличностных отношений в определенной социальной группировке.

Социометрическая структура группировки представляет собой совокупность соподчиненных позиций ее членов в системе межличностных отношений. Определяется на основе анализа таких характеристик:

1) социометрический статус членов;
2) взаимность эмоциональных предпочтений;
3) существование устойчивых групп межличностного предпочтения;
4) характер отвержения внутри группы.

Система межличностных отношений включает в себя совокупность симпатий и антипатий, предпочтений и отвержения от всех членов объединения. Каждый субъект внутри нее имеет социометрический статус, который определяется путем анализа суммы предпочтений и отвержения, получаемых от окружающих.

Социометрический статус человека, как элемент социометрической структуры, может быть высоким или низким, в зависимости от количества положительных или отрицательных чувств окружающих к нему.

Дж. Морено разработал пять так называемых типов социометрического статуса. Они показывают популярность того или иного подростка в группе:

- "Звезда" – это субъект, который наиболее эмоционально привлекателен для других членов группы, который получил наибольшее количество положительных выборов от других членов группы в социометрическом исследовании.
- "Предпочитаемый" – это тот, кто получает значительное количество положительных выборов. Данные люди популярны в группе.
- "Принятый" – это член группы, который получил очень мало положительных выборов, и такой человек относится к категории непопулярных членов группы.
- "Изолированный" – это член группы, который не получил ни одного выбора.
- "Отвергнутый" – это член группы, который получил отрицательные выборы.
- "Социальный пролетариат", подавляющее большинство членов, пользующихся достаточно положительным отношением группы.

Удовлетворенность положением в группе, в значительной степени, определяется таким параметром межличностных отношений, как взаимность выборов (для члена группы важно не только то, сколько людей в его группе испытывают к нему симпатию, но и то, кто именно отдал ему свое предпочтение: те, кого он выбрал сам, или же те, к кому он относится равнодушно).

Принятие или отвержение подростка коллективом может повлиять на его самооценку, которая определяя образ "Я - будущего" сказывается на поведении и психическом здоровье подростка. Предполагается, что положение подростка на низком уровне межличностных отношений, может способствовать возникновению ощущения психологической изоляции от коллектива, что, в свою очередь, может служить источником серьезных осложнений в развитии его личности, проявляющиеся в таких далеко идущих последствиях, как бродяжничество, наркомания, алкоголизм, самоубийства и т.д. Однако опыт показывает, что подростки, получающие адекватную социальную поддержку от своих сверстников, проявляют большую адаптированность и успешность в дальнейшей деятельности.

Согласно терминологии Фонда Организации Объединённых Наций в области народонаселения (ЮНФПА), подростки – лица в возрасте 10–19 лет (ранний подростковый возраст – 10–14 лет; поздний подростковый возраст – 15–19 лет) [4].

Подростковый возраст – это фаза созревания; это переходный период физического и психологического развития человека между детством и взрослостью, культурная цель которого подразумевает подготовку к взрослой жизни.

В старшем подростковом возрасте происходят серьезные физические изменения. У старших подростков повышается внимания к своей внешности. Подростки сравнивают себя со своими сверстниками и находят недостатки в своей внешности. Это приводит к беспокойству, тревожности, неуверенности в себе и конфликтным реакциям на внешние замечания. Оценочные реакции подростков на свою внешность (одобрение, восхищение или отвращение, насмешки) очень эмоциональны. Многие кризисы в этот период связаны с неадекватным или оскорбительным отношением к ним со стороны взрослых. Таким образом, физические изменения оказывают влияние на самооценку и чувство собственной значимости. Они могут вызывать у подростка тревогу, девиантное поведение, а также приводить к острым конфликтным ситуациям [5].

Общение со сверстниками обладает крайней субъективной значимостью для самого подростка. Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников, добиться общественного признания в сочетании с несформированностью Я-концепции, неуверенностью в себе иногда сопровождается повышенным соответствием ценностям и нормам группы сверстников и повышенной чувствительностью к групповому мнению. Подросток боится оказаться вне общества сверстников, стать отверженным.

То есть подросток испытывает определенную психологическую зависимость от своих сверстников: "Типичной чертой подростков является чрезвычайно высокая конформность. Яростно отстаивая свою независимость от взрослых, подростки зачастую совершенно некритически относятся к мнению собственной группы и ее лидеров. Неокрепшее, диффузное "Я" нуждается в сильном "Мы", которое, в свою очередь, противопоставляется "Они". И все это должно быть грубо и зримо".

