

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ
КАЗАХСТАН**

**Вестник Казахстанско-Американского
Свободного Университета**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**Выпуск 5
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ. ЛИЧНОСТЬ,
ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО**

Усть-Каменогорск
2012

ББК 74.04

В 38

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

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

Журнал выходит 6 раз в год.

Рабочий язык журнала – русский.

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

Зам. главного редактора – А.Е. Мамбетказиев

Выпускающий редактор – Т.В. Левина

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

Арт-директор – К.Н. Хаукка

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

Корректоры – Н.А. Мошенская,
Э.А. Аликанова,
М.В. Кошелева

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного
Университета. Научный журнал. 5 выпуск: вопросы
психологии. Личность, образование, общество. – Усть-
Каменогорск, 2012. – 242 с.

В $\frac{4304000000}{00(05)-12}$

ББК 74.04

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

© Казахстанско-Американский
Свободный Университет, 2012

УДК 37.015.32

SELECTION AND TRAINING OF ENTREPRENEURS IN UKRAINE: PSYCHOLOGICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH

Romanovskyi A.

Role and Goals of Entrepreneurial Education in the Whirlpool of Economic Reforms in the Society

Role and goals of entrepreneurship in every country mainly depend on country's social and political system. In developed capitalist countries, where market economy prevails, entrepreneurship serves as a basis for their economic advancement and entrepreneurial education is vital for them and is paid a great attention. In countries with transitional economies (i.e. former "socialist camp" – Poland, Czech, Slovakia, Hungary, Romania, Bulgaria, Yugoslavia, former USSR republics, and most of Latin American countries) results of economic reforms are fully determined by the public's attitude towards entrepreneurship as a kind of activity and by the conditions created for its development in a country. The People's Republic of China has managed to combine socialist methods of economy regulation with capitalist market principles of economy development.

In countries with developed economies, which have already achieved positive results in industry and agriculture due to the support of entrepreneurship, entrepreneurial education is an important constituent in forming respect for creative and productive activities and market reforms aimed at improving the welfare of both society and individual, whether he/ she works, seeks employment or applies for a social insurance program (number of these depends on the success of entrepreneurship in a country). It is obvious, that entrepreneurial education is effective only if there are political conditions for the sustained economic development or they are being created. In fact, teaching entrepreneurship is ineffective and does not envisage any further development in that country, where no positive public opinion about the benefits and necessity of entrepreneurship is formed, and where no laws supporting entrepreneurship are adopted. Unfortunately, according to many professionals researching the entrepreneurship, national programs of reforms in many countries with tran-

sitional economies remain imperfect and incomplete (Holden 1999).

There is no doubt, that training of entrepreneurs and forming appropriate public's attitude underlie so-called "entrepreneurial public opinion", which in turn influences the pace of reforms. But training entrepreneurs and teaching humanity the ideals and values of entrepreneurship are totally different educational goals. Training individual to be an entrepreneur is a hard task that not always could be accomplished successfully. It much depends on unique character traits of every person. It is quite another matter to teach real or potential entrepreneurs how to effectively manage an enterprise, what are the rules and laws of entrepreneurship and business competition, and, finally, how to make right decisions.

Many people, who start their own business, often do not have entrepreneurial education and sufficient knowledge of entrepreneurship and its laws. They know little or nothing about organizational structure, accounting and enterprise management. Therefore, one of the primary goals of entrepreneurial education, which is successfully implemented in developed countries, is teaching principles of starting new businesses, fundamentals of accounting and management.

The US Small Business Administration (www.sba.gov) successfully supports American small business by the help of the Small Business Innovation Research (SBIR) and Small Business Technology Transfer (STTR) programs. Good entrepreneurial education together with governmental support and favorable business climate help new businessmen effectively create and start their business: "An amazing infographic by Intuit that explores the costs of starting a new small business in the United States compared to other markets around the world ... shows that starting a business in the US is relatively easy compared to the largest markets in Asia and a few places in Europe. It also seems that the survival rate of businesses in the US is much larger than any other region in the study. These numbers

should go a long way towards small business optimism in comparison to our direct international competitors.” (Small Business Stats for Small Business Week, 2011). Also according to 2010 and 2012 reports of Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2010; GEM 2012) the growing number of countries introduces small business support programs, and many of them make provisions for grants and subsidies. However, none of these programs is effective, because they try to avoid obstacles on the way to entrepreneurship, but not to eliminate them. These barriers should be removed through forming public opinion, training young entrepreneurs, and applying entrepreneurial education in legislative domain. Unfortunately, some statesmen have erroneous idea of entrepreneurship, thinking about placement of state employees only, but not about creation of necessary conditions for the development of entrepreneurship, which is based on democracy and market economy.

The goal of entrepreneurial education is, firstly, to show the benefits of entrepreneurship in favourable legal and economic environment and, secondly, to teach how to eliminate the obstacles on the way to free enterprise (clarifying advantages of democratic society, creative work, market economy and competition, positive influence of entrepreneurship on social welfare). General public should realize that entrepreneurship can exist only in democratic society, where private property is secured and entrepreneur's rights are guaranteed. At the same time, monopoly of transnational and multinational corporations should be restrained; otherwise they hamper competition and entrepreneurship.

Tasks of the entrepreneurial education are essential components of economic reforms, intended to democratize society and provide the transition to market economy. In this case the entrepreneurial education should inform public on advantages of democracy and market economy, and teach methods and laws of entrepreneurship to future entrepreneurs.

Economic reforms will be successful only if state policy ensures favorable conditions for the entrepreneurship and popularizes entrepreneurial education among its citizens. It is evident, that economic situation, stimulated by the appropriate public policy, will undoubtedly improve, and, in turn, will stimulate the

entrepreneurship (more potential entrepreneurs will start their own businesses). Therefore, conditions, required for the self-realization of entrepreneurs, state support and public approval of their activities, will be created.

Educational programs in the realm of entrepreneurship are also lobbying democratic changes in the society for the market economy. They mould so-called "pressure unit", which constitutes of potential entrepreneurs who are becoming real in the process of their creative self-realization. When they encounter any difficulties in their own businesses, they will try to change economic policy of the country.

Content and Peculiarities of Entrepreneurial Education

How the education for future entrepreneurs will look like? During last decades a subject of much controversy remains the same - effectiveness of educational programs for entrepreneurs: are they good enough to prepare young people for adult life and "entrepreneurial" job seeking (Gibb 1999). In developed countries such discussions show public acceptance of the need for refining the ability of survival in tough competition, uncertain and intricate conditions, which demand high adaptability to changes and innovations. On the other hand, in countries with transitional economies, influence of post-socialist negative attitude towards entrepreneurs and entrepreneurship is prevalent. Thereby, entrepreneurship is not always treated in compliance with its role in country's economic reforms and development.

The concept of entrepreneurship as a breakeven activity (either profit earning or non-profit) is broad enough to be covered by a certain list of courses including, for example, operation of business, industrial engineering, starting business, and teaching personal qualifications and social skills (knowledge and skills acquired in the process of study and activity). That is why experts in education do understand that training entrepreneurs is an educational problem to be solved.

The need for entrepreneurial education helps to outline the following issues in contemporary education:

1) How to effectively introduce the concept of entrepreneurship into education?

2) What is the entrepreneurship? How to teach entrepreneurship? Who is the target audience? Why to teach entrepreneurship?

3) What are the educational requirements for teaching entrepreneurship in secondary, higher and postgraduate education? What curriculum and teachers should be?

Solving those problems and forming public opinion about the benefits of entrepreneurial education to become a required course, but not to remain elective one.

Another problem of entrepreneurial education is curriculum development and its introduction in educational institutions. The following should be defined:

1) How to outline goals and objectives of such programs?

2) How to differentiate needs for entrepreneurial education in various groups within the whole system of education?

3) How to develop, differentiate and implement courses on business and entrepreneurship in curricula on all levels of education (preparatory, secondary and higher education)?

4) How to establish effective ties between entrepreneurs and educators?

What is the entrepreneurship? There is no clear-cut answer to this question.

Experts are unanimously agree only that *entrepreneurship relates to how individuals and organizations create and apply new ideas and methods of work, and react in changing environment, thereby generating uncertain and intricate conditions*. Thus, entrepreneurial programs usually concentrate on types of behavior (i.e., human behavior in entrepreneurial activities). These types of behavior are connected with a general concept of entrepreneur, whose entrepreneurial behavior is determined by individual's character traits, abilities and skills. One of the most important questions in entrepreneurial education is as follows: *is it possible to train an entrepreneur, or it depends solely on individual's inborn skills and abilities?* Well, experts suppose it is possible to a certain degree.

Knowledge, as a contextual part of training given types of behavior, is a key component of entrepreneurial education (Gibb 1999): entrepreneurial behavior should be trained and stimulated not only at secondary

schools (mathematics, physics, biology, chemistry, languages, literature, geography, history, etc.), but at higher education institutions as well (higher mathematics, physics, chemistry, languages, literature, history, etc.). More fundamental entrepreneurial training could be organized within entrepreneurial courses, making trainees to think about starting a new business, fighting competitors, and pushing the product into market. In this case, solving problems is to improve entrepreneurial skills and tasks themselves must be cognitive.

In order to teach the entrepreneurship, system of education should pay attention to developing those *types of behaviour, which are used for self-realization by individuals and/or group of them, so that provide help to other individuals or groups to make changes and innovations, which imply higher level of intricacy and uncertainty, successfully manage and use them*. These types of behaviour, abilities and skills should be trained for the prosperity of both profit and non-profit organizations in industrial, social, educational, and religious domains (Gibb & Hannon 2006).

Let us, for instance, take a closer look at models of entrepreneurial behaviour, which characterize entrepreneur as an active, self-confident personality, who is able to achieve desired results, possesses creativity and strategic thinking, rationally uses available resources, and can analyze the situation and ready to take risks.

Real entrepreneur must be creative and self-confident, hard-working and risk-taking, that is:

- to show initiative;
- to make realistic and creative evaluations;
- to creatively solve entrepreneurial problems;
- to efficiently use favourable opportunities;
- to do not rely on assistance;
- to take responsibility for the results;
- to be ready to take the risk;
- to efficiently use information networks, advanced technologies, and achievements of science and technology;
- to demonstrate common sense, avoid unjustified risk and view things in a sensible light;
- to be eager for work, to long for re-

ward, and to rationally use resources (financial and others).

According to international studies (unfortunately, we do not have our own!), the following character traits underlie truly entrepreneurial attitude (behavior):

- ambitions;
- desire to achieve success at all costs;
- self-confidence;
- diligence and persistency;
- independence;
- productive activity;
- ability to efficiently use personal experience and that of other people, in order to avoid common mistakes;
- determination and courage;
- creativity.

Experts believe that God (or nature) grants such character traits. Everyone has his/her own set of traits, though they can be partially developed and trained. These traits stipulate for individual's or group's (organization's) capability (and ability!) to successfully achieve goals, generating changes (with new ideas, methods and innovations), creatively work (not just waiting in vain for a miracle and going with the stream). True entrepreneur does not afraid of penalties for his/her initiative, achieves result at any price, using all methods and facilities allowed.

Much attention in entrepreneurial education is paid to teaching (and even cultivating!) entrepreneurial skills, which unlike character traits could be inculcated, and which could be also trained through the practice. These skills, closely connected to entrepreneurial character traits, ensure the realization of different types of entrepreneurial behavior. They are:

- creativity in solving problems and achieving results;
- art of conducting negotiations and discussions, ability to influence somebody's opinion;
- knowing how to offer and how to sell;
- integrated approach to organizing and managing business and projects;
- strategic thinking, intuitive decision making in uncertain and intricate conditions;
- ability to use latest scientific and technological advances, information technologies (e.g., personal computers, Internet, etc.).

Distinctive Features of Entrepreneurship

As it was mentioned before, the entrepreneurship demonstrates creativity. That is why it can not be equated to administration and "business" or "professional" style of management. On the contrary, corporate or administrative management, in contrast to entrepreneurship, requires not creativity, but precision, strong discipline and effective planning. These features are common for many entrepreneurial organizations:

- disorder in the organization and informal relationship;
- mutual credibility within the organization and decision making on the basis of individual observations;
- parallelism in decision-making and organizational activities;
- problem solving and decision making are based on intuition (in uncertain and intricate conditions);
- applying of known tactical and strategically methods along with individual problem solving methods ("I'll do it in my way!");
- activity in uncertain and intricate conditions;
- applying of universal methods to problem solving;
- owner personally manages the enterprise on all levels;
- enterprise is open to customers and community facilities (e.g., communication and informational services);
- efficient use of personal (and partner's as well) material and financial resources and business connections.

As distinct from entrepreneurship, corporate and administrative management elaborated methods, concepts and beliefs regarding the domination of system, unconditional following the rules, directions and regulations, and subordination. Therefore, corporate and administrative management features:

- order and planning;
- formalities and labor discipline;
- subordination;
- information distribution;
- allocation and fulfillment of job responsibilities;
- corporate methods of management and decision making;
- supervision and inspection;

- observing formal standards;
- highly qualified employees;
- system management;
- constant professional development and training of employees;
- informing about progress and achievements.

Taking into consideration that entrepreneurship is, basically, the bitterest enemy of order, and then teaching entrepreneurship is not the same as teaching management. From educational and administrative points of view, the concept of entrepreneurship is much wider than that of management, and it even comprises the latter.

Past experience of developed countries testifies (Straub & Attner 1994), that harmonic combination of entrepreneurship and management is a key to economic success, creation and consolidation of entrepreneurial culture, which is vital for the existence in market economy and competition (Romanovskyi 2002). Entrepreneurial activity rates highly such elements of entrepreneurial culture, as strong character, persistence, morality, generosity, decency and charity (Romanovskyi 2010).

It is obvious, that only lack of entrepreneurial culture and ethical conduct in industry, banking and finance, services sector and state administration of post-socialist countries hamper the progress of legalization of entrepreneurship and bringing it out of the shadow economy.

Education underlies the culture. Therefore, entrepreneurial education, as a guarantee of society's economic development, should embrace not only entrepreneurs, but also all social strata, thereby creating entrepreneurial culture. Obviously, the entrepreneurship will not develop effectively in countries with transitional economies, it will encounter various barriers and entrepreneurs' energies will be directed into anti-social channel (they will try to eliminate those obstacles resorting to illegal and criminal methods).

Entrepreneurial education teaches entrepreneurs *what* to do, as well as *how* to do. It explains, that entrepreneurship embodies some democratic and common values concerned with how to (and how don't!) act, how to solve numerous problems, how to communicate, how to help other people, etc. It influences

style of management, stimulates to improve knowledge and level of proficiency.

While analyzing distinctive features of entrepreneurship, character features and types of behavior, one should not equate them with manager's sociability and high qualification. Entrepreneurship, unlike management or any other professional activity, requires *not just* to solve a problem, but to solve it *creatively*. Entrepreneur differs from professional as much, as composer from performer or painter from house painter. Knowledge, competence, professionalism, sociability - all these qualities are essential for a good manager, but they only accompany entrepreneurial skills and by no means are (and won't be!) of equal worth.

Does our society need entrepreneurial education and entrepreneurship itself? It does! Entrepreneurs, organizers and qualified managers are momentous for Ukraine, where political and economic reforms are well underway. We need entrepreneurship and entrepreneurial behavior because, (1) the country is changing its orientation from administrative-command system of management to democratic market economy and free enterprise; (2) individuals and groups (organizations) are orientated to the entrepreneurship; (3) impact of global changes (international cooperation and market relations, domestic and international competition, etc.); (4) the very concept of entrepreneurship (uncertain and intricate conditions) implies entrepreneurial reaction and behavior.

No country will succeed in globalizing world economy without entrepreneurship (both domestic and international). This is not an easy goal to achieve, since the entrepreneurship is usually influenced by such factors as, political transformations, elimination of trade barriers, increasing importance of information and communications networks, applying new technologies, increased pace of obsolescence of products, machinery, equipment and technologies, growing number of product modifications, changing of international business standards, escalating global competition, energy and financial crises, cataclysms, etc. It is also affected by new international travelling possibilities (business, private, tourist, etc.), free choice of residence and lifestyle, using English language as a medium for international information exchange and international

capital flow. Borders are becoming more transparent, state charge is increasing, entrepreneurial and tax legislation is being changed, state property is being relocated and privatized, market methods of economy regulation are being introduced, goods and services markets are being formed, technicalization and production refining are being carried out - all these facts are indications of more complicated life for any average person. Principles and methods of running business have changed. State makes more rigid requirements by not guaranteeing and/or providing citizens with job placements. Therefore, an individual should accommodate to new conditions and lifestyle, but, at the same time, there are new stimuli for making a career and striving for success. Here he/she faces the possibility of unstable employment, getting temporary job by contract (part-time employment), hunting for a job, heavy responsibility, stressful job, and so on. An individual should rely just on his/her vigor, health, professionalism and fortune.

This is only an extract from the list of tendencies, which greatly impact our life in time of changes. It makes clear the necessity of introducing the entrepreneurial education for training entrepreneurial skills, developing entrepreneurial character traits for successful applying of appropriate types of behavior by an individual or a group (organization).

Goals and Objectives of Entrepreneurship

Entrepreneurship must be paid a proper attention in contemporary system of education, so that entrepreneurial education could develop and entrepreneurial courses could be introduced into all levels of education. Foreign experts indicate that entrepreneurship could be integrated into the system of education only if one considers the peculiarities of educational institutions, organization of a study process and availability of qualified teachers. Theory and practice of entrepreneurship show, that to achieve best impact of entrepreneurial behavior on the effectiveness of business, a high level of decentralization and delegation of authority must be provided. Thus, the entrepreneurship is an exact antithesis of administrative-command system of management.

In order to create favorable conditions for effective teaching entrepreneurship to pu-

pils, students and trainees, educational institutions should to:

- create and deepen the idea of private property, drive to work hard and achieve good results;
- strengthen confidence in personal abilities to accomplish set objectives (feeling legal support of the entrepreneurship);
- teach trainees how to develop personal qualities and take responsibility;
- strengthen confidence that everything started, must be finished;
- teach how to stimulate subordinates to establish dealer networks according to chosen strategy;
- teach how to tolerantly react toward uncertainty and unavoidable mistakes;
- develop strategic thinking (strategic thinking should prevail over formal planning);
- emphasize the importance of trust relationship and knowing "who is who" as the core of management (in contrast to formal relationship);
- teach how to avoid excessive allocation of responsibilities and stimulate informal overlapping of departments' functions, as the realization of philosophy "we are all doing one job";
- teach how to create possibilities for studying at workplace.

While analyzing educational tasks, international experts came to a conclusion that teaching basic entrepreneurship courses should start at secondary school and then extend received knowledge at the university and, later, at workplace (Shkil & Romanovskiy 1999). Objectives of such educational programs are as follows:

- to foster the idea of starting own business;
- to teach how to work in small business;
- to inculcate "entrepreneurial" ideology;
- to develop entrepreneurial character traits.

These programs should be taught at secondary and vocational schools, institutes and universities, and directly at a workplace. The following programs may be used: special programs on entrepreneurship (business), complete course on entrepreneurship (business), elective course and a series of lectures along with seminars. Expected (desired) results are:

- starting new (own) business;
- effective work in a small company (small business);
- effective work in a dynamic labor market;
- development of entrepreneurial skills, ability to win the competition and survive in business.

Entrepreneurial education will be effective only when trainees feel the idea of entrepreneurship, but not try to just formally study entrepreneurial courses. Great attention must be paid to the methods, which foster study process with the help of:

- gaining experience;
- sharing experience;
- using other's experience;
- experimenting;
- using case studies, creating and analyzing various situations, which demand taking the risk and making decisions;
- creatively solving the problems;
- using feedback (social interaction);
- using role-plays;
- analyzing positive and negative results;
- interacting with real world.

Obviously, only successful entrepreneurs should teach entrepreneurship - those who are in business, and teachers with entrepreneurial abilities.

Selection of Potential Entrepreneurs

There are three basic types of entrepreneurs: *Entrepreneur*, *Producer* and *Distributor*. *Entrepreneur* can only starts business, *Producer* can starts business and produces goods and/or services, and *Distributor* can only distributes end product among consumers. All of them are owners of their businesses and their productive activities relate to producing and distributing of material and/or nonmaterial values. Nonmaterial values include services (mediation and trade are among them), spiritual (culture and art) and social (e.g., medical services) spheres, etc. Entrepreneurial *Producer* must be distinguished from the professional producer (performer, craftsman, artisan, professional worker, skilledspecialist, engineer, manager, etc.), who is hired (e.g., on a contract basis) and follows the directions of an employer (i.e., *Producer*).

Let us take a look at one important aspect of this problem – *principles of selection of*

potential entrepreneurs.

Selection of potential entrepreneurs should be carried out in the following age groups:

- I period - preschool (3-6 years old);
- II period - junior school (7-10 years old);
- III period - intermediate school (11-14 years old);
- IV period - senior school (15-18 years old);
- V period - after school (19-22 years old);
- VI period - lifetime (no age limits).

Selection of entrepreneurs in different age groups is depicted on Figure 1 in Appendices. It is important to create conditions for further teaching and development of potential entrepreneurs, continual testing/retesting (R) and second, more thorough, stage of selection in all abovementioned age groups (to ensure more effective selection and training). Those, who did not manage to pass (or take) test on the previous stage, should have an option of participating in all the following stages (tests).

Selection of entrepreneurs with simultaneous classification based on their entrepreneurial skills, traits and abilities (inclinations) is to be made in five stages (see Figure 2 in Appendices):

1st Stage: Detection of creativity, in-born abilities, character traits, gifts, particular mental qualities.

Figure 2: if there are creative abilities then "yes", if there are none - "no".

Numbers 1-15 have the following meaning:

1 - an individual has no creative abilities (or they are indistinct). Though there is a probability, that this individual will become a normal member of a society, get (or won't) a profession, find a job and receive the remuneration (self-realization). Craftsmen are in this category.

2 - there are no creative abilities and any positive abilities as well. There are no in-born abilities, character traits or particular mental qualities, which could predict self-realization of this individual. Such people, as a rule, are neutral, non-initiative, passive and indifferent to their own life. They are "social", which means they can exist only thanks to the support of a society or other people. These people are not able to work productively.

3 - there are some creative abilities (inborn abilities, character traits, particular mental qualities, etc.). These people are "creative".

2nd Stage: Detection of leadership abilities (inborn abilities, character traits, particular mental qualities, etc.). Figure 2: if there are leadership qualities then "yes", if there are none - "no"

4 - an individual has no leadership qualities, but leads active (social) life, can (or can not) work with people, take part (but not necessarily) in social life. These people are indistinct individualists. This category unites creative intelligentsia, namely, prominent painters, writers, scientists, engineers, sportsmen, etc.

5 - an individual has no leadership qualities, any active (social) life, can not work with people and take part in social life. These people are apparent individualists and "hermits" - diffident and indecisive. They are creative people, who have not many relatives and friends to communicate with.

6 - an individual has leadership qualities (inborn abilities, character traits, particular mental qualities, etc.). These people are "leaders".

3rd Stage: Detection of entrepreneurial abilities (inborn abilities, character traits, particular mental qualities, etc.). Figure 2: if there are entrepreneurial abilities then "yes", if there are none - "no"

7 - an individual has no entrepreneurial abilities (or they are indistinct). Though he/she has commanding traits. As opposed to individualists, these people are sociable; they know what "team" is and want to make a career using their managerial abilities and subordinates. They can be managers of any level in any field and to manage as many subordinates as it is needed. These people are "leaders-managers".

8 - an individual has no entrepreneurial abilities (or they are indistinct). Though he/she has individualist's traits, while commanding traits are absent. These people are unsociable, in contrast to "leaders-managers"; they do not know what "team" is and want to make a career using only their creative and leadership abilities -no subordinates. As opposed to "hermit", they make career using society and public opinion; want to achieve top position and to be generally recognized. They need

mass media, admirers, disciples and followers. These people are "leaders-individualists".

9 - an individual has entrepreneurial abilities (inborn abilities, character traits, particular mental qualities, etc.). These people are "entrepreneurs".

4th Stage: Detection of potential entrepreneur, who can become:

10 – *Entrepreneur-organizer (entrepreneur-sponsor).*

11 - *Distributor.*

12 - *Producer of material and/or non-material values (manufacturer; maker; producer; fabricator).*

5th Stage: Detection of potential entrepreneur's field of activity. It can be:

13 – Social sphere.

14 – Production of services.

15 – Production of goods.

It is evident, that process itself and principles of the selection of future (potential) entrepreneurs are complicated enough. Another problem to be thoroughly studied is the development and implementation of the testing system for effective detection of inborn abilities, character traits, and particular mental qualities in future (potential) entrepreneurs.

Training of entrepreneurs requires the system of national education to initiate selection process and start developing inborn abilities, character traits, entrepreneurial skills and types of behavior. Establishment of special educational institutions for the training of entrepreneurs is also necessary for a successful introduction of entrepreneurial educational program.

Creation of the "team", which is capable to effectively work in a competitive environment, is another entrepreneurial task to be carried out. Therefore, it is important to train entrepreneurial qualities in those who organize entrepreneurial activities, and professional skills and types of behaviors in those who function -managers of all levels, workers, etc. Entrepreneur-employer distinguishes four categories of employees according to their psychology and philosophy:

1st Category. These people work only for themselves (they solve personal problems at company's cost, never think about the company - they are temporary employees). They usually use material and nonmaterial (image, reputation, etc.) resources of the company for

their own purposes, consider present job temporary (as a jumping-off platform for a better position), switch jobs constantly (causing material and nonmaterial losses). Such employees do not become a part of the "team", company management does not rate them highly and wants to get rid of them as soon as possible. This category represents spurious employees ("fakes"). They are few.

2nd Category. These people work well for a company (they postpone solving personal problems, think about the company and its problems). They are working for a company for many years; become its "gold reserve" and core of the "team". They are also highly rated by company management. Such employees often give their preference to company's problems (not to families!). Though their qualification is not always the highest, their best quality - devotion to the company. This category represents permanent ("real") employees. They are few.

3rd Category. These people work neither for a company nor for themselves. These usually have a lot of problems. This category represents "non-workers". They are many.

4th Category. These people work both for a company and for themselves. They are qualified, self-confident, disciplined, stable and punctual professionals, who know their merits. Such employees know how to combine company's and their own (material and nonmaterial) interests. They do care about financial performance and reputation of the company, but they can leave it as soon as they are proposed to work elsewhere on better conditions. They also can be a part of a "team" (while they are working). This category represents "workers". They are majority.

Participants of the World Education Conference under UNESCO (October 1998,

Paris) determined that strategic goal of the education is preparation for adult life and independent job seeking (Higher Education ...1998; Conformance of Higher Education ... 1998). That is why the whole system of education and higher education particularly, should support small and middle-sized businesses - to research their essence, formation, functioning, human factor; to elaborate sound scientific concepts, principles and ways of their further development; to improve existing legislation on entrepreneurship, etc. Educational institutions should pay attention to the problem of close interaction between large business with small and middle-sized one. Another task is training certified professionals, who can create new workplaces (for themselves and other people) in order to solve employment problems and to assist similar projects, which support establishing new organizations (and workplaces accordingly). Education is to prepare an individual for adult life and harmonic coexistence in a society. Educational programs should stimulate desire for self-training and entrepreneurial activities.

Development of entrepreneurship and entrepreneurial education is paid great attention throughout the world ([Madura](#) 2007; [Pride, Hughes, Kapoor](#) 2012; [Straub & Attner](#) 1994). The goal of international education is to train new generation of entrepreneurs, capable of improving economic and political prestige of their countries. Therefore, one of the most important tasks for the Ukrainian higher education is training qualified educators – lecturers and teachers for delivering knowledge on effective methods and ways of entrepreneurship, organizing of production, art of applying new techniques and the latest achievements of science and technology.

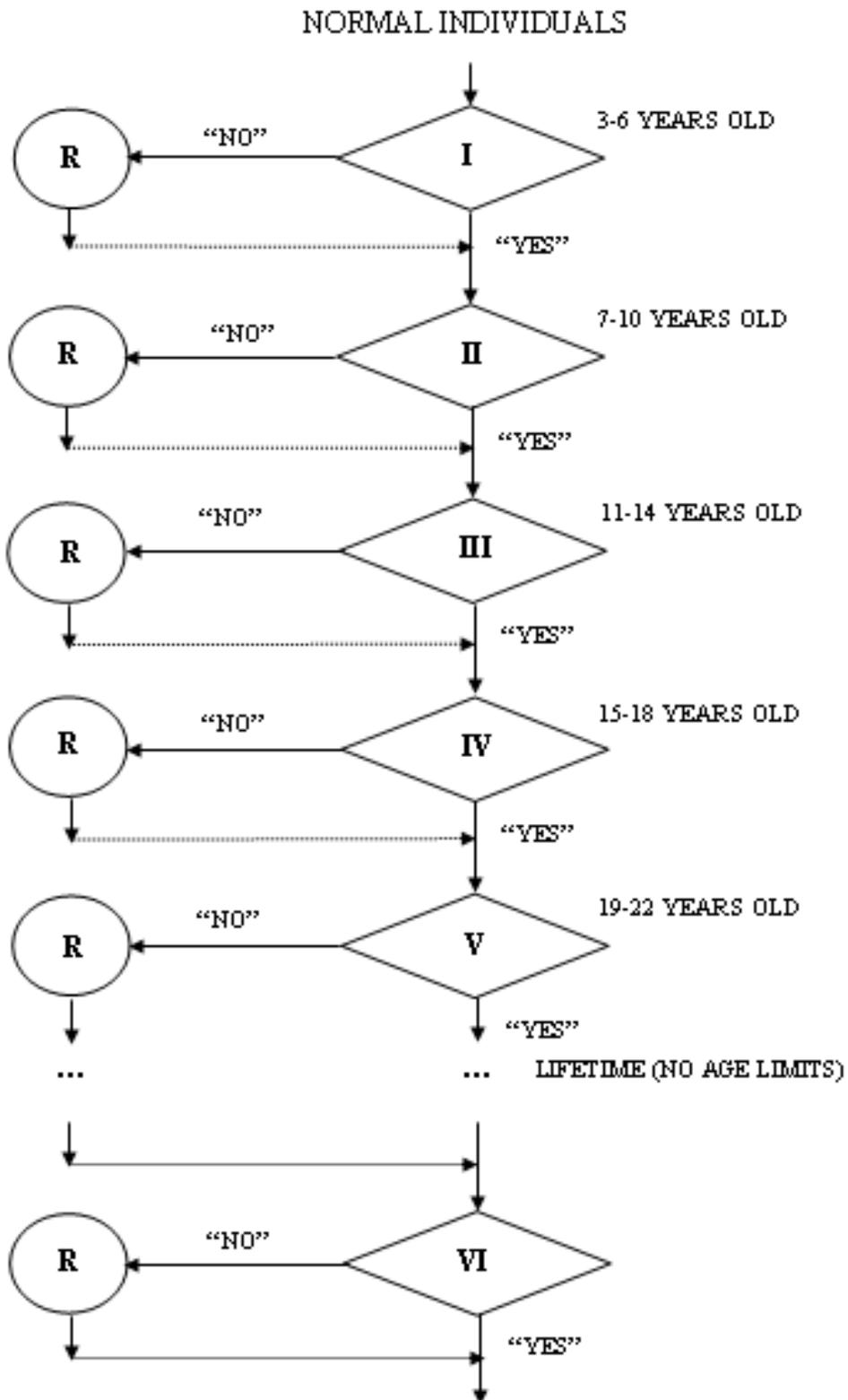


Figure 1. Selection of Entrepreneurs in Different Age Groups (R- retesting)

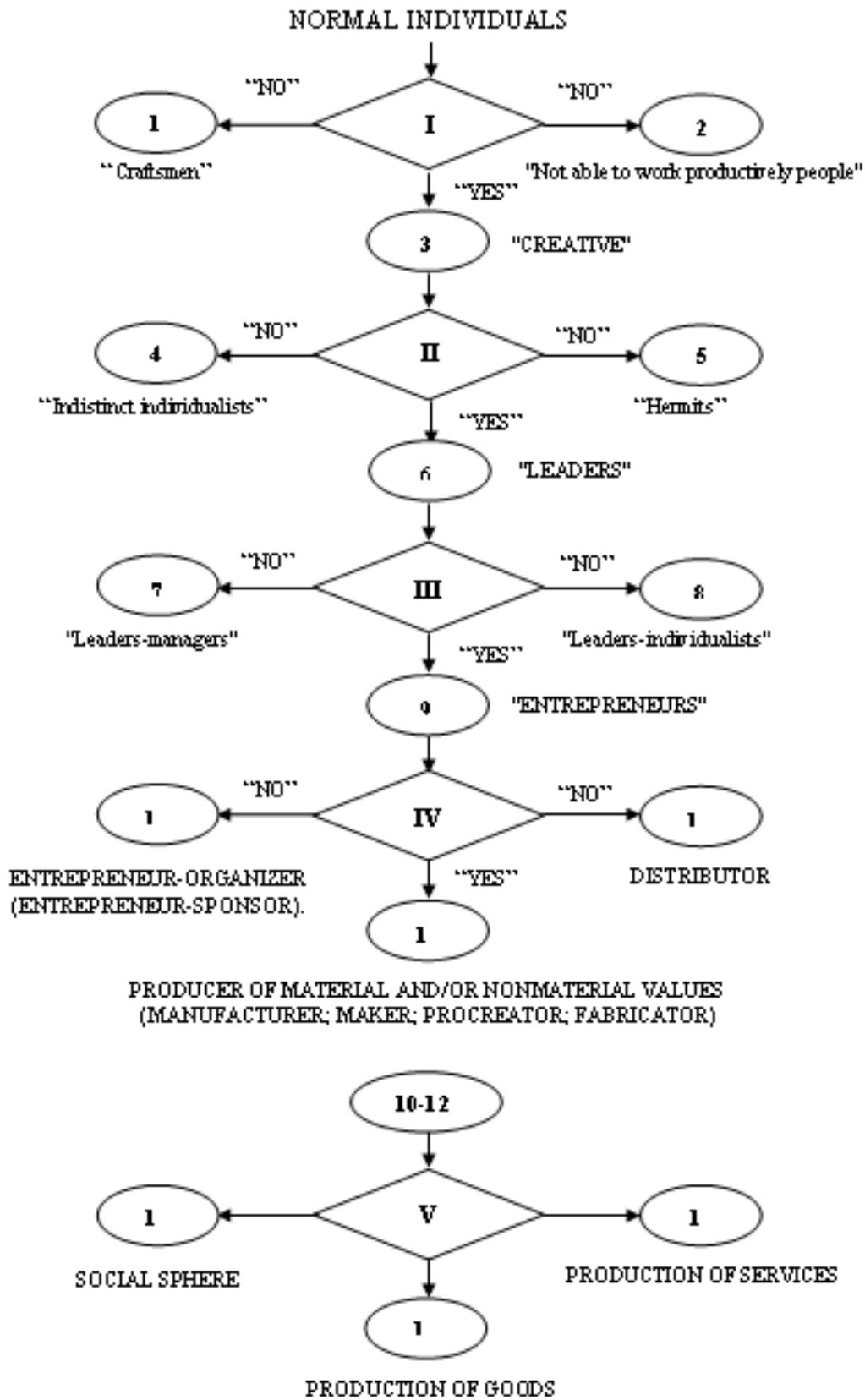


Figure 2. Selection and simultaneous classification of entrepreneurs

REFERENCES

1. Conformance of Higher Education to Present Requirements (1998) // Alma Mater (Higher School Bulletin), No. 12. – Pp. 23-26 (in Russian Language).
2. Higher Education in XXI Century: Approaches and Practical Measures (UNESCO, Paris, October 5-9, 1998) // Alma Mater (Higher School Bulletin), 1998, No. 11. – Pp. 3-9 (in Russian Language).
3. Holden, Paul (1999). Education Must Be Useful // Economic Reforms Today. No. 24. – Pp. 9-13 (in Russian Language).
4. Gibb, Alan (1999). Education of Future Entrepreneurs // Economic Reforms Today. No. 24. – Pp. 33-40 (in Russian Language).
5. Gibb, Allan and Hannon, Paul (2006). Towards the Entrepreneurial University? / National Council for Graduate Entrepreneurship. Working Paper 035/2006 // The NCGE Working Paper series, Sept. 2006. – Available online: <http://www.ncge.org.uk/communities/index.php>.
6. Global Entrepreneurship Monitor Special Report: A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training / Alicia Coduras Martínez, Jonathan Levie, Donna J. Kelley, Rögnvaldur J. Sæmundsson and Thomas Schøtt / GEM, 2010. – 64 p. – Available online: <http://www.gemconsortium.org/docs/download/276>
7. Global Entrepreneurship Monitor 2011 Extended Report: Entrepreneurs and Entrepreneurial Employees Across the Globe / Niels Bosma, Sander Wennekers, José Ernesto Amorys and Global Entrepreneurship Research Association (GERA) / GEM, 2012. – 237 p. – Available online: <http://www.gemconsortium.org/docs/download/2200>
8. Madura, Jeff. (2007). Introduction to Business. – 4th edition. /Printed in Canada: Cengage Learning. – 745 p.
9. Pride, William M., Hughes, Robert J., Kapoor, Jack R. (2012). Foundations of Business. – 3rd edition. / Printed in the USA: Cengage Learning. – 500 p.
10. Romanovskyi, Oleksander O. (2002). A theory and a practice of foreign experience in entrepreneurial education of Ukraine: Monograph. – Ukraine, Kiev: Demiur Publishing House, 400 p. (in Ukrainian Language).
11. Romanovskyi, Oleksander O. (2010). Ways of introduction of the innovations, entrepreneurship and entrepreneurial education in the system of national education of Ukraine: Monograph. – Ukraine, Vinnytsya: Novaya Kniga Publishing House. – 416 p. (in Ukrainian Language).
12. Shkil, Mykola I., Romanovskyi, Oleksander O. (1999). Tendencies and Principles of Further Development of Higher Education // Education and Management, vol. 3, Ns 3, pp. 103-114 (in Ukrainian Language).
13. Straub, J., Attner, R. (1994). Introduction to Business. / Wadsworth Publishing Company, Belmont, California. – 764 p. (in Russian Language).