Было выявлено, что "предпочитаемые" и "отвергаемые" подростки в группе отличаются разными системами ориентации. "Предпочтительные" больше ориентированы на совместную деятельность. Когда они осознают угрозу потери статуса, их стратегия поведения становится активной, и деятельность становится более интенсивной, целенаправленной, организованной. Подростки с неблагоприятным положением в группе зациклены в основном на отношениях со сверстниками. В случае угрозы их и без того невыгодному положению в группе они эффективно реагируют на ситуацию и даже готовы вообще разорвать отношения со сверстниками. Важность эмоциональных связей в группах сверстников настолько велика, что их нарушения, сопровождающиеся стойкими состояниями тревоги и психологического дискомфорта, могут быть причиной неврозов [6].

Популярные и непопулярные подростки отличаются по своему личностному уровню социального развития. Первые демонстрируют более зрелый метод анализа конфликтов. Они анализируют ситуацию вполне объективно и даже рассматривают их несколько отстраненно. Взгляды непопулярных подростков на события ограничены рамками конкретной конфликтной ситуации. Они либо уходят от решения, либо, ориентируются на сиюминутный результат, не задумываются о последствиях предпринимаемых ими действий.

На основании теоретического анализа мы выделили следующие характеристики уровней психического здоровья.

Высокий уровень психического здоровья старших подростков характеризуется автономностью подростков и их психологическим благополучием, высоким самомнением, экстраверсией, независимостью, повышенным саморуководством и самоценностью, самоуверенностью, самопринятием и самопривязанностью.

Средний уровень психического здоровья старших подростков можно охарактеризовать наличием у подростков относительно позитивных отношений с окружающими и достаточной компетентности в управлении средой, относительной общительности и смелости в установлении и поддержании социальных контактов, умеренной эмоциональной устойчивости и чувствительности, относительной внутренней конфликтности.

Низкий уровень психического здоровья подростков характеризуется нарушением самопринятия, отсутствием значимых жизненных целей и смысла жизни, слабой адаптированностью к социуму, зависимостью от общества и неуверенностью в себе и своих возможностях, повышенной тревожностью, относительным самообвинением, конформностью и пониженным отраженным самоотношением.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью установить взаимосвязь уровня психического здоровья и социометрического статуса старших подростков.

Объектом эмпирического исследования является психическое здоровье.

Предметом эмпирического исследования является – взаимосвязь уровня психического здоровья и социометрического статуса старших подростков.

Методики:

1) Шкала психологического благополучия Рифф (Адаптация: Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко);

2) 16-ти факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (форма А);

3) Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеев (МИС);

4) Методика "Социометрия" Дж. Л. Морено.

Гипотезы:

1) Психическое здоровье старших подростков и их социометрический статус имеет наличие взаимосвязи.

2) Старшие подростки с высоким социометрическим статусом имеют высокий уровень психического здоровья, а именно эмоциональную стабильность, общительность, психологическое благополучие, уверенность в себе, самопринятие, самоценность, автономию, жизнерадостность, открытость, пониженную тревожность, повышенное отраженное самоотношение и независимость во взглядах и мнениях.

3) Старшие подростки с низким социометрическим статусом чаще всего имеют низкий уровень психического здоровья, а именно повышенную тревожность, замкнутость, необщительность, агрессивность, конформность, эгоистичность, пониженное самомнение и самопринятие.

База исследования: Коммунальное Государственное Казенное Предприятие "Риддерский аграрно-технический колледж Управления образования Восточно-Казахстанского областного акимата".

Выборка: две группы 1 курса, специальностей программное обеспечение и техническое обслуживание, ремонт и эксплуатация электромеханического оборудования, в составе которых по 27 человек в каждой группе. Далее мы будем обозначать их как ПО-21 и Э-21. Общее количество респондентов составило 53 человека, из них 19% девушек, 81% парней. Возраст выборки составляет от 15 до 18 лет.

Проведя наше эмпирическое исследование, можно сделать следующие выводы:

1. В группах Э-21 и ПО-21 по методике "Шкала психологического благополучия Рифф", можно сделать вывод, что более половины подростков являются психологически благополучными, они стремятся к равенству, личностному росту и принимают себя такими, какие они есть. Менее половины подростков являются психологически неблагополучными, они не уверены в себе, зависимы от мнения окружающих и не имеют жизненных целей.