УДК 159.92 + 81'25

EXTROVERTS ARE THE GOOD FOREIGN LANGUAGE LEARNERS. DOES IT TURN OUT THAT INTROVERTS ARE THE POOR ONES?

Polyakova A.

At the beginning of the article we would like to define what person can be called the good foreign language learner. The majority of psychological theories say about an exact set of qualities that this good learner must possess. And certainly such a type of personality as extrovert must be at the head of this set; he should not be afraid to take different risks at any action, he should be active and sociable,

and also he should have a high self-esteem [1; pp. 25-26]. Indeed a learner, who does not have such qualities, cannot be good at learning of foreign language. Does it turn out that this learner is poor at foreign language learning? And can he never learn the language? In order to answer these questions we must try to understand a key part of concepts: an extrovert and an introvert; we must try to compare with

each other and reveal the qualities which will give us a firm belief that introverts are people who are not any worse than extroverts and that they also have the right and capability to learn a foreign language.

Primarily we should study a set of qualities: risk-taking, activity, sociability and high self-esteem. There is no doubt that risk-taking is a quality which promotes success in foreign language learning. This quality is appreciated in communication as it is an ability of being eager to try out new information intelligently regardless of embarrassment. "But risk-taking is a situation where a person has to make a decision involving choice between alternatives. And the result of the choice is uncertain so there is a possibility of failure. Some specialists consider that the failures are positive because they can turn into an experience [2; p. 36]. All people learn from their mistakes as the saying is.

As to activity, the extroverts have it in the form of their prompt actions. But everyone knows a good proverb – Haste makes waste! Without a doubt, quick performance of tasks in a classroom is a good quality, but it does not mean that tasks are performed correctly.

As far as sociability is concerned, we just can point to the fact that the quality is actual, because each of us live in the mobile world where everything moves and changes. But the main sense is that the quality does not need to be wasted because it is equal to time. We may waste time easily, communicating with somebody about nothing. And in fact our life has a lot of interesting things, one of which is foreign language learning.

If we examine self-esteem, it is very important quality as without it a person cannot estimate himself, his virtues and shortcomings. In our quick changing world we need to appreciate our own qualities and turn our shortcomings into virtues. The self-esteem should not be high for a learner of foreign language; he should be self-confident at the most, confident in his conversation and thoughts.

Our world is so created that a person should be a psychologist in certain situations. Certainly all teachers must have this trait as just they help to reveal a special person inside every learner. Teachers are simply obliged to understand and come to know their learners, help everyone individually to cope with a

problem or difficulty. Learners can be absolutely different in character, on temperament and by other characteristics, but generally all learners can be divided into two groups: extroverts and introverts. Extroverts are people who are completely aimed at an outside world. They like communication, because it energizes them. They are leaders at all times and in all places. They are cheerful and open. And introverts, on the contrary, are aimed at their inner world. They live on their own feelings and thoughts. They get tired of communication quickly; they even avoid it at times [3; p. 18]. If every teacher will know who is who: who introvert is and who extrovert is, he can find a correct approach and apply it in the necessary case as well as work out a different teaching methodology for such learners.

If we think about these types of personality within foreign language learning, essentially extroverts predominate over introverts. What is important for extroverts? Certainly, it is communication. And what is in the centre of language learning? Undoubtedly, it is also communication because every learner who learns a foreign language should learn to speak in it. Nobody denies that firstly he should learn the theory of grammar, phonetics and vocabulary. But the final goal of the learning will always be a capability of communication with people in the language. It is possible to make a conclusion that extroverts are simply perfect for foreign language learning. They like to communicate; it means that they are the most active at lessons. They have an easy communication; it means that they have the most advanced spoken language at lessons. In a word extroverts are the good foreign language learners. Then it turns out that introverts do not reach to their standard of knowledge as they are not the good foreign language learners, and they even do not need to start a learning of foreign language. Certainly it is not so. Every person is capable in his own way. Perhaps, he just needs a different approach or a teaching method. There is no doubt that it will be difficult for every teacher to do the work when there are both extroverts and introverts in the class. It is possible to give such a situation for all teachers: for example, a teacher divided a class into two groups; there are all extroverts in the first group, and there are introverts in the second one; and, certainly, a

teacher gave these groups a task. That turned out as a result: the group of extroverts made the task quickly and easily, and the group of introverts needed more time and many efforts to overcome an anxiety about communication. In this case there was the mistake of the teacher which affected poor introverted learners. But what does a teacher do in this situation? He can make the mixed groups in which will be both extroverts and introverts together, but in such a case there will be other problem. This problem will be showed in misunderstanding of each other. Then a teacher is obliged to work out a different method which would make it possible for introverts to work in their full powers.

Nobody denies the advantages of extroverts over introverts, especially if the point we want to make is speech habits, but, in no case it is impossible to underestimate such people, in other words, it is necessary to give them a chance to have advantages. In this case, it is necessary to note all advantages of introverts. Although they are not active, they have some problems with speech habits as they have a passive vocabulary, generally they use a long-term memory where they need more time for any activity, and also they often feel an internal anxiety before trying to speak something, but such people are good at other things:

- Unlike extroverts, they have a lot of time that they cannot spend for nothing, and they can spend the time for foreign language learning;

- Also unlike extroverts, they do not need an estimation of people around them as they are strong-willed persons who can make something impossible within their thoughts and feelings;

- And, of course, as to memory, extroverts remember any information quickly and for a short while, and introverts remember information slowly and for a long time, in turn it is an important quality for foreign language learning.

There are many studies of psychologists which consider introverts only as avoidant people and people who are slow to learn things. But it is possible to fully disagree with them as introverts, having their disadvantages, can even predominate over extroverts. The next major point to consider is disadvantages of introverts: there are a self-esteem (or a self-

confident) and a feeling of anxiety, especially about communication. Generally introverts are not self-confident people and thus they always have a low self-esteem. They have this state because of the mobile world in which they feel strange. Actually our life is built on development, communication and thus introverts create their little world which is silent and quiet without any movements and in which there is no noise, and communication. Certainly, communication is an important thing for introverts, but it is important in own way, inwardly. Therefore such people as introverts are confident in their thoughts, ideas, while they are inside them [4; p. 11]. As to their anxiety, they always have it as our world is filled with the frequent incomprehension. And the anxiety of introverts is in every case. Especially the anxiety of introverts is shown during an attempt of communication as speaking something incorrectly for introverts is equal to all the day in a room with a thousand of people. It is clear that an internal anxiety and a lack of self-confidence are such things which remain inside introverts forever, but introverts are simply unique in other things which are important for foreign language learning.

Foreign language learning is not an easy process as it requires not only excellent knowledge of all language fundamentals, but also an ability to put these fundamentals into practice, and practice of language is communication. Then it turns out that a learning of language does not concern introverts at all and it is useless to try to learn it for them. This is not the truth as all people are many-sided. If communication is not a problem for extroverts, it means that they are going by a royal road. And if communication is a problem for introverts, it means that they can learn a language in a different way, by means of a special method which is peculiar to them, for example, by means of writing, reading or other methods. Actually if all people are many-sided, they can use their abilities and qualities for any purpose.

The disadvantages of introverts considered above, cannot prevent them from learning a foreign language at all if introverts have a motivation in themselves to learn a foreign language, and it does not matter for whom they will learn a language: for parents, close friends or for themselves. Many specialists

assert unanimously that such type of personality as introvert has greater motivation in the actions than extrovert. And each of us knows that a motivation is very important factor for foreign language learning. Also there are other abilities which are important for foreign language learning, for example:

- Ability to listen to any information and understand it;

This ability is more characteristic for introverts, than for extroverts. Introverts listen to other people better and understand different points of view.

The following ability of no small importance is:

- Ability to think at first, and then speak and take action.

Introverts are adapted extremely well for this ability because they are inherently inclined to think at first, and then speak and take action, but it is true that speaking is really difficult thing for them [5; p. 114]. And in a word extroverts have a spontaneous mess in speaking because they think and speak at the same time.

Also introverts are not afraid of complexity, and there are a lot of difficult aspects in foreign language learning. Besides introverts plan every action all the time, it means that the quality can be useful in a learning of foreign language. They can easily plan all process of foreign language learning. And the most important quality of introverts is their concentration as they can concentrate on foreign language learning and get to the core.

It is necessary to notice, that introverts are aimed at their inner world; it means that they are subjective in a greater degree. And extroverts are aimed at an outside world; it means that they are objective. On the one hand, objectivity is a positive phenomenon as it is an actual reflection of reality. But, on the other hand, this objectivity can find certain opinions of learners within lessons that are to state an objective extrovert will not have a personal opinion as the majority of people predominate there and everywhere. And a sub-

jective introvert always has his opinion that he, certainly, hides in himself but his opinion will always be available. Presence of the opinion is very important factor in foreign language learning. But in any case specialists assert that the subjectivity of introverts, as well as the objectivity of extroverts is a reliable, significant and permanent basis for any beginnings, including foreign language learning.

It is necessary to mention that many papers of psychologists discover that introverts have the logical and precise thinking which is very important for every action. Also they note greater possibility of successful achievement in foreign language learning at introverts, than at extroverts [6; p. 131]. Consequently introverts can learn a foreign language on a level with extroverts.

The purpose of the article does not lie in the fact that we want to put extroverts behind introverts into line for success in foreign language learning as both extroverts and introverts have all possibilities for foreign language learning. They learn a foreign language simply by different ways, by different means: extroverts have sociability and activity, and introverts have concentration and planning. These two types of personality are such different but when business reaches a learning of foreign language, they achieve success almost equally in the learning.

In conclusion we can state with confidence that people who have such type of personality as extrovert are the good foreign language learners. But also such people as introverts are not worse than extroverts in foreign language learning. And it is possible to say safely that introverts are the good foreign language learners too.

The table with the short description of these two personalities is situated below for visual studying. The table contains the general ideas about extroverts and introverts, their styles of learning, and also strategies which will help them in foreign language learning [7]. This table can play an important role for every teacher before starting the teaching.

Table 1. The short description of two personalities: extroverts and introverts

	Extraversion	Introversion
What do these types of personality look like?	Extroverts are usually energized by being with people and interacting with them, and can often think best if they can talk over their ideas with other people.	Introverts are usually take energy from their interior. They think best by themselves by processing ideas in their own minds.
What different styles of learning do they have?	The extroverted learner learns more effectively through concrete experiences, contacts with the outside world, and relationships with others. They value group interaction and classwork done together with other learners. They are willing to take conversational risks, but are dependent on outside interaction.	The introverted learner learns more effectively in individual, independent situations. Their strengths are their ability to concentrate on the task; however, they need to process ideas before speaking which sometimes lead to avoiding linguistic risk-taking in conversation.
What strategies of learning will help them?	Learning together with others will be more effective than learning by themselves – the stimulation received from group work will help them learn and understand new information better.	They learn best when they work alone. They think better and learn information more easily when learning by themselves. They will enjoy using computers for learning.

REFERENCES

1. Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
2. Zafar, Sh. and Meenakshi, K. (2012) A study on the relationship between extroversion-introversion and risk-taking in the context of second language acquisition. *International Journal of Research Studies in Language Learning*.
3. Wakamoto, N. (2009) Extraversion/ Introversion in Foreign Language Learning: Interactions with Learner Strategy Use. Bern: Peter Lang.
4. Arnold, J. (1999) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Leaver, B.L., Ehrman, M.E. and Shekhtman, B. (2005) *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Hall, G. (2011) *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York: Routledge.
7. <http://language.com.hk/articles/styles4.html>

УДК 159.9.001.5

ИЗ ПРЕДЫСТОРИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ‘ЖЕДИТСЕ’ В СРЕДНЕАЗИАТСКИХ МЕДРЕСЕ И МЕКТЕБАХ: НИЯЗКУЛИ АЛ-ЛЕБАБИ АТ-ТУРКМЕНИ, ЕГО УЧЕНИКИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛИ

Соегов М.

В общественное сознание туркмен в течение многих лет, особенно после издания в 1926 году первых поэтических сборников поэтов-классиков XIX века Сейитназара Сеиди и Курбандурды Зелили [10; 11], настойчиво насаждался образ Бухарского эмира Хайдара (Мирхайдара) как чужестранного правителя-злодея и кровопийцы,

ярого врага туркменского народа, против войск которого сражались храбрые джигиты-туркмены под руководством поэта-патриота Сейитназара Сеиди. Но это может составлять, и то с большими оговорками, лишь половину исторической правды, и не больше. Вторая ее половина заключается в том, что эмир Хайдар очень часто выступал

покровителем ученых и поэтов своей страны. Среди них было немало выдающихся туркмен, поданных Бухары. Об одном из них кратко рассказывается в данной статье.

По словам татарского ученого и богослова Шихабеддина Марджани (1818–1889), когда в 1236 году хиджри (соответствует 1820 или 1821 году по христианскому летоисчислению) умер этот туркменский шейх, присутствовавший в трауре по случаю его кончины эмир Бухары Хайдар (правил в 1800–1826 гг.) сказал: «Было в Бухаре два эмира. Теперь остался один из них». Ибо эмир Хайдар считал покойного своим духовным наставником. В свое время еще отец Хайдара эмир Шахмурад брал у него уроки чтения Корана и обучался также другим предметам, должен был часто посещать его вечером и ранним утром. Шахмурад назначил его на должность проповедника (хатиб) пятничной мечети Бухары (месджид-и келан). Шейх, которого называли Пир-и дестгир («Наставник - хранитель») и ат-Дервиш аш-шериф («Благородный дервиш»), оставался в этой должности в течение без малого 30 лет (то есть как при Шахмураде, так и при эмире Хайдаре) вплоть до своей смерти [8, с. 311]. А Шихабеддин Марджани обучался в свое время в Бухарском медресе «Чар минар» у сына того же туркменского шейха – мудеррисе Убайдуллахе (умер в 1269/ 1852-53 г.).

С учетом материалов последних работ западноевропейских ученых Анке фон Кюгельген (Берн, Швейцария) и Михаэля Кемпера (Амстердам, Нидерланды), уточняем [См.: 8, с. 308–314; 5, с. 315, 325]: его полное имя гласило Абу Салих Мухаммед Ниязкули б. Шахнияз б. Балта-суфи ал-Халаджи ал-Лебаби ат-Туркмени ал-Бухари ал-Хорасани ан-Ниязи. Среди туркмен он был знаменит просто как Язгулы халыпа/ Ниязгулы халыпа, а также известен некоторыми другими народными именами и религиозными санами. В своих поэтических сочинениях он сам обычно назывался тахаллусом Ниязи, а в прозе чаще всего – Туркмени. Его другими разными нисбами – тахаллусами пользовались, в основном, после смерти самого шейха Ниязкули в своих работах его ученики и многочисленные последователи.

Татарский исследователь Айдар Ха-

бутдинов свою статью «Лидеры нации: Габдуннасыр (Абу Наср) Курсави — татарский Лютер», опубликованную в журнале «Идель» [12], начинает следующими словами: «Каждое реформаторское движение имеет своего отца-основателя. Его взгляды настолько противоречат позициям современников, что он уходит с горсткой учеников в будущее, не понятый своими современниками. Только его победившие последователи через многие годы возносят личность основателя движения на пьедестал. Но тогда безжалостное время уже стерло черты первоначального облика, превратив реального человека в легенду» (цитировано по сайту «Татарская электронная библиотека» в Интернете). Эти слова ученого, написанные о А. Курсави, можно с уверенностью отнести и к его учителю – Ниязкули ал-Лебаби ат-Туркмени.

Действительно, знаменитый татарский религиозный реформатор, тонкий знаток мусульманского права, талантливый педагог и философ Абу Наср (Габдуннасыр) ибн Ибрахим ибн Ярмухаммад ибн Иштирак ал-Курсави (1776–1812) получил по тем временам превосходное образование, обучаясь в бухарском медресе «Чар Минар» (другое название: «Медресе Халифе Ниязкули»). Оставленное последующим поколениям рукописное наследие А. Курсави содержит более десяти сочинений, хотя он умер сравнительно молодым, не достигнув даже 38-летнего возраста [См. еще: 9, с. 147 – 154].

Современный татарский ученый А.Н. Юзеев в разделе «Реформаторские взгляды А. Курсави» своей книги, посвященной «Философской мысли татарского народа», пишет, что в Бухаре «А. Курсави проходит курс обучения у известного ученого-суфия накшбендийского тариката шейха Ниязкули ат-Туркмени», но «шейх ат-Туркмени не смог его обратить в число приверженцев суфизма, хотя после четырех лет обучения А. Курсави даже получил у него иджазу – разрешение быть суфийским наставником» (здесь и далее нами несколько уточнено правописание личных имен – М.С.). А.Н. Юзеев, ссылаясь на соответствующие труды Ш. Марджани, отмечает также, что «в 1808 году А. Курсави оказывается на медресе у эмира Бухары Хайдара б. Ма-

сума ал-Мангыти (прав. 1800–1826), окруженный своими противниками - традиционалистами, требующими смертной казни (только шейх Ниязкули ат-Туркмени вступился за него). Под угрозой казни его заставляют отказаться от своих убеждений... После этих драматических событий А. Курсави отправляется в Хиву» [14, с. 66 – 67].

В отличие от А. Курсави, письменные труды и практическая работа которого в последующем постоянно находились и находятся в центре внимания ученых, многие вопросы жизни и деятельности его наставника и заступника до настоящего времени остаются в нашей стране мало разработанными или неразработанными вовсе. Так, например, не установлена до сих пор дата его рождения, исследователями выявлены не все его труды, которые хранятся в рукописных фондах Ашхабада, Ташкента, Казани, Санкт-Петербурга и других городах мира, остаются пока не изученными уже известные ученым произведения и другие вопросы, связанные с его наследием.

Первым из туркменских ученых, писавших о нем еще в двадцатые годы XX века, был Абдулхеким Кульмухаммедов (1885–1931) – видный ученый-литературовед, писатель и поэт. В его последней и бесценной книге на русском языке «Материалы по Среднеазиатским литературным памятникам», изданной в Ашхабаде в 1931 году, находим несколько подробных сведений по интересующему нас вопросу. Из данной работы явствует, что наиболее полное имя знаменитого туркменского мистика, наставника А. Курсави, было Ниязкули ибн Шахнияз ибн Балта Суфи. Из работ других авторов узнаем, что он был знаменит также под другими своими именами: Ниязкули ат-Туркмени, Ниязкули Халифе, Ишан Туркмени, Халифе Ниязкули, Хезрети Ишан, Ниязкули Ишан. Свои поэтические произведения на туркменском и персидском языках Ниязкули писал под нисбой Ниязи. Отдельные его изречения были переписаны сравнительно поздно: например, в 1915 году включенные в сочинение Назармухаммеда Бадахшани Хусейни. В туркменской научной литературе встречаются отдель-

ные отрывки из его поэтических произведений.

Родом он происходил из туркменского племени эрсари (арсары), колена гызылаяк (Халачский этрап современного Лебапского ваялята Туркменистана). Далее А. Кульмухаммедов пишет: «Прославился он в Бухаре в конце XVIII и начале XIX вв. в период правления Мир-Масума-шах-Мурада и его сына Мир-Хайдара. В период правления Эмир-Данияла приехал он в Бухару, где получил высшее образование. Сперва он был мюридом Идрис-Ишана (из племени эрсари, рода кылгысты), затем мюридом Мусахана Дехбиди (Самаркандский области). В 1222 г. хиджри – 1807 г. н.э. Ниязи построил в Бухаре медресе» [6, с. 44]. Это было новое здание мечети и медресе «Чар Минар» с жилими комнатами (хюджре), рассчитанные на 50 талибов, которое среди народа имело название «Медресе Халифе Ниязкули». В начале XX века в нем работали преподаватели-прогрессисты Дамулла Ибрахим Мудеррис и Дамулла Икрам Мудеррис – стойкие последователи Ниязкули ат-Туркмени. Примерно в это время, а именно перед выездом в Стамбульский университет, там обучался и сам А. Кульмухаммедов – автор цитированной выше книги.

Из числа учеников Ниязкули Ишана, наряду с А. Курсави, вышли также другие видные личности, такие, как туркменский поэт Абдурахман Зинхари (1790–1878) и святой Ак Ишан, гробница которого находится в Бахарлинском этрапе (бывший Бахарден), и он до настоящего времени пользуется большим почитанием у всего населения Ахалского ваялята Туркменистана. Не случайно французский ученый Thierry Zarcone в своей работе «Суфийские движения в Татарстане и Средней Азии в XX веке», помещенной в 19-м томе энциклопедии “Türkler”, упоминает Ниязкули ат-Туркмени как признанного всеми пира (наставника) приверженцев накшбендизма в XVIII–XIX веках [19, с. 47].

Из статьи Гульнары Идиятуллиной, опубликованной в первом номере журнала «Минарет» за 2004 год [3], узнаем, что у шейха Ниязкули Туркмении, кроме А. Курсави, был также ряд других учеников-татар (цитируется по варианту в Интернете):

«Духовные искания, стремление к нравственному совершенствованию приводят его (А. Курсави – М.С.) к шейху Ниязкули Туркмени (ум. 1820/ 21). Представитель тариката накшбендия-муджеддия, шейх был известен как поборник чистоты Ислама, строгого соблюдения Шариата и, благодаря безупречной репутации, пользовался в Бухаре огромным почтением. Будучи его мюридом, Курсави в окружении шейха встретил многих своих соотечественников, впоследствии ставших близкими друзьями, приверженцами и популяризаторами его учения, которое назовут «маслак (путь) Курсави». За четыре года, проведенные в общении с шейхом, окончательно установились его взгляды, оформилось мировоззрение». Тот же автор в другой своей статье, опубликованной в журнале «Минбар» за 2008 год под названием «Развитие татарской общественной и богословской мысли в XVIII в.», точно определил количество его учеников: «Шейх Туркмени был наставником, по меньшей мере, четырнадцати человек, многие из которых стали затем преподавателями медресе». Как свидетельство об известности и глубоком почтении, которыми пользовался шейх Ниязкули среди татар, далее автор приводит следующие строки его воспитанника поэта Абу-л-Маниха Каргалый (ум. после 1833 г.) [4, с. 34]:

*Нам-е Ниязколий, моришид-е заман
Торекмани дию мэзгурф-е жиһан
'Имя его – Ниязкули, наставник эпохи,
Туркмениш – известно всей Вселенной'.*

Действительно, Ниязкули Ишан Ниязи пользовался в Бухаре чрезвычайным авторитетом. В качестве примера А. Кульмухаммедовым описывается известное уже нам из работ Ш. Марджани следующее событие: умер Ниязкули Ниязи в 1236 г. хиджри – 1821 г.н.э. Бухарский правитель Мир-Хайдар лично присутствовал на его похоронах, где выразился, что в Бухаре было два эмира, из коих один умер, а один остался. Здесь он подразумевал покойного. Из этих слов бухарского правителя можно заключить, насколько велико было в Бухаре влияние Ниязкули-ишана [Кульмухаммедов 1931, с. 45]. Он был захоронен в из-

вестном в Бухаре кладбище, где покоились тела таких знаменитостей прошлого, какими являются Ходжа Исхак, Махтум Намангани и многие другие.

Случай с А. Курсави в Бухаре в 1808 году, приведенный нами выше по книге А.Н. Юзеева, А. Кульмухаммедов излагал кратко и в несколько ином контексте: «Ниязи был покровителем целого ряда либеральных ученых, живших в то время. К числу таковых относился известный татарский ученый Абу Наср ал-Курсави, обвиненный в атеизме в Бухаре в период правления Мир-Хайдара. Благодаря содействию Ниязкули-ишана, последнему удалось спастись из Бухары бегством» [6, с. 44 – 45]. В кандидатской диссертации М. Аннамухаммедова «Из истории литературы Восточного Туркменистана в XIX веке: Зинхари, Аллахи, Шукури», которую он защитил в 1966 году, и в его очерке «Ниязкули Ниязи», включенном во второй том (книга вторая) «Истории туркменской литературы» (Ашхабад, 1976), наряду с некоторыми другими данными, в основном, приводятся те же сведения, которые содержатся в указанной книге А. Кульмухаммедова.

В цитированной выше статье Гульнары Идиятуллиной находим более подробное описание упомянутого выше события с изложением основных его этапов и причин: «По прошествии некоторого времени Курсави вновь отправляется в Бухару... Бухарские улемы считали обязательным придерживаться одного из мнений ученых прошлого, что число божественных атрибутов – семь или восемь, однако Курсави не поддерживал их. Единственный путь, утверждал он, заключается в использовании по отношению к Богу тех определений, которые были даны Им Самим в Коране. В Коране же не говорится об ограничении их каким-либо числом и не устанавливается различие между сущностными и несущностными атрибутами Бога. Взгляды Курсави вызвали острое недовольство определенной части бухарских улемов. Устроенное в месяце сафар (апрель) 1808 г. по этому случаю собрание (меджлис), на котором присутствовал сам эмир Хайдар, ставило целью выяснение богословских убеждений татарского улема. Итогом стало издание фетвы (богословско-правовое за-

ключение), согласно которой любой мусульманин, не признававший семь или восемь божественных атрибутов, считался вероотступником и подлежал смертной казни. Фетва была подписана видными улемами и муфтиями, включая эмира. Однако, несмотря на фетву, казни Курсави не последовало. Шейх Ниязкули открыто выступил в защиту своего ученика и даже угрожал возмутить народ против эмира, если тот немедленно не освободит его. В итоге мятежного улема вынудили отречься от своих слов, сочинения его были публично сожжены, улицы Бухары огласились криками о запрещении под страхом смерти держать у себя в доме эту «крамолу». Курсави по совету шейха тайно бежал из города».

В этой связи здесь хотелось бы в форме лирического отступления специально констатировать, что в результате необоснованной репрессии в годы сталинизма видных ученых, писателей и других деятелей национальной культуры, в том числе А. Кульмухаммедова, многие страницы истории духовной культуры туркменского народа были незаслуженно забыты. К ним постепенно стали возвращаться лишь после «хрущевской оттепели». Но упущенное туркменскими учеными было нелегко наверстать, особенно в области изучения истории религии и суфизма, в целом, и жизни и деятельности Ниязкули ат-Туркмени, в частности. Приобретение Туркменистаном государственной независимости, особенно возобновление своей работы в 2007 году Академии наук Туркменистана ознаменовалось началом нового этапа в развитии туркменской науки.

Изложенные выше данные позволяют утверждать, что, являясь «покровителем целого ряда либеральных ученых», в первую очередь, был таковым сам Ниязкули-ишан Туркмени, и он является важной фигурой в истории развития религиозного реформаторства в Средней Азии и Поволжье в XVIII–XIX веках. Об этом свидетельствует, в частности, работы отдельных турецких авторов.

Турецкий ученый Ahmet Kanlıdere в своей статье, опубликованной в 1997 году, также считает Ниязкули Ишана ат-Туркмени шейхом братства муджеддия,

которое является реформаторским ответвлением накшбендийского тариката [18, с. 94]. Основали муджеддия, позднего накшбендизма, уроженец Ренджаба, шейх Гулам-Али Абдуллах Делхеви и его последователь Рауф Ахмет Муджеддиди в Индии. Именем последнего в последующем названо данное реформаторское ответвление накшбендийского тариката [См. еще: 15]. Следует особо отметить, что слова «муджеддия» и «джадидизм» в арабском языке имеют общий корень.

Небезынтересно будет узнать, что муджеддия, основанное в Индии, нашло своих приверженцев в Средней Азии в XVIII–XIX веках в лице Ниязкули-ишана ат-Туркмени и его учеников, а тарикат кубравия, который основал великий шейх из Кунья-Ургенча Неджмеддин Кубра (1145–1221) в XII–XIII веках, в настоящее время, согласно данным посольства Индии в Ашхабаде, имеет очень широкое распространение среди индийских мусульман. После создания шейхом Бахаведином Накшбенди (1319–1389) в XIV веке нового тариката в Бухаре, существовавшие до этого в Средней Азии тарикаты (ясавие, кубравие и другие) вошли в его состав и растворялись в нем, имея общее название накшбендия (накшбендизм) [См. еще: 15].

Среди туркмен, особенно лебапских и марыйских, до настоящего времени живы рассказы о чудесах, сотворенных Ниязкули Ишаном. Одна из таких легенд, которую записал и опубликовал на страницах периодических изданий фольклорист Умюр Эсенев, посвящена истории как не просвещенные невежды устроили странную проверку святости тогда еще молодого ишана. Они в тайне от ишана приготовили плов из риса и кошачьего мяса и подали на его стол. Ниязкули Ишан не стал есть плов, а кончиком своего среднего пальца постукивал об край тарелки с полным гарниром из риса и жаренного кошачьего мяса, тихо сказав при этом: «Встань, божья тварь, и уходи прочь!». Рассказчики уверяют, что после этого, действительно, кошачье мясо заново превратилось в большого живого кота, который быстро выпрыгнув из тарелки, мяукнув, ушел прочь [См. еще: 16, с. 1–5]. Все это говорит о том, что историческая личность Ниязкули Ишана оставила в на-

родной памяти глубокий след и, в последующем, став фольклорным материалом, превратилась в легендарно-религиозный образ.

Ниязкули Ишан ат-Туркмени, являясь шейхом муджеддидистов-накшбендистов, носил также высший религиозный титул Бухары – сан «Халифе», который соответствовал титулу «Шейх-ул-Ислам» в Османской империи. Практически он был вторым лицом после правителя эмира. Несмотря на занимаемое высокое положение в государстве, он не был высокомерным человеком. Ходил пешком по селам и городам страны, встречался с простыми единоверцами, прислушивался к нуждам и чаяниям народа. Содействовал открытию на местах новых мектебов и медресе. Каждый год, выезжая из Бухары, определенное время жил в родном селе Кызыляк, что на правом побережье Амударьи. В подобие древним огузским камамшаманам и в отличие от других мусульманских мистиков, он ходил среди народа в национальной мужской одежде, которую носили туркменские аксакали-яшули. Об этом и некоторых других сторонах жизни Ниязкули Халифе рассказывается в одноименной большой статье современного религиозного деятеля, переводчика Корана на туркменский язык Ходжа-Ахмеда Ахуна, которая была опубликована на страницах июльских и августовских номеров газеты «Watan» за 1997 год.

Наслышанный о славе шейха Ниязкули Ишана однажды из Западной Туркмении к нему в Кызыляк приехал сам Махтумкули Фраги (1733 – 1812) – великий туркменский поэт-классик. Дошедшая до нас народная молва гласит: их непосредственная встреча по неопределенной причине не состоялась, но состоялась между ними заочная переписка в стихах. Сохранилось из этой переписки только одно стихотворение Махтумкули Фраги в рукописном варианте. Существует разного рода легенды, порою взаимоисключающие, которые содержат рассказы об отношениях этих двух великих туркмен между собой [См.: 9, с. 147 – 154].

Из суфийской поэзии Ниязкули Ниязи характерным является следующее его двустишие, которое посвящено Всевышнему

му (подстрочный перевод наш – М.С.):

*Ей жемалын бир гёруб, хайран-и зар бол-
дум санга,
Мубтелалык шиддетинден бимыдар бол-
дум санга.*

*‘О, увидев твой бесподобный лик лишь од-
нажды, в единственный раз,
Я могучей силой привязанности навсегда и
тяжело заболел тобой’.*

Ниязкули ат-Туркмени был не только большим суфийским поэтом, превосходными являются также его переводы из персидской поэзии, особенно стихов великого шейха Мевлана Джелал-ед-Дина Руми (1207–1273), основателя тариката мевлевие в XIII веке в г. Конья (Турция). Рукопись одной небольшой поэмы Джелал-ед-Дина Руми в переводе Ниязкули Ниязи на старотуркменский язык А. Кульмухаммедов приобрел у амударьинских туркмен (современный Лебапский вেলাят) летом 1928 года и включил ее описание в упомянутую выше книгу [6, с. 44–45], изданную в Ашхабаде в 1931 году на русском языке. Другая рукопись данного произведения в свое время была увезена в Санкт-Петербург акад. А.Н. Самойловичем (1880–1938). В настоящее время список, приобретенный А. Кульмухаммедовым, хранится в Национальном институте рукописей Академии наук Туркменистана (инв. Е 45) и представляет собой всего 208 строк месневи, написанных почерком насталик на семи страницах самаркандской бумаги. В последних строках находим необходимые сведения об их авторе, переводе и переводчике (подстрочный перевод наш – М.С.):

*Битмиш эрди фарси молла-и Руми,
Мунга ажиз гелирлер Турк кавми.
‘Написал это произведение молла Руми на
фарси,
Поэтому тюркский народ бессилен в пони-
мании его’.*

*Муны асан кылыбдур Турк илиге,
Мубеддел кылдым аларнынг тилиге.
‘Я сотворил легкость для тюркского наро-
да,
Переведя данное произведение на их язык’.
Гариб мисгин Ниязи: «Йа Илах-а!»*

Ки кылма шерм-и сари ушбу дунйа-ха!».
‘Молвит бедный и несчастный Ниязи: «О,
Единосущный!
Не дай опозориться мне пред этим брен-
ным миром!»’.

Полностью данная поэма Джелал-ед-Дина Руми, которая переведена в свое время Ниязкули Ниязи на старотуркменский язык, была опубликована нами с соответствующим предисловием в двух номерах еженедельника «Zaman–Türkmenistan» от 21 и 28 августа 2004 года под названием «Ummatym», а затем в 2010 году в Турции на страницах Е-журнала «Zeitschrift für die Welt der Türken» (ZfWT) как приложение к своей статье «Bir Mevlana mesnevisinin Buhara’da yapılan Eski Türkmençe çevirisi, çeviricisi ve araştırmacısı» [17, с. 38–59].

Следует специально оговорить, что почти для многих авторов цитированных выше работ, особенно для туркменских ученых, основным источником сведений о Ниязкули Ниязи ат-Туркмени послужили всего две книги, а именно: «Тухфет аз-за’ирин» Наср-ед-Дина ал-Ханафи ал-Хусайни ал-Бухары (Новая Бухара – Каган, 1910) и Сборник, посвященный столетию со дня рождения Шихабеддина Марджани и изданный в Казани в 1915 году. Но имеются другие ценные, но еще неизданные, источники. Так, например, Анке фон Кюгельген об одной из таких очень полезных рукописей, в частности, пишет, что «отдельные черты чтеца Корана и адепта Муджаддиди Нийазкули (Пир-и дастгир, ум. в 1238/ 1820-21 г.) вырисовываются при чтении *Макамат-у хазрат-у миан халифа Нийазкули*. *Макамат* является собранием описаний достоинств, а также принадлежащих ему сентенций и наставлений... Они записаны его учеником Мухаммад-Назар Бадахшани Хусайни с целью оправдания Нийазкули от клеветнических измышлений недоброжелателей и сохранения его «священных слов» в качестве проявления божественного знания» [8, с. 308–314]. Немало сведений о нем содержат также рукописи подробной агиографии «Лутф-и бузург», составленной в 1258/ 1842 году Мир Саадаталлахом.

Как следствие не изученности личности и наследия Ниязкули ат-Туркмени в

Интернете иногда появляются рекламные сайты, например, по туризму, где набожного шейха, служителя Аллаха называют богатым торговцем-путешественником. Для наглядности приведем следующую цитату: «Интереснейший памятник архитектуры, медресе Чор-Минор («Четыре минарета») находится в северо-восточной части Бухары. Оно было построено в 1807 г. на деньги богатого туркменского торговца и путешественника Халиф Нияз-Кула, который побывал в Индии и был очень впечатлен знаменитым мавзолеем Тадж-Махал. Прибыв в родной город, он возжелал построить в Бухаре что-то подобное. Собственноручно сделав наброски, он призвал зодчих и астрономов и распорядился сделать расчеты, что бы построенное здание отвечало двум запросам. Первое – оно должно быть по звездной карте на Шелковом пути, чтобы все туркмены, торгующие и путешествующие, хоть раз в жизни пришли и остановились в нем. И вторым условием стало задание зодчим. Им вменялось архитектурными формами рассказать потомкам, что части света, как и все люди равны, что у всех одно небо над головами, под ногами одна земля, а над всеми единый Бог». [См.: 20]. Тем не менее, здесь хорошо сказано о цели построения медресе.

Как правильно отмечает Р. Альмеев, еще в средневековье в Средней Азии сложились архитектурно-планировочные каноны строительства медресе, и вплоть до XX века зодчие четко их придерживались. Однако при сооружении Чар Минара установленные правила нарушались на каждом шагу, потому что строители следовали желаниям и указаниям Ниязкули ат-Туркмени, на чьи средства возводилось медресе. Поэтому в плане медресе представляет собой фигуру, не имеющую ничего общего с традиционной схемой медресе. Двор был обустроен одноэтажными хужрами разных размеров на каждой стороне. В середине двора располагался бассейн (хауз), облицованный каменными блоками. Западную половину двора занимала большая гузарная мечеть с девятью колоннами, залом и угловым айваном. В южной части были расположены конюшни, где содержались знаменитые кони – туркменские ахалтекинцы и каршинские карабаиры, приве-

зенные для участия на скачках, а также для продажи. Здесь же был и огромный сад, часть которого сохранилась и по сей день. Данный комплекс, который складывался постепенно, содержался на средства Ниязкули ат-Туркмени из доходов от его земельных владений, которые передавались в вакф. Верховный казий Бухары подтвердил, что это [См.: 1]. Можно с уверенностью констатировать, что именно в данном медресе в свое время наряду с А. Кульмухаммедовым обучались и Берды Кербабаяев, и Караджа Бурунов, и Мухаммет Гельдыев, и Аллакули Караханов, и Абдулла Геленов и другие видные деятели Туркменистана в начале XX века.

1–2 декабря 2011 года в Ашхабаде состоялась Международная научная конференция «Бахаведдин Накшбенди и суфийская литература», патронажем которой выступил Президент Туркменистана Гурбангулы Бердымухамедов. В данном научном форуме наряду с туркменскими учеными участвовали их коллеги из разных стран мира, начиная с Кореи, Индии и Китая, кончая с Англией, США и Новой Зеландией (всего более 100 участников) [См.: 2]. Участник конференции из Узбекистана Камилджан Рахимов (г. Бухара), который выступил с интересным докладом на тему «Сравнительно-типологический анализ суфийских тарикатов (орденов) Ясавия и Накшбендия», сообщил нам, что на фундаменте медресе «Чар Минар» высечено двестише, принадлежащее великому Абдурахману Джами.

В заключении хочется надеяться, что в будущем научные сотрудники из числа нашей талантливой молодежи путем анализа большого количества первоисточников будут проводить более глубокие и всесторонние исследования, посвященные жизни и деятельности Ниязкули ал-Лебаби ат-Туркмени, который, являясь видным религиозным реформатором, совместно с А. Курсави и другими своими учениками на ниве мусульманского образования Бухары подготовил необходимую и благодатную почву для возникновения в будущем прогрессивного джадидского движения, охватившего уже в начале XX века многие стороны общественной жизни тюркских народов. Богобоязливый джадидизм, как из-

вестно, в отличие от последующего за ним безбожного социализма, наметил своей целью не классовую борьбу, а эволюционное развитие общества и нации, а также создание и укрепление новой государственности на основе не узкоклассовых интересов, а общенациональных приоритетов. Но это тема уже для другой работы.

В конце также отметим, что на основе анализа определенной части изложенных выше материалов ранее было подготовлена другая статья, которая опубликована в 2011 году на страницах научного журнала «Тюркологии» [См.: 9], издаваемом Международным казахско-турецким университетом в г. Туркестан (РК).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмеев Р. Основатель архитектурного комплекса Чор Минор в Бухаре Ниязкули ат-Туркмени // Ислам в Содружестве Независимых Государств, 2011 № 3 (4). Цитируется по: <http://www.idmedina.ru/books/islamic/?3141> (30.11.2011).
2. Бахаведдин Накшбенди и суфийская литература. Материалы Международной научной конференции. Ашхабад, 2011.
3. Идиятуллина Г. Жизнь и наследие Курсави. Цитируется по: <http://www.islam.ru/pressclub/histori/jinakur/> (19.10.2011).
4. Идиятуллина Г. Развитие татарской общественной и богословской мысли в XVIII в. // Минбар, № 2. Казань, 2008.
5. Кемпер Михаэль. Суфии и ученые в Татарстане и Башкортостане. Исламский дискурс под русским господством. Казань, 2008.
6. Кульмухаммедов А. Материалы по Среднеазиатским литературным памятникам. Ашхабад, 1931.
7. Курсави Абу-н-Наср. Наставление людей на путь истины (ал-Иршад ли-л'ибат). Пер с араб. Г. Идиятуллиной. Казань, 2005.
8. Кюгельген Анке фон. Рассвет Накшбандийа-Муджаддидийа в Средней Трансоксании с XVIII – до начала XIX века: опыт детективного расследования // Суфизм в Центральной Азии (зарубежные исследования): Сборник статей в памяти Фритца Майера (1912–1998). СПб., 2001.
9. Соегов М. Не менее известный настав-

- ник известного воспитанника: Ниязули Халифе и Абу Наср Курсави (Краткий обзор литературы) // Тюркология (Журнал Международного казакско-турецкого университета им. Ходжа Ахмеда Ясави), № 1 – 2 (51 – 52). Туркестан, 2011.
10. Түркмениң атлы гошгучыларындан Сейдиниң гошгулары. Топлан ве сөзбашы язып, нешир эден А. Гулмухаммедов. Ашгабат, 1926 (на арабской графике).
 11. Түркмениң мешхур гошгучыларындан Магтымгулының егени Зелилиниң гошгуларыдыр. Топлан ве сөзбашы язып, нешир эден А. Гулмухаммедов. Ашгабат, 1926 (на арабской графике).
 12. Хабутдинов А. Бухарское образовательное влияние на татарскую элиту в XVIII–XIX вв. Цитируется по: <http://www.portalcredo.ru/site/print.php?act=lib&id=2019> (18.10.2011).
 13. Хабутдинов А. Лидеры нации: Габдунасыр (Абу Наср) Курсави – татарский Лютер. Цитируется по: [http:// kitap.net.ru/habutdinov/1-2.php](http://kitap.net.ru/habutdinov/1-2.php) (15.11.2011).
 14. Юзеев А.Н. Философская мысль татарского народа. Казань, 2007.
 15. Söyegov M. Tasawwufyñ ýol-ýodalarynda // Mugallymlar gazetі. Aşgabat, 2000. No 129 (6738), 8 noýabr.
 16. Söyegov M. Nakşibendi Mutasavviflik Zincirinin XVIII–XIX. Yüzyıldaki Saygın Üstadı Halife Niyazkulu Türkmeni // Türk Dünyası Araştırmaları dergisi. İstanbul, 2004. Şubat. Sayı: 148.
 17. Söyegov M. Bir Mevlana mesnevisinin Buhara’da yapılan Eski Türkmençe çevirisi, çeviricisi ve araştırmacısı // Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT) Vol. 2. No 3 (2010).
 18. Türkiye Günlüğü Dergisi. No. 46. Ankara, 1997.
 19. Zarcone Thierry. XX. yüzyılda Tataristan’da ve Orta Asya’da Tasavvufi Hareketleri // Türkler Ansiklopedisi. Cilt 19. Ankara, 2002.
 20. [http:// www.asia-travel.uz/ uzbekistan/cities/ bukhara/ chor-minor-madrasah/](http://www.asia-travel.uz/uzbekistan/cities/bukhara/chor-minor-madrasah/) (27.11.2011)

УДК 37.015.33

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Провоторова О.В.

В условиях роста числа неблагополучных семей в стране возрастает роль педагога в воспитании детей. На наш взгляд, воспитание толерантного поведения становится важнейшей задачей образовательных учреждений, педагогов. Чтобы развивать толерантность детей и их толерантное поведение, педагогу самому необходимо знать закономерности и психологические условия развития толерантности, самому проявлять терпимость во взаимоотношениях со всеми субъектами образовательного пространства.

Формирование ключевых предпосылок подготовки педагогов и мастеров производственного обучения (мастеров п/о) к внедрению Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (да-

лее – ФГОС) и разработка модели психолого-педагогического сопровождения педагогов и мастеров п/о - одно из направлений нашей работы. Сейчас, как никогда, нужно позаботиться о преподавателях теоретического и производственного обучения – создать условия для переподготовки, продумать, как устранить перегрузку, подготовить его к новой миссии и профессионально, и морально, чтобы не «сломать» его или, наоборот, не оставить его с мыслью, что ничего особенно не изменяется. Психологическая составляющая нового стандарта очень велика. Кроме того, важно сформировать толерантное отношение в структуре педагогической деятельности (включающей в себя ценностные ориентации, эмоциональную устойчивость, коммуникатив-

ную компетентность, эмпатию, ассертивность, позволяет определить психологические условия и программу развития толерантного поведения педагога), потребность в экологически сообразном образе жизни, а переподготовка преподавателей пока, к сожалению, не удовлетворяет потребностям образовательных учреждений, так как носит эпизодический характер, не является целенаправленно реализуемой федеральной программой. Информацию о курсах повышения квалификации очной, заочной и дистанционных форм обучения, как правило, педагоги ищут сами или информацию предоставляет администрация ОУ.

На наш взгляд, критериями готовности преподавателя к внедрению ФГОС нужно считать следующие показатели:

1. Курсовая переподготовка (теоретическая – знание идеологии ведущих документов ФГОС, практическая – составление учебных программ профессиональных модулей и общепрофессиональных дисциплин, факультативных занятий и т.д.);

2. Планирование своей деятельности:

- определяет цели, как средство образовательного результата обучающихся;

- формулирует образовательные результаты в идеологии формирования профессиональных и общих компетенций, ориентируясь на социальные ожидания и требования к образовательным результатам выпускника начального профессионального образования;

- определяет эффективные педагогические средства достижения результатов (методы, приёмы, технологии - проектные, создание учебных ситуаций...);

- составляет план учебного занятия, ориентируясь на программу формирования образовательного учреждения, осуществляет рефлексию проведённого занятия.

3. Разработка и демонстрация приёмов и методов организации занятий, направленных на реализацию нового содержания образования.

4. Организация самостоятельной и коллективно-продуктивной деятельности обучающихся; вовлечение обучающихся в ситуации, необходимые для освоения коммуникативных, проектных и исследовательских умений.

5. Использование критериев, показа-

телей и процедур оценивания результатов, делая их ясными и понятными для обучающихся.

6. Осваивание проектной, исследовательской деятельности путём участия в проектировании и реализации проектов.

7. Демонстрация собственной ответственности за результат, способность к толерантности и диалогу.

26 апреля 2012 года мы завершаем обучение по модульно-накопительной системе, проводимое Учебно-методическим центром дополнительного образования Томской области, по теме «Актуальные вопросы современного урока в условиях перехода на ФГОС». В результате обучения педагоги и мастера производственного обучения получают необходимые знания по разработке новых учебных программ, планов уроков теоретического и производственного обучения. В качестве итоговой работы по желанию педагога и мастера производственного обучения должны разработать программы профессиональных модулей, программы общепрофессиональных и общеобразовательных дисциплин; разработать и провести открытые уроки по теоретическому и производственному обучению, используя современные методики.

Необходимость в рассмотрении профессионально важных качеств (далее - ПВК) педагога связано с тем, что терпение является одним из важнейших профессиональных качеств педагога, которое влияет на продуктивность сложного многообразного взаимодействия в педагогическом процессе между преподавателем, мастером п/о, обучающимися, администрацией, родителями, и во многом зависит от его личностного качества – толерантности.

Терпимый педагог, мастер, родитель добивается результативности, нанося при этом наименьший ущерб развивающейся личности. Педагог является главным управляющим, направляющим субъектом профессиональной педагогической деятельности в училище. Для характеристики учителя как профессионала, обладающего толерантностью, наиболее адекватным является высказывание Е.А. Климова о профессионализме: "Не следует сводить идею профессионализма только к представлению о великом уровне умелости профессиона-

ла... Профессионализм мы будем понимать не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания психики человека..." [1, с. 386-387].

Одним из важных направлений деятельности педагога-психолога образовательного учреждения в условиях внедрения стандартов нового поколения является психологическое сопровождение личностного развития и профессиональной деятельности педагогов с целью оптимизации профессиональной компетентности педагогического коллектива и поддержания позитивного психологического климата.

Задачи психолога:

- разработать психологическую программу развития толерантного поведения учителя и помочь коллегам занять в отношении училища и его развития активную, творческую позицию. Решение этой задачи – дело не быстрое и серьезное. Мы, в первую очередь, стали оказывать поддержку педагогам и мастерам в реализации их собственных базовых потребностей через освоение способов влияния на психологическое и физическое здоровье;

- выявить основные индивидуально-типологические и профессионально важные личностные качества, необходимые для развития толерантного поведения педагога;

- разработать и реализовать коррекционно-развивающую программу развития эффективного толерантного поведения педагогов и мастеров п/о.

Строить работу в этом направлении непросто, так как педагог в современной школе вынужден значительно увеличивать эмоционально-личностные затраты, чтобы справляться со всё увеличивающимся объемом и требованиями к качеству педагогической работы. Сегодня мало быть специалистом в своей области предметных знаний и уметь грамотно выполнять обязанности классного руководителя. Нужно владеть инновационными и информационными технологиями, вести документацию не только в бумажном, но и в электронном вариантах, уметь строить отношения с родителями, которые часто, в силу занятости или попустительства, практически не зани-

маются воспитанием детей и подростков. И все это в условиях, когда престиж профессии падает все больше и больше, благодаря антирекламным программам и публикациям современных СМИ.

Многих из педагогов трудовая деятельность приводит к эмоциональному выгоранию, психопатологическим проявлениям, и, как следствие, от него развиваются: хроническая усталость, привычка думать о себе в последнюю очередь, ощущение беспомощности и повышенная ранимость - снижают мотивацию педагога, качество его труда, дают ощущение загнанности в угол, «игрушки в чужих руках». Фундаментом для формирования профессионально-ориентированных качеств педагога являются его индивидуальные и личные свойства, психологические и физиологические особенности, морфологические, соматические, биохимические признаки и т.д.

Готовность педагога к эффективной педагогической деятельности, определение психологической сущности его толерантности может руководствоваться конституирующими началами (основаниями) личности, такими, как направленность (Л.И. Божович), отношение (В.М. Мясищев), общение (А.А. Бодалев), иерархия мотивов деятельности (А.Н. Леонтьев), значимость (Н.Ф. Добрынин), активность (В.А. Петровский, Л.Ф. Алексеева), врожденное чувство беспокойства-тревоги (К. Хорги), эмоциональная напряженность (Б.И. Додонов). Эмоциональное состояние педагогов, несомненно, сказывается на состоянии учеников и на эффективности образовательного процесса, поэтому разработка коррекционно-развивающей программы позволяет создать эффективную систему развития толерантности в новых стандартах ФГОС, так как взаимосвязь между профессионально важными качествами и толерантностью педагога научно обоснованы.

Грамотно подобранные интерактивные методы работы с педагогами очень эффективны. Они позволяют педагогу освободить «внутреннего ребенка», развивают эмпатийность, позволяют получить практическую, значительную, эмоциональную поддержку от своих коллег в процессе общения тренинговых занятий, рефлексии.

Позволяют освежить запас собственных сил и пополнить свою методическую копилку (за счет приобретения опыта проживания психологических ситуаций, который можно перенести в свою практическую деятельность с подростками на занятиях), кроме того, формируют умение сходить с подавляющей позиции «Учитель ученик» и обновляют информационное поле педагога путем расширения психологических знаний, побуждают к творчеству. Например, Н.В. Кузьмина выделяет коммуникативные, организационные, гностические способности педагога. Естественно, что каждая из выделенных педагогических способностей может проявляться в разных ситуациях, в том числе и в творческих, где творчество педагога может способствовать развитию творчества учащихся в ситуациях, стимулирующих их познавательную активность. Одним из важнейших качеств педагога как творческой личности, вовлекающей учащихся в творческую активность, является эмпатия. Чем выше способность педагога к сочувствию, состраданию, сопереживанию, наконец, к сотворчеству, тем выше его профессионально-творческие результаты. Но чтобы сотворчество педагога и ученика состоялось, необходимо ему знать детей и обладать высоким уровнем коммуникативной компетентности, эмпатией, проявление которых обеспечивается эмоциональной устойчивостью, толерантностью педагога [2, с. 20-27].

Личностное и профессиональное развитие педагогов находится в прямой зависимости от самообразования и саморазвития. Поэтому в нашем училище методическая служба и администрация активно стимулируют заинтересованность и включенность преподавателей в повышение уровня своего образования (публичная признательность и благодарность и т.д.); дистанционные курсы, проводимые учебным методическим центром дополнительного образования Томской области, очень удобны для всего коллектива, причем, периодичность прохождения повышения квалификации нашими педагогами и мастерами п/о проходят через каждые пять лет. Преподаватели заинтересованы в самообразовании, чтобы идти в ногу со временем. В кабинете информатики проходят курсы повышения

квалификации для педагогов и мастеров п/о. Применение информационных, коммуникационных технологий на уроках теоретического и производственного обучения, разработанные педагогом предметником по информатике. Контрольные функции администрации носят плановый характер и предусматривают обязательную обратную связь после посещения занятий.

Педагогом по информатике регулярно проводятся мастер-классы по внедрению информационных технологий в образовательный процесс. В училище кабинета информатики и ИКТ имеется выход в Интернет, который позволяет педагогам подыскивать и обмениваться информацией, что влияет на повышение качества содержания образовательного процесса, систематически с методическим центром дополнительного профессионального образования «УМЦ ДПО» г. Томска проводятся видеоконференции и веб-семинары, мастер-классы, тематические курсы.

Участие в тренингах и психологически насыщенных занятиях вместе с мастерами п/о и педагогами, администрацией училища (и директора, и его заместителей) способствует сближению и сплочению коллектива. Помогает решить проблемы мотивации педагогов на освоение нововведенных ФГОС, нового в профессии, способствует поддержанию позитивных установок и ценностей, как в отношении себя, так и других людей, показывает возможности практической деятельности психолога как специалиста и влияет на установление доверительности в его отношениях с педагогами.

Развитие профессиональной позиции успешнее всего идет через деятельностные формы методической работы. Приобретая опыт коллективно-распределенной методической деятельности в решении педагогических задач (например, анализ разработки урока с явными методическими ошибками и поиск путей их устранения) и превращая ее в индивидуальную, педагог способен формировать у обучающихся полноценную учебную деятельность в процессе общения и диалогов.

Использование "Y-PEER" и D-"Дискавери" приемов помогает нам направить педагогов по пути самосовершенствования.

вания, способствует развитию креативности, толерантности, формирует навыки анализа актуальных ситуаций, развивают профессионализм, который проявляется в способности рефлексировать, задавать вопросы себе, самостоятельно искать на них ответы в динамичной учебной реальности. Участие в тренингах позволяет педагогу определить особенности своего стиля педагогического труда, осознать свою индивидуальность, упражняет в рефлексии. Например, анализировать свое состояние после совместной деятельности помогают упражнения "Болото", "Кораблекрушение", "Кодовый замок", "Подросток" и другие. Подобные приемы, на наш взгляд, положительно сказываются на эффективности педагогического труда, на психологическом климате в коллективе.

Для оптимизации профессиональной компетентности педагогического коллектива нами используются следующие этапы коррекционно-развивающей программы, которые сложились в циклическую модель непрерывного психолого-педагогического сопровождения.

1 этап – подготовительный. Проходят индивидуальные встречи с педагогами, мастерами, классными руководителями, в ходе которых собирается первичная информация, отражающая личностные особенности и межличностные отношения.

2 этап – диагностический. Разработка рекомендаций и программ социально-психологической деятельности по результатам диагностических исследований, разработка форм публичной благодарности педагогу.

3 этап – основной. Внедрение инновационных и психокоррекционных методик оказания психологической помощи педагогам. Цикл лекций, участие в семинарах по модулям определенных тем. Далее проводятся модули, в процессе которых педагоги учатся находить адекватные выходы из различных ситуаций, что способствует повышению уровня толерантности. Подводятся итоги работы.

4 этап – повторная диагностика. Проводятся те же диагностические методики, что и на втором этапе. Анализ тренинговой работы.

5 этап – завершающий. Проводится консультативная, методическая и психолого-просветительская работа с педагогами и членами администрации.

Результатом комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению, как особой культуры поддержки и помощи учителя в решении задач, связанных с переходом на ФГОС нового поколения, можно считать следующие показатели:

Формирование высокой мобильности педагогов и способности конструктивно меняться в напряженных условиях (курсы повышения квалификации за последние три года прошли 87% учителей, широко используются электронные образовательные ресурсы).

Возросла активность учителей в организации обучающихся к участию в конкурсах разного уровня с целью развития способностей, навыков самопрезентации и формирования портфолио. В практику учителя внедрены проекты, объединяющие всех субъектов образовательного процесса "Доброе Сердце", "Всероссийская Неделя Добра", "Студенческая весна", "День открытых дверей".

Достигнутые результаты убеждают в том, что, благодаря комплексному психолого-педагогическому сопровождению, коллектив ОГБОУ НПО "ПУ№15" сумеет справиться с поставленными задачами по внедрению ФГОС нового поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание лидера: секреты эффективной педагогики: тренинги с подростками, организация работы с педколлективом / авт.-сост. Г.С. Чеснокова и др. – Волгоград: Учитель, 2009.
2. Вачков И.В. Полисубъект, который учится в школе / И.В. Вачков. Газета «Первое сентября», 2001, №17, С.14
3. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. - М., 2002. – 431 с.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. - М., 1991.
5. Крылова Н.Б. Как мы можем изменить культурные ценности образования // Крылова Н.Б. Народное образование. - 1998. - №9. - С. 20-24.
6. <http://www.strezhipu15.narod.ru/>

УДК 159.92 + 81'25

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Асылбаева А.Б.

Кто же такой взрослый человек? На первый взгляд, это вопрос риторический. Однако в теории и практике обучения до сих пор идут дебаты вокруг определения взрослого человека с социологической, психологической, педагогической точек зрения. Это объясняется тем, что, в зависимости от понимания самого субъекта, процесса обучения строятся и теория обучения, и его организация.

Существует множество определений взрослости. Ю.Н. Кулюткин определяет взрослого человека в следующем ключе: "Это, прежде всего, социально сформированная личность, способная к самостоятельному и ответственному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества. Это субъект общественно-трудовой деятельности, ведущий самостоятельную жизнь: производственную, общественную, личную... Он самостоятельно принимает решения, активно регулирует свое поведение" [5].

Существующие возрастные рамки взрослого периода жизни человека определяются учеными по-разному. Например, Е.И. Степанова к взрослости относит период от 18 – 40 лет, Ю.Н. Кулюткин – от 16 – 70 лет, английский ученый Д.Б. Бромли, с которым соглашается Б.Г. Ананьев - период от 21 – 65 лет.

Таким образом, к категории взрослых людей можно причислить любого человека, который в жизни ведет себя осознано и ответственно, кто занят определенным делом. Думается, что и серьезные занятия можно отнести к выполнению ответственной роли. Взрослый человек, в отличие от невзрослого, обладает относительно сформированными физиологическими и психологическими функциями, в частности, мышлением и эмоциональной сферой. Взрослый человек отличается достаточно высоким уровнем самосознания: он осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой, независимой в материальном (экономическом), юридическом, морально-

нравственном, психологическом отношении личностью. Важное отличие взрослого человека – наличие у него большого объема жизненного опыта, который выступает в трех разновидностях: бытовой, профессиональной и социальной.

Итак, опираясь на эти ключевые понятия, С.И. Змеев дает следующее определение "взрослого человека": взрослый человек – это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправления поведения [4].

Исходя из такого представления о взрослом человеке, в процессе его обучения следует опираться на эти характеристики, т.е. ожидать, что к процессу обучения он будет относиться сознательно и ответственно. Кроме того, поскольку взрослый человек, как правило, занимается конкретным делом, его потребность в обучении будет в определенной степени связана с основной профессиональной деятельностью, а также с выполнением других социальных ролей, поэтому он будет преследовать достаточно конкретные, практические и реальные цели. Очевидно также, что если взрослый человек, выполняющий устоявшиеся социальные роли, живя, как правило, в условиях налаженного быта, решает на учебную деятельность, следовательно, у него есть достаточно сильная заинтересованность в этом, т.е. высокая мотивация. Она определяется насущной необходимостью при помощи обучения решить какую-либо важную жизненную проблему, например, для общения с коллегами из стран изучаемого языка, для служебных командировок, для чтения профессиональной литературы. При этом он стремится в кратчайшие сроки применить полученные в процессе обучения знания, умения, навыки, чтобы как можно быстрее разрешить указанную выше проблему. В учебной дея-

тельности взрослый обучающийся неизбежно опирается на свой богатый жизненный (бытовой, профессиональный, социальный) опыт, который зачастую служит одним из важных источников обучения как его самого, так и его коллег. Поскольку взрослый человек, как правило, занят профессиональной деятельностью, имеет большие семейные, социальные обязанности и нагрузки, то все эти факторы в значительно большей степени, нежели у незрелого обучающегося, влияют на всю организацию его процесса обучения.

Таким образом, как утверждает С.И. Змеев, взрослый обучающийся определяется как человек, обладающий пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от незрелых обучающихся:

1) он осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью;

2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег;

3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей;

4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков, качеств;

5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями) [4].

В совокупности все эти факторы влияют на весь процесс обучения и требуют совершенно иную организацию процесса обучения, нежели чем у школьников.

При этом, если взрослый человек сознательно подходит к своему обучению, он, прежде всего, оценивает свои реальные возможности, способности.

Каковы же возможности и способности взрослых людей к обучению? Могут ли они успешно учиться? Это важные и совсем непростые вопросы. Ответ на них включает анализ физиологических, социальных, бытовых, производственных факторов, которые способствуют или препят-

ствуют процессу обучения взрослого человека.

Естественно, с возрастом некоторые физиологические функции человеческого организма, связанные с процессом обучения, несколько ослабевают: снижаются зрение, слух, ухудшаются память, быстрота и гибкость мышления, замедляется быстрота реакции. Однако, во-первых, эти негативные явления возникают после 50-ти лет. Во-вторых, наряду с этим появляются позитивные качества, способствующие обучению: жизненный опыт, основательность, рациональность умозаключений, склонность к анализу и т.п. Эксперименты американских психологов показали, что в тех случаях, когда при обучении необходимы глубина понимания, осмысления, способность наблюдать, делать умозаключения, взрослым это удается лучше, чем тем, кто не попадает в категорию взрослых. Правда, почти во всех случаях взрослые проигрывают молодым в быстроте, скорости усвоения материала, выполнения учебных задач и т.п. Но это отнюдь не свидетельствует о неспособности взрослых к обучению, как совершенно справедливо считает американский ученый Лордж И.

Некоторые ученые полагают, что можно говорить о подвижных, находящихся в стадии формирования, и застывших, сформированных интеллектуальных способностях. *Подвижные* рассматриваются как способные приспособляться к решению любых задач. Они мало зависят от опыта, влияния культуры, образования и связаны с нейрофизиологическими структурами человека. Эти способности с возрастом ослабевают. Сформированные способности, наоборот, включают в себя такие умения, приобретенные человеком в результате обучения, жизненного опыта, влияния культуры, цивилизации, как словесное общение, арифметические навыки, индуктивное мышление. С возрастом они не ослабевают, а скорее, усиливаются.

Другие ученые, в частности, канадцы Д.Г. Брендедж и Д. Макерейчер, вообще считают, что с возрастом ослабевают невербальные способности человека, т.е. те, которые не связаны с речемыслительной деятельностью, а вербальные способности возрастают.

«С возрастом, - считает Ю.Н. Кулюткин, - различные функции (психофизиологические) становятся все более взаимосвязанными, интегрированными в некоторый целостный ансамбль; это, по-видимому, позволяет человеку компенсировать недостатки в развитии одной функции (например, памяти) за счет развития другой (например, мышления)». Мышление взрослых, как отмечает Е.И. Степанова, отличается более гибкими переходами во взаимосвязях образных, логических и действенных компонентов, чем у молодых [6].

Научно-техническая революция привела к постоянному и непрерывному образованию взрослого человека. В современных условиях недостаточно полученных знаний в школе, необходимо в процессе всей жизни самостоятельно пополнять свои знания, повышать свой уровень. Поэтому здесь очень важно глубже и подробнее рассмотреть особенности психики взрослого человека, его способности к обучению и применению приобретенных и освоенных знаний. В связи с этим, целесообразно рассмотреть характер изменений основных познавательных процессов взрослого человека, в большей степени задействованных в учебном процессе.

ПАМЯТЬ. В изучении ИЯ, как правило, основополагающим процессом является запоминание. Поэтому целесообразно рассмотреть возрастные особенности памяти взрослых людей более подробно.

Как утверждает Петров Я.И. в своих работах, кратковременная слуховая память (КСП) испытывает неравномерное изменение и развитие на всем протяжении рассматриваемых возрастов. Наиболее высокий уровень развития кратковременной памяти на слух в период с 18 до 40 лет имеется у 18, 19, 20, 21, 23, 24, 28, 29, 34 и 35-летних, в целом же наблюдается ее неравномерное и волнообразное изменение от возраста к возрасту[7].

Все это говорит о том, что образное произвольное запечатление в возрасте с 18 до 40 лет находится на высоком уровне развития. Если учесть, что и образное и длительное сохранение также высоко развито в этих возрастах, то период с 18 до 40 лет можно назвать периодом сензитивного (повышенного) развития образной памяти.

Иначе говоря, образное запечатление и сохранение в этом возрасте очень высоко развито.

Долгое время считалось, что уровень образной памяти у детей выше, чем у взрослых. Однако результаты экспериментов, проведенных психологами, в том числе и Э. Мейманом, опровергли эти данные. Здесь следует отметить деление образной памяти на произвольную и произвольную. Если произвольная образная память выше развита у взрослых, то произвольное образное запечатление более развито у детей, чем у взрослых. Эти данные являются ценнейшим базовым подспорьем в методике и организации процесса обучения взрослых иностранным языкам.

Вербальное запечатление с 18 до 35 лет имеет незначительное снижение только у 22 и 27-летних, во всех же остальных возрастах оно находится выше среднешкольного уровня. Отсюда возраст с 18 до 35 лет можно назвать сензитивным периодом, т.е. периодом наиболее высокого уровня развития вербального запечатления долговременной памяти.

Непроизвольное образное запечатление у школьников 11-12 лет характеризуется и тем, что оно имеет более высокий уровень развития, чем произвольное образное запечатление. Такое расхождение, по-видимому, объясняется и тем, что у школьников очень высоко развито ориентировочное внимание. Иначе говоря, у них выше, чем у взрослых, реакция на новизну. Снижение уровня произвольного образного запечатления у школьников 11-12 лет (по сравнению со взрослыми) свидетельствует о более высоком уровне у взрослых сознательного управления своим вниманием. Таким образом, в традиционные утверждения о лучшей наглядно-образной памяти у детей, чем у взрослых, психологами вносятся уточнения, а именно: уровень развития непроизвольного образного запечатления у детей выше, чем у взрослых, но ниже уровень образного произвольного запечатления. В свою очередь, это различие может быть использовано в методах и способах преподавания грамматического, лексического материала для более эффективного усвоения ЗУН в процессе обучения взрослых.

Динамика изменения и развития отдельных сторон памяти взрослых не исчерпывает раскрытия ее возрастной изменчивости. Память – это сложное структурное образование, это комплекс или ансамбль взаимосвязанных мнемических свойств. Отсюда важно проследить изменение и развитие памяти в целом, от возраста к возрасту. Это особенно важно при обучении взрослых.

У школьников наблюдается фронтальный подъем мнемической функции в целом. По данным Я.И. Петрова, в группе взрослых с 18 до 40 лет, включающей людей с разным уровнем образования, в том числе и у необучающихся, уровень мнемической функции несколько ниже, чем у 15-16-летних школьников. Однако следует подчеркнуть, что взрослые, продолжающие в этом возрасте обучение или имеющие постоянные интеллектуальные тренировки, не снижают, а даже повышают уровень своей памяти, по сравнению с 15-16-летними школьниками. Если же сопоставить группы взрослых, обучающихся студентов вуза или лиц с высшим образованием, но имеющих постоянную нагрузку на память, то их уровень памяти значительно превышает уровень памяти 15-16-летних школьников.

Все это говорит о том, что у взрослых с 18 до 40 лет после биологического созревания, нет консервации или застоя мнемической функции, а есть ее изменение и развитие, но оно не носит резкого общего фронтального подъема, как у детей, а является неоднородным и гетерохронным развитием.

Таким образом, взрослые не остаются навсегда с уровнем мнемической функции, достигнутым в период биологического созревания. Изменение и развитие памяти продолжается с возрастом как результат биологических и социальных изменений. Тем самым еще раз подтверждается основной принцип психологии о том, что развитие психических функций происходит в процессе активной деятельности взрослого человека.

ВНИМАНИЕ. Внимание бывает произвольным (волевым), непроизвольным и послепроизвольным. Как известно, произвольное внимание требует значительных

сознательных усилий и поэтому утомительнее других видов внимания. Это говорит о том, что у взрослых оно развито намного сильнее, т.к. при добровольном изучении ИЯ они осознают необходимость удержания сознанием целей обучения, планомерного преодоления трудностей на пути к их достижению. Исследования функции внимания показали, что объем, переключение и избирательность внимания нарастают постепенно от 18 до 33 лет, после 34 лет начинают постепенно снижаться. В то же время, устойчивость и концентрация внимания на всем протяжении зрелости изменяется незначительно. Таким образом, в процессе обучения должен учитываться тот факт, что с возрастом наблюдается снижение уровня переключения внимания и нарастание размаха индивидуальных различий в показателях объема и концентрации внимания, что так же должно учитываться в организации процесса обучения взрослых людей. Поэтому процесс обучения взрослых людей необходимо основывать на сочетании видов внимания. Стремясь уменьшить утомляемость, естественную при произвольном внимании, не следует увлекаться излишне "развлекательной" формой организации занятий. Иначе говоря, нужно добиваться наибольшей сосредоточенности при возможно меньшем утомлении.

МЫШЛЕНИЕ. Умение логически мыслить включает в себя ряд компонентов: умение ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений, умение подчиняться законам логики, строить свои действия в соответствии с ними, умение производить логические операции, осознанно их аргументируя, умение строить гипотезы и выводить следствия из данных посылок и т.д.

Здесь важно отметить, что прошлый опыт взрослых отражается на качестве сформированности их логических умений, вследствие чего у взрослых под влиянием профессиональных навыков, условий социальной среды и пр. обнаруживаются большие индивидуальные различия.

В анализе мышления обычно выделяют три основных его вида:

1) предметное, наглядно-действенное или практическое;

- 2) наглядно-образное;
- 3) вербально-логическое.

Все они различаются по характеру тех объектов (реальных предметов, образов или знаков), оперирование которыми составляет содержание мышления.

Наиболее высокие результаты обнаруживаются по всем видам мышления у 20-25-летних. Образное мышление наиболее низким оказалось у людей средней зрелости, т.е. у 19-20-ти летних. Таким образом, у людей ранней и поздней зрелости образное мышление находится на пике своего развития. Способность к логическому мышлению с возрастом усиливается. Практическое мышление у людей с возрастом возрастает. Здесь важно отметить, что практическое мышление значительно отстает в развитии от уровня развития образного и логического мышления. У 25-30-летних, по сравнению с 18-20-ти летними, обнаружено больше связей практического мышления. Если в группе 18-20-ти летних вербально-логическое мышление было теснее связано с образным мышлением, то у 25-30-летних – с практическим мышлением. Отсюда можно сделать вывод, что у взрослого человека происходят постоянные изменения в соотношении видов мышления.

По утверждению Б.Г. Ананьева, прослеживаются различия в особенностях познавательных процессов мужчин и женщин. Так, например, уровень развития переключения внимания у мужчин выше по сравнению с женщинами. У мужчин, по сравнению с женщинами, наблюдается тенденция к проявлению более высокого уровня развития памяти, за исключением сохранения. Долговременная и образная память, однако, выше у женщин. Логическое и практическое мышление у мужчин устойчивее.

Таким образом, рассмотрены основные возрастные психические и индивидуально-типические особенности взрослых людей. В связи с этим, можно сделать вывод, что способности к обучению взрослых людей от 20 до 60 лет существенно не меняются. А у людей умственного труда эти способности сохраняются и дольше. Задача педагога состоит в том, чтобы учитывать возрастные психофизиологические особен-

ности взрослых при построении и организации процесса обучения ИЯ.

Возможности обучения каждого конкретного человека, естественно, зависят от того, сколько физических усилий и нервной энергии требует профессиональная деятельность от человека, насколько велики обязанности в семье, в быту, сколько свободного времени у него остается для обучения.

Однако главные трудности у взрослого человека носят психологический характер.

Говоря об основных потребностях личности, А. Маслоу отмечал, что «потребность в знании... интегрируется со страхом перед знанием, с тревогой, с потребностью в безопасности и уверенности». В процессе обучения, считает этот известный психолог, происходит «диалектическое взаимодействие стремления вперед и движения назад, которое одновременно является битвой между страхом и мужеством» [3].

Отчего же это происходит? Почему взрослые зачастую приступают к своему обучению со смешанными чувствами надежд, ожиданий и опасений, тревог, даже страха?

Потому что, с одной стороны, они, стремясь к жизненно необходимой цели, жаждут её достичь, внести какие-то положительные изменения в свою жизнь, работу, социальное положение, но, с другой стороны, у них возникает страх перед взятой на себя ответственностью за учебу: привычка к стабильному, устоявшемуся положению вещей вступает в противоречие с неизбежными грядущими изменениями. Взрослых беспокоят сомнения в своих способностях к обучению, страх, что в процессе обучения выявятся их некомпетентность в данной области, неумение учиться, что неизбежное при этом сравнение их с другими обучающимися будет не в их пользу. Каждый из нас по собственному опыту знает, что нам вовсе не нравится выглядеть в чужих глазах хуже, чем хотелось бы.

У некоторых взрослых людей вызывает чувство душевного дискомфорта и сама идея возвращения в школьные стены, к школьным партам, доске, школярству.

Чтобы помочь взрослому человеку

справиться со своими страхами перед обучением, педагогу необходимо знать психологию его рассуждений, с которыми он переступает порог языковых курсов и, в связи с этим, правильно организовать процесс обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Brundage D.H., Mackeracher D. Adult Learning Principles and their Application to Program Planning – p. 132.
2. Lorge I. Adult Learning // Adult Education – p. 260.
3. Maslow A.H. Toward a Psychology of Being – p. 320.
4. Змеев С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов. – М., 1999.
5. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 2007.
6. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. – М., 1971.
7. Петров Я.И. Возрастные и индивидуально-типические особенности памяти взрослых. – М., 1987.
8. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. – М., 2000.

УДК 331.101.3

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ОБУЧАЕМОСТИ В СИСТЕМЕ СПО

Селиванова Л.Ф.

Перед образовательными учреждениями в системе среднего профессионального образования стоит задача - не просто формировать у обучаемых некую сумму знаний, умений и навыков, а параллельно с этим формировать и способы их усвоения, развивать познавательные силы и творческий потенциал обучаемых. Иначе говоря, речь идет о необходимости перехода от активной деятельности в учебном процессе только преподавателя к активности самого обучаемого.

Если одни и те же качества ума более или менее устойчиво проявляются при усвоении различного материала и определяют успешность в овладении разнородными знаниями, то они входят в структуру общих умственных способностей к усвоению знаний. Именно для обозначения этой способности и был введен относительно недавно термин «обучаемость».

Обучаемость рассматривается как способность проявления общих способностей человека, отражающих познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий и сложных форм деятельности, общая возможность психического развития, достижения более обобщенных систем знаний,

общих способов действий.

Накоплен богатый фактологический материал, характеризующий обучаемость, ее виды и психологические условия ее формирования. Выделяют общую обучаемость и специальную (овладение специальными знаниями), по степени осознанности когнитивных действий - эксплицитную и имплицитную. Психологическими условиями развития обучаемости являются познавательный, личностный и социальный факторы.

Обучаемость, имея самые высокие показатели у младших школьников, с возрастом снижается. В юношеском же возрасте, в связи с профессиональным самоопределением, обучаемость и ее роль как фактора успешности учебной деятельности возрастает.

В научной психолого-педагогической литературе широко представлены характеристики учебной деятельности учащихся младшего школьного и подросткового возраста, рассматриваемых в контексте их возрастных проявлений (чередования стабильных и кризисных периодов, психологических новообразований, особенностей их психофизического, личностного развития), их обучаемости. Но недостаточно

глубоко изучены особенности и условия развития обучаемости в юношеском возрасте.

Это чрезвычайно значимый в развитии личности этап, осложненный переходом из средней школы в систему профессионального обучения, новыми формами обучения, общением в новом коллективе, развитием профессиональной направленности, т.е. объективными показателями взрослости, и, следовательно, усложнением их учебной деятельности.

В связи с этим, особо актуальным является изучение психологических особенностей представителей данной возрастной группы; влияния различных условий в системе профессиональной подготовки на их процесс обучаемости, как ведущего показателя успешности учебной деятельности. Научный интерес к проблеме обучаемости основан на изучении различных подходов к ее содержанию, структуре и способам диагностики.

Одним из основных условий, влияющих на процесс развития обучаемости в системе профессионального образования, является формирование учебной мотивации.

Мотивация поведения личности вообще, а мотивы учебной деятельности, в частности, находятся в динамике, постоянно эволюционируют, поэтому легче поддаются воздействию.

В юношеский период наблюдаются некоторые изменения в мотивационной структуре личности: она углубляется; происходит более глубокая заинтересованность учебной деятельностью и ее результатами, т.е. академической успеваемостью. Для субъектов с высокой успеваемостью более значимыми являются мотивы общесоциальные, научно-познавательные и профессиональные. Это отражается и на уровне общественно-политической активности. Учащиеся с высокой степенью общественной активности характеризуются более сильной мотивацией, чем студенты с низким уровнем активности.

В процессе профессиональной подготовки между структурой системы мотивов учения и обучаемостью существует прямая и сложная взаимозависимость. Как показывают современные психологические исследова-

ния, мотивационный компонент, влияя на темпы и качество обучения, изменяет ее количественные и качественные характеристики.

Традиционная организация учебного процесса не содержит в своей структуре достаточно эффективных стимулов учения, не создает условий для актуализации как внутриучебных мотивов, так и мотивов внешних, лежащих в структуре профессиональной деятельности, а значит, и не способствует развитию обучаемости. Сближение структуры учения со структурой профессиональной деятельности устранит указанные недостатки обучения, поскольку, с одной стороны, расширит возможности актуализации тех потребностей студентов, которые могут развиваться в ходе традиционных форм обучения, и создаст условия для возникновения новых.

Формирование мотивации у обучающихся в системе профессиональной подготовки позволит им эффективно реализовать себя. Обеспечит процесс развития и саморазвития, их творческий подход к учебе, достижение максимального эффекта и результативности в дальнейшей деятельности согласно избранной профессии.

Психологическими условиями развития обучаемости учащихся в системе профессионального образования, связанного с динамикой имплицитной и эксплицитной обучаемости, являются:

- психолого-педагогическое воздействие, способствующее осознанию учащимися мотивов учебной деятельности, развитию научно-познавательных, профессиональных, широких социальных мотивов;
- формирование активности учащихся, проявляющейся в силе и устойчивости познавательных потребностей;
- подбор адекватных психолого-педагогических методов работы, способствующих формированию учебной мотивации, ориентации на процесс «приобретения знаний».

Основная цель перестройки современного профессионального образования ориентирована на развитие индивидуальных психических ресурсов учащихся. Одной из приоритетных задач образовательной системы выступает не только интеллектуальное воспитание, основанное на

усложнении и обогащении ментального опыта каждого учащегося, но и на достижение общего позитивного результата в обучении, и развитие личности. Это возможно только при учете возрастных, индивидуальных особенностей познавательной деятельности учащихся, их обучаемости.

В современной психологии обучаемость в широком смысле слова рассматривается как проявление общих способностей человека, отражающих познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий и сложных форм деятельности, то есть «как общая возможность психического развития, достижения более обобщенных систем знаний, общих способов действий». Проблеме обучаемости, как усвоению учащимися знаний, формированию у них умений, посвящено немало исследований отечественных психологов и педагогов.

Как показывает анализ психологической литературы, обучаемость - это один из основных показателей готовности к учению, возникших стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы.

Некоторые авторы подчеркивают системность данного понятия и определяют обучаемость как «ансамбль свойств личности, необходимых для успешного осуществления определенной деятельности, включая систему отношений личности и особенности ее эмоционально-волевой сферы», «комплекс общих умственных способностей к усвоению знаний, умений, способов учебной деятельности, восприимчивость к обучению и овладению способами усвоения знаний».

Вышеперечисленными понятиями подчеркивается, что учащиеся обучаются при помощи других, являясь при этом активным субъектом образовательного процесса. При этом им необходимы знания двух родов: знания свойств и отношений и знания способов действия, выступающие как важное средство усвоения знаний

Таким образом, обучаемость, как общие способности к усвоению основ наук, включает в себя не только интеллектуальные способности и знания, что сопоставимо с умственным развитием, но и способы получения знаний, то есть метакогнитив-

ные умения. К.Д. Ушинский, изучая психологические и педагогические основы обучения и рассмотрев процессы внимания, памяти, воображения, мышления, установил, что успешность обучения достигается лишь при определенных показателях развития этих психических функций. Главным показателем неуспешности обучения, как он считал, может являться отсутствие готовности к обучению.

Обучаемость является одним из существенных компонентов умственного развития, уровневой (результативной) характеристикой человека. Тем самым, она отличается от стилей познавательных процессов, представляющих собой инструментальные характеристики индивидуальности.

Между учащимися уже на этапе первичного знакомства с новым материалом появляются довольно сильные и весьма устойчивые различия (одни достигают сразу же высшего уровня усвоения, другие - среднего, а некоторые — лишь низшего). Для выявления данных различий в учебной деятельности немаловажное значение имеют способности.

В изучении способностей на сегодняшний день можно выделить два подхода. Первый подход в изучении «способностей» объединяет термины «личность» и «деятельность», как интегральные образования. Второй - ставит акцент на такие термины, как «функции» и «генетика» (наследственность). Они так и называются - личностно-деятельный и функционально-генетический.

С позиции первого, способности определяются как свойства личности, влияющие на эффективность деятельности. Согласно второму - способности, как высокий уровень проявлений качественной стороны функций, обусловлен задатками, т.е. врожденными, генетически детерминированными особенностями центральной нервной системы или отдельных анализаторов, которые являются предпосылками развития способностей.

В отличие от самих способностей, задатки вполне могут существовать и не теряться долгое время, причем, независимо от того, обращается или не обращается к ним человек, использует или не использует

их на практике. При отсутствии необходимых задатков к развитию одних способностей их дефицит может быть восполнен за счет более сильного развития других. Успешность выполнения любой деятельности, в том числе и учебная, зависит от сочетания способностей.

Относительно проблемности разделения на учебные способности и собственно способности (развитые способности взрослого человека) указывает то, что данный вопрос является до сих пор дискуссионным. Попытка доказать лишена доказательности, так как одни и те же результаты, полученные в экспериментах, направленных на доказательства или опровержение гипотезы о наличии общих умственных способностей и учебных, разными учеными трактуются различным, а нередко противоположным образом.

Между тем, анализ фактов, показывающих, что если одни и те же качества ума более или менее устойчиво проявляются при усвоении различного учебного материала (носят «межпредметный» характер) и определяют успешность в овладении разнородными знаниями, то они и составляют содержание, т.е. входят в структуру общих умственных способностей к усвоению знаний. Именно для обозначения этой способности и был введен относительно недавно термин «обучаемость».

Исследованиями установлено, что у детей и подростков обучаемость характеризует лишь учебные способности. Поэтому, исследуя обучаемость, нельзя не принимать их во внимание. Ученые рассматривают понятия «обучаемость» и «учебные способности» даже как синонимичные.

Важнейшим аспектом способностей являются психические свойства, функции и их сочетание, наилучшим образом отвечающие требованиям какой-либо деятельности и проявляющиеся в динамике овладения этой деятельностью. В этом-то и находит воплощение такая обобщенная сторона потенций развития каждой индивидуальности, как обучаемость, которая выражается в том, насколько быстро и прочно происходит овладение какой-то деятельностью. Главным же отличием учебных способностей является следующее: согласно рабочего определения, способности - это

то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике, отличающие одного человека от другого успешностью выполнения определенной деятельности. В понятие же обучаемости, кроме способов получения, использования и применения входят, как обязательный компонент знания.

Следует отметить, что развитие способностей человека - это и есть то, что представляет собою развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений. Но при этом не следует резко противопоставлять знания с одной стороны и способности к их приобретению, с другой, т.к. открытие новых знаний происходит на основе использования уже имеющихся, а именно в этом проявляются умственные способности, и вопрос о способностях сливается с вопросом об умственном развитии.

В связи с этим, рассматривая обучаемость, является целесообразным проанализировать существующие различные точки зрения на соотношения понятий «обучаемость» и «умственное развитие». При этом следует заметить, что, несмотря на значительное внимание, уделяемое проблеме взаимоотношений умственного развития с обучаемостью в процессе обучения, этот вопрос до сих пор остается дискуссионным и неоднозначным.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что под понятием «уровень умственного развития» объединяются: оценка индивидуальных умственных способностей и оценка возрастных возможностей интеллекта. Высота умственного развития, определяемая успешностью выполнения тестов разной степени сложности, соответствует определенной возрастной ступени. Согласно этих исследований, уровень умственного развития - это мера возраста и индивидуальности.

Результаты исследования мотивов учения учащихся в системе профессионального обучения свидетельствуют о том, что одни и те же мотивы учебной деятельности определяют отношение к учению студентов с различной обучаемостью. Это мотивы - общесоциальные, профессиональные и научно-познавательные. Однако

сила их проявления находится в прямой зависимости от курса обучения, уровня обучаемости. Вероятно, низкий уровень успеваемости учащихся можно объяснить, во-первых, причинами субъективного характера, во-вторых, тем, что эти мотивы находятся лишь на уровне знаемых: они не стали реальной побудительной силой деятельности. Иначе говоря, исходя из двух функций содержания мотивов - побудительной и смыслообразующей, у учащихся с более низким уровнем обучаемости преобладает последняя - смыслообразования. Вероятно, этим и объясняется тот факт, что осознание общественных потребностей и высокой социальной значимости профессионального образования, как и тяга к знаниям оказывают неодинаковое влияние на обучаемость учащихся.

Проблема соотношения обучения и развития всегда признавалась одной из стержневых проблем педагогической психологии, которая интересуется не только развитием психики (психическим развитием), но и развитием личности. В этом смысле проблема совершенствования обучаемости является на современном этапе развития общеобразовательной школы одной из наиболее интересных и значимых проблем, требующих воплощения идеи личности в практико-ориентированных исследованиях.

Учащиеся системы среднего профессионального образования, как особая возрастная и социальная группа, оказываются в значительной мере восприимчивы к деструктивным внешним влияниям в обществе, к негативным изменениям в образовании. Как показал анализ психологических исследований, в настоящее время вне поля зрения ученых остаются особенности развития познавательной деятельности субъекта образовательного процесса.

Обучаемость в профессиональном образовании выражается в том, насколько быстро и прочно учащиеся овладевают избранной деятельностью. При этом саму учебную деятельность учащиеся, независимо от курса и специальности, рассматривают как вид социальной деятельности, отвечающей потребностям общества.

Анализ психологической литературы позволил осмыслить обучаемость как

предмет научной рефлексии, выявить генезис понятия «обучаемость», определить детерминанты развития представлений об обучаемости и ее механизмах.

Обобщение представлений об обучаемости, развиваемых в отечественной и зарубежной науке, показало, что, несмотря на достаточную изученность отдельных своих аспектов, данная категория до сих пор остается «открытой» в науке. Это связано с многозначностью понятия обучаемости.

Разработка развивающей программы потребовала поиска новых методологических оснований анализа обучаемости, как эмпирической характеристики, отказа от «жестких» концепций, синтеза различных подходов к проблематике.

Обучение следует рассматривать как единицу анализа индивидуального развития, как «основную форму психического развития». Развитие или трансформация знаний не возможны без обучения, и обучение не происходит без так называемого «интерфейса», который «подпитывает» активность обучающегося.

Обучаемость и развитие тесно взаимосвязаны. С одной стороны, обучаемость является условием развития личности, поскольку обеспечивает эффективность учебной деятельности и ее адаптацию. С другой стороны, развитие личности является условием высокой обучаемости, так как обеспечивает процесс трансформации личности и ее бытия, без которого невозможно конструктивное взаимодействие с миром и успешная познавательная деятельность.

Рассмотрение обучаемости с позиций системного подхода позволяет представить ее в качестве регулятивной системы, действующей в ситуации внутреннего или внешнего конфликта (между проблемой и фондом действенных знаний). Изучение обучаемости как эмпирической характеристики способностей к обучению позволило выделить познавательные, личностные и возрастные факторы, при этом изменение даже одного из них может повлиять на уровень обучаемости. В связи с этим не существует однозначной точки зрения на компоненты обучаемости. Ряд исследователей ограничивают обучаемость интеллектуальными свойствами (то есть позна-

вательным фактором), при этом учитывается значительное влияние возрастного и личностного фактора. Данные элементы структуры используют в качестве основных показателей при её диагностике. С другой стороны, имеется немало работ психологов, которые в структуру обучаемости наряду с познавательными составляющими вводят мотивацию, как личностную характеристику.

Отправной точкой явилось осознание значимости мотивации в учебном процессе, какой вклад вносят мотивы в процессы памяти, мышления, обучения. Очень часто в процессе обучения игнорируется важнейшее различие - различие ведущих мотивов учебной деятельности, степень их осознанности, силы и устойчивости.

В качестве основания для развертывания реальной работы с учащимися системы профессионального образования, направленной на совершенствование обучаемости в процессе учебной деятельности может выступать разработанная в исследовании развивающая программа, в основе которой лежит гипотеза о взаимосвязи обучаемости и мотивации.

В соответствии с данной программой, личностное развитие происходит в специально организованном образовательном пространстве познавательной активности индивида. При этом формами существования личности становятся свобода в ощущениях, саморегуляция учебной деятельности, интеллектуальная рефлексия, ситуация «успеха».

Оказание помощи обучающимся в рамках учебного процесса осложнено следующими факторами: ограниченность времени количеством учебных часов в соответствии с учебными планами; противоречие между формой тренинговых занятий и академических учебных занятий; противоречие между психологическим климатом обучения в системе среднего профессионального образования, предполагающей функционально-ролевое взаимодействие участников педагогического процесса и тренинга, реализация которых связана с отказом, как преподавателя, так и учащихся от стереотипов функционально-ролевого взаимодействия, с переходом к равноправному сотрудничеству, субъект-субъектным

отношениям; противоречие между существующими в сознании участников образовательного процесса парадигмами традиционной педагогики и вытекающим из них характером обучения и целями личностного развития обучающегося.

В качестве альтернативы адаптивно-дисциплинарной модели обучения выступает личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя с учащимися в образовательном процессе. В основе его построения лежат ведущие гуманистические идеи, выработанные в отечественной и зарубежной науке, среди которых принципиальную значимость имеют следующие: развивающий характер образования; полисубъектность в образовательной деятельности; диалогичность как принцип педагогического взаимодействия.

В зависимости от каких-то врожденных данных, дальнейшего воспитания, окружения, тренировки, опыта у индивида могут быть в разной мере развиты разные типы мотивов. Это чрезвычайно важно знать для эффективного обучения.

Осознание ведущих мотивов учебной деятельности в процессе обучения является одним из важнейших внутренних факторов интеллектуального и личностного развития.

Эффективность программы развития обучаемости в образовательном процессе связана, во-первых, с построением личностно-ориентированной дидактики, основанной на гуманистических принципах и субъект-субъектном взаимодействии; во-вторых - с разработкой и реализацией инновационных образовательных программ, направленных на совершенствование у учащихся различных типов восприятия; в-третьих - с повышением психолого-педагогической компетентности преподавателей системы профессиональной подготовки.

Задачи современной образовательной практики повышают значимость лонгитюдных исследований, нацеленных на выявление условий развития ведущих мотивов учебной деятельности, их осознания и развития имплицитной обучаемости. Такая постановка вопроса порождает, в свою очередь, необходимость дальнейшего изучения критериев для оценивания различ-

ных мотивов учения, их влияния на процесс обучения в системе среднего профессионального образования.

Вместе с тем, система профессионального образования на современном этапе своего развития нуждается и в практико-ориентированных разработках, направленных на выявление условий повышения эффективности учебной деятельности и психологической компетентности преподавателей, на исследование феномена взаимовлияния личности преподавателя и личности учащегося.

Реализация программы развития мотивации как одного из условий повышения обучаемости учащихся в образовательном процессе требует специального исследования возможностей различных звеньев организационно-методического и содержательно-образовательного модулей системы образования. Дальнейшая теоретическая и практическая разработка этих и ряда других вопросов будет способствовать решению проблемы оптимизации учебного процесса, а, следовательно - и личностному развитию учащихся.

Очевидно, что единственный выход состоит здесь в том, чтобы сделать процесс обучения на всех уровнях образования - от средней школы до высшей - обеспечивающим такое усвоение знаний, которое не только дает возможность непосредственно применять их, но и формирует способность самостоятельно осваивать новые достижения науки и техники, то есть способность самому двигаться вместе с ускоряющимся научно-техническим прогрессом.

Эта мысль получила развитие в изучении динамики формирования пониженной обучаемости и возможностей ее изменения, которое выявило следующие особенности:

- недостаточная самостоятельность мышления, потребность в постоянной опоре на подсказку, неспособность самостоятельно выделить объект мысли и совершить с ним необходимые в данных условиях преобразования;

- чрезвычайная затруднительность в абстрагировании существенных признаков усваиваемого материала и обобщения их в понятия, вызванная поверхностностью, неэкономичностью, бессистемностью анали-

за;

- малая осознанность интеллектуальной деятельности, преобладание в ней интуитивно-практических компонентов, стремление работать методом «проб и ошибок», совершая обобщение в образной форме с опорой на образец;

- недостаточная гибкость интеллекта, трудность перестройки при переходе в новые условия, стремление к использованию знакомых способов и действий, приверженность к общему стилю деятельности без планирования и контроля своих действий;

- неустойчивость интеллектуальной деятельности.

Существует прямая связь пониженной обучаемости с низкой активностью личности, которая проявляется в любой психической деятельности, а не только в учении.

Как показывает анализ психологической литературы, отсутствие познавательной активности приводит к снижению психических функций (внимания, памяти) при отсутствии какой-либо патологии. В свою очередь, снижение тонуса познавательной активности неразрывно связано с мотивационной сферой учащихся. Снижение уровня учебной мотивации может служить критерием дезадаптации обучающегося, а его повышение - положительной динамики в обучении и развитии.

По мнению западных психологов по поводу причин, лежащих в основе низкой обучаемости, несколько отличаются от выводов отечественных исследователей. Эти причины распадаются на четыре категории.

- Первая связана с сенсорными недостатками. Реципиент с такими дефектами не имеет возможности воспринимать тот или иной тип информации, и соответственно его практические достижения будут ниже его умственного возраста, если нарушения не будут устранены как можно раньше. Наличие хорошего питания как фактор нормального развития индивида относится тоже к этой категории.

- Вторая причина, мешающая реализации способностей к обучению - плохое преподавание и не отвечающие запросам учащихся учебные программы.

- Третья причина имеет социальные

корни: в семьях с низкими доходами развитие детей не стимулируется их окружением, поэтому они не склонны высоко ценить значение образования.

- Четвертая и, пожалуй, самая главная причина - это психологические предпосылки, мешающие реализации познавательных потребностей, их корни часто закладываются в семье.

Как показали исследования, достаточно тонко дифференцирующим учащихся с пониженной обучаемостью оказывается возможность самостоятельно решить проблему, сколько восприимчивость к помощи там, где человек сталкивается с задачей, решить которую он сам не может. Подсказка принимается учеником и используется им для дальнейшего процесса решения задачи только тогда, когда мышление учащегося достигло более высокого уровня. И наоборот, неприятие той же подсказки и неумение ее использовать - объективное достоверное свидетельство того, что мыслительный процесс пока еще находится на более низком уровне.

Имеет значение не только сам факт возможности решения задачи с помощью взрослого, а мера необходимой для достижения цели помощи. По тому, как принимает учащийся помощь со стороны, возможно диагностировать само протекание психического процесса мышления, так как его результат зависит от работы, проведенной самим испытуемым по анализу задачи.

Таким образом, «принимаемая или игнорируемая подсказка становится объективным показателем внутреннего процесса мышления. Чем меньше эта помощь, чем выше чувствительность к ней, тем выше способность к усвоению новых знаний, а значит и выше обучаемость. Весь ход мыслительной деятельности обусловлен тем, на каких этапах решения - ранних или поздних - совершается соотношение задачи и подсказки. Сам термин «обучаемость» фактически отражает саму чувствительность к обучению, восприимчивость к нему.

С.Л. Рубинштейн писал: «Таким об-

разом, чувства, связанные по преимуществу с ходом деятельности, хотя и отличны, но неотрывны от чувств, связанных с ее исходом. Относительное различие их связано со строением человеческой деятельности...»

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Н.Н. Ранний этап в развитии личности // Психология личности: теория и эксперимент. - М., 1982.
2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. - М.: Знание, 1992.
3. Акимова М.К., Козлова В.Т. Обучаемость и здоровье школьника // Школа здоровья. 1995. №2.
4. Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения. // Вопросы психологии, 1979. - № 2.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Сост. Н.В. Кузьмина / Под ред. А.А. Бодалева и др. - М., 1980.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1969.
7. Анисимов О.С. Учебная и педагогическая деятельность в активных формах обучения. - М., 1989.
8. Антонова Г.П. О соотношении индивидуальных различий в мыслительной деятельности школьников и особенностей их высшей нервной деятельности // Вопросы психологии. 1966. - № 1.
9. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: «Мысль», 1978.
10. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. - М., 1979.
11. Асмолов А.Г. Психология личности. - М., 1990.
12. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М., 1982.
13. Белоус В.В., Щебетенко А.И. Психология интегральной индивидуальности. - Пятигорск, 1995.

УДК 159.92 + 81'25

**ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ: ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Максименко Н.А.

Концепция развития образования в Республике Казахстан направлена на качественное обновление форм и методов обучения. Сегодня провозглашен приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности как носителя языка. В «Государственной Программе функционирования и развития языков на 2005-2010 годы» определены цели и задачи языкового строительства в Казахстане на долгосрочную перспективу, на создание полиязычного пространства. Языковая политика, как одна из составных государственных частей, направлена на обеспечение социального функционирования языков во всех сферах общества. Стержнем языковой политики, включая образование, является стратегия упрочения языка, при котором обеспечивается знание, в первую очередь, государственного языка. В «Послании Президента народу Казахстана» от 6 февраля 2008 года и программе полиязычного образования «Мурагер» говорится о необходимости поэтапной реализации культурного проекта «Триединство языков», о совершенствовании качества обучения казахскому языку как государственному, русскому языку как языку межнационального общения и английскому как языку успешной интеграции в глобальную экономику. Освоение того или иного языка должно строиться с учетом современных мировых тенденций и охватывать различные сферы использования языка. Таким образом, тема формирования коммуникативных навыков учащихся школ при помощи внеклассной деятельности, продолжает оставаться актуальной.

Изучение иностранного языка, в частности, английского, необходимо каждому современному человеку, так как подобные знания не только расширяют кругозор, но и предоставляют большие возможности в плане профессионального и личностного роста. Изучая язык во внеклассной дея-

тельности, учащиеся не только развивают способности в области лингвистики, но и знакомятся с социальной, культурной и экономической жизнью стран изучаемого языка. В наши дни, когда меняются взаимоотношения Казахстана со странами мирового сообщества, расширяются контакты с другими странами – появились возможности получения интересной работы за рубежом. Все прочнее дружба с представителями различных стран, имеется возможность продолжить обучение в международных высших учебных заведениях, все больше казахстанских граждан выезжает на отдых за рубеж, расширяются зарубежные контакты, английский язык, как язык международного общения, становится реально востребованным в жизни человека.

Работа английской театральной студии предполагает проведение занятий 2 раза в неделю. Программа рассчитана на 68 часов в учебный год. Результаты своей работы учащиеся могут представлять на мероприятиях, приуроченных к знаменательным датам и праздникам, в виде готовых постановок, инсценировок.

Цель работы студии: овладение навыками устной речи в процессе общения в языковой среде.

Задачи:

1. Повышать интерес к изучаемому языку.
2. Активизировать базовый материал, формировать умение интерпретировать его на новом языковом уровне с выходом на практическую коммуникацию.
3. Расширять словарный запас учащихся путем введения новой лексики.
4. Создать благоприятную атмосферу для коммуникативной деятельности, для преодоления языкового барьера.
5. Расширить представление о сценической культуре, иметь навыки выступления в спектаклях.

Учебно-тематический план

№	Тема	Задачи
1.	Вводное занятие	Дать детям представление о театре, рассказать о правилах поведения. Формировать устойчивый интерес к театральному искусству. Приобретать навыки и развивать умения действовать в коллективе. Развивать внимание, память, наблюдательность.
2.	Основы театральной культуры	Формировать представления о понятиях искусство, живопись, музыка, театр, музей, концерт артист. Формировать представление о театре, как о виде искусства. Знакомить с театральной терминологией. Воспитывать представление в театральных профессиях.
3.	Мастерство актера	Формировать творческую художественно-речевую деятельность. Развивать умение осмысливать содержание художественного произведения. Формировать умение отражать свои впечатления в словесной форме на английском языке. Побуждать детей сочинять несложные истории. Развивать связную диалогическую речь детей.
4.	Сценическая речь	Дать представление об устройстве речевого аппарата и звукообразовании. Формировать навыки правильного звукообразования, развивать интонационную выразительность речи. Декламировать стихотворный текст от лица разных сказочных героев.
5.	Ритмопластика	Развивать двигательные способности детей. Развивать пластическую выразительность. Развивать умение пользоваться разнообразными жестами. Побуждать детей экспериментировать со своей внешностью. Развивать умение детей переключаться с одного образа на другой. Воспитывать чувство уверенности в себе.
6.	Работа над репертуаром	Применять полученные знания, умения и навыки в практической деятельности. Накапливать опыт сценической деятельности. Реализовать творческие способности детей.
7.	Репетиции	-
8.	Премьера	-

Содержание программы

Программа состоит из 8 разделов, работа над которыми продолжается в течение года с двумя возрастными группами: младшая – учащиеся 3-4 классов (10-12 человек) и средняя – учащиеся 5-8 классов (20 человек).

Особенностью подобных групп является, с одной стороны, относительная возрастная близость занимающихся в них детей, что позволяет использовать в работе с каждой группой методы, наиболее эффективные и приемлемые в данном возрасте. С

другой стороны, интегрирование в одной группе детей разного возраста и уровня развития позволяет осуществлять развитие и воспитание не только за счет педагогической работы, но и за счет процесса межвозрастного общения детей.

Несмотря на то, что каждая группа имеет свои собственные задачи и направления деятельности, взаимное общение между группами происходит как во время повседневных занятий, так и во время внутростудийных мероприятий и совместных работ. Старшие, более опытные уча-

щиеся привлекаются к занятиям с младшими в качестве партнеров и педагогов.

Учебный процесс предусматривает групповые формы учебных занятий. Индивидуальная работа ведется по мере необходимости – при подготовке к конкурсам, где требуется индивидуальное участие учеников.

Учитывая возрастные и физиологические особенности развития детей младшего и среднего школьного возраста, в данной программе большое место отводится нескольким основным разделам. Наполнение этих разделов различается по степени сложности для каждой возрастной группы, поэтому представляется необходимым привести содержание образовательной программы в двух вариантах, соответственно возрасту учащихся.

1 раздел - Вводное занятие. Знакомство с коллективом. Создание предпосылок для свободного выражения своих чувств, эмоций, артистических и творческих способностей, создание психологического комфорта в группе. Беседа о театре в форме игры.

2 раздел – Основы театральной культуры. Этот раздел призван обеспечить условия для овладения младшими школьниками элементарными знаниями и понятиями, профессиональной терминологией театрального искусства. Информация, которую необходимо усвоить данной возрастной группе подается в игровой форме.

В раздел включены темы:

- Особенности театрального искусства.

- Виды театрального искусства.
- Культура зрителя.

3 раздел - Мастерство актера. Знания и навыки сценического поведения ученикам необходимы. Это значительно может облегчить репетиционный период. Ребятам дается задание сделать сценические импровизации на заданную тему или просто изобразить кого-то. И поскольку в этом возрасте импровизации детям даются с трудом, на этом этапе педагог объясняет, как нужно говорить и двигаться на сцене. Упражнения проводятся, чтобы научить учащихся слушать партнера, стараться понять его, оценить его слова и поведение. А так же дать возможность исполнителям подви-

гаться, сочетая словесное действие с физическим действием.

4 раздел - Сценическая речь. Объединение игры и упражнений, направленных на развитие дыхания и свободы речевого аппарата, умение владеть правильной артикуляцией, четкой дикцией, разнообразной интонацией, логикой речи и орфоэпией. На этом этапе используются игры со словами, развивающие образную речь, творческую фантазию, умение подбирать простейшие рифмы.

5 раздел - Ритмопластика. Включает в себя комплексные ритмические, музыкальные, пластические игры и упражнения, призванные обеспечить развитие естественных психомоторных способностей младших школьников, обретение ими ощущения гармонии своего тела с окружающим миром, развитие свободы и выразительности телодвижений.

6 раздел - Работа над репертуаром. Базируется на выбранных сценариях и включает в себя следующие темы:

- Знакомство с пьесой.
- От этюда к спектаклю.

Основные этапы работы:

- Выбор пьесы или инсценировка и обсуждение ее с детьми.
- Деление пьесы на эпизоды и пересказ их детьми.
- Поиски музыкально-пластического решения отдельных эпизодов, постановка танцев (если есть необходимость). Создание совместно с детьми эскизов декораций и костюмов.

- Переход к тексту пьесы: работа над эпизодами. Уточнение предлагаемых обстоятельств и мотивов поведения отдельных персонажей.

- Работа над выразительностью речи и подлинностью поведения в сценических условиях; закрепление отдельных мизансцен.

- Репетиция отдельных картин в разных составах с деталями декорации и реквизита (можно условно), с музыкальным оформлением.

- Репетиция всей пьесы целиком. Уточнение темпоритма спектакля.

7 раздел - Репетиции.

Сводная репетиция. Перед педагогами ставится задача, сложился ли весь

спектакль в целом. Им просматривается, насколько правильно и динамично выстроена действенная линия спектакля, одинаковы ли по отработке его отдельные эпизоды, удалось ли воплотить разработанный вначале режиссерский замысел, правильное ли развитие получили характеры героев. Разрешение этой задачи требует проведения таких репетиций всего спектакля. Их надо проводить без остановок, от начала до конца.

Монтировочная репетиция. Эта репетиция проводится для того, чтобы переставить декорацию, вынести или убрать со сцены мебель, ширмы, другие детали. Это довольно сложно, так как перемена должна быть быстрой, бесшумной, точной.

Генеральная репетиция. Это проверка готовности всего коллектива к проведению спектакля. В этот период группа участников получает полную самостоятельность. Исполнители должны твердо знать свои роли, мизансцены, помнить и выполнять данные им в ходе работы режиссерские указания и задачи.

8 раздел - Премьера. Это итог длительной работы всего коллектива, момент наивысшего напряжения. Выявление всех творческих способностей детей.

Английские скороговорки

Ripe white wheat reapers reap ripe white wheat right.

Blake's black bike's back brake bracket block broke.

Each Easter Eddie eats eighty Easter eggs.

She slits the sheet she sits on.

The batter with the butter is the batter that is better!

There's a sandwich on the sand which was sent by a sane witch.

The big black bug's blood ran blue.

Plain bun, plum bun, bun without plum.

Лимерики на английском языке

There was a Young Lady of Niger,

Who smiled as she rode on a tiger;

They returned from the ride

With the Lady inside,

And the smile on the face of the tiger.

There was an old lady of France,

Who taught little ducklings to dance;
When she said, 'Tick-a-Tack!' -
They only said, 'Quack!' -
Which grieved that old lady of France

There was an old person of Rye,
Who went up to town on a fly;
But they said, 'If you cough,
You are safe to fall off!' -
You abstemious old person of Rye!

There was a Young Lady of Troy,
Whom several large flies did annoy;
Some she killed with a thump,
Some she drowned at the pump,
And some she took with her to Troy.

His sister, called Lucy O'Finner,
Grew constantly thinner and thinner;
The reason was plain,
She slept out in the rain,
And was never allowed any dinner.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., «Просвещение», 1980.
2. Добрович А.Б. Воспитатель о психологии и психогигиене общения. – М., «Просвещение», 1987.
3. Иончесян И.Г. Игры на английском языке с использованием страноведческого материала. // Иностранные языки в школе. - 2006. - №2.
4. Колшанский Г.В. Лингво - коммуникативные аспекты речевого общения.// Иностранные языки в школе. - 2006. - №4.
5. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности. – М., «Высшая школа», 1971.
6. Мочалов Ю.А. Первые уроки театра. - М., 1986.
7. Новоселова С.Л., Ершова А.П., Атаманчук Е.С. Театрально-языковой социум как средство мотивации школьников при обучении английскому языку. // Иностранные языки в школе. - 2006.- №8.
8. Опарина Н. А. Театр - Это волшебный край! - М.: "Социум", 1999.
9. Поляк Л.Я. Театр сказок. - Спб, 2001.
10. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар.- М., 2003.

УДК 378.026

МОТИВАЦИЯ ТҮСІНІГІНІҢ ПСИХОЛОГИЯДА ЗЕРТТЕЛУІ

Оракбаева М.К.

Мотивация отандық және шет елдің психологиясындағы іргелі проблемалардың бірі болып табылады.

Қазіргі күні психологиядағы зерттеме үшін оның маңыздылығы адамның белсенділігінің көзін, оның іс-әрекетін, мінез-құлқын қозғаушы күшін талдаумен байланысты.

Адамды іс-әрекетке не итермелейді, оның түрткісі қандай, ол оны не үшін жүзеге асырады деген сұрақтарға жауап оның сәйкес түсіндірмесінің негізі болып табылады. «Адамдар бір-бірімен қарым-қатынас жасаған кезде, ең алдымен, оларды осындай байланыса итермелеген, мотивтер жайлы және де олар алдына азды көпті мөлшерде саналы түрде қойған мақсаттары жайлы сұрақ туындайды». Ең жалпы түрде мотив - бұл адамды осы түрткімен анықталатын іс-әрекетке енген қандай да бір әрекетке итермелеуші, ынталандырушы, анықтаушы.

Қазіргі кезде мотивация психикалық құбылыс ретінде әртүрлі түсініктемелер береді. Бір жағдайда мінез-құлық пен іс-әрекетті анықтайтын, бағыттайтын және қолдайтын факторлардың жиынтығы болып табылса (К. Мадсен; Ж. Годфруа), басқа жағдайда – мотивтердің жиынтығы ретінде (К.К. Платонов), үшіншіде – организмнің белсенділігін тудыратын және оның бағыттылығын анықтайтын ниеттенуші ретінде қарастырды (4).

Сонымен бірге мотивацияны мотив әрекет процесі ретінде және әрекеттің нақты түрлерінің жүзеге асырудың тәсілдері мен бағыты, пайда болуды анықтайтын механизм ретінде қарастырады (11).

Дж. Аткинсон мотивацияны тұлғалық детерминанттың тұтастығы ретінде, тікелей жағдайдың сипаттамасы мен тұлғаның тұрақты мотивтері ретінде қарастырады (14).

Вилюнас та «мотивация» термині психологиялық білімдердің және үдерістердің барлық жиынтығы, өмірге маңызды жағдайлар мен заттарға ниеттенді ретін және бағыттайтын мінез-құлықты,

психикалық бейнелеудің ақырғы мақсатқа бағыттылығын және таңдамашылығын, күштарлығын анықтайтын және олардың реттейтін белсенділігін белгілеу үшін қолданылады (6).

Бұл түсініктеме мотивацияны мінез-құлықтың шарттастық негізінде жатыр деген түсінікке сәйкес келеді. Яғни, мотивация іс-әрекет пен оятушыға жауап беретін үдерістер жүйесінің жиынтығы ретінде түсіндіреді (6). К. Левин үшін мотивация мақсатқа бағытталған мінез-құлықты ниеттенді ретін және бағыттайтын актуалды процесс ретінде шығады (8).

Мотивация адам мінез-құлқының қозғалмалы күші ретінде тұлға құрылымында басты орын алады, оның негізгі құрылымдық білімін зерделей келе: жеке тұлғаның бағыттылығы, мінез, эмоция, қабілеттіліктер, іс-әрекет пен психикалық үрдістер (12).

Мотивация – мінез-құлық пен іс-әрекеттің ішкі детерминациясы, адамды қоршаған ортамен, сыртқы тітіркендіргіштермен негізделген болуы мүмкін. Сыртқы орта адамға физикалық әсер етсе, сол кезде мотивация сыртқы әсерді ішкі ниеттендіру өзгертетін психикалық процесс болып табылады (3).

Ильиннің көзқарасы бойынша, мотивация және мотивтер әруақытта іштей келісілген, бірақ сыртқы стимулдар түрткі болып, сыртқы факторларға байланысты болуы мүмкін.

Сонымен бірге қажеттілікті, ниетті қанағаттандыру үшін, адам үшін маңызды бола бастағанда ғана мотивация үшін жағдайлар, себептер мағына береді оны да есепке алу керек.

Отандық психологияда мотивациялық аясын зерттеуші анықтаушы негізгі әдіснамалы принцип мотивацияның динамикалық пен мазмұндық - мағыналық жақтарының бірлігі жайлы ереже болып табылады. Осы принципті белсенді жетілдіру адамның қатынастар жүйесі (В.Н. Мясищев), мән мен мағына арақатынасы (А.Н. Леонтьев), түрткілер ықпалдасуы жә-

не олардың мәндік контексті (С.Л. Рубинштейн), Тұлға бағыттылығы мен мінез-құлық динамикасы (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский), іс-әрекеттегі бағдар (Г.Я. Гальперин) сияқты т.б. проблемаларды зерттеумен байланысты [5].

Е.П. Ильин сындық талдау негізінде мотивацияны мотивті қалыптастырудың динамикалық үдерісі ретінде түсіндіреді (4).

Адамды іс-әрекетке не итермелейді, оның түрткісі қандай, ол оны не үшін жүзеге асырады деген сұрақтарға жауап оның сәйкес түсіндірмесінің негізі болып табылады. «Адамдар бір-бірімен қарым-қатынас жасаған кезде, ең алдымен, оларды осындай байланысқа итермелеген, мотивтер жайлы және де олар алдына азды көпті мөлшерде саналы түрде қойған мақсаттары жайлы сұрақ туындайды». Ең жалпы түрде мотив - бұл адамды осы түрткімен анықталатын іс-әрекетке енген қандай да бір әрекетке итермелеуші, ынталандырушы, анықтаушы.

Мотивация проблемасының күрделі мен көп аспектілі оның мәнін, табиғатын, құрылымын түсінуде және де оны әр тұрғыдан зерттеу элементтері көп болуымен шарттады (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон және т.б.).

Отандық психологияда мотивация адамның өмірлік іс-әрекетінің, оның мінез-құлқының күрделі көп деңгейлі реттеушісі ретінде қарастырылады. Осы реттеудің жоғарғы деңгейлері саналы - әрекеттік деңгей болып табылады.

В.Г. Алексеев көрсеткендей, адамның мотивациялық жүйесі берілген мотивациялық тұрақтылардың қарапайым қатарына қарағанда неғұрлым күрделі құрылымға ие. Ол тек кең аямен сипатталады, оған автоматты түрде жүзеге асырылатын ұстанымдар да, ағымды өзекті ұмтылыстар да, идеалды аясы да жатады. Соңғысы дәл қазір өзекті болмағанымен де, бірақ оның мотивтерінің ары қарай дамуының мәнді болашағын беретін адам үшін маңызды функцияны атқарады. Мұның барлығы, бір жағынан, мотивацияны қажеттіліктердің

күрделі, біркелкі емес көп деңгейлі жүйесі және қажеттіліктерді, түрткілерді, қызығушылықтарды, мұраттарды, ұмтылыстарды, ұстанымдарды, эмоцияларды, нормаларды, құндылықтарды және т.б. қамтитын жүйе ретінде анықтауға, ал келесі жағынан, адамның іс-әрекетінің, мінез-құлқының көп мотивтендірілуі жайлы және олардың құрылымындағы үстемеуі түрткі жайлы айтуға мүмкіндік береді.

«Мотивациялық аяның бағыныстылық құрылымы тұлғаның бағыттылығын анықтайды, ал тұлға бағыттылығы ез мазмұны мен құрылысы бойынша қай түрткілер үстем болса, соған байланысты түрлі сипатқа ие».

Қазіргі уақытқа қарай мотивацияның ондаған зерттелген теориялық концепциялары жасалған, олардың көбісі ежелгі ойшылдардың адам психикасы жайлы түсініктерінен тамыр алады.

Шетел психологтарының арасында Курт Левиннің еңбектері назар аударуға тұрарлық, ол адамның психикалық өмірінің кез келген саласы, оның ішінде тұтас адамның мінез-құлқы жүйесіндегі қажеттіліктері де тәжірибелік зерттеуге салынуы мүмкін деп тұжырымдады. Дегенмен, адамның жалпы алғандағы қажеттіліктерін, оның ниеттері мен еркін зерттей келе, К. Левин шынайы адамның тәжірибесіне, оның тұлғасының ерекшеліктеріне көңіл бөлмеді, өз зерттеулерін таза тәжірибелік, табиғи жағдайлармен шектеді. Сол себепті ол бөліп зерттеген қажеттіліктері шындығында «квази»-қажеттіліктер, яғни өмірлік мазмұнынан айырылған болды. К. Левиннің қарастырған мотивацияға қатысты мәліметтері психологиялыққа қарағанда, адамның жалпы биологиялық заңдылықтарына қатысты келеді, ол тұлғаның мотивациясын ескермеді.

Шетелдік зерттеулерде мінез-құлық мотивациясы туралы мәселе субъектінің тек қимылдық қана емес, сонымен қатар ақыл-ой белсенділігінің ынталандырушы шарты ретінде қарастырылды. Ал Б. Скиннердің зерттеулерінде мотивация мен мінез-құлықтың энергетикалық деңгейінің артуы сәйкес келеді. Скиннердің пікірінше, мотивацияның сипатына қарай белсенділіктің белгілі бір жаққа қарай бағытталуы байланысты болады. Ж. Нюттен мотивация

мәселесіне талдау жасай келе, бұл құбылыстағы екі аспектіге ерекше көңіл бөледі: динамикалық және бағыттылық аспектісі. Харлоудың зерттеулері жұртшылық алдындағы мақтаудың ережелерді жаттауға тигізетін әсерін көрсетті. Симс бәсекенің, ажырасудың оқуға тигізетін ықпалын ерекше атап өтті. Айзенк шамадан тыс мотивацияның кейбір міндеттерді шешудегі ықпалын сипаттады.

И. Лингардт мотивацияны оқушылар санасының психикалық ерекше ұйымдас-тырылуының фазасы ретінде қарастырды, оның ішінде оқушының іс-әрекетін сырттан ынталандыруға және бірлесе ұйымдас-тырылған іс-әрекетке бағыттайтын қозғаушы күштер әрекет ете бастайды.

Ховланд міндеттерді шешу үрдісіндегі фрустрация құбылысын зерттеді. Осы зерттеулердің барлығы ойлау іс-әрекеттері нәтижелерінің құрылымына байланысты мотивтердің ролін мойындайды.

Мотивация мәселесінің теориялық зерттелуін С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Б.Г. Ананьев және т.б. іс-жүзіне асырды. Л.С. Выготский адамның мотивациялық саласын зерттеудің маңыздылығына назар аударып, баланың ұмтылыстарын, мотивтерін, қажеттіліктерін, мүдделерін, баланың ойын әрекетін белсендірудің қозғаушы күштері ретінде атап өтіп, бұл оның белсенді дамуына әсерін тигізетінін дәлелдеген.

Белгілі психолог С.Л. Рубинштейн де мотивацияға маңызды ден қойып, оны іс-әрекетпен бірлікте қарастырды. «Психология негіздерінде» жалпы мотивтердің ішінен ол оқу мотивтерін ерекше бөліп қарастырды, себебі ол оқуды «үйрену, білімдер мен дағдыларды игеру, ол үшін тек нәтиже ғана емес, мақсат та болатын» іс-әрекеттің ерекше түрі ретінде қарады.

Мотивацияны зерттеудегі үлкен ғылыми үлесті көрнекті кеңес психологы А.Н. Леонтьев те қосты, оның теориялық позицияларына тұтас психологиялық мектеп негізделеді. А.Н. Леонтьев қажеттіліктерді дамыту және олардың санаға қатынасы мәселесінің бірегей шешімін ұсынды. Ол мотивтерді қажеттіліктерден нақтыланатын объектілері (қабылданатын, көрінетін, ойша табатын) ретінде түсінуге

негіздеп дәлелдеді. Бұл мотивтер қажеттіліктерде көрініс тапқан пәндік мазмұнын құрайтындығына көңіл бөлді. «Мотив, - А.Н. Леонтьевтың анықтауынша - бұл белгілі бір қажеттілікке жасап беретін және адамның іс-әрекетін туындататын және бағыттайтын объект». Оның пікірінше, мотивтер екі қызметті атқарады: біріншісі - мотивтердің іс-әрекетті тудырып, бағыттайтындығын, екіншісі - олардың іс-әрекетке субъективті жеке мағына беретіндігіне. Яғни, іс-әрекеттің мағынасы оның мотивімен белгіленеді. «Бұдан шығатыны, субъект пәнмен қалай іс-әрекет жасайтындығы тек оның субъектіне қандай қатынаста тұратындығына ғана емес, оның қандай қажеттіліктеріне жауап беретіндігіне байланысты болады». Осы секілді жалпы теориялық қорытынды зерттеушінің назарын адам іс-әрекетіне мағына беретін және осылайша оның барысына ықпал ететін мотивтерге бағыттайды.

Жалпы психологиялық контексте мотивация күрделі бірлестікті, субъектіне қажеттіліктер, қызығушылықтар, құмарлықтар, мақсаттар, мұраттар түрінде көрінетін және де тікелей адамзат іс-әрекетін детерминациялаушы мінез-құлықтың қозғаушы күштерінің бірлігін білдіреді. Сөздің кең мағынасында, мотивациялық аясы немесе мотивация осы көзқарас тұрғысынан, тұлға өзегі ретінде түсініліп, оған бағыттылық, құндылықтың бағдар, ұстанымдар, әлеуметтік күтімдер, тартылыс, эмоциялар, еріктік сапалар сияқты және тағы басқа әлеуметтік психологиялық мінездемелер топталысады.

Осылайша, әр түрлі тұрғыдан қарастырылғанына қарамастан, мотивацияны көптеген авторлар адамның іс-әрекеті мен мінез-құлқын детерминациялаушы психологиялық әр текті факторлардың жүйесі, жиынтығы ретінде түсінеді деп бекітуімізге болады.

Мотивациясы проблемасымен айналысатын көптеген жаңа заманғы теоретиктер, үлкен жетістікке жету үшін, мақсатқа емес, болып жатқан үдеріске зейін қойып қадағалау қажет деп есептейді. Осыны ескере отырып, әрі қарай бірінші теоремаға бағдар жасаймыз, адамдар жағымды іс-әрекетті үздіксіз таңдап және оны жүзеге асыруға міндетті екендігі туындайды. Бір

карағанда теореманың талабы жүзеге асатындай болып көрінеді. Бірақ, шешім қабылдау үрдісінде мінсіз нәтижеге жету тілегінен асқан бүлдірушілік болмайды. Мұндай беталыстағы жандар көбіне ештеңеге қол жеткізе алмайды, өйткені үнемі мінсіздікке ұмтылыс сәтсіздік кепілі. Ең дұрысы осы жағдайға тура келетін нәтижеге қол жеткізу. Жұмыс маңызын дұрыс түсіну үшін, теорияның кейбір жағдайларын қарастырамыз, мақсаттар, шешім қабылдау, іс-әрекет мотивациясы және жеке адам бақылауы еңбектерден алынған. Мотивация және мотивтер проблемалары жайлы әдебиеттердің молдығы олардың табиғатына әр түрлі көзқарастардың көп болуын туғызады, бұл кейбір психологтардың пессимизмге бой ұрып. Проблеманың ешқандай шешімі жоқ деген ойға жетелейді. Бұл С.Л. Рубинштейннің мотив жеке адам даралығының өзегі деген ережесіне сай келеді (10). Ол нақты әрекетке сапалы түрде талаптану сияқты мотив. Адам өз жағдайын қалай ескереді, бағалайды, салмақтайды және көзқарасынан шынайы өмір әрекетіне қажетті нақты мазмұнды мотив туындайды және қалыптасады деп жазды. Ең әуелі талаптану және бағыт алу функциясын бөліп көрсетті. Алғашқысы мотив энергетикасын, ал екіншісі – осы энергияның нақты объектіге, нақты белсенділікке бағытталуын көрсетеді. Ал қажеттілік ширеуін бейнелейтін мотивтің ынталандырушылық қызметі мақсат маңыздылығымен бірге мотив күші көптеген факторларға тәуелді екенін Н. Ах (1910) дәлелдеген болатын. Ол мотив күші мотивация объектісінің ұғынықтылығы және ашықтығы дәрежесіне тәуелді екенін ашып, оны ерік - жігердің арнайы детерминация заңы деп атады. Мотив күшінде дағдыны беку, әсер ету объектісінің тартымдылығы байқалады. Күтілетін нәтиже, дәріптелетін объект мотивті күшейте түседі. Мотивация саласының теоретиктері мәселені әрбір мінез - құлық түрінің өз себебі бар олардың мақсаты - осы себептерді анықтау деген жорамалдан бастайды.

Мотивация дегеніміз- белгілі мотивтен ниеттену. Мотивация әр – түрлі мүмкін болатын әрекеттердің бірін таңдап алу үдерісі, әрекетті осы бағытта қолдаушы ретінде қабылданады. Әрбір әрекеттің адам

белсенділігінің негізгі ағыны болып табылатын энергиясыз мүмкін еместігі, оның «қоры» шектеулі екендігі белгілі. Бұл ағын жеке адамның өмірлік қызметінің барлық үдерістерінде, соның ішінде оның әрекеттерінде байқалады. Мотивацияны зерттеу белсенділік ағынның бірліктерге бөлшектеуге, ең алдымен «неге?» деген сұрақ тұрғысының бөлшектеуді жүзеге асырады. Мысалы әр түрлі белсенділік бірліктерінің қатынасы немесе оларды өзге тип мақсаттарынан ерекшелік қаншалықты заңды? Бір тип мақсатты жек адам өмірі барысында қалай өзгереді және жеке адамға тән қандай ерекшеліктері болады? нәліктен адам бұл оқиғалы жағдайда өзге емес, нақ осы мақсатты таңдайды да, біраз уақыт бойы белгілі бір табандылықпен оны жүзеге асыруға тырысады? Туындаған сұрақтарға байланысты ғалымдар мотивация психологиясының негізгі проблемаларын анықтады:

1) мотивтерді мазмұндық жіктеу және олардың тізімін жасау проблемасы;

2) мотивтердің дамуын өзгерту проблемасы;

3) мотивтерді өлшеу проблемасы;

4) мотивтердің а маңыздылығын арттыру, б.а. осындай маңыздылықты арттыруға жеткізетін оқылық жағдайларды анықтау проблемасы;

5) мотивацияны ауыстыруға орын алып отырған мотивацияны жаңғырту немесе зардабын анықтау проблемасы;

6) мотивация іс - әрекеттің жалпы мақсаттылығы және ерекше жағдайларда әр түрлі мақсаттар арасындағы мотивациялық жанжалдар проблемасы;

7) әрекет барысының жекелеген кезеңдерін сипаттайтын гипотетикалық өзін - өзі реттеу аралық үдерісінің талдаулық қайта құрылымдары проблемасы;

8) мотивацияның бақыланып отырған мінез - құлыққа әсер ету көп түрлілігі және оның нәтижесі проблемасы.

Мотивация үдерісінің тағы бір ерекшеліктері субъектінің табысқа ұмтылу немесе сәтсіздіктен қашу әрекетіне байланысты. Егер адам табысқа ұмтылатын болса ол сәтсіздікке ұрынамын деп қорықпайды, ал егер сәтсіздікке жол бермеуді мақсат етсе, өз мүмкіндіктерін мұқият саралап шешім қабылдауға толқиды. Табысқа

ұмтылу мен сәтсіздіктен қашу ара – қатынасына әр түрлі авторлар түрліше қарайды. Мотивация және мотив теориясында мақсатқа жету үлкен рөл атқарады. Іс - әрекеттің, қылықтың, негізі ретіндегі мотивтің қалыптасу үрдісі жеке адамның қажеті пайда болуынан басталып, егер бұл мақсатта адамға қажет болса, ниетті ояуынан және мақсатқа жету тілегі пайда болуымен аяқталады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. -192 с.
2. Орлов Ю.М. Потребность в достижении в учебной деятельности // Потребности и мотивы учебной деятельности. М., 1976. -76 с.
3. Петренко В.Ф. Психосемантические исследования мотивации // Вопр. Психологии. - 1983.- № 3.– С.29-39.
4. Асеев В.Г. Мотивы поведения и формирование личности. – М.: Политиздат, 1976. – 157 с.
5. Зимняя И.А. Педагогикалық психология: орыс тілінен аударған М.А. Құсайынова.– М.: Логос, Алматы :TST-company, 2005.- 368 б.
6. Занюк С.С. Психология мотивации. – Киев: Эльга – Н.: Ника-Центр, 2001.- 351 с.
7. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека.- Пермь, 1972. -136 с.
8. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. - 192 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1975.
10. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции.– М.: Педагогика 1971. - 304 с.
11. Магомед-Эминов, М.Ш. Трехфакторная модель когнитивной структуры мотивации достижения. – Вестн. Моск. ун-та. Сер.14, Психология.-1984, № 1. – С. 57-59.
12. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2002. -352с.
13. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопр. психологии. - 1987. - №5. – С. 129-139.
14. Патяева Е.Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14, Психология.- 1983. - № 4. -С. 23-33.
15. Нюттен Ж. Мотивация. // Экспериментальная психология: под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – М., 1975. - Вып. 5.
16. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002.- 508 с.
17. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации /под ред. Д.А. Леонтьева.– М.: Смысл, 2002. – с. 47-103.
18. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. -2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. –860 с.: ил. – (Серия Мастера психологии).
19. Кручинин В. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте: монография. – Н. Новгород, 2010. – 155с.
20. Узнадзе Д. Н. Психологические мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 149с.
21. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – Кн.1. – 384 с.

УДК 37.091.27

ЖАНҰЯ ТИПТЕРІНЕ БАЙЛАНЫСТЫ КІШІ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫ ТҮЛҒАСЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аликанова Э.А.

Қазақстан Республикасының Президенті өз Жолдауында да тұлғаның жан-жақты және үйлесімді дамуы - бұл барлық әлеуметтік жеңістерге ықпал ететін заңды

үрдіс, - деген.

Еліміздің ертеңі, мемлекетіміздің мықты қайраткерлері осы жастардан шығады. Бұлақ көрсең көзін аш деген халық

мақалындағыдай, бұлақтың көзін ашатын, оны дамуына бастау болатындар: жанұя, мектеп, және тағы басқа білім беру мекемелері жатады. Ата-анадан өмір нәрін алып, тіршілікке ұмтылған әрбір жас өркен өмірдің алғашқы іргетасы - білім беру орындарынан қадамын бастайды. Әрбір ұрпақтың тегін әрі міндетті білім алуы үкімет тарапынан қадағаланады. Бала құқығын заң қорғауға арналған Заңдар, Конвенциялар жүзеге асуда. Жанұясынан айрылған балаларға үкімет тарапынан қамқорлықтар жасалуда. Балаларға интернаттар, түрлі балалар үйлері, балалар ауылдары құрылып, олардың тұлғалық дамуына жағдайлар жасалуда.

Заман талабына сай, өркениетіміздің өркендеуі әр балаға тұлға ретінде қарап, дамытуды талап етуі, психология ғылымының қажеттілігін тудырып отыр. Осыған орай білім берудегі психологиялық қызметтің де басты мақсаты әр оқушының тұлғалық қасиеттерін қорғау, әр тұлғаның қабілетін, даму мүмкіндіктерін ашу, зерттеу және қолдау болып отыр.

Еліміздегі демократиялық және интеграциялық үрдістерінің күшеюінен халықтың әлеуметтік қорғалмаған бөлігінің мәселесіне аса назар аудару қарқындап келеді.

Қазіргі уақыт әр-түрлі қиын және сыни жағдайларға толы, ал бұларды әр адам өздігінен шеше алмайды. Өмір барысындағы мәселелер бала кезімізден басталады. Сондықтан да әр жас кезеңіндегі адамдарға психологиялық қолдау жасау керектігі ерекше болып келеді.

Бүгінгі күнде бала дамуындағы қиыншылықтар мен жанұялық қақтығыстар төңірегіндегі мәселелер көбеймесе, азайған жоқ. Бұл түсінікті: өйткені қазір адам психикасының өмір темпіне, ақпараттық жүктемелерге, әлеуметтік жағдайлардағы жоғары стресске сәйкес келмеуі өте күрделі мәселелердің бірі [1,120 б].

Адамның көптеген психикалық қасиеттерінің негіздері тап осы кіші мектеп жасында қалыптасады және әдетке айналады. Сондықтан ғалымдардың ерекше назары қазір кіші мектеп оқушыларын тұлғалық дамытудың ерекшеліктерін анықтауға бағытталған. Кіші мектеп оқушыларының тұлғалық дамуының ерекше-

ліктері жанұя байланысты болып келеді. Сол себептен біздің зерттеу жұмысының негізі - жанұя типтеріне байланысты кіші мектеп оқушыларының тұлғасының даму ерекшеліктерін қарастыру болып табылады. Бұған қатысты зерттеулер ғылыми қорда өте аз.

Жанұя адамзат қоғамының ең шағын бейнесі. Қоғамда жанұя екі қызмет атқарады, оның бірі - дүниеге ұрпақ әкеле, екіншісі – дүниеге келген сәбиді тәндік жағынан дамытуды қамтамасыз етіп, өмір бойы рухани жағынан жетілдіріп, оны тұлға ретінде қалыптастыру.

Жанұя тәрбиесі қоғамдағы өзгерістермен тығыз байланысты, сондықтан ол қоғам мүддесіне қызмет етуі тиіс. Жанұя ең алғашқы тұлғаны дамытатын әлеуметтік орта. Жанұяда баланың тұлғалық қасиетіне ықпал ететін көптеген жағдайлар болады. Мәселен, жанұя мүшелерінің мәдени деңгейі баланың түрлі әлеуметтік құндылықтарды игеруіне игі әсерін тигізеді.

«Баланың құқы жөніндегі конвенцияда» жанұяда баланың құқын қорғау, оған қамқорлық жасау көрсетілген. Жанұядағы жас ұрпақтың тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуына ата - ананың, жанұя мүшелерінің қарым – қатынасындағы мейірімділік пен махаббат қажет. Толық мәнді жанұя болу үшін ата-наның және басқа жанұя мүшелерінің береке – бірлікті, түсіністікті сақтауы, сонымен қатар әр жанұя мүшелерінің құқығы қорғалуы тиіс.

Бала жанұядан жақсыны да, жаманды да бойына сіңіреді. Сондықтан халқымыз «Бала ұяда не көрсе, ұшқанда соны іледі» деп текке айтпаған.

Адамды адам ететін қоршаған орта және тәлім тәрбие десек кіші мектеп жасындағы балалардың тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасуына жанұя «жанұялық қарым – қатынас, жанұяның психологиялық ахуалы, тәрбиелеу стилінің маңызы зор екенін естен шығармаған жөн. Сонымен, жанұяның тәрбиелік ықпалы деңгейін былайша анықтауға болады:

1) жанұяның әлеуметтік құндылығы. Бұл жанұяның беріктілігімен, оның мүшелерінің адами, рухани жан саулығымен, ортақ іске қызығушылықтың болуымен анықталады. Пайдалы іс-әрекетке толық күнделікті ортақ тірлік, жанұялық және қо-

ғамдық мекемелер, мәдени және спорттық демалыстар жанұяның бірлігін нығайта түседі, өсіп келе жатқан кішкентай азаматқа үлкен қуаныш сыйлайды;

2) балалар оны тәрбиелеуші ересек адамдардың тарапынан қойылатын талаптың бірлігі. Бұл жерде атақты педагог А.С. Макаренконың педагогтарға арналған тәрбиенің педагогикалық мақсат – міндеттерге жұмылған барлық тәрбиешілердің ортақ ісі екендігі, егер педагогтардың тәрбиеге көзқарасы, ортақ қатынасы болмаса, мақсатқа бағытталған тәрбие үрдісін қамтамасыз ету мүмкін еместігі жөніндегі сөзін еске алуға болады. Жанұяның барлық ересек мүшелері бала үшін тәрбиеші, олардың тарапынан болатын талаптың бірлігі өте маңызды;

3) жанұядағы қарым-қатынастың дұрыс болуы. Бала тәрбиесінде әке мен шешерөлінің өте маңызды екені белгілі. Ата өз баласының тәрбиешісі ғана емес, жанұяның ұйтқысы. Жанұя мүшелерінің өзара түсінісуінің, бір-біріне кішіпейіл, қамқор қатынасы мен үйде жылы атмосфераның орнығуына бірден-бір себепкер болатын әйел – ана. Сондай-ақ әке азамат, от ағасы, тәрбиеші;

4) жанұядағы дәстүрлер. Жанұяның рухани байлығы мен потенциалы – тәрбиелік мүмкіндіктерін, онда қалыптасқан дәстүрлерге қарап анықтаймыз. Қалыптасқан өзара жауапкершілік пен теңдік атмосферасы баланың өзімшілдік, жалқаулық, дәрменсіздік, қанағатсыздық сияқты жаман қасиеттерден аулақ болуға баулиды;

5) жанұядағы еңбекке қатынас. Үйдегі барлық жанұя мүшелеріне ортақ жұмыстарға үлкендермен бірге араласа отырып, бала әркімнің өзіндік міндеті бар екені, оны орындау қажеттілігінің маңызын байқайды;

б) жанұядағы өсіп келе жатқан жеке тұлғаның қалыптасуына жанұядағы көңіл күйге қатынасты адамгершілік микроклиматтың әсері де зор. Кейбір жанұяда барлық жағдай байыппен, ақылмен шешіледі, ал кейбір жанұяларда жай әңгіменің өзі ұрыс-керіспен, балаларға дауыс көтерумен шешіледі [2, 260 б].

Түйіндей келе, жанұяда орныққан қарым – қатынас түрі мен қалыптарына сәйкес баланың тұлғалық қасиеттері қаланады.

Бала әрқашан да ата-анадан жүрек жылуын, мейірімділікті қажет етеді, ол ата-ананы өмірдің тірегі санайды. Бала үшін ата-ана игілік жасаушы, үлгі өнеге көрсетуші және ақыл – кеңес айтушы болып танылады.

Жанұя - қоғам ұяшығы. Тек жанұяда болашақ бастамасы салынады- осында әйел мен еркек баланың қажеттілігін, қанша және оларды қалай тәрбиелеу керек екендігін шешеді. Немесе басқа да нұсқа бар, балалардың дүниеге келуі жанұяда емес, жалғыз анада.

Әр бір бала тұлғасының дамуы мен қалыптасуы қоршаған орта әсеріне байланысты. Көп жағдайда балалық шақтағы әсерлер адамдардың келешегінде шешуші рөл атқарады.

Жанұя баланың әлеуметтенуіне ең маңызды және әсер етуші фактор болып табылады. Сондықтан, жанұядағы тәрбиелеу жолы, оның әлеуметтік жағдайы, мүшелерінің жұмыс орны, материалды қамтамасыздандырылуы және ата-ананың білім деңгейі баланың өмірлік жолын біршама анықтайды.

Бала мен ата-ана арасындағы қарым-қатынас ерекшелігі, олардың эмоционалды байланысы мен басқа адамдармен қарым-қатынас құру эталоны болатын оның бүкіл балалық шағымен қоса, келесі өміріне де әсер етеді. Сол себепті, әр бір баланың әкесі мен шешесінің болуы өте маңызды.

Баланың психикалық қажеттіліктерін жанұядағы жақсы қанағаттандырады. Жанұя бала тұлғасының қалыптасуына оптималды мүмкіндіктерді тудырып қана қоймай, оны үнемі дамып отыратын әлеуметтік ортаға үйретіп, әлеуметтенуіне жағдай туғызады.

Жанұя бұл - тәрбие процесінде өте маңызды орын алатын ерекше ұйым. Ерте балалық шағында жанұядан жинаған тәжірибесін бала бүкіл келесі өмірінде қолданады. Мұнда бала тұлғасының негізі салынады. Жанұя жағымды немесе жағымсыз тәрбиелеу факторы бола алады. Сонымен қатар, ешбір әлеуметтік институт бала тәрбиесіне жанұя өзі жасай алатындай қастандық төндіре алмайды. Тек жанұяда бала бірінші өмірлік тәжірибе алады, бірінші бақылау және әр түрлі жағдайларда өзін қалай ұстауды үйренеді.

Ата-ана махаббаты - ең қажетті бірақ, баланың дұрыс дамуына жеткіліксіз талап. Мысалы, балаға артық күтім, тығыз эмоционалды контактта жасалған оның бүкіл өмірін шектен тыс бақылау - пассивтілікке, тәуелділікке, құрбыларымен қарым-қатынаста қиыншылықтың туындауына әкеледі. Баласын жалғыз тәрбиелеуші және одан бүкіл өмірінің мәнін көретін ана гиперқамқорлыққа бейім. “Бала үшін өмір сүру” принципімен құрылған қарым-қатынас екінің – жеткіншектің де анасының да тұлғалық даму жолында кедергі әкеледі. Келесі түрдегі қиындық - баланың ата-анасы қойған жоғарғы талаптарына мүмкіншілігі келмеген кезде туындайды.

Қазіргі уақытта қиын өмірлік жағдайда қалған балаларға көмек көрсету мақсатында мекемелер ашылған.

Балалардың осындай мекемелерге түсуіне мынадай негізгі себептер болады: әке-шешесінің екеуінің немесе біреуінің ішімдікке салынуы, олардың әлеуметтік тәртібі (қайыршылық, ұрлық, жезөкшелік, т.б.), өз балаларын жыныстық арандатушылық, балаларын сату, тамақ пен судың болмауы, балаларының көзінше ата-ана біреуін өлтіруі, әке-шешесінің біреуінің түрмеде болуы, жалғыз ата-ананы ішімдіктен емдеу, психологиялық ауруға шалдығуы, балаларға қатаң қарауы (соғу, ауыр дене жаракатын салу), әке-шешесінің қайтыс болуы, үйінің болмауы, үйден қашуы, өз тұратын міндетті ауыстыруды қажет ететін өз жастағылармен келіспеуі т.б.

Балалар үйіндегі балалардың көпшілігінің ата-аналары бар. Олар көбінесе ауру, әрекетке қабілетсіз, баласын тәрбиелеуден бас тартқан, құқықтарын асыра пайдаланатын, балаларға жағымсыз әсер беретін, ішімдік ауруларына шалдыққандар болып табылады.

А.М. Прихожан мен Н.Н. Толстойдың зерттеулері бойынша соматикалық және психикалық денсаулығының төмендігі олардың ерте жаста өмір қиындықтарын көріп ауыр жанұяда өсіп «тәуекел тобын» құруы саналады.

Балалар үйінде өмір сүретін балалар психологиялық дамудың спецификасына байланысты норма мен патологияның критерийі бойынша анықталады.

Жағымсыз жағдайлардың балалар

өмірінде ұзақ уақыт болуы жағымсыз физикалық, психикалық және ауыр салдарға әкелетін бала ағзасындағы басқа өзгерістерге әкеледі.

Сонымен қатар мәліметтер көрсеткіші бойынша әр түрлі жағдай бойынша қауіпсіздік сезімі жоғалады.

Бұл жағдайлар бойынша тыныштығына және өміріне үлкен әсер береді. Олар жануарлардан қорқумен, әсіресе иттерден, бөтен адамдардың пайда болуынан, ата-анасының ішуі мен төбелесуінен, соғуынан, туыстары мен жақындарының өлімінен, катастрофадан алған жаракатын көтере алмаудан, жауыздықпен қараудан пайда болады.

Балалар үйінде болған балалар жақсы жанұялардың балаларына қарағанда өмірдің өте көп жағымсыз күйін басынан өткізеді. Баламен кез келген жаста өткізілген өткені ізсіз, бірақ ол баланың психикалық дамуында із қалдырады. Балалармен сөйлесуде оларға жәбір көрсетуші ата-ана немесе оның біреуі әке немесе шеше екені ауыр тиеді екен [3, 45 б.].

Физикалық, психикалық, жыныстық зорлыққа түскен бала өзінің жағымсыз әрекеттің құрбаны ретінде санайды, сондықтан да балалар көбінесе ойнап жүрген бала зорлық тақырыбына келіп, оны көп рет қайталайды, тыйымдар мен әлеуметтік нормалар мен ережелерді бұзады: Балаларды басқа бейнелерге қосу өте қиынға соғады.

Балалардың психикалық дамуындағы эмоциялық бұзылыстарында өшпенділік, агрессия, супер кейіпкерлерге деген жабық көзқарас, қиялдарда өзіндік «Меннің» көп болуы байқалады.

Мына психологтардың (С.М. Спунский, Ф.Е. Василькин, Петровская және т.б.) ойынша бұрын балада қалыптасқан әлеуметтік жағдайға қатысты норма өзгермейді, балада қалып қояды деген.

Балаларда есте сақтау қабілеті бұзылып, көңілі нашарлайды. Бұл олардың үлгеріміне әсер етеді.

Ондай ұзақ уақытқа созылған стресс жағдайында болатын жасанды құралдары қажет болады, сондықтан да балалар ертеден темекі тартып, ішімдік, наркотик, токсикалық заттар, транквилизатор сияқта заттарды қолданады.

Бірқатар зерттеушілердің (М.К. Бар-

дышевская, И.В. Дубровина, Э.А. Минкова) айтуы бойынша ата-ананың қамқорлығынсыз өскен балалар өз жас тағыларынан ерекше болып келеді екен.

Психикалық даму ырғағы да баяу болады және жағымсыз ерекшеліктердің қатары болады: интеллектуалдық дәрежесінің даму дәрежесі төмен, эмоционалдық сферасы кедей, ойлау кейінірек қалыптасады, үлкендердің талаптарын түсінбеу, басқалармен қарым-қатынас орнату қиын болу, өзіне-өзі сенбеушілік, әлемге деген реніш, қуаныштың көп болмауы, қызығушылықтың болмауы және де балалар өздерінің эмоциялық күйін (қуану, қайғы, ыза, реніш) ауыр түсінеді.

Олар сәттілікке де, сәтсіздікке де бірге қуанады, бірге қиналады, жалпылық пен қамқорлықты сезінеді және де қызмет бабы бойынша жақын адамдардың бар екенін түсінеді (немесе бұл үлкен қиындықпен жүзеге асады).

Кейде өмірдің жеке сәттеріне (демалыс, сыйлық) қуанады, бұдан кейін өмір туралы басқа көзқарасқа көшеді.

Балалар үйіндегі балаларға толық түсініктеме беру үшін оларды жас ерекшеліктеріне байланысты қарастыру керек. Зерттеушілердің нәтижесі бойынша ерте жастан балалар үйінде болған балалардың жанұяда тәрбиеленген балаларға қарағанда психологиялық дамуында ерекшеліктер болады. Оларда таным белсенділігі төмендеп, өз жастағыларың арасында шиеленіс болады [4,78 б].

Психологиялық дамудың параметрі бойынша олар өз жастағылармен бірдей дәрежеде, кейбіреуі бойынша асып та кетеді, ал басқа параметр бойынша олардың кішкене балалардан төмен қалып қалғанын да көреміз. Бұндай специфика барлық балалық шақта тұрақты болып саналады.

Зерттеушілер бойынша балалар үйінде тәрбиеленіп жатқан балалар өз жастағыларынан өзгеше болып келеді.

Олардың дамуы мен денсауылығы бірнеше сапалы негативтік ерекшеліктерден тұрады. Олар балалық шақтан жеткіншек кезеңге дейін барлық баспалдақтар бойынша ерекшеленеді.

Ары қарай олардың ерекшеліктері әр кезеңде өзгеріп отырады.

Бұл өзгерістердің салдары өсіп келе

жатқан адамның тұлға болып қалыптасуына кедергі болады.

Жанұяның рөлін бағалау қиын, жанұяны, мекемені ауыстыру балаға алғашқы 7 жаста өте нашар әсер қалдырады.

Балалар үшін маңызды және ең жақын тұлғаның болмауы тәртіп нысанының бұзылуына алғышарт болып табылады. Және де бұл басқа адамдармен қайғы бөлісуде де қиынға соғады.

Жақындықтың болмауы таным белсенділігінің дамуын тоқтатады, ол мектеп жасына дейінгі балалардың әлемге деген көзқарасын әлсіретіп, қызықты жұмыс табу мүмкіндігін қиындатады.

Баланы белсенді емес қылуы мүмкін. Балалардың эмоционалдық көрінулері қиын немесе айқындалмаған [5, 117 б].

Н.Н. Авдееваның зерттеулерінде балалар үйінде өскен балалардың өзін айнаға қараудан қорқып, өз бейнесін көргенде жылайтыны көрсетілген. Балалар үйінде тәрбиеленген бала жанұяда өскен балаларға қарағанда тұлғаның өзіндік бірігуі бая жүреді.

Т.П. Гаврилованың мәліметтері бойынша 3 жылдың шиеленісі нәтижесі сызылған нысанда ағады және де жетістікке жету қасиеті қалыптасады (мектепке дейін тұлғаның жаңа қалыптасуы маңызды).

Үлкендермен қарым-қатынастың жетіспеушілігі тұлғаның дамуы артта қалуына әкеледі, өзінділік жоғалады, мекемелердегі тәрбиеленушілердің тұлғалық дамуы бұзылады.

Эмоционалдық сфераның дамуындағы жетіспеушілік айқын көрінеді – балалар үлкендердің эмоцияларын үлкен қиындықпен айырады, бір-бірін түсінуде шекті қабілеттілікке ие болады, бұл қайғы бөлісуде эмпатияның дамуына қиындық әкеледі.

Танымдықтың дамуы тежелгендіктен, сөйлеуде артта қалушылық білінеді, қоршаған әлемді түсінуде бастама жоғалады, қорқыныш сезімі келіп, көңілді аударады.

Мектеп жасына дейінгі жетіспеушіліктің дамуындағы жетіспеушілік болып, өзінділіктің дамуы, оның толық түрде көрінуінің жойылуы байқалады. Бала қалағаны бойынша әрекет етеді.

Жанұядан тыс тәрбиеленген балалар-

да үлкендерге деген бағаның жоқтығы, қызметтегі сәтсіздікке деген қайғыру, жақсы бағаға деген қажеттілік, сәтті және сәтті емес әрекеттерді ажырату, тәртіпті жақтау немесе жақтамау деген болмайтыны байқалады.

Мекемеден баланы тауып алу ол туралы тұлға болып қалыптастырудың уақытша сипаттамасы туралы көзқарасты бұзады – балалар өткені туралы ештеңе білмейді, болашағынан де ештеңе көрмейді.

Оларды өз жанұялары туралы тұманды көзқарас көрінеді. Өз өткені туралы түсініксіздік «Әлеуметтік жетімдіктің» себебі болып, өзіндік қалыптастыруға кедергі болады.

Кейбір балалар өзін кішкентаймыз деп елестете алмайды, кішкентай балалар немен айналысып, не айтатынын білмейді.

Олар өз болашақтарын қиын қылып елестетіп, олардың болашақтары тек жақын болашаққа, яғни мектепке баруға болжалдағаны біледі.

Өзіндік идентификация деген күрес – балалардың депривацияны жөндеу кезеңіндегі негізгі проблема болып саналады.

Қазіргі кезеңнің қайғы шегінен шығу, өткендегі бастан өткізген қайғы өмірдегі сенімділік пен жаңа идентификация психикасының депривация шенберінен қашу жағдайы болып табылады.

Әлеуметтік-педагогикалық қамқорсыз өмір сүріп келе жатқан оқушылардың психологиясының ерекшеліктерін қарастырайық.

Балалар үйінен, кризис орталықтарынан келген балаларда олардың дамуына қажетті мүмкіндіктердің барлығы дерлік жоқ екенін басында айта кетейік [6, 120 б].

Бірінші сыныпқа олар сыныптарынан үлкенірек жаста жетеді. Ереже бойынша оларға сегіз, кейде тіпті он жас толып қояды.

Оқудың осындай бастамасы балалардың әлеуметтік жағдайымен байланысты болып келеді. Осындай балалардың оқу мекемесінен қалмай барып жүргені аз байқалады.

Ата-аналары олардың оқуына көп көңіл бөлмейді, балалармен айналыспайды, оқу үшін жағдай жасамайды және сабаққа керекті заттарды сатып алмайды.

Бала балалар үйінен мектепке келгенде ол сабаққа жанұядағы келеңсіздіктің салдарынан дұрыс дайындалмайды.

Өмірдегі нашар жағдайлар аз мерзім ішінде балаларды мектеп оқуына дайындай алмайды.

А.М. Прихожан мен Н.Н. Толстойдың зерттеулеріндегі мәліметтер

бойынша балалар үйінен мектепке 7-8 жас аралығында келгендер сюжеттік-рольдік ойындар, ережесі бар ойындар, драматизация ойындарын ойнай алмайтындарын және негізгі ойы импровизация болатын сүйікті кітаптарының мәнін білмейтіндігі, мультфильм, телебағдарлама көре алмайтындығы көрсетілген.

Өз жастағыларымен ойын ойнау қуаныш пен қызығушылық әкеледі, егер ол қайғылы болмаса.

Бұндай балалар көбінесе кішкентай жастағы балалардың ойындарын ойнағанды жақсы көреді.

Осының барлығы орын толтыруы мүмкін емес әлеуметтік-психологиялық мүмкіндіктердің жоғалтқанын айтады.

Мекемеде тәрбиеленіп жатқан жетім-балалар мен ата-ана қамқорсыз қалған балалар ерте балалық кезден бастап гипокамқор жағдайында, яғни өз үлкендерімен емес, бөтен үлкендер жағынан шекті қамқорлықта болады. Балалардың үлкендермен деген шексіз топтық қатынасы балаға қажетті өзінділікті бермейді.

Сондықтан да кіші мектеп жасындағы балалар интеллектуалдық сфераның дамуында ауытқуларды кездестіреді, мектепке аз барады, оқу материалын ауыр меңгереді, бірақ та тәрбиешінің кез келген тапсырмасын орындауға даяр.

Балалар үйінде тәрбиеленген балаларда ойлау қабілетінің төмендігі, өзін-өзі басқара алмау, өзінің эмоциялық күйінің төмендігі көрінеді. Сондықтан да психолог қызметі балалардың өз эмоцияларымен қаншалықты сәтті игеріп жатқанына тәуелді.

Психолог тани білу керек, эмпатиясын көрсетіп, құпия қайғыларын әр түрлі жағдайларда зерттей білуі тиіс.

Кіші мектеп оқушыларының психологиялық ерекшеліктері қоршаған адамдарымен қиын қарым-қатынаспен сипатталады.

Қарым-қатынасты қиындататын сезімнің жоғарылығы, біреудің айтуы бойынша әдеттену, қатынастағы қиындық, таным сферасының бұзылуы, оқу материалын игерудегі қиындықтар, тәртіпті қатаң түрде бұзу (ұрлық) тәртіптің әр түрлі нысаны болып саналады.

Оларға тән мінездеме: үлкендермен сөйлесуден қашқалақтау, өзінің керексіз екеніне қайғыру, өзіне қымбат затты немесе адамның қымбат құндылығын жоғалту болып саналады [7, 89 б].

Кіші мектеп оқушыларының дұрыс дамып, жетілу үшін адамдар жағдай жасау керек. Оларға мыналар жатады.

1) қазіргі өмір туралы ақпарат кіші мектеп оқушыларының өздерін толғандырып жүрген сұрақтар бойынша қажетті ақпаратты алуға құқылы және оны тексеріп, нәтижесін беруге тиіс (секс, қылмыстық құқық, наркотик және ішімдік, дін, партия, секталар, жас қозғалыстар);

2) еркінділік пен қызмет үшін жауапкершілікті біріктіру – мектеп, жанұя, қоғамдағы жасалған ережелерге конструктивтік әсер болып саналады;

3) өзінді қабылдау (өзінің физикалық «Мен» эмоциялық күйдің ерекшеліктерін);

4) нағыз тәртіп дағдысы – дұрыс тәртіп дағдысын қалыптастыру, өзіндік құндылық сезімін қалтыруға әсер беру.

Өкінішке орай балалардың балалар үйіне түсу себептері көп, оған көзді жауып қарап, ұмытуға болмайды.

Сондықтан қазіргі заман талаптарына сай балалар үйі құрылды. Балалармен жұмыс істеп жүрген мамандар бұл кіші мектеп оқушыларының болашақтарын анық көріп, оларға өздерін өзгерту үшін алғашқы қадам жасауына дайын болу керек.

Әлеуметтік және психологиялық өзгерістер бойынша бұл топтағы кіші мектеп оқушыларының келесі ерекшеліктері болады:

1) қоғамда қабылданбаған құндылықтардың болмауы – шығармашылық, түсіністік, өмірдегі белсенді әрекет. Олардың қоғамға деген керексіздігінен, өмірде күш пен бақыт арқылы бірнәрсеге жету мүмкінсіздігінен қорқыныш пен үрей туады;

2) олардың ата-аналарының қазіргі өмірінің проекциялары өмір сүруге деген асығысты еске түсіреді;

3) ата-ана жағынан эмоционалдық артта қалу, біржағынан психологиялық автономия;

4) құндылықтардың ішінде ең біріншіден – бақытты жанұялық өмір, екіншіден материалдық қамсыздану, үшіншіден – денсаулық. Осы жоғары құндылыққа жете алмау ішкі шиеленіс тудырып, стресс күйінің қайнар көзін тудырады. Болшақта ол жеткіншектің психикалық денсаулығында жоғарғы рөлді алады.

5) эмоциялық күйдің жағымсыз жақтары – үрей, қайғы, ыза, қорқыныш байқалады. Бұл жеткіншектің өз жағдайын бақылауға ала-алмауынан көрінеді.

6) «әдемі», жеңіл өмірдің қуанышын игеру, өмірден тек ләззат алуға ұмтылу болып табылады.

Тәуекел топтарының жеткіншектік ерекшелігі болып, әлеуметтік қажеттіліктермен байланысты эмоционалдық ыңғайдың қайғыру жағдайы болып бақытты адам туралы көзқарас саналады.

Бұл жалғыздық туралы әңгімелесу арқылы жүреді, себебі ол арқылы әлеуметтік контактілердің тәжірибелері шектелді.

Бұл кіші мектеп оқушыларының өсуіне өз салдарын тигізеді. Жалғыздық туралы сөйлесу кіші мектеп оқушыларының өзімен жастағылармен, үлкендермен және ресми емес бірлестіктермен қатынасын анықтауға көмектеседі.

А.Н. Прихожанның зерттеу нәтижелері бойынша кіші мектеп оқушыларының жалғыздық туралы қайғыру тәуекелі 70% байқалады. Бұл жалғыздықтан шықпау жолын кіші мектеп оқушыларының 1% көрмейді, ал қалғандары одан құтылудың жолдарын дос іздеу, жанұя табу, шиеленіс жағдайынан шығу маңыздылығының төмендігін көреді.

Жоғарыдағы айтылғанымыздан көріп отырғанымыздай уақытша балалар үйіндегі балалардың психологиясы жанұядағы балаларға қарағанда өзгеше екенін көреміз.

Бұл ең алдымен баланың тасталғанымен, ата-анасының балаға деген құқығының айырылуымен, ата-анасының ішімдік, наркомания, жезөкшелікке салынуымен, тергеу изоляторына орналастыруымен және басқа факторларға байланысты. Нәтижесінде осындай балаларда ыза мен агрес-

сия пайда бола бастайды. Балалар қатынасқа әрең түсіп, жағдайды нашар қабылдайды.

Кіші мектеп жасындағы балалардың психологиялық дамуы ірі өзгерістерге ұшырайды. Өзгерістерге ұшырауының себебі, ойынға қарағанда оқу талабының бала үшін қиындығынды болып келеді. Сонымен қатар жаңа оқуға түскен бала сыныптағы құрбыларымен қатынас жасап, соның нәтижесінде өзінің психологиялық байлығын дамытып, жаман-жақсы жақтарын ажырата бастайды [8,12-13 б].

Кіші мектеп жасындағы балаларда мінез-құлықтың саналы регуляциясы күшейеді, мотивтер мен қажеттіліктер көлемі ұлғайтады, рухани және материалды қажеттіліктер сферасы кеңейеді, қарым-қатынасқа деген қажеттілік, басқарушылыққа қажеттілік сияқты әлеуметтік қажеттіліктер нығая түседі. Көп білу, басқалардан жоғары болу, өзі жасай алу сияқты қарапайым қажеттіліктер пайда болады. Ал, оқу - өзінше әрекеттің бір түрі: мазмұнды сөз немесе нақтылы бейне арқылы белсенділік жатады. Бұған ептілік пен дағды енеді [9, 62 б].

Осы кезеңде баланың психикалық дамуы негізгі жетекші іс-әрекетімен байланысты күнделікті мұғалімнің талаптарына сай болу, белгілі оқушы образына негізделген мінез-құлық тәрбиесі балада психикалық үрдістерде еріктіктің пайда болуын қалыптастырады. Оқу ісіне араласа отырып, балалар біртіндеп оның талаптарына бағынады. Осы талаптарды орындау балада жоқ жаңа қасиеттің пайда болуына әкеледі.

Кіші мектеп жасындағы балаладың танымдық үрдістердің дамуы, қабылдау процесінің күрделене түсуі балаларда байқай алу қабілетінің көрінуімен ұштасады. Алайда, байқаудың қарапайым элементі бірінші сынып оқушыларында да бар. Оқушылардың зейінін дұрыс қалыптастыруға мұғалімнің жеке басының үлгі-өнегесінің маңызы да зор. Бала есінің дамуы – мұғалімнің жұмыс әдісіне, әсіресе психоло-

гиялық дайындығына байланысты. Қиялды шығармалар арқылы, ертегі арқылы дамыту, суреттер салғызу өте зор ықпал етеді. Ой тәрбиесі адамның психологиясын жан-жақты етіп тәрбиелеумен ұштасып жатады. Ал, кіші мектеп жасындағы балалардың жеке басының дамуы, мінез-құлық ережесін сақтау көбінесе үлкеннің көңіл-күйіне қалыптасқан жағдайларға байланысты [10, 187 б].

Сонымен кіші сынып оқушыларын басқалармен салыстырып өткенде, өте әсерленгіш, сезімтал, қызықты және көрікті, басқаларға ұқсамайтын іс-әрекеттерге араласып кетуге дайын тұратындықтармен көзге түседі. Осы жастағылардың негізгі әрекеті оқуға кіргеннен кейін оқу қызметі шешуші роль атқарады деген үлкен қорытынды жасалынады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991.
2. Кулагина И.А. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М., 1998.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология, развития детство, отрочество. Учебник для студентов вузов – М., 2000.
4. Немов.Р.С. Психология. – М.: Просвещение, 1995.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: Теория, факты, проблемы. – М., 1995.
6. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М., 1996.
7. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М., - 1996.
8. Ауренова М. Балалар үй жағдайындағы психолог іс-әрекеті. // Мектептегі психология - Психология в школе. 2006-№3.
9. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы. // Вестник Московского Университета. Психология. Сер. 14. – 1987. - № 2. – Б. 60.
10. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии. - М., 2005.

УДК 159.92

**ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН АРТТЫРУДЫҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ**

Ильясова Б.К.

Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін 2015 жылға дейін дамыту тұжырымдамасында орта білім берудің мақсаты – жылдам өзгеріп отыратын дүние жағдайында алынған терең білімнің, кәсіби дағдылардың негізінде еркін бағдарлай білуге, өзін-өзі дамытуға және өз бетінше дұрыс, адамгершілік тұлғасынан жауапты шешімдер қабылдауға қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру деп нақты көрсетілген.

Қазіргі таңда елімізде елеулі өзгерістер болып жатыр. Ол өзгерістер әлеуметті, экономикалық дамуға байланысты болғандықтан жас ұрпақты сапалы білім негіздерімен қаруландыру мазмұнын түбегейлі өзгерту көзделген. Сондықтан қазіргі тәрбие мен білім беретін оқу мекемелерінің алдында жеке тұлғаны қалыптастыру міндеті тұр. Яғни, барлық оқу және тәрбие әдістері мен тәсілдерінің, құралдарының, ұйымдастыру формалары мен түрлерінің кешенін жеке тұлғаны толыққанды қалыптастыруға бағыттау керек. Аталған міндетті жүзеге асырудың бір жолы – үздіксіз білім беру жүйесін дамыту, білім беру мазмұнына жаңа көзқарас енгізу. Ал өсіп келе жатқан жас ұрпағымыздың замана көшінен қалып қоймай білімді, жан – жақты дамыған, кемелді болуы ұстаздар қауымына, оның орасан зор жауапкершілігі мен өз жұмысына деген дұрыс қарым-қатынасына байланысты екені даусыз.

Жалпы ғалымдардың зерттеулеріне көз жүгіртсек В. Шепель құзыреттілік ұғымына білім, біліктілік, тәжірибе, білімді пайдалануға теориялық-тәжірибелік дайындық ретінде анықтама береді. В. Ландшеердің түсіндірмесі бұл анықтамаға қайшы келмейді. Сонымен қатар құзыреттілік ұғымына, П. Симонов, М. Чошановтар өз ойларын білдіріп, талқылаған. Дегенмен, П. Симонов әлеуметтік даярлық туралы айтса, М. Чошанов көбінесе құзыреттіліктің мазмұндық (білім) және процессуалдық (білік) қараушыларына тоқталады. Ал В. Ландшеер құзыреттілік тереңдетілген білім деп

түсінеді.

Кейбір сөздіктерде құзыреттілік белгілі бір зат, құбылыс жөнінде пайымдауға, салмақты да беделді пікір айтуға мүмкіндік беретін білімді игеру ретінде түсіндірме берілген. Ал, қазір құзыреттілік дербес және жауаптылықпен әрекет етуге белгілі бір жұмысты орындауға құзыреттілік тілік пен икемділікті меңгеруге жол ашатын психологиялық ахуал, психикалық сапалардың қосылымы ретінде белгіленіп жүр. Құзыретті болу мен құзыретсіз болудың себебі бірдей, ол — адамның жеке тұлға ретіндегі ахуалы, эмоциясының тұрақтылығы мен айнымалылығы, денсаулығының жақсы-жамандығы тағы да басқалары.

Балаларға тәрбиеші тарапынан қолдану негізінде жүйелі жан-жақты терең білім беріледі, пәнге деген қызығушылықтары артады, шығармашылықпен жұмыс істеуге ынталанады, ізденуге, өз жұмысының нәтижесін көруге асығады, құзыреттілігі қалыптасады.

«Құзыреттілік» – дара тұлғаның өзіндік құзыреттіктері мен статусы шеңберінде қоғамда ойдағыдай жұмыс істеуге мүмкіндік беретін белсенділіктің әлеуметтік және жеке дара формасын үйрету деңгейі» деген анықтамасынан адам білімі, біліктілігі және тәжірибесі анық байқалып отыр.

Сонымен құзырет құбылыс, яғни оқушының жеке және қоғам талаптарын қанағаттандыру мақсатындағы табысты іс - әрекеттеріне қажетті білім дайындығына әлеуметтік сұраныс құзыреттілік – сәйкес құзыретке ие болу негізінде іс - әрекетті жүзеге асыру құзыреттілік інде байқалатын тұлғалық байланысқан қасиеттердің жиынтығы.

Құзырлылық – баланың өзінің және қоғам өмірінің өркендеуіне жауапкершілігін сезінуі, оған дайындығы мен іс-әрекеттерін көрсетеді. Сондықтан білім беру жүйесі мен әр педагогтың міндеті баланың ізденімпаздығы мен дербестігін дамыта отырып, өз қабілеттерін жүзеге асыруда шығармашылық сипатта іс-әрекет етіп, мә-

дениет деңгейінің жоғары сатысына жетуде мемлекеттің құқықтық жүйесі мүмкіндіктерін білу, білімі мен біліктіліктерін үнемі жетілдіру болып табылады. Осы мақсатта ғалымдар (А.В. Хуторской т.б.) негізгі құзырлылық түрлерін ұсынды: интеллектуалдық, азаматтық-құқықтық, коммуникативтік, ақпараттық т.б.

Білім берудің негізгі мақсаттарына, әлеуметтік тәжірибенің құрылымы мен жеке тұлға тәжірибесіне, сондай-ақ оқушы іс-әрекетінің негізгі түрлеріне байланысты мынадай білімдік құзырлықтар маңызды:

1) Құндылық түсінігі құзырлығы – бұл баланың құндылық бағдары, қоршаған әлемді көре білуі мен түсіну қабілеті, өзінің ондағы ролін сезінуі, өз іс-әрекетінің мәнділік және мақсатты ұстанымының болуы, шешім шығара білуі. Бұл құзырлылық меңгерген оқушы оқу және басқа іс-әрекетте өз білімі мен біліктерін жүзеге асыра білу іс-әрекеттеріне ие болады, нәтижесінде баланың жеке білімдік кеңістігі және оның өмірлік әрекет бағдарламасы қалыптасады.

2) Жалпы мәдени құзырлылық – таным мен жалпы адамзаттық мәдениет, ұлттық мәдениет аймағындағы адамның іс-әрекет тәжірибесі, адамзат қоғамы мен жеке халықтардың, адам өмірінің рухани-адамгершілік түсінігінің болуы. Оған адам өміріндегі ғылым мен діннің ролі, әлеуметтік құбылыстар мен дәстүрлер, отбасы мәдениеті, олардың қоршаған әлемге әсері, баланың оны игеруі мен мәдени тұтастықты сезінуі.

3) Оқу-танымдық құзырлылық – баланың дербес танымдық іс-әрекет арнасындағы құзырлықтар жиынтығы: білім мен мақсаткерлік, жоспарлау, талдау, оқу-танымдық әрекетті өзіндік бағалау. Оқушы жаңа шығармашылық әрекет дағдыларын меңгереді: нақты жағдайда іс-әрекет тәсілдерін біледі, мәселені шешуде эвристикалық әдістерді қолданады. Бұл құзырлылық аумағында баланың сауаттылық талаптары анықталады: шындықты, фактіні анықтай білу, өлшеу дағдыларын игеру, статистикалық, мүмкіндік және басқа таным тәсілдерін білуі.

4) Ақпараттық құзырлылық – баланың оқу пәніндегі және білім алу шеңберіндегі, сондай-ақ қоршаған әлем туралы ақпаратты қолдана білу дағдылары. Түрлі

нысаналар (теледидар, ұнтаспа, телефон, компьютер) және ақпараттық технологиялар (бейне, таспа, электрондық почта, Интернет т.б.) көмегімен ізденімпаздық біліктері қалыптасып, ақпаратты талдау, саралау, сараптау, сақтау және оны тарата білуге үйренеді.

5) Коммуникативтік құзырлылық – тілдерді білу, айналасындағы адамдармен сөйлесу, топта жұмыс істей білу дағдысы, түрлі әлеуметтік рольдерді меңгеруі. Оқушы өзін таныстыра білуі, хат жазу, сауалнама толтыру, өтініш жазу, сұрақ қою, пікірталасқа қатыса білуі т.б. керек.

6) Әлеуметтік - қызмет құзырлығы – азаматтық - қоғамдық әрекет шеңберіндегі (азамат, бақылаушы, сайлаушы, өкіл т.б. ролін орындау), әлеуметтік - қызмет аумағында (тұтынушы, сатып алушы, өндіруші), отбасы қатынастары мен міндеттері көлемінде, экономика және құқық сұрақтарында, кәсіби бағдар бойынша білімдері мен тәжірибелерін меңгеруін көрсетеді.

7) Жеке тұлғалық өзін-өзі жетілдіру құзырлығы – баланың дене, рухани және интеллектуалдық өзіндік дамуы, эмоционалдық тұрғыда өзін-өзі реттеу мен жүзеге асыру тәсілдерін меңгеруге бағытталады. Оқушы өз қызығушылығы мен мүмкіндіктері арқылы өзіндік танымын, қазіргі кезеңдегі қажетті жеке тұлғалық қасиеттерін дамытып, психологиялық сауаттылығын, ойлау мәдениеті мен мінез-құлық мәдениетін меңгереді. Сондай-ақ бұл құзырлыққа жеке бас гигиенасы, өз денсаулығы мен экологиялық мәдениет кіреді.

Бағдарламалық-мотивациялық әрекет оқушылардың өзекті мәселе қоюымен, олардың белгіленген әрекетке қызығушылық мотивациясымен байланысты.

Қазіргі уақытта маман бойына қойылатын қатал талап пен мұғалім әрекеті арасында, мұғалімдер дайындаудың типтік жүйесі мен оның жеке шығармашылық әрекеті арасында қарама-қайшылықтар байқалады. Сонымен қатар педагогикалық оқу орындары түлектерінің құзыреттілік деңгейіндегі айырмашылықтар жиі кездеседі. Бұл мәселені шешудің бір жағы мұғалімнің құзыреттігіне де байланысты. Слестенин В.А. тұлғаның кәсіби педагогикалық бағыттылығын мұғалімнің құзыреттігінің белгісі деп санаған. Ол технологиялық құзырет-

тілік мыналарды жатқызады:

- тұлғаның танымдық кәсіби-педагогикалық бағытын анықтайтын қасиеттері;
- оның психологиялық дайындығын талап ету;
- арнайы дайындығы көлемі мен құрамы;
- мамандығы бойынша әдістемелік деңгейінің мазмұны.

Ал А.К Маркова болашақ мұғалімнің технологиялық құзыреттігіне мыналарды жатқызады:

- кәсіби - педагогикалық білім;
- кәсіби - педагогикалық шеберлік;
- кәсіби - негізгі қасиеттер, танымдық, мотивациялық сферасы;
- кәсіби - педагогикалық позициялары (тұрақты қатынас жүйесі, оқушыға, өзіне, әріптестеріне оның әрекетін анықтайтындай болуы).

Сондықтан да біз технологиялық құзыреттілік жан-жақты және өзара бір-бірімен байланысты үш компоненттен құралғандығын айтуымыз керек. Олар:

- а) кәсіби білім;
- ә) кәсіби шеберлік;
- б) педагогикалық әрекеттегі кәсіби ерекше қасиеттер.

Осы аталған үш компонент маман тұлғасын дамытуда бір тұтас жүйе ретінде қолданылады. Сонымен қатар олар бір-бірін қайталамайды, күрделі диалектикалық қатынасқа түседі, сол арқылы әр компонент педагогикалық әрекет кезінде не құрал, не сілтеме, немесе даму нәтижесі ретінде қолданылады. Кәсіби іс-әрекетін іске асыру барысында мұғалім түрлі педагогикалық әрекет түрін атқарады, жетекші, тәрбиеші, пән мұғалімі, ұйымдастырушы, ұжым мүшесі. Кәсіби міндетін атқару үшін мұғалімге педагогикалық ғылым негізінде әдіснамалы, теориялық білім талап етіледі. Білім теориясы, оқыту мен тәрбиелеу әдістемесі, жоғары мектепке жетекшілік етумен басқару теориясы. Сондықтан жалпы педагогикалық білім жүйесін болашақ бастауыш сынып мұғалімдері өзара байланысты, өзара шартты, жеке мәнді тұтас жүйе ретінде меңгеруі тиіс.

Қазір еліміздегі білім беру мен тәрбие жүйесін жүзеге асырып жүрген оқу орындары педагог-ғалымдар ұжымдары ұсынып отырған көптеген жаңа идеялар

мен жаңа технологиялардың ішінен өздерінің қалауына сәйкес кез келген үлгі бойынша қызмет етуіне мүмкіндік алды. Оқытуды ұйымдастыру формаларын, оқыту әдістері мен тәсілдерін жаңа технологияларды қолдана отырып өзгерту оқушының адамгершілік, интеллектуалдық, рухани, адамзаттық, ұлтжандылық және басқа адами келбетінің қалыптасуына игі әсер етеді. Оқытуды инновациялар, жапаландыру, түрлендіру оқушылардың оқуға ынтасын, белсенділігі мен қызығушылығын арттырады, өзін-өзі тәрбиелеу мен дамытуға итермелейді, оқу әрекетіне елеулі өзгерістер енгізеді.

«Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгеру мұғалімнің интеллектуалдық, кәсіптік, адамгершілік, рухани, азаматтық және де басқа көптеген адами келбетінің жетілуіне игі әсерін тигізеді, өзін-өзі дамытып, оқу-тәрбие үрдісін тиімді ұйымдастыруына көмектеседі», – деп көрсетеді С.В. Селевко.

Олай болса, қазіргі білім беру жағдайында оқушылардың құзыреттілігі арттырудың ең тиімді жолы – жаңа технологияларды оқу – тәрбие үрдісіне қарқынды енгізу.

Зерттеп отырған тақырыбымыздың негізгі мән – мағынасын ашу үшін құзыреттілік ұғымына тоқтала кетейік. Соңғы жылдары құзыреттілік ұғымына деген көзқарастардың ауқымы кеңейе түсті. «Құзыреттілік» ұғымы бүгінгі таңда жан-жақты зерттеліп, талқылануда. Оған педагогика және психология ғылымының зерттеуші ғалымдары түрліше анықтамалар беріп жүр. Сондықтан да құзыреттілік ұғымының мән-мағынасын анықтауға бағытталған мәселелер көптеген педагогика саласындағы зерттеулерде, ғылыми-әдістемелік басылымдарда кеңінен қарастырылуда. Жалпы зерттеулерге көз жүгіртсек көптеген ғалымдар, мысалы В. Шепель, В. Ландшеер, П. Симонов, М. Чошанов, В. Даль, В. Безруков, О. Шахматова т.б. өздерінің жұмыстарында құзыреттілік ұғымын қарастырып, оған әртүрлі анықтамалар берген. В. Шепель құзыреттілік ұғымына білім, біліктілік, тәжірибе, білімді пайдалануға теориялық-тәжірибелік дайындық ретінде анықтама береді. Кейбір сөздіктерде құзыреттілік белгілі бір зат, құбылыс жөнінде пай-

ымдауға, салмақты да беделді пікір айтуға мүмкіндік беретін білімді игеру ретінде түсіндірме берілген. Ал, қазір құзыреттілік дербес және жауаптылықпен әрекет етуге белгілі бір жұмысты орындауға қабілеттілік пен икемділікті меңгеруге жол ашатын психологиялық ахуал, психикалық сапалардың қосылымы ретінде белгіленіп жүр. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігінде «құзыр» (компетенция) – біріншіден, қайсыбір тапсырманы орындауға қабілеттілік немесе бір нәрсені жасау; екіншіден, тіл мен психолінгвистикада - тілдің базалық, абстрактілі ережелерін меңгеру деп көрсетілген. Латын тілінен аударғанда құзыреттілік дегеніміз өз ісін жетік білу, танымы мол, тәжірибелі деген мағынаны білдіреді. Ал түсіндірме сөздіктерде «құзыреттілік» ұғымы құзырлықты меңгеруші ретінде қарастырылады.

Тәрбиенің басты міндеттері – мектеп оқушыларының азаматтық жауапкершілігі мен құқықтық сана-сезімін, руханилығын мен мәдениеттілігін, инициативтілігі мен өзіндік әрекетін, толеранттылығын, қоғамда нәтижелі әлеуметтену қабілетін және еңбек нарығында белсенді бейімделуін қалыптастыру. Тәрбие үрдісінде бұл міндеттерді педагогтар мен оқушылардың құзыреттігін дамыту арқылы шешуге болады.

Құзыреттілік – жеке тұлғаның теориялық білімі мен практикалық тәжірибесіне сай белгілі бір міндеттерді орындауға дайындығы. Құзыреттілік теория мен практиканың бірлігі негізінде жетіледі. Ол жансыз жаттанды білім түрінде емес, жеке тұлғаның танымға деген әрекетін, ойлауға қатысын және әрекетке, белгілі мәселелерді ұсынып, шешім жасауға, оның барысы мен нәтижелерін талдауға, ұдайы түрде ұтымды түзетулер енгізіп отыруға деген іскерлігінің белсенділігінен көрінеді.

Мектеп тәжірибесінде ұстаздардың құзыреттігін бақылау картасына келесі мағлұматтар кіреді:

Құзыреттілік деңгейлері мен критерийлері:

1. Арнайы құзыреттілік:

- осы кәсіптің тағайындасы мен миссиясын ұғыну;
- ұдайы шұғылданып, кәсіби қызмет-

ті кәсіп ретінде тандап алып, кәсіпке айналдыру;

- кәсіби іс-әрекет талаптарын игеру, жоғары тиімділік;

- жоғары нәтижелерге жету және оның тұрақтылығы;

- кәсіби шеберлік;

- бір кәсіп аясындағы бірнеше іс-әрекетті меңгеру;

- кәсіби ойлау, кәсіби түйсік, кәсіптік мәселелерді шешудегі дербестік.

2. Әлеуметтік, коммуникативтік құзыреттілік:

- өзін белгілі бір кәсіби қауым қатарына жатқызу;

- кәсіби қатысым және кәсіби этикалық нормаларды меңгеру;

- кәсіби нәтижелердің басқа адамдар игілігіне арналуы, өз кәсібінің тәсілдерімен басқа адамдарды рухани байыту;

- өз іс-әрекетіне деген әлеуметтік жауапкершілік.

3. Жеке тұлғалық құзыреттілік:

- тұрақты кәсіби мотивация, өз кәсібіне адалдығын сақтауға тырысу;

- «Мендік» тұжырымның жағымдылығы, өзіндік бағалылық;

- басқа іске көше алу қабілеті, әмбебаптық;

- саналы түрде рухани баюды көздеу, кәсіп арқылы өзін өзгерту.

4. Даралық құзыреттілік:

- өзін кәсіби кәнігі деп санау;

- кәсіптік тұрғыдан өзін-өзі анықтау үдересінің ұдайы тереңдей түсуі;

- өзінің кәсіби қабілетін дамытуы;

- мақсатты ойлау мен бөгеттерге қарсы әрекет етудің тұрақтылығы;

- өткен тәжірибелерге сүйену, сабақтастық.

Сонымен көптеген зерттеулер мен ғалымдардың еңбектерін саралай келіп, құзыреттілік дегеніміз жеке тұлғаның теориялық білімін практикалық тәжірибеде көрсете білуге, қандай-да бір міндетті орындауға дайындығы және қабілеті деген қорытынды жасауға болады. Олай болса, құзыреттілік теория мен практиканың бірлігі негізінде жүзеге асады, әрі жетіледі. Ол жансыз жаттанды білім түрінде емес, жеке тұлғаның танымға деген әрекетін, ойлауға қатысын және әрекетке, белгілі мәселерді ұсынып, шешім жасауға, оның барысы мен

нәтижелерін талдауға, ұдайы түрде ұтымды түзетулер енгізіп отыруға деген іскерлігінің белсенділігінен көрінеді.

Құзыреттілік ұғымының маңызды белгілері болып мынадай критерийлердің жиынтығы жатады:

- іскерлік пен білімді меңгеру деңгейі (іскерлік пен білім саласы);

- іскерлік пен білімнің кеңдігі және диапазоны;

- өз жұмысын ұтымды ұйымдастырып, жоспарлау қабілеті;

- тосын жағдайларда өз білімін қолдана білуге қабілеттілігі (техника, технология, еңбек ұйымдастыру мен оның шарттары өзгерген жағдайда тез бейімделу).

Сонымен, қазіргі білім беру жағдайында оқушылардың құзыреттігін арттыру өте маңызды міндеттердің бірі. Оны ұстаздар қауымы да жақсы түсінеді.

Оқушылардың құзыреттіктерін арттырудың психологиялық – педагогикалық шарттары болып мыналар табылады:

- оқу - тәрбие үрдісінде жаңа педагогикалық технологияларды кеңінен қолдану;

- оқу – тәрбие үрдісінде оқушылардың жас ерекшеліктерін ескеру;

- оқушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырып жаңа оқыту әдіс-тәсілдерін ұтымды қолдану;

- педагогикалық процесте оқушылардың психологиялық ахуалын жақсартуға бағытталған іс-шаралар ұйымдастыру;

- оқушылардың жеке тұлға ретінде қалыптасуларына жағдай жасау, т.с.с.

Демек, ұстаздар үлкен жауапкершілікпен, зерттеушілікпен өз тәжірибелерінде басты талаптар мен қағидаларды есте ұстап, сапалы оқыту, тәрбиелеу жұмыстарын жүзеге асырса, оқушылардың құзыреттіктерін арттыра алады. Яғни, біздің көтеріп отырған мәселеміз де өз шешімін табары сөзсіз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасы Жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттары. – Алматы, 2002.
2. Төленова Ұ. Білім беруде жаңа технологияны қолдану-өмір талабы // Бастауыш мектеп. 2005.-№5.- Б. 3-4.
3. Шәкілікова С. Білім берудегі компетенттік тәсіл // Қазақстан мектебі. 2004. - №4. -Б.14-17.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1989.
5. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Мониторинг образовательного процесса, 2000.- № 4.- с. 35-42.

УДК 371+37.01

ОҚУШЫЛАРҒА ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Амиренова К.А., Саданова Ж.К.

Республиканың әлеуметтік-экономикалық дамуын жеделдетуге, қоғамның саяси және рухани өмірі саласындағы міндеттерді қайта жаңартуға бағытталған идеялық - тәрбие жұмыстары мемлекеттің стратегиялық бағдарымен анықталды. Еліміздің тәуелсіздік алып, егемендікке жетуі қазақ халқының және республикада тұратын басқа да халықтардың ұлттық дүние танымының өсуіне жағдай жасады (1, 134 б.).

Қазақстанның бастауыш сынып оқушыларына қазақ халқының этностық ерекшеліктерін, тарихы мен мәдениетін, сондай-ақ халықтың батыр ұл-қыздарының ер-

лік істерін дәріптеу жастарға патриоттық тәрбие берудің және оны қазіргі жағдайда зерттеудің қажеттілігін арттыра түседі (2, 7 б.).

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасының негізгі міндеттерінің бірі қазақстандық патриотизмге, төзушілікке, биік мәдениетке, адам құқықтары мен бостандықтарын құрметтеуге тәрбиелеу болып табылады. Бұл жастарға этнопедагогикалық негізде білім беріп, патриоттыққа тәрбиелеу ісіне нұсқау әрі оның қажеттілігін айқындайтын

бағдарлама деуге болады.

Қайта жаңғырған ұлттық педагогикамыздың маңызды бір бөлігі рухани мұрадағы тәлім-тәрбиелік ой пікірлер, патриоттық сана-сезім, оған деген ғылыми көзқарас болып табылады.

Қазақстан Республикасында білім беру саласы бойынша қоғамның бүгінгі күнгі талабы әрбір адамды Отанын сүйуге, туған жерін құрметтеуге, ата-бабаның озық салт-дәстүрлерінің құндылығын мақтаныш тұтуға, әлемде халықтар арасындағы бейбітшілік үшін достықты нығайтуға бағыт беруде талмай еңбек етуді қажет санайды. Сондықтан болашақ мамандардың патриоттық тәрбиесіне ерекше мән беру, олардың бойында патриотизмі қалыптастыру қоғам болашағының өркендеуін, елімізде тыныштық пен бейбітшіліктің мәңгілік қанат жаюын қамтамасыз ететіні анық. Өйткені патриотизм әлемдегі бейбітшілік үшін күреспен, адамзат өміріне қауіп төндіретін термоядролық, экологиялық және террорлық апаттың алдын алумен, халықаралық қатынастарды құрумен және әлемдегі жаңа тәртіптерді бекітумен, өзара түсіністікті негізге алумен, тәуелсіз елдермен және басқа да мемлекеттермен көршілік татуластықпен, іскерлік ынтымақтастықпен тығыз байланыста болумен өлшенеді.

Патриотизм, ұлттық патриотизм, қазақстандық патриотизм проблемаларына көптеген философтар (М. Қозыбаев, Ә. Нысанбаев, А. Қалмырзаев, Л. Ахметова, К. Меңлібаев және т.б.) жазушылар мен филолог - ғалымдар (М. Әуезов, Б. Момышұлы, М. Ғабдуллин, Ә. Нұршайықов және т.б.) аса назар аударды [3, 100 б.].

Қазақ халық педагогикасын патриоттық тәрбие беру мақсатында пайдалануға байланысты орындалған жұмыстардан С. Иманбаеваның (ұлттық жауынгерлік дәстүрлер арқылы оқушыларды ерлікке тәрбиелеу), А. Бейсембаеваның (қазақ ерлік эпосы арқылы бастауыш сынып оқушыларын патриоттылыққа тәрбиелеу) зерттеулерін, Қ.Б. Жарықбаевтың (Қазан төңкерісіне дейінгі Қазақстанда педагогикалық ойлардың дамуы), С. Қалиевтың (Қазақ халық педагогикасында тәрбие мен білім берудің ғылыми педагогикалық негіздері), Ә. Табылдиевтың (қазақ ерлік эпосын оқыту әдістемесі) зерттеулерін атауға болады.

Патриоттық тәрбиенің кейбір салалары С. Ұзақбаеваның, Р. Төлеубекованың, К. Қожахметованың, Р. Дүйсембінованың еңбектерінде де ішінара қарастырылады.

Отаншылдық сезім – адамға туа біткен қасиет емес. Ол адамның саналы өмірімен қабаттас қалыптасатын психологиялық, саяси-әлеуметтік құбылыс. Патриоттық сезім жалпы адам баласының еліне, жеріне, өз тілі мен мәдениетіне, ұлттық құндылықтарына жеке қатынасын, өзіндік бағасын түйсінуді, қуаттап қолдауын пайымдайтын сезім көрсеткіші болып табылады.

Патриотизм дегеніміз – Отанға деген сүйіспеншілік, жеке адамның аман – саулығының қоғамдық – мемлекеттік қауіпсіздікке тікелей байланыстығын сезіну, ал мемлекетті нығайту дегеніміз – жеке адамды күшейту екенін мойындау, қысқасын айтқанда, патриотизм мемлекет деген ұғымды жеке адаммен, яғни оның өткенімен, бүгінгі күнімен және болашағымен қарым-қатынасты білдіреді.

Патриотизм – жаңа түсінік емес, ол – қоғамдық сана нысандарының бірі, бұл тарихи және таптық санат қоғам дамуымен бірге дамып, жаңа мазмұнмен толығып отырады [4, 5 б.].

Ғылыми әдебиеттерге жасаған талдау «патриотизм» ұғымына көптеген анықтамалар берілгендігін айғақтайды. Келтірілген анықтамалар адамгершілік қасиет ретінде патриотизмнің мәні неғұрлым дәл ой елегінен өткізуге мүмкіндік береді. Мәселен, философиялық түсіндірмеде: «патриотизм (грекше *patris* – Отан) мазмұны – Отанға сүйіспеншілік, оған шынайы берілгендік, оның өткені мен бүгінгісі үшін мақтаныш, Отан мүдделерін қорғауға ұмтылу болып табылатын адамгершілік және саяси принцип, әлеуметтік сезім» делінсе [5, 10 б.], лексикалық мағынада – патриотизм «Отанға сүйіспеншілікті, өз Отанына, өз халқына берілгендікті» білдіреді. Ұлттық энциклопедиялық сөздікте патриотизм (грекше *patris* – Отан) – адамның Отанына, туған еліне, оның тіліне, салт-дәстүрі мен мәдениетіне деген сүйіспеншілік сезімі деп қарастырылады.

«Патриотизм» ұғымы азаматтардың қоғамдық өмірдің саяси құралымына және басқа да компоненттеріне деген идеоло-

гиялық қарым-қатынасын білдіреді. Әрбір адам осы бір бастауыш да ізгілікті сезімді әр түрлі түсінетіні белгілі: бірі бұл ұғымды өз отбасы, істеп жүрген жұмысы, туып-өскен және мекен ететін жерімен астастырса, ал екіншісі үшін бұл мемлекет, ел, қоғам, қоршаған ортаны тұтасымен камтитын аса кең мағыналы ұғым [6].

Патриотизм, жалпы алғанда, ұлттық мәдениеттің, ал, жекелей алып қарағанда, саяси мәдениеттің элементі болып табылады. Патриотизмнің мазмұнына мыналарды жатқызған жөн: адамның өзі туып өскен жеріне сүйіспеншілік сезімі; ана тіліне құрметпен қарау; Отан мүдделеріне қамқоры жасау; азаматтық сегіздердің көрініс беруі және Отанға адалдықты сақтау, оның бостандығы мен тәуелсіздігін қорғау; әлеуметтік және мәдени жетістіктерге деген мақтаныш; Отанның тарихи өткеніне және одан қалған мұраларға, дәстүрлерге құрметпен қарау; өз еңбегін, күш-жігері мен қабілеттерін Отанның гүлденуіне арнауға ұмтылу [7].

Патриотизмнің мәні туралы сөз еткенде, патриотизм идеялары бағзы замандардан-ақ қалыптасқанын және бұл прогресшіл идеяларды игерудің патриоттық тәрбиеде маңызды мәні бар екенін атап өткен жөн.

Патриоттық сана-сезім Отан атрибуттарының санада бейнеленуінің нәтижесі ретінде қалыптасады. Отан және адам, адамдар топтары, тұтас алғанда халық үшін олардың қажетсінулері мен мүдделері тұрғысынан қоғамдық тұрмыстың елеулі мәні бар элементтерін қамтиды.

Патриоттық сана-сезім - Отанға деген қарым-қатынаспен байланысты идеялар мен көзқарастардың күрделі басқарылатын жүйесі, индивидтердің, әлеуметтік топтардың, ұлттық қоғамдастықтардың Отанды дамыту мен қорғауға бағытталған сезімі мен көңіл-күйі.

Ол өзіне үш элементті: ұлттық – этникалық, жалпы адамзаттық, әлеуметтік – таптық элементтерді қамтиды. Ұлттық-этникалық элементтер дегеніміз – ұлттық мақтаныш, Отанға, ұлттық мәдениетке, тілге және т.б деген сүйіспеншілік. Қазақстан сияқты көпұлтты мемлекетте мұнда тұратын ұлттар мен ұлыстардың жалпы мемлекеттік және ұлттық - өзіндік мүд-

делерін жарасымды үйлесіп жатуы тиіс.

Отан сүйгіштік сана халықты топтастырушы рухани күш бола тұра, халықтың күш-жігерін тәуелсіздікті нығайтуға бағыттайды. Сондықтан елдегі тәлім-тәрбие идеологиясы мен ақпарат жүйесі халықтың бойында өзін республиканың төл азаматы ретінде сезінетіндей көңіл-күй қалыптастыруы тиіс. Отаншылдық, ел жандылық туған отбасына, туып-өскен ортаға, туған топырағы мен табиғатына деген құрметтен басталады. Демек, Отан сүйгіштіктің қайнар көзі адамгершілік қасиеттері болмақ. Отансүйгіштіктің іргетасы – ұлтжандылық [8, 44 б.]. Өз ұлтын сүйіп, оның мұңын мұндап, жоғын жоқтайтын азамат қана отаншыл болады. Отансүйгіштікті рухани құбылыс ретінде зорлықпен, нұсқаумен, биліктің басқаруымен енгізу мүмкін емес. Тәрбиеге қатысы бар барлық білім беру жүйесіндегі мекемелер мақсатты, әрі нәтижелі жұмыс істегенде ғана отансүйгіштік қасиет санаға сіңеді.

Ғылыми әдебиеттерде «Отан» ұғымының мән-мағынасына бірқатар анықтамалар берілген. Бұл анықтамаларда жеке адамның Отанға түрлі көзқарастарына баса назар аударылады. Әйтсе де бұл көзқарастарды тек адамгершілік сезімдерге ғана жатқызуға болмайтыны белгілі. Олардың мағынасы неғұрлым кең және өзіне жеке адамның тиісті қажеттілік – себептік қырсырын, оның патриоттық сана-сезімі мен мінез-құлқын қамтиды, олар болашақта өзінің бірлігінде патриотизмді моральдық қасиет ретінде сипаттайды. Олай болса, патриотизмді адамның Отанға берілгендігі, сүйіспеншілігін білдіретін, Отанның құдіретін, өзінің онымен рухани байланысын, қажеттігіне сезінетін, қандай жағдайда болмасын елін қорғаудағы даярлығын көрсететін адамгершілік қасиеті ретінде айқындау қажет.

Отансүйгіштік қасиетті қалыптастыруға мынадай факторлар әсер етеді: ұлттық сезім, ұлттық мақтаныш, ұлттық сана, ұлттық игі дәстүрлер, ұлттық парыз, бірлік және міндет. Б. Момышұлының «Соғыс психологиясы» деген еңбегінде аталған қасиеттерге жан –жақты сипаттама беріледі. Солардың ішінде автор әсіресе ұлттық парыз ұғымына аса мән береді. Оның пайымдауынша, ұлттық парыз – Отанға де-

ген сүйіспеншілік, сыртқы жаулардан елін, жерін аман сақтап, ата-баба дәстүріне өте сезімталдықпен, жауапкершілікпен қарау. Парыз сезімі қиындықтан қаймықпай, қарсы келген дұшпанмен тайсалмай шайқасып, Отан үшін ақтық демің біткенше қызмет етуге даяр болу сезімімен туады, нәтижесінде бұл тікелей ерлік істерге итермелейді, «Ерлік» Б. Момышұлының сөзімен айтқанда, - табиғат сыйы емес, ең алдымен, өзінің ар-намысында және азаматтық абройыңды ұятқа қалу, опасыздықпен маскара болу сезімімен қорғай отырып, адамның ең ұлы сезімін, азаматтық парызын орындау үшін осындай адамгершілік теңдікте өзіңмен сайысқа түсе отырып, тұтас коллектив өмірінің игілігін ғана емес, қауіп-қатерін де бөлісіп, жауды барынша жою, жанға-жан, қанға-қан аяусыз деп кек алу жолымен жеке басыңды және отандастарыңды қауіпсіз етуге ұмтылу, саналы түрде қауіп-қатерге бас тігу» [9, 4 б.].

Тәуелсіз Қазақстан жағдайында біз патриоттық тәрбие беруді қазақ этно педагогикасының негізінде қарастыруды тиімді деп есептейміз. Өйткені жалпы тәрбиелеу процесі тек қана батыс еуропалық және американдық үлгіні қабылдап бара жатқанға ұқсайды.

Ал Қазақстан - әрі батыс, әрі шығыс елі, ерекше ортада тұрған көп ұлтты мемлекет. Оның өзіне тән ұлттық, қоғамдық ерекшеліктері бар. Сондықтан көркем әдебиет негізінде бастауыш сынып оқушыларының бойына патриоттық сезімді қалыптастыратын болсақ, Қазақстанның даму жолында өзінің сара жолы бар.

Қазақстандық патриотизмнің арқауы қазақ мемлекетіне деген сүйіспеншілік, ұлтына сенімі, наным, саяси көзқарасы, т.б қарамастан, әрбір қазақстандық өзі өмір сүріп, күн көріп отырған мемлекетін – «Отаным» деп тануы, оның заңдарына бас ию, рәміздеріне құрмет, жетістігіне сүйсініп, мақтану, кемшіліктерін болдырмаудың жолдарын қарастыру қазақстандық патриотизмнің белгілері болуы керек деген ой келіп туады. Қазақстан егемендік алғаннан кейін мерзімді басылымдар «қазақстандық патриотизм» және «ұлттық патриотизм» жайлы сұрақтар да жарияланып, оған көптеген белгілі ғалымдар, ақын-жа-

зушылар өз пікірін білдерген болатын. Сол пікірлерді және басқа да педагог ғалымдар мен философ – психолог тердің пікірлерін зерттей келе біз бір кездегі «Советтік патриотизм» ұғымы «қазақстандық патриотизм» болуы керек деп түйдік. Оның туындап бізге патриот адамдардың мінез-құлық, іс - әрекеті, ой-сана сезімдерінің белгілеріне қарап оған сипаттама беруге көмектеседі. Бұл өз ретінде жас буындардың көз алдына нақты мысалдардың көлденең тарту арқылы өнеге көрсетуге шарт түзеді.

Патриоттық сезімнің объектісімен қайнар көзі – Отан. Ал оның мазмұны туған жер, табиғат, оның байлықтары, тіл дәстүр, тарихи ескерткіштер, туған өлкедегі тамаша киелі орындар - жалпы ұлттық құндылықтармен толықтырылады. Олардың адам көкірегіне жылылық, жақындық, туысқандық сезімдерді ұялатып, ізгі де ерлік істердің қайнар көзіне айналуы патриотизмге тәрбиелеудің арқауы.

Қазақстандық патриотизмге келсек, ол тек қазақтардың ғана өз Отанына сүйіспеншілігі емес, онда мекендеген бүкіл ұлт пен ұлыс өкілдерінің бәріне қатысты дүние. Алайда ешкім елін, Отанын зорлықпен, күштеп не үгіттеп жел сөзбен алдап-арбап сүйгізе алмайсың. Елін сүю - әркімнің жеке ісі, өз арының ісі. Қасиетті сезім ананың сүтімен бірге өзі келмейді, ол адам өсе, есейе келе өз ақылы өзіне жетіп, өз басымен тіршілік ете бастағанда адамзаттың бойында біртіндеп қалыптасатын құзыретті сезім.

Оқушылар бойында патриоттық санны қалыптастыру тек қана жиын өткізумен шектеліп қалмауы тиіс. Бұл бағытта атқарылатын жұмыс жоғары оқу орындарында оқу-тәрбие процесінің ең өзектісі, ең маңыздысы болып белгіленуі қажет.

Қазақстанда патриоттық тәрбиенің біртұтас жүйесі жасалып, әсіресе қазақстандық патриотизмді қалыптастырудағы рөлі шынайы бағалануы тиіс. Сондықтан да үкімет тарапынан арнайы бағдарламалар қабылдануы тиіс. Олар мерзімді баспа-сөздерде толығымен жарияланып, сол қабылданған бағдарламалардың жүзеге асырылуының нәтижелері басылым беттерінен көрініс тауып жатса, жастардың бойында қазақстандық патриотизм қалыптастыруда оң шешім болар еді.

Патриотизм дегеніміз – Отанға деген сүйіспеншілік, әрбір азаматтың мемлекет алдындағы борышын жанқиярлықпен орындау.

Ал қазақстандық патриотизм Қазақстан азаматының өзін осы елдің төл баласы, нағыз азаматы ретінде сезінгенде, Қазақстанды өзінің туған елі, Отаны деп есептеген жағдайда ғана қалыптасады дей келе, Қазақстанның патриоты қандай болу керек екенін белгілесек, онда оның ерекшеліктері мынада:

1. Қазақстанда 130–дан астам ұлт өкілдері тұрады, көп ұлтты мемлекет. Барлығы Қазақстан Республикасының мемлекеттік рәміздеріне ерекше құрметпен қарайды, шын ниетімен қадірлейді. Қазақстан азаматының Конституциялық құқығын сақтайды. Әрбір ұлттың Қазақстанды ортақ үйіміз деп санай білуі.

2. Қазақстанда тұратын барлық халықтардың ұлтына қарамай, Отанды қорғауға дайын болуы. Қазақстан халықтары Ассамблеясында қабылданған барлық шешімдердің іске асуына өз септігін тигізуі.

3. Бұл әрбір азаматтың тек өзінің конституциялық борышын өтеуі ғана емес, сонымен бірге оның тұлғалық сапаларының қалыптасуы.

4. Қазақстан халықтарын ұлы мемлекеттердің қатарына қосылуда өз үлесін қосатындай патриоттық сезімге ұмтылдыру мақсатында қазақстандық ғажайып сендіру, оны мақтаныш еткізу.

5. Қазақстан Республикасының азаматының Отанын қорғауға деген оң көзқарасын қалыптастырып, Қазақстан Республикасының қарулы күштерінің әскер қатарында болатынына ұлттық патриоттық мақтаныш сезімін тудыру.

Әрбір халықтың тарихи өмірінде қол жеткізген ең құнды дүниелері – рухани және адами қасиеттері, құлықтылық (моральдық нормалар) үлгілері бар. Сондықтан да әрбір жаңа ұрпақ үшін мәнді тәрбие – ұлттық тұрғыдағы тәрбие үлгісі болып табылады. Өйткені, мұнда тәрбиенің негізін замандар бойы қалыптасып келген асыл рухани құндылықтар және биік ізеттілік пен құлықтылық тұрғысындағы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып жататын, адамның адамдық қасиетін нығайтып, әрі асылдандыра түсетін, халықтың даналық өмір-салтынан

туындап отыратын бұлжымас ережелер мен қағидалар құрайды.

Қорыта келгенде, ұрпақтан-ұрпаққа мирас болып келе жатқан ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар арқылы тәрбие беру оқушы бойындағы сана-сезімді, намысты, парызды қалыптастырумен қатар егемен еліміздің тәуелсіздігін, ынтымағын, бірлігін сақтап қалатын патриот - азамат тәрбиелеуге толық мүмкіндіктердің бар екендігі анықталды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бекмағамбетов А.Ж., Әбдікәрімұлы Б. Өлкетану құндылықтары арқылы оқушыларға патриоттық тәрбие беру мүмкіндіктері // Еуразия гуманитарлық институтының хабаршысы. – 2007. №1. – Б. 134-140.
2. Бекмағамбетов А.Ж. Батыр Н.Әбдіров ерлігі арқылы оқушыларға әскери-патриоттық тәрбие беру // Ұлт тағылымы – 2007. №1. – Б.5-8.
3. Сарчаева К. Оқушыларға патриоттық тәрбие беру. Сыныптан тыс тәрбие жұмыстарын өткізуге байланысты әдістемелік нұсқаулар. Әдістемелік құрал. - Алматы: ЖШС «Жания - Полиграфия», 2003. -100 б.
4. Ұзақбаева С.А. Қазіргі қоғам және патриоттық тәрбие. Оқу құралы.- Алматы: ӨКБ «Қаз білім жабдық», 2005. - 94 б.
5. Әбдікәрімұлы Б. Бекмағамбетов А.Ж. Ә. Нұршайықов шығармаларының патриоттық тәрбие берудегі мәні. Әдістемелік құрал. - Алматы. 2005. - 34 б.
6. Әбдікәрімұлы Б. Бекмағамбетов А.Ж., Оқушылар мен жастарға патриоттық тәрбие беру тұжырымдамасы. - Алматы: Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2005. - 20 б.
7. Әбдікәрімұлы Б. Бекмағамбетов А.Ж., Қазақ халық педагогикасының патриоттық - ерлік тәрбиесі дәстүрлерін оқу-тәрбие процесінде пайдалану. Оқу құралы. - Алматы: ӨКБ «Білім жабдық», 2006.
8. Назарбек Канафияұлы. Ұлттық тәрбие толғамдары. (Ұрпақ тәрбиесі - ұлт болашағы) // Қазақстан мектебі, 1997. 7-шілде, 44 б.
9. Бекмағамбетов А.Ж. Патриотизм ұғымының мәні. // Егемен Қазақстан. 1996 ж. 27 сәуір. 4 б.

УДК 316.614.6

ВОЗМОЖНОСТИ ГРУППОВЫХ ФОРМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЛЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ТРАНСКОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Замарёхина И.В.

Современные методологические подходы подчеркивают актуальность и эффективность использования групповых форм, применяемых в психологической практике. Основным инструментом психологического воздействия здесь выступает группа, помогающая выявить и скорректировать проблемы ее участников за счет межличностного взаимодействия и групповой динамики.

На сегодняшний день в психологической практике можно выделить четыре основных типа форм групповой работы, главной задачей которых является трансформация (преобразование) жизненных проблем человека.

1. Групповая терапия основывается на медицинской модели оказания психологической помощи. В связи с этим, ее основной целью является «лечение», или восстановление психического здоровья; она ориентирована на тот контингент, который обращается за помощью для облегчения психического напряжения. Участники терапевтических групп обычно называются «пациентами», поэтому терапевт относится к ним как к «больным» людям с «нездоровым» поведением.

2. Группы самопомощи – сознательно игнорируют профессиональную систему руководства. Такая форма групповой работы ориентирована на людей, которых объединяет общий симптом, опыт переживания похожих жизненных событий или проблемных ситуаций. Группы само- и взаимопомощи являются достаточно распространенным методом в организации психологической помощи людям, страдающим разного рода зависимостями.

3. Группы тренинга и группы встреч связаны с обращением к человеческому потенциалу и внутренним ресурсам личности. Такая форма групповой работы предполагает профессиональный подход к реализации принципов и механизмов, определяющих личностный рост человека. В от-

личие от групповой терапии, центрирующейся на психологическом заболевании и статусе пациента, или от групп взаимопомощи, это направление групповых занятий является доступным для тех, кто стремится к личностному росту и развитию.

4. Группы повышения сознания практикуют непрофессиональный подход, ориентируясь при этом на систему взаимного контроля. Основным связующим механизмом здесь является какая-либо общая социальная или психологическая особенность, характеризующая большие группы людей – пол, возраст, национальность, этническую принадлежность, политические или религиозные убеждения и т.д., допускающая широкий спектр индивидуальных особенностей.

Уникальным феноменом, синтезирующим в себе многообразие психотерапевтических принципов и групповых подходов, рассмотренных выше, является система групповой само- и взаимопомощи, базирующаяся на принципах группового психотерапевтического процесса. Ярким примером феноменологии групповой формы взаимопомощи является модель психолого-терапевтической помощи, основанной на методологии программы «12-шагов» Всемирного Сообщества Анонимных Алкоголиков. Программа была написана в 1938 году самими алкоголиками, которые смогли обобщить свой собственный опыт, обогатив его некоторыми специальными знаниями, с тех пор она существует в неизменном виде. Практический опыт реализации этой программы широко описан в трудах западных и отечественных специалистов (J. Njwihski, S. Vacer, K. Carol, 1994; F. Kulewicz, 2004; Д. Пита, 2004; Т.Т. Горский, 2003; Барцалкина В.В., 1994; Н.Н. Иванец, 1997; В.В. Батищев, 2000; Воронович Б., 1999; О.В. Зыков, 1999 и др.).

Распространенность данной программы демонстрируют следующие данные: в США около 70% медицинских цен-

тров по лечению зависимости используют в той или иной мере программу Анонимных сообществ в своей структуре оказания лечебной помощи, еще 20% рекомендуют своим пациентам после завершения стационарного лечения посещать группы взаимопомощи Анонимных Алкоголиков (АА) и Анонимных Наркоманов (АН). В Западной и Восточной Европе, России также достаточно распространены программы, использующие принципы «12 Шагов» [1].

Существенную роль в создании Сообщества АА сыграл доктор Уильям Д. Силкворт, огромное влияние на формирование Программы Сообщества АА оказали взгляды Карла Густава Юнга и философа Уильяма Джеймса. В основе идеологии подхода АА лежит представление, согласно которому химическая зависимость (алкоголизм и наркомания) является неизлечимой хронической болезнью, при которой алкоголик или наркоман, тем не менее, может начать выздоровление, под которым понимается не собственно воздержание, а процесс личностного роста, который невозможен без межличностного взаимодействия с окружающими и групповой коммуникации в целом. В основе выздоровления по этой программе находится коммуникация, во время которой в группе снимаются защиты, химически зависимый, видя себе подобных и не чувствуя привычного в обычном окружении осуждения, не стремится выглядеть лучше, чем есть на самом деле. Проявляется значительное снижение защит, стремление к самораскрытию, чему сопутствуют особые эффекты катарсиса и инсайта. Происходит изменение отношения к болезни как к распушенности, отсутствию силы воли, вредной привычке. Идентификация с членами группы позволяет расширить собственную картину болезни. Расширяются поведенческие паттерны, которые могут быть полезны в реальной жизни.

Сообщество Анонимных Алкоголиков является альтернативным кругом общения, что при условии эмоционально теплого и поддерживающего отношения окружающих способствует более успешной, чем раньше ресоциализации.

Таким образом, суть программы можно свести к следующим основным мо-

ментам:

1. Признание наличия проблемы.
2. Поиск выхода и принятие решения.
3. Самоанализ и исповедь.
4. Проработка личных недостатков.
5. Налаживание социальных связей.
6. Передача своего опыта другим.

Существует еще один ряд общих принципов, характерных для психотерапевтических групп:

1. Облегчение выражения эмоций.
2. Появление чувства принадлежности к группе.
3. Возможность, а иногда и обязательность самораскрытия.
4. Опробование новых видов поведения как в группе, так и вне ее.
5. Разрешенное групповое осуществление межличностных сравнений, выражение своего мнения по любым вопросам и проблемам, решаемым во время занятий.
6. Разделение с назначенным (избранным) лидером ответственности за руководство группой (Lakin, 1975).

Для групповых собраний АА характерны те же терапевтические преимущества, что и для любой формы групповой терапии, направленной, прежде всего, на изменение стереотипных установок личности, а также ее внутреннего состояния. Основополагающие принципы, характеризующие групповой процесс, прослеживаются во многих психотерапевтических школах и в группах Анонимных Алкоголиков. Психотерапевтическая аналогия проявляется во многом и, в первую очередь, в возможности получения членом группы «обратной связи» в условиях коммуникативного, межличностного взаимодействия с другими членами группы. Другим важным фактором психотерапевтического содержания движения АА является принцип поддержки, который предполагает, что люди, имеющие одинаковые проблемы и проживающие схожие жизненные события и ситуации, способны лучше понять и помочь друг другу.

Группа помогает значительно облегчить процесс самоисследования, обеспечивает своим членам необходимое внимание, участие и принятие в ходе раскрытия своей личности. Также в групповой работе по

принципу АА практикуется интенсивное изучение основ духовно-ориентированной программы «12 шагов», что дает возможность использовать эту программу как инструмент своего дальнейшего выздоровления и формирования активной жизненной позиции, т.е. установки на непрерывный личностный рост и развитие, так как остановка в процессе восстановления ведет к возврату зависимого (наркотического, алкогольного или иного) мышления и, зачастую, к срыву.

Подводя итог анализу феноменов групп само- и взаимопомощи, основанных на принципах программы АА, следует заключить, что программа «12 шагов» после апробации нашла применение и в других видах групп взаимопомощи. Во всем мире существуют огромное количество таких групп. Например, существуют группы Анонимных наркоманов с 1953 г., Анонимных игроков с 1957 г., Анонимных обжор с 1960 г., Анонимных эмоционалов с 1971 г., Анонимных должников с 1976 г., Анонимных никотинщиков с 1985 г., а также группы созависимых с 1984 г. Также существуют группы Анонимных астматиков, суицидентов, людей, имеющих проблемы в семье, страдающих мигренью и т.п. Все эти факты свидетельствуют об универсальности и широкой распространенности групп само- и взаимопомощи, работающих по принципам программы «12 шагов».

Рассмотренная модель «12-шаговой программы» соотносится в некотором смысле с идеями коммуникативного подхода и концепцией транскомуникации В.И. Кабрина. В рамках данной концепции, как и в программе «12 шагов», коммуникация выступает основным интегрирующим критерием, определяющим процесс становления личности и ее дальнейшее развитие. В концепции транскомуникации личность понимается как «встреча человека с миром» (Кабрин В.И.), «личность рассматривается как субъект и внешнего (межличностного) и внутреннего (духовного) пространства коммуникативного мира, в котором она поддерживает и развивает коммуникативные и ментальные структуры своего Я» [2, с. 37]. Поскольку личность имеет коммуникативную природу, то основными

интегральными характеристиками личности становятся коммуникативность и коммуникабельность, которые успешно могут развиваться в групповых видах деятельности. Становление личности как «транскомуникативный» процесс связан с такими категориями как Энергия, Информация, Пространство и Время, которые представляют собой сложные, специфичные механизмы разнопорядковых, разнокачественных миров. Иерархия этих миров (органического, индивидуального, личностного, культурного) наиболее ярко проявляется в личностном росте [Кабрин В.И., 2005].

В процессе реализации практических идей концепции транскомуникации нами была адаптирована форма работы группы взаимопомощи применительно к учебному процессу. Таким образом, предметом исследования на данном этапе стало исследование особенностей коммуникативного мира личности студентов первого курса, проживающих ситуацию социально-психологической адаптации к новым транскомуникативным, средовым условиям. Мы полагаем, что проблема адаптации при поступлении и последующем обучении в вузе характеризуется не только социально-психологическими видоизменениями учебной деятельности, но в большей степени связана с динамикой и факторами транскомуникативных состояний в процессе социализации и личностного развития человека. Средством изучения стал «Метод моделирования коммуникативного мира личности» (ММКМ) В.И. Кабрина, который позволяет реконструировать базовые координаты жизненного мира личности как коммуникативного пространства: коммуникативное пространство (внутреннее и внешнее) и коммуникативное время. В результате мы выявили закономерные особенности, характеризующиеся особым коммуникативным состоянием – коммуникативным стрессом (В.И. Кабрин, 2005). Для студентов первого курса такое состояние является вполне закономерным, поскольку процесс адаптации к новым социально-бытовым (проживание в общежитии), территориально-пространственным (все студенты данной выборки являются жителями села) условиям непосредственно связан с переживанием стресса именно в

коммуникативной сфере личности.

В результате контент-анализа нами были сформулированы основные проблемы, характеризующиеся проживанием стресс-коммуникативных состояний студентов первого курса:

1) *Проблема адаптации к новому учебному заведению (вузу) и процессу учебы.* Приведем некоторые примеры из сформулированных студентами тем по данной проблеме:

«Не могу привыкнуть к университету, постоянно теряюсь в поисках аудиторий, часто из-за этого вообще не хочется идти на занятия»;

«С каждым днем растет моя неуверенность в себе. Смогу ли я учиться в университете?»;

«Меня страшно бесит, что я не понимаю, о чем говорят преподаватели. Чувствую себя инопланетянином».

«Я так устала от университета и учебы, а еще учиться и учиться».

«Поток учебной информации разрывает мой мозг, я скоро сойду с ума».

«Слишком тяжело учиться, хочу бросить учебу. Боюсь огорчать родителей».

«Все время уходит на учебу и подготовку к занятиям, личной жизни совсем нет».

2) *Проблема адаптации в новой учебной группе.* Приведем некоторые сформулированные студентами темы по данной проблеме:

«Все девчонки разные, другие, чужие».

«Мне неприятны некоторые девочки из нашей группы».

«Я серая мышь, в группе никто не обращает на меня внимания».

«Каждый сам по себе. Меня это не устраивает».

«Так скучаю по своим одноклассникам, не могу привыкнуть к девчонкам из группы».

«Тяжело учиться, в группе совсем не с кем поговорить».

3) *Проблема адаптации к общежитию и проживанию в новых бытовых условиях.* Приведем некоторые примеры из сформулированных студентами тем по данной проблеме:

«Общага – это кошмар. Я так долго

не смогу».

«Не могу жить в общежитии, если родители не снимут квартиру, я брошу учебу».

«В комнате девочки, с которыми я живу, не принимают меня и не хотят со мной разговаривать. Это очень напрягает, не знаю, как быть с этим».

«Тяжелая моральная обстановка в комнате в общежитии, бывает, доходит до драки».

«Девочки, к которым меня подселили, с четвертого курса, требуют, чтобы я мыла посуду и готовила. Боюсь им отказать».

«Постоянно в комнате пропадают вещи и деньги. Не знаю, как быть дальше. Боюсь говорить родителям».

4) *Проблемы общения с юношами, новые знакомства и т.д.* Приведем некоторые примеры из сформулированных студентами тем по данной проблеме:

«Так одиноко без любимого».

«Больно из-за разрыва отношений с молодым человеком».

«Моя неуверенность мешает мне знакомиться с парнями, не знаю, как от этого избавиться».

«Подруга увела моего парня. Ненавижу обоих».

«Никто из парней не хочет со мной знакомиться»

«Мой парень меня раздражает. Не знаю, как с ним расстаться».

5) *Проблемы, связанные с личной коммуникабельностью в процессе взаимодействия с новыми, незнакомыми людьми как преподавателями, представителями административных структур, так и другими абитуриентами.* Приведем некоторые примеры из сформулированных студентами тем по данной проблеме:

«Ком в горле стоит, когда прихожу в деканат или на кафедру».

«Преподаватель по английскому не любит меня. Постоянно придирается и орет. Не знаю, что теперь делать».

«Я впадаю в растерянность, когда вижу незнакомых людей».

«Страх перед преподавателем».

«Раздражает, когда старшекурсники прикалываются и разыгрывают нас».

«Все на факультете неприветливые,

злые, замкнутые. Кроме куратора».

б) *Проблемы, связанные с переживанием стресса по поводу оторванности от дома, семьи, привычной коммуникативной среды.* Приведем некоторые примеры из сформулированных студентами тем по данной проблеме:

«Никто меня не понимает, кроме мамы».

«Я сильно скучаю по маме, иногда даже не иду на пару, сижу и плачу».

«Сильно тоскую по дому».

«Скучаю по друзьям, трудно здесь без их поддержки».

«Не могу смириться с разлукой с домом».

«Живу в городе как ребенок, ничего в этом мире не понимаю».

«Скучаю по школе, друзьям, одноклассникам».

Таким образом, становится очевидным, что студенты первого курса переживают некий коммуникативный вакуум, на фоне которого и формируются коммуникативные стресс-состояния. В условиях закрытости психологической системы такие состояния проявляются в неспособности адаптироваться к изменившейся социально-психологической реальности. Формируются различные формы психической ригидности, происходит смещение уровня субъективного контроля с позиции балансирования между интернальностью и экстернальностью в пользу последнего, что может проявляться в конформном, уступчивом поведении, а это, в свою очередь, может являться причиной формирования девиантного, аддиктивного, деликвентного поведения. Таким образом, данная тенденция может породить множество проблем, связанных с динамикой эмоциональных, мотивационных и других внутренних психологических компонентов, непосредственно связанных с процессом развития личности. Такая трансформация личностных конструктов может порождать реверсивную динамику в процессе развития человека как открытой самоорганизующейся системы и может привести, в конечном счете, к деформации многомерного мира человека, к распаду его психологической системы.

Далее решая задачу трансформации

(преобразования) стресс-коммуникативных состояний студентов, мы обратились к групповой форме проработки жизненных проблем (обозначенных нами выше студентами), используя при этом базовые терапевтические принципы и механизмы. Современные методологические подходы подчеркивают актуальность и эффективность использования групповых форм, применяемых в психологической практике. Основным инструментом психологического воздействия здесь выступает группа, помогающая выявить и скорректировать проблемы ее участников за счет межличностного взаимодействия и групповой динамики.

Мы полагаем, что в групповой работе более эффективно задействуется и раскрывается транскомуникативный потенциал личности, а также оптимизируются базовые коммуникативные координаты, отвечающие за личностный рост. Уникальность такой формы работы заключается в том, что человек, который переживает транскомуникативный кризис, находясь в динамике стресс-коммуникативных состояний, стремится уйти в себя, закрыться, эмоционально изолировать себя от внешней реальности. Поэтому новые формы транскомуникативных состояний, переживаемые личностью в процессе групповой работы, способствуют расширению круга связей с внешним миром и приводят к позитивным изменениям на личностном уровне. Мы считаем, что критерием эффективности здесь является коммуникация, в процессе которой в группе снимаются психологические защиты, человек, видя себе подобных, т.е. людей, проживающих похожие, жизненные события и ситуации, не стремится моделировать у себя социально значимое и приемлемое поведение, а остается самим собой. Идентифицируя себя с членами группы, человек *открывается* новому опыту, созиданию самого себя, что позволяет ему трансформировать субъективную систему отношений к существующей реальности. Такая тенденция объясняется особенностью жизненного самоопределения, потенциалом, направленностью, самореализацией, самоактуализацией как реализацией внутренних ресурсов и возможностей личности, характеризуя при

этом человека как открытую, самоорганизующуюся систему [3].

Для обеспечения процесса трансформации коммуникативного мира личности студентов первого курса мы взяли за основу модель группы само- и взаимопомощи и назвали ее группой «Жизненного опыта». Данная группа работала в течение трех месяцев, с интенсивностью встреч – один раз в неделю, продолжительность одного группового сеанса составляла примерно 1,5 часа. Эффективность работы данного вида групп нами была описана выше и подтверждается мировой практикой в сфере оказания психологической помощи.

Передача личного опыта и принятие жизненного опыта других членов группы посредством вербальной коммуникации является ключевым механизмом в процессе трансформации коммуникативного мира личности в условиях закрытости психологической системы.

Данная форма групповой работы ориентирована на людей, которых объединяет общий симптом, опыт переживания похожих жизненных событий или проблемных ситуаций. Группы само- и взаимопомощи являются достаточно распространенным методом в организации психологической помощи людям, переживающим разного рода психологические трудности, в том числе проблемы, связанные с адаптацией.

Таким образом, опираясь на концепцию В.И. Кабрина, мы полагаем, что возможность трансформации коммуникативного мира личности в условиях закрытости психологической системы будет осуществляться за счет транскомуникативного потенциала личности. Поскольку именно транскомуникативный потенциал определяет то, насколько личность может в коммуникативном процессе менять свои состояния.

По нашему мнению, эффективность такой трансформации будет выражаться в личностном росте, самоактуализации и самореализации личности. Условием трансформации коммуникативного мира личности (актуализации транскомуникативного потенциала) личности в нашем случае является группа «Жизненного опыта».

Практическое значение группы «Жизненного опыта»

1. Группа «Жизненного опыта» направлена на самораскрытие, которое предполагает открытое выражение чувств и мыслей. В группе субъект принимает риск быть самим собой, отказываясь от неадекватных защитных стереотипов, что положительным образом сказывается на его личностном росте.

2. В группе «ЖО» путем идентификации себя с членами группы предоставляется возможность субъекту увидеть свою роль и позицию в стандартных межличностных ситуациях и глубже понять собственные проблемы и мотивы.

3. В процессе работы в группе «Жизненного опыта» среди участников возникает ощущение общности, единства, взаимопонимания, необходимости и сопричастности, что положительным образом сказывается на продуктивности коммуникативного опыта, приобретаемого в процессе динамичной работы участников группы.

4. В ходе работы группы у участников исчезает ощущение уникальности собственных проблем и исчезает установка «мне никто не сможет помочь». Осознав идентичность собственных проблем с проблемами других участников группы, субъект оказывается в состоянии принять помощь от других членов группы «Жизненного опыта».

5. Трансформация коммуникативного мира личности происходит путем формирования новых форм транскомуникативных состояний, переживаемых личностью в процессе групповой работы.

6. В процессе работы в группе «Жизненного опыта» человек *открывается* новому опыту, созиданию самого себя, что позволяет ему менять систему отношений к субъективной реальности и конструировать новые, эффективные поведенческие паттерны, которые могут быть реализованы в реальной жизни.

Таким образом, группа «Жизненного опыта» – это система групповой само- и взаимопомощи студентам первого курса, базирующаяся на принципах группового психотерапевтического процесса.

В основе этой группы находится коммуникация, во время которой в группе

снимаются защиты, субъект, видя себе подобных и не чувствуя осуждения со стороны других членов группы, не стремится выглядеть лучше, чем есть на самом деле. Вследствие этого происходит значительное снижение защит, стремление к самораскрытию, чему сопутствуют особые эффекты катарсиса и инсайта.

В процессе работы в группе «Жизненного опыта» происходит изменение отношения к собственным проблемам и трудностям. Идентификация с членами группы позволяет расширить собственную картину мира.

Непосредственной целью группы «ЖО» является развитие транскоммуникативного потенциала личности студентов

первого курса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Двенадцать шагов и двенадцать традиций. Alcoholics Anonymous World Services, Inc. НЬЮ-ЙОРК. 1989. – 213 с.
2. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. – М.: Смысл, 2005. – 248 с.
3. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / В. Е. Ключко. – Томск: Том. гос. Ун-т, 2005. – 174 с.

УДК 159.922.7

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Козловская М.С.

В настоящее время наука обладает достаточно большим объемом накопленного материала по проблеме детской гиперактивности. Условно всю имеющуюся информацию можно представить в виде нижеприведенных подходов к проблеме коррекции гиперактивности. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью считается одним из основных клинических вариантов минимальной мозговой дисфункции. Долгое время единый термин для обозначения отклонений в развитии личности отсутствовал. Большое число работ отражало различные концепции авторов, в названии синдрома использовались наиболее часто встречающиеся признаки заболевания: гиперактивность, невнимательность, статикомоторная недостаточность.

Термин «минимальная мозговая дисфункция» (ММД) официально введен в 1962 году на специальной международной конференции в Оксфорде и с тех пор употребляется в медицинской литературе. С этого времени термин ММД использовался для определения таких состояний, как расстройства поведения и трудности обучения, не связанные с выраженными наруше-

ниями интеллектуального развития. В отечественной литературе термин «минимальная мозговая дисфункция» в настоящее время употребляется достаточно часто. Л.Т. Журба и Е.М. Мастюкова в 1980 году, в своих исследованиях употребили термин «Минимальная Мозговая Дисфункция» для обозначения состояний непроградентного характера с наличием легких, минимальных повреждений мозга на ранних этапах развития (до 3 лет) и проявляющихся в парциальных или общих нарушениях психической деятельности за исключением общего интеллектуального недоразвития. Авторы выявили наиболее характерные нарушения в виде своеобразной моторной недостаточности, нарушений речи, восприятия, поведения, специфических трудностей обучения. В СССР применялся термин «задержка психического развития» (Певзнер М. С., 1972), с 1975 года появлялись публикации с использованием терминов «парциальная мозговая дисфункция», «легкая дисфункция мозга» (Журба Л.Т. и др., 1977) и «гиперактивный ребенок» (Исаев Д.Н. и др., 1978), «нарушение развития», «неправильное созревание» (Кова-

лев В.В., 1981), «синдром двигательной расторможенности», а позднее - «гипердинамический синдром» (Личко А.Е., 1985; Ковалев В.В., 1995). Большинство психологов использовали термин «двигательное нарушение восприятия» (Запорожец А.В., 1986) [1].

Автор 3. Тржесоглава в 1986 году предлагает рассматривать ММД со стороны органических и функциональных нарушений. Он употребляет термины «легкая детская энцефалопатия», «легкое повреждение мозга» с позиций органического подхода, а термины «гиперкинетический ребенок», «синдром повышенной возбудимости», «синдром дефицита внимания» и другие - с позиции клинического с учетом проявлений ММД или наиболее выраженного функционального дефицита.

Таким образом, в исследовании ММД все более отчетливо прослеживается тенденция к их разграничению на отдельные формы. С учетом того, что минимальная мозговая дисфункция еще только изучается, различные авторы описывают данное патологическое состояние, используя разные термины.

В отечественной психолого-педагогической науке, гиперактивности также уделялось внимание, однако, не первостепенное. Так, В.П. Кащенко выделял широкий спектр нарушений характера, к которым, в частности, относил и «болезненно выраженную активность». В его посмертно изданной книге «Педагогическая коррекция» читаем: «Каждому ребенку присуща подвижность как телесная, так и психическая, т.е. мыслей, желаний, стремлений. Это его психофизическое свойство мы признаем нормальным, желательным, крайне симпатичным. Странное впечатление производит ребенок вялый, малоподвижный, апатичный. С другой стороны, чрезмерная жажда движения и деятельности (болезненно выраженная активность), доведенная до неестественных пределов, также привлекает наше внимание. Мы тогда отмечаем, что ребенок постоянно находится в движении, не может сидеть спокойно ни одной минуты, ерзает на месте, болтает руками и ногами, смотрит по сторонам, смеется, забавляется, вечно о чем-то болтает, на замечания не обращает внима-

ния. Самое мимолетное явление ускользает от его уха и глаза: он всё видит, всё слышит, но поверхностно... В школе такая болезненная подвижность создает большие затруднения: ребенок невнимателен, много шалит, много болтает, без конца смеется над каждым пустяком. Он безмерно рассеянный. Не может или с величайшим трудом доводит начатое дело до конца. У такого ребенка нет тормозов, нет должного самоконтроля. Все это вызывается ненормальной мышечной подвижностью, болезненной умственной, а также общепсихической активностью. Эта психомоторная повышенная активность находит затем свое крайнее выражение в психической болезни, называемой маниакально-депрессивным психозом» [1].

С годами бессилие педагогических методов коррекции гиперактивности становилось все более очевидным. Ведь явно или неявно эти методы опирались на старое представление об изъянах воспитания как источнике данной проблемы, тогда как ее психопатологическая природа требовала иного подхода. Опыт свидетельствовал, что школьную неуспеваемость гиперактивных детей несправедливо относить на счет их умственной неполноценности, а их недисциплинированность невозможно скорректировать сугубо дисциплинарными методами. Источники гиперактивности следовало искать в нарушениях нервной системы и в соответствии с этим планировать коррекционные мероприятия.

Исследования в этой области привели ученых к выводу, что в данном случае причиной нарушений поведения выступает дисбаланс процессов возбуждения и торможения в нервной системе. Был локализован и «участок ответственности» за данную проблему - ретикулярная формация. Этот отдел центральной нервной системы «отвечает» за человеческую энергию, двигательную активность и выраженность эмоций, воздействуя на кору больших полушарий и другие вышележащие структуры. Вследствие различных органических нарушений ретикулярная формация может находиться в перевозбужденном состоянии, и поэтому ребенок становится расторможен.

Непосредственной причиной нарушения называли минимальную мозговую

дисфункцию, т.е. множество микроповреждений мозговых структур (возникающих вследствие родовой травмы, асфиксии новорожденных и множества подобных причин). При этом грубые очаговые повреждения мозга отсутствуют. В зависимости от степени поражения ретикулярной формации и нарушений со стороны близлежащих отделов мозга возникают более или менее выраженные проявления двигательной расторможенности. Именно на моторном компоненте этого нарушения и сосредоточили внимание отечественные исследователи, назвав его гипердинамическим синдромом [2]

В зарубежной науке, преимущественно американской, особое внимание было уделено также когнитивному компоненту - нарушениям внимания. Был выделен особый синдром - дефицит внимания с гиперактивностью (СДВГ). Многолетнее изучение этого синдрома позволило выявить его чрезвычайно широкую распространенность (по некоторым сведениям им страдают от 2 до 9,5% детей школьного возраста во всем мире), а также уточнить данные о причинах его возникновения.

Разные авторы пытались связать детскую гиперактивность со специфическими морфологическими изменениями. Начиная с 1970-х гг., особый интерес исследователей привлекают ретикулярная формация и лимбическая система. Современные теории в качестве области анатомического дефекта при СДВГ рассматривают лобную долю и прежде всего - префронтальную область.

Представления о вовлечении лобной доли при СДВГ основываются на сходстве клинических симптомов, наблюдающихся при СДВГ и у больных с поражением лобной доли. У пациентов обеих групп отмечаются выраженная изменчивость и нарушенная регуляция поведения, отвлекаемость, слабость активного внимания, двигательная расторможенность, повышенная возбудимость и отсутствие контроля импульсов [3].

Определяющую роль в формировании современной концепции СДВГ сыграли работы канадской исследовательницы когнитивистской ориентации В. Дуглас, впервые в 1972 году рассмотревшей дефицит внимания с аномально коротким пе-

риодом его удерживания на каком-либо объекте или действии в качестве первичного дефекта при СДВГ. При уточнении ключевых характеристик СДВГ Дуглас в своих последующих работах наряду с такими типичными проявлениями этого синдрома, как дефицит внимания, импульсивность моторных и вербальных реакций и гиперактивность, отметила необходимость существенно большего, чем в норме, подкрепления для выработки поведенческих навыков у детей с СДВГ. Одной из первых она пришла к выводу о том, что СДВГ обусловливается общими нарушениями процессов самоконтроля и торможения на высшем уровне реакции психической деятельности, но отнюдь не элементарными расстройствами восприятия, внимания и двигательных реакций. Работы Дуглас и послужили основанием для введения в 1980 г. в классификации Американской психиатрической ассоциации и затем в классификации МКБ-10 (1994) диагностического термина «синдром дефицита внимания с гиперактивностью». Согласно самой современной теории, дисфункция лобных структур может быть обусловлена нарушениями на уровне нейромедиаторных систем. Становится всё более очевидно, что основные изыскания в данной области относятся к компетенции нейрофизиологии и нейропсихологии. Это, в свою очередь, диктует и соответствующую специфику коррекционных мероприятий, которые и по сей день, увы, остаются недостаточно эффективными.

Относительно наиболее эффективных методов лечения данного расстройства согласия нет.

Еще один подход к коррекции гиперактивности - клинический, распространенный за рубежом - это корковые стимуляторы (ноотропы), вещества, улучшающие работу мозга, обмен, энергетику, увеличивающие тонус коры. Также назначаются препараты, состоящие из аминокислот, которые улучшают обмен веществ мозга. Этот подход до сих пор считается самым распространенным. Он основывается на применении стимуляторов, таких как метилфенидат (Риталин). Эти лекарства иногда оказывают успокаивающее воздействие на гиперактивных детей и повышают их

способность решать проблемы, учиться и контролировать свои агрессивные импульсы. Однако некоторые клиницисты опасаются, что эти лекарства могут иметь нежелательные долговременные эффекты. Метилфенидат - стимулирующий лекарственный препарат, более известный под своим рыночным названием «Риталин», широко используемый для лечения гиперкинетического расстройства. С тех пор, как ученые выяснили, что «Риталин» оказывает успокаивающее воздействие на детей и взрослых, страдающих гиперкинетическим расстройством, и способен помочь им фокусировать внимание и решать сложные задачи, употребление этого препарата очень сильно возросло, — по некоторым оценкам, только с 1990 года оно выросло на 250%. От 10 до 12% американских мальчиков, вероятно, принимают «Риталин» как лекарство от гиперкинетического расстройства; увеличивается также и число девочек, принимающих этот препарат. Каждый год производится около 8,5 тонн «Риталина», и 90% его потребляется в Соединенных Штатах. Однако многие врачи и родители задают вопросы о степени необходимости применения данного лекарства и его безопасности. В конце 80-х годов было предъявлено несколько судебных исков врачам, школам и даже Американской психиатрической ассоциации с обвинением в неправильном применении «Риталина». Большинство исков было отклонено, но бурное обсуждение темы в средствах массовой информации серьезно повлияло на отношение людей к этому лекарству. К тому же в последние годы «Риталин» стал популярным среди американских подростков. Некоторые подростки принимают его в качестве наркотика, и уже есть случаи возникновения наркотической зависимости, что еще больше увеличивает обеспокоенность общества по поводу этого препарата. Наше мнение относительно данного подхода может показаться излишне критичным, но мы считаем, что такие средства могут вызывать привыкание и организм может со временем выработать иммунитет, к такого рода стимуляторам, что повлечет за собой увеличение дозировки препарата и не факт что данные препараты улучшат работу нервной системы.

Необходимо также отметить наличие нейропсихологического подхода к коррекции гиперактивного поведения у детей. Суть его заключается в использовании различных упражнений с целью возвращения на предыдущие этапы онтогенеза и протравивания тех функций, которые сформировались архаично неправильно и уже закрепились. Для этого их нужно, как любой другой неэффективный патологический навык, целенаправленно раскрыть, растормозить, разрушить и создать новый навык, который более соответствует эффективной работе. И это осуществляется на всех трех этапах мыслительной деятельности. Это трудоемкая многомесячная работа. Ребенок вынашивается 9 месяцев. И нейропсихологическая коррекция рассчитана на этот срок. И тогда мозг начинает работать более эффективно, с меньшими энергетическими затратами. Старые архаичные связи, отношения между полушариями нормализуются. После чего дети прошедшие курс такого лечения чувствуют себя гораздо лучше, они становятся более спокойными, размеренными, внимательными.

Бихевиоральная или поведенческая психотерапия,- акцентируется на тех или иных поведенческих шаблонах, либо формируя, либо гася их с помощью поощрения, наказания, принуждения и вдохновения. Бихевиористы обучают педагогов и родителей способам, какими можно подкрепить усилия ребенка, направленные на концентрацию внимания или хорошее поведение дома и в школе. Такая техника оперантного обусловливания также может приносить пользу, особенно в сочетании с лекарственными средствами.

Существуют подвижные игры, которые требуют только напряжения внимания. Ребенок движется по условиям игры, он может быть вспыльчив, очень легко возбудим, импульсивен. Это может помочь ему выигрывать. Но игра рассчитана на внимание. Тренируется эта функция. Затем тренируется функция сдержанности. При этом он может отвлекаться. Каждая задача решается по мере поступления. Так улучшается каждая функция по отдельности [4].

Но ни одно отдельно взятое направление не учит, как себя вести, поэтому добавляются еще два направления:

При гиперактивности, как при тиках, имеется расстройство инициирования действий, но другого рода. Внимание во время действия недостаточно ограничено, так что могут исполняться условия действий и других правил инициирования. Цель интервенции здесь - концентрация внимания при управлении действием.

При актуализации потребности формируется мотив, который ребенком осознается как элементарное желание сделать что-то. Ребенок проявляет инициативу, направленную на совершение определенных действий направленных на достижение желаемого. Вследствие этого, мы можем говорить о том, что четкое понимание и представление цели обеспечивает максимальную включенность ребенка в деятельность по ее достижению. При этом стоит отметить, что данная деятельность будет во многом носить самостоятельный характер. Но это важное условие будет осуществляться только в том случае, если будет соблюдаться ряд определенных правил:

1. Цель должна быть достаточно понятной для ребенка, при этом носить актуальный потребностный характер;

2. Достижение поставленной цели не должно быть сопряжено с очень сложными, трудновыполнимыми для ребенка действиями (так как это потенциально может снизить его активность и заинтересованность, особенно в тех случаях, когда референтные взрослые настаивают на идеальном результате);

3. На пути достижения поставленной цели, ребенка необходимо максимально отгородить от ярких внешних стимулов, не связанных с поставленной целью, это снижает вероятность переключения и отвлечения ребенка.

Таким образом, мы будем говорить о том, что сознательная инициация собственных действий является одним из ключевых моментов в коррекции гиперактивности.

Поведенческая терапия при гиперактивности не специфична для конкретной формы психомоторного расстройства. Чаще всего речь идет о вариантах ситуативного управления, т. е. о целенаправленном поощрении спокойного поведения (вначале на очень короткие периоды, например в

течение одной минуты) и целенаправленном лишении поощрения при гиперактивном поведении в школе и/ или дома. Многие гиперактивные дети ведут себя более спокойно в конкретных ситуациях; такие ситуации тоже можно использовать, чтобы повысить частоту поощрений [2].

На наш взгляд, медикаментозное лечение без дополнительной коррекции – малоэффективно, так как необходимо дополнительное подкрепление и дополнительная стимуляция ребенка к самостоятельной, не стимулируемой извне деятельности.

Весь этот комплекс методов психокоррекции и медикаментозного лечения при своевременной диагностике поможет гиперактивным детям вовремя скомпенсировать нарушения и полноценно реализоваться в жизни.

Мы можем говорить о том, что сама по себе минимально-мозговая дисфункция (ММД) не является препятствием к обучению в общеобразовательной школе и в гимназии, а впоследствии и в вузе. Но должен быть соблюден определенный режим труда и отдыха. Если причина, вызвавшая отклонение, перестает действовать, то растущий мозг сам в состоянии постепенно выйти на нормальный уровень функционирования. Но надо не перегружать детей до хронического переутомления.

Анализируя подходы к определению гиперактивности, представленные выше, можно отметить следующие моменты: приверженцы клинического подхода считают, что причиной гиперактивного поведения выступает дисбаланс процессов возбуждения и торможения в нервной системе. Клинико-психологический подход рассматривает гиперактивность как психосоматическое нарушение, а также причинами могут быть: невнимательное отношение родителей к ребенку, неблагоприятные социальные факторы, влияющие на развитие ребенка и многое другое.

В своей работе мы говорим о том, что гиперактивность есть следствие совокупности различных факторов. Поэтому можно говорить о том, что коррекция и лечение гиперактивности должна проводиться в комплексе, т.е. должны использоваться как психолого-педагогические методы, так и методы медикаментозного лечения.

В своей работе, для коррекции гиперактивного поведения, мы предлагаем использовать комплексный подход, так называемый синтез различных методов коррекции. Так нами была разработана рабочая тетрадь для детей, целью которой является развитие и коррекция внимания, что не маловажно для подобных детей. Тетрадь включает в себя упражнения, в которых будут задействованы свойства внимания, такие как: концентрация, распределение, устойчивость. В некоторых упражнениях к выполнению предлагается домашнее задание, которое ребенок, придя домой должен выполнить вместе с родителями, тем самым, мы обеспечиваем коррекцию не только в учебном заведении, но и дома.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: гиперактивность в настоящее время очень распространенное явление среди младших школьников. Её причинами могут быть: неправильное воспитание, нарушение работы ЦНС, кесарево сечение, тяжелые патологические роды и многие другие причины.

Сама по себе гиперактивность как факт проявляется в том, что ребенок находится в постоянном движении и просто не может себя контролировать, то есть даже если он устал, он продолжает двигаться, а выбившись из сил окончательно, плачет и истерит. Также проявлением гиперактивности может быть то, что ребенок быстро и много говорит, глотает слова, перебивает, не дослушивает. Задает много вопросов, но редко выслушивает ответы на них. Такие дети неуправляемы, при этом они абсолютно не реагируют на запреты и ограничения. И в любых условиях (дом, магазин, детсад, детская площадка) ведут себя одинаково активно. Часто гиперактивные дети провоцируют конфликты. Не контролируют свою агрессию - дерутся, кусаются, толкаются, причем пускают в ход подручные средства: палки, камни, а если это проявляется в школе, ребенок может применить как средство учебники, а иногда и школьную мебель [5].

Рассмотренные нами подходы к коррекции и лечению гиперактивности разнообразны, среди них есть как медикаментозное лечение, так и психологическая коррекция. В психологической коррекции

применяются различные направления, такие как игровая терапия, бихевиоральный подход, арт-терапия и многие другие. Следует отметить, что важным условием достижения положительных результатов является участие в программе коррекции не только ребенка, но и его ближайшего окружения (учебная группа, учитель, родители). Полагаясь на личный опыт, мы можем сказать о том, что только лишь фармакотерапия или психокоррекция не даст тех результатов, которых хотелось бы достичь по окончании коррекционной работы. Таким образом, мы приходим к мысли о том, что необходимость использования системного подхода в коррекции становится очень актуальной и обязательной.

Изучение индивидуально - типологических особенностей и вытекающих из них образовательных потребностей детей группы риска, выявление педагогических факторов, непосредственно влияющих на характер и динамику их развития, позволили обосновать и разработать новое направление в современной педагогической практике – коррекционно - развивающее образование.

Главная цель, которую преследует коррекционно-развивающее образование - создание в условиях общеобразовательной школы, любых других типов школ такой образовательной среды, которая исключала бы саму возможность негативного влияния на ребенка, а учебную деятельность детей делала деятельностью лечебной [5].

Одно из значений термина «коррекция» в переводе с латинского языка – поправка, частичное исправление или изменение (лат. correctio). Под термином «психологическая коррекция» в психологии понимается определенная форма психолого-педагогической деятельности по исправлению таких особенностей психического развития, которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствуют гипотетической «оптимальной» модели этого развития, норме или, скорее, возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза [4].

В работе с гиперактивными детьми большое значение имеет, как мы уже говорили выше, объективное выявление причин

наблюдаемых нарушений поведения. В настоящее время этиология и патогенез синдромов дефицита внимания выяснены недостаточно. Но большинство специалистов склоняются к признанию взаимодействия многих факторов.

Каждый из перечисленных выше факторов влияет на психическое развитие ребенка и на развитие его личности в целом. Каждый из них может стать основой для проведения коррекционной работы. Исходя из этого, работа с гиперактивными детьми должна проводиться комплексно, с участием специалистов разных профилей и обязательным привлечением родителей и учителей. Для организации занятий с гиперактивными детьми учитель (совместно с психологом) может использовать специально разработанные коррекционно-развивающие программы [2]. В оказании психолого-педагогической помощи гиперактивным детям решающее значение имеет работа с их родителями и учителями. Взрослым необходимо почувствовать проблемы ребенка, понять и принять, что его поступки не являются умышленными и что без помощи и поддержки взрослых такой ребенок не сможет справиться с имеющимися у него трудностями.

В обязанности учителей и психологов школы помимо формирования знаний, умений и навыков и норм психологического и психического развития, также входит и объяснение родителям гиперактивного ребенка, что им необходимо придерживаться определенной тактики воспитательных воздействий. Они должны помнить, что улучшение состояния ребенка «зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему. В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям необходимо избегать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности с одной стороны, а с другой – постановки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жесткостью и наказаниями. Частое изменение указаний и колебания настроения родителей оказывают на ребенка с синдромом дефицита внимания гораздо более глубокое

негативное воздействие, чем на здоровых детей» [3]. Родители также должны знать, что существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от них больших усилий и огромного терпения.

Основные методы развивающего и психокоррекционного характера используемые в начальных классах школ - это игровые методы. В форме игровых методов должно проводиться и предметное обучение и психотерапевтическая работа. Это требование продиктовано необходимостью создания постоянного поддерживаемого психологического «фона» для детей, создания оптимальных психологических условий для успешного развития их личности. Главное условие при этом - проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Коррекционное занятие обязательно должно завершаться позитивным эмоциональным настроением. Начиная с младшего школьного возраста, психологи и педагоги в коррекционной работе с гиперактивными детьми проводят тренинги социальных навыков, где обучают стратегиям преодоления конфликтов во взаимоотношениях и налаживания позитивных взаимодействий с взрослыми и ровесниками. Возможно также проведение когнитивно-поведенческих тренингов самоконтроля, где отрабатывается умение оценивать проблемные ситуации и приобретение навыков управления когнитивными и поведенческими реакциями в этих ситуациях, обучение стратегиям самоподкрепления и преодоления симптомов гиперактивности.

Перейдем к описанию специфики коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, с синдромом дефицита внимания. А.А. Осипова выделяет специфические черты психологической коррекции: ориентация на клинически здоровых людей; ориентация на здоровые стороны личности, ориентация на среднесрочную помощь, направленность на изменение поведения и развития личности. Основная цель психокоррекции здоровых детей (т.е. не отягощенных биологическими факторами отклонений в развитии) - способствовать полноценному психическому и лично-

стному развитию.

В зависимости от формы организации коррекционной работы, выделяются два ее основных вида: индивидуальная и групповая психокоррекция. В процессе индивидуальной психокоррекции происходит непосредственное воздействие на конкретного ребенка со стороны психолога, использующего для этого различные методы работы. При групповой психокоррекции работа ведется с группой детей, как правило, близких по возрасту и имеющих схожие проблемы. В этом случае воздействие на конкретного индивида осуществляется путем организации специального процесса взаимодействия участников группы, в результате которого и достигаются цели психокоррекции.

В зависимости от коррекционных задач можно выделить следующие виды психокоррекции: игровая психокоррекция, семейная психокоррекция, нейропсихологическая коррекция, коррекция личностного роста и др.

По характеру направленности психокоррекционных воздействий можно выделить два вида: симптоматическую и каузальную, а по способу коррекционных воздействий выделяются директивные и недирективные виды коррекции.

Ряд авторов предлагают разделить психологическую коррекцию на три формы организации: общую, частную и специальную психокоррекции. Под общей психологической коррекцией подразумеваются мероприятия общепедагогического порядка, нормализующие социальную среду ребенка. В нее входит регуляция психофизических и эмоциональных нагрузок ребенка в соответствии с его возрастом и индивидуальными особенностями. Задачи общей психокоррекции сливаются с задачами психогигиены, психопрофилактики, педагогической этики и деонтологии. Они решаются в процессе организации учебно-воспитательных мероприятий.

Частная психокоррекция - это набор психолого-педагогических воздействий. То есть это специально разработанные системы психокоррекционных мероприятий, таких как семейная психокоррекция, музыкотерапия, психогимнастика и пр. Специальная психокоррекция - это комплекс прие-

мов, методик и организационных форм работы с ребенком или группой детей одного возраста, являющийся наиболее эффективным для достижения конкретных задач формирования личности [1].

Принимая во внимание вышеизложенное, психологическую коррекцию можно рассматривать в широком и узком смысле этого понятия. В широком смысле мы понимаем психологическую коррекцию как комплекс клинико - психолого - педагогических воздействий, направленных на выявление и ликвидацию имеющихся у детей недостатков в развитии психических функций и личностных свойств. В узком смысле психологическая коррекция рассматривается как метод психологического воздействия для оптимизации развития психических процессов и функций и гармонизации развития личностных свойств.

В зависимости от характера диагностики и направленности коррекции, Д.Б. Эльконин предлагал различать две формы коррекции: симптоматическую, направленную на симптомы отклонений в развитии, и коррекцию, устраняющую источник и причины отклонений в развитии. Симптоматическая коррекция, безусловно, имеет существенные недостатки, так как одни и те же симптомы у детей могут быть вызваны различными причинами и, вследствие этого, по-разному отражаться на динамике психического развития ребенка. Таким образом, психологическая коррекция должна быть глубже сконцентрирована не на внешних проявлениях отклонений в развитии, а на действительных источниках, порождающих эти отклонения.

Коррекция развития внимания определяется задачами становления умения ребёнка контролировать свою деятельность.

При разработке любой психокоррекционной программы, необходимо учитывать задачи и цели данной программы, а также опираться на принципы работы с детьми участвующими в группе развития. В своей работе мы придерживались следующих:

1. Единства диагностики и коррекции. Прежде чем решать, нужна ли психологическая коррекция ребенку, необходимо выявить особенности его психического развития, уровень сформированности оп-

ределенных психологических новообразований, соответствие уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных связей возрастным периодам. Задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе полной психологической диагностики как зоны актуального, так и ближайшего развития ребенка. Л.С. Выготский подчеркивал, что «... в диагностике развития задача исследователя заключается не только в установке известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития». Схема и подбор диагностических и психокоррекционных методов должны соответствовать нозологии заболевания ребенка, особенностям его возрастных характеристик, спецификой ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного периода. Психологическая диагностика и коррекция являются взаимодополняющими процессами. В самой процедуре психологической коррекции заложен огромный диагностический потенциал. Например, ни при каком психологическом тестировании так не раскрываются коммуникативные способности личности, как в процессе групповых психокоррекционных занятий. В ходе игровой психокоррекции с наибольшей глубиной отражаются психогенные переживания ребенка. В то же время, психологическая диагностика содержит в себе коррекционные возможности, особенно при использовании обучающего эксперимента.

2. Индивидуализации процесса коррекции. Личностный подход - это подход к ребенку как целостной личности с учетом всей ее сложности и всех ее индивидуальных особенностей. В процессе психологической коррекции мы рассматриваем не какую-то отдельную функцию или изолированное психическое явление у человека, а личность в целом. К сожалению, этого принципа не всегда придерживаются в процессе групповых тренингов, психорегулирующих тренировок. При использовании разнообразных приемов психокоррекцион-

ных воздействий психолог не должен оперировать такими понятиями, как обобщенная норма (возрастная, половая, нозологическая). В процессе психологической коррекции мы ориентируемся не на один какой-то параметр.

3. Деятельностного подхода. Личность проявляется и формируется в процессе деятельности. Соблюдение этого принципа является чрезвычайно важным в процессе психологической коррекции детей и подростков. Психокоррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков ребенка, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная, осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений. Психокоррекционный процесс должен проводиться с учетом основного ведущего вида деятельности ребенка: если это дошкольник - в контексте игровой деятельности.

Эффективность коррекционного процесса у детей в значительной степени зависит от использования продуктивных видов деятельности ребенка, например рисования, конструирования, танцев, драматизации и других.

4. Иерархический принцип психологической коррекции, базирующийся на положениях Л.С. Выготского, который считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психологическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Упражнение и тренировка уже имеющихся у ребенка психологических способностей не делает коррекционную работу эффективной, так как обучение в этом случае лишь следует за развитием, совершенствуя способности в чисто количественном направлении, не поднимая их на более перспективный качественный уровень.

В центр коррекции помещается наличный уровень психического развития ребенка, понимаемый как чисто количественный процесс усложнения сенсомотор-

ных функций. Коррекция с ориентацией на зону ближайшего развития ребенка требует максимальной активности ребенка, и носит опережающий характер. Обучение ребенка использованию мыслительных операций в процессе запоминания материала повысит эффективность запоминания лучше, чем просто тренировка памяти.

5. Принцип системности. Реализация принципа системности развития в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение причин и источников отклонения в психическом развитии. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей и иерархии отношений между симптомами и их причинами.

При определении стратегии коррекционной работы принцип системности развития оказывается тесно связанным с принципом коррекции «сверху вниз»: системность анализа актуального уровня развития, достигнутого ребенком к моменту обследования, осуществляется с точки зрения центральной линии развития, сложившейся иерархии форм психической деятельности на каждом возрастном этапе, определяющей зону ближайшего развития и перспективы.

Для развития и коррекции различных познавательных процессов (памяти, внимания, мышления, воображения, восприятия) эффективно использовать упражнения в контексте как учебной, так и игровой деятельности.

Традиционно выделяются две формы проведения психокоррекционных занятий - индивидуальную и групповую. Выбор формы работы зависит от особенностей психического и физического развития ребенка, от его возраста и выраженности аффективных проблем.

Индивидуальная психологическая коррекция выбирается:

- если проблемы ребенка имеют индивидуальный, а не межличностный характер;

- если ребенок отказывается работать в группе по каким-либо причинам, а именно: недостаточный социальный опыт, тяжелый физический дефект, негативное от-

ношение родителей к групповому взаимодействию ребенка;

- если у ребенка наблюдаются выраженные аффективные проблемы: высокая тревожность, необоснованные страхи, неуверенность в себе.

Групповая форма психологической коррекции включает в себя целенаправленное использование всей совокупности взаимодействий и взаимоотношений между участниками группы в коррекционных целях. Психокоррекционная группа представляет собой искусственно созданную малую группу, в которой ребенок или подросток отражают свой коммуникативный потенциал и проблемы. Группа для ребенка выступает как модель реальной жизни, где он проявляет те же отношения, установки, ценности, эмоциональные и поведенческие реакции [4].

Групповую психокоррекцию детей с проблемами в развитии рекомендуется проводить в малых группах (4-7 человек). Когда количество участников в группе превышает 7 человек, то возникает тенденция к обособлению отдельных подгрупп, что снижает эффективность группового взаимодействия. Поскольку общение активно формируется у детей в дошкольном и младшем школьном возрасте, но не является ведущим видом деятельности, рекомендуется формировать микрогруппы численностью 2-3 человека.

Психокоррекционный процесс может быть кратковременным (от 2 до 6 месяцев) или долговременным (от 1 года и выше). Продолжительность занятий зависит от задач психокоррекции, от психологических особенностей членов группы и от возраста участников психокоррекции. Коррекцию следует проводить поэтапно, начиная с одной отдельной функции. Гиперактивному ребенку невозможно быть одновременно внимательным, неимпульсивным и спокойным.

Говоря о нашей программе психокоррекции, можно сказать, что она построена с учетом индивидуальных особенностей участников входящих в состав группы. Группа состоит из 6-ти детей, 5-6 лет. У каждого из этих детей проявляются признаки синдрома дефицита внимания и сниженного уровня самоконтроля. При

создании своей коррекционной программы мы опирались на разработки ученых Дубровиной И.В., Выготского Л.С., Эльконин Д.Б., Рубинштейна С.Л., Заваденко Н.Н., Успенской Т.Ю. и др. За основу нами были взяты следующие теории (подходы): нейропсихологический подход, педагогический подход, арт-терапевтический подход и другие указанные выше.

Упражнения, использованные нами для создания коррекционной программы, были взяты из различных источников. Многие из них были модифицированы, облегчены, так как их сложность не подходила для уровня развития детей принявших участие в коррекции.

Когда будут достигнуты устойчивые положительные результаты по развитию одной функции, можно переходить к развитию одновременно двух функций, а затем и трех. Например, развивая произвольное распределение внимания, необходимо снизить нагрузку на самоконтроль импульсивности и не ограничивать двигательную активность. Снижая импульсивность, не стоит работать над концентрацией внимания и ограничивать подвижность. Развивая усидчивость, можно допустить импульсивность и рассеянное внимание.

К упражнениям для развития произвольности относят движения, которые осуществляются по словесной команде и должны быть определенным образом осмыслены, "перекодированы" ребенком, на основании чего он дает команду произвести то или иное