2. По результатам 16-факторного личностного опросника, подростки группы Э-21 характеризуются такими личностными особенностями, как средняя общительность, эмоциональное равновесие, избирательность в социальных контактах, небольшая эмоциональная чувствительность и высокое самомнение. По результатам 16-факторного личностного опросника, подростки группы ПО-21 характеризуются такими личностными особенностями, как средняя общительность, эмоциональное равновесие, избирательность в социальных контактах, небольшая эмоциональная чувствительность и умеренное самомнение. При сопоставлении результатов диагностики респондентов группы ПО-21 можно заметить различия между парнями и девушками по следующим факторам: A, C, F, H, N, Q1, Q3, Q4;

3. По результатам методики исследования самоотношения, подростки группы Э-21 характеризуются такими особенностями самоотношения, как избирательное отношение к себе, умеренная уверенность в себе, адаптивность к различным ситуациям, положительное отношение к некоторым своим качествам, высокая самоценность, умеренное самопринятие и самопривязанность, самообвинение с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

По результатам методики исследования самоотношения, подростки группы ПО-21 характеризуются такими особенностями самоотношения, как избирательное отношение к себе, умеренная уверенность в себе, организованное поведение, положительное отношение к некоторым своим качествам, высокая самоценность, умеренное самопринятие и самопривязанность, самообвинение с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

4. По результатам социометрии в группе Э-21 можно сделать следующие выводы: лидером группы является респондент с 6 положительными выборами. Аутсайдером группы является парень-подросток с 5 отрицательными выборами. Предпочитаемые члены группы получили 3-4 выбора, из них двое парней-подростков получили несколько отрицательных выборов, Пренебрегаемые члены группы получили 1-2 выбора, некоторые из них получили незначительные отрицательные выборы. "Изолированными" членами группы являются те, кто не получил не одного выбора, их количество равно 6-ти.

По результатам социометрии в группе ПО-21 можно сделать следующие выводы:

лидера установить не получилось. Наибольшее количество отрицательных выборов получили 2 респондента. Можем предположить и охарактеризовать их как аутсайдеров. В зону "Предпочитаемые" вошли 26,9% респондентов, из них несколько респондентов получили несколько отрицательных выборов. В зону "Пренебрегаемые" вошли 38,5% респондентов, некоторые из них получили незначительные отрицательные выборы. В зону "Изолированные" вошли 30,8% респондентов.

5. Для проверки наличия связи между психическим здоровьем и социометрическим статусом мы использовали коэффициент корреляции Пирсона. В ходе математического анализа были выявлены следующие статистически значимые связи: в группе ПО-21 отмечается значимая прямая связь между шкалой "Интроверсия-экстраверсия" методики "16-факторный личностный опросник" Р.Б. Кеттелла и возрастанием социометрического статуса ($r=0,489$ при $p\geq0,487$, $\alpha=1\%$); в группе ПО-21 отмечается обратная значимая связь между шкалой "Тревожность" методики "16-ти факторный личностный опросник" Р.Б. Кеттелла и возрастанием социометрического статуса ($r=-0,503$ при $p\leq-0,503$, $\alpha=1\%$); в группе Э-21 отмечается обратная значимая связь между шкалой "Самоценность" методики исследования самоотношения и возрастанием социометрического статуса ($r=-0,439$ при $p\leq-0,439$, $\alpha=5\%$); в группе ПО-21 отмечается значимая прямая связь между шкалой "Отраженное самоотношение" методики исследования самоотношения и возрастанием социометрического статуса ($r=0,411$ при $p\geq0,411$, $\alpha=5\%$).

Тем самым, мы можем сказать, что чем выше экстраверсия (умение удовлетворять свои потребности во взаимодействии с социумом), тем выше социометрический статус в группе; чем выше тревожность (индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам), тем ниже социометрический статус в группе; чем выше самоценность (безусловное принятие себя независимо от внешних факторов и собственных реакций на окружающий мир), тем ниже социометрический статус в группе; чем выше отраженное самоотношение (представление субъекта о способности вызвать у других людей уважение, симпатию), тем выше социометрический статус в группе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.А., Рапопорт И.К., Сухарева Л.М., Намазова-Баранова Л.С., Скоблина Н.А., Бесстрашная Н.А. Состояние здоровья современных подростков. В кн.: Медико-социальные проблемы воспитания подростков. - М.: Изд-во «ПедиатрЪ», 2014. – С. 15-41.
2. Психическое здоровье [Электронный ресурс] // Сайт Всемирной Организации Здравоохранения. – URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response, 2018.
3. Социология: учебник для академического бакалавриата / А.Е. Хренов [и др.]; под общей ред. А.С. Тургаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2018. – 397 с.
4. Щербакова Е. Возрастные границы отрочества и юности не жестки – № 509-510 [Электронный ресурс] // Демоскоп Weekly, 2012. – URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2012/0509/barom01.php (Дата доступа: 25.05.2020 г.)
5. Урдабаева Л.Е., Рахматулина А.Р. Развивающая психология. – Костанай: Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова, 2018.
6. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2010.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО КОНГРЕССА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ДИАЛЕКТИКА КАК НЕОБХОДИМАЯ ЛОГИКА АДЕКВАТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
Возняк В.С., Возняк С.В. 3

СУДЬБА УМА В ДЕТСКОМ МИРЕ
Лобастов Г.В. 23

ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНЫЙ ДИАЛОГИЗМ КАК «ENFANT TERRIBLE» СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Лимонченко В.В. 29

ОНТОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА: К ДИСКУССИЯМ В СОВЕТСКОЙ ФИЛОСОФИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА
Хамидов А. А. 43

ОБРАЗОВАНИЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ
Куиш А.Л. 70

ЧЕЛОВЕК В СЕТЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ
Косиченко А.Г. 80

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ
Масанова А.С., Нурланова А.Н. 87

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ
Курочкин Н.О., Мукатай А.С. 92

ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ: МУЗЕЙНОЕ КОМПЛЕКТОВАНИЕ
Лисовцова Р.В., Калиева А.Е. 103

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

ПУТИ УСПЕШНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ IT-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
Мошенская Н.А. 109

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ИСТОРИИ, ОБЩЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН И ИНФОРМАТИКИ
Барышева Т.В., Беляева Н.А. 114

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ УРОКА LESSON STUDY КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА
Абылгазинова А.Б. 121

THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN TERMS OF CLIL METHOD AT THE LESSONS OF BIOLOGY IN A SECONDARY SCHOOL
Nurzhanova Z., Oskolkova A. 127

ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В ОБУЧЕНИИ ПРОФИЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ
Кыдырханова А.С., Осколкова А.А. 131

ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ
Чернышева В.В., Чункурова З.К. 137

TEAM TEACHING AS A FORM OF ORGANIZING A MODERN LESSON
Zhaakpekova Zh.E. 142

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH ASD
Idrishova M.Ye., Iskenderova F.V. 149

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
Кочеткова В.А., Чункурова З.К. 155

МЕКТЕПТЕГІ ЖӘНЕ ҮЙДЕГІ ГИПЕРАКТИВТІ БАЛА
Жағыпарова А.А., Катанова Е.Т. 160

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БОЛЬНЫХ, ПЕРЕНЕСШИХ ИНФАРКТ МИОКАРДА, С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ
Абишева Л.Н., Ладзина Н.А. 168

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА БУДУЩЕГО РЕБЕНКА У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН, ОЖИДАЮЩИХ ПЕРВОГО ИЛИ ВТОРОГО РЕБЕНКА
Арифов Б.Я. 173

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ С ЭЛЕМЕНТАМИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ
Селиванова В.А., Фёдорова И.А. 179

СТРЕСС КӨРІНІСТЕРІ: ОРГАНИЗМГЕ ӘСЕРІ, СЕЗІНУ ЖӘНЕ ӨЗІН ҰСТАЙ БІЛУ
Саданова Ж.Қ., Имашева Н.Д. 186

ПСИХИКАЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АУРУ
Қадылбекқызы Г., Катанова Е.Т. 192

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА И СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА (НА ПРИМЕРЕ КАСУ)
Еркинов А.Д., Вдовина Е.Н. 197

ОБРАЗ СУПРУГА В КОНФЛИКТНЫХ СЕМЬЯХ
Элемесов Ш.Т. 203

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВ ЛЮДЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ РАБОТЫ
Джошкун Тугба 207

ЭМОЦИЯНЫҢ АДАМ ДЕНСАУЛЫҒЫНА ӘСЕРІ
Қадылбекқызы Г. 213

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ
Даулетбаева К.А., Пинигин В.Г. 219

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ
Шингарёва А.В., Вдовина Е.Н. 224

СОДЕРЖАНИЕ 248

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 20.08.2022	Формат 60x84/ $^{1}/_{8}$	Объем 29,25 усл.печ.л.
21.3 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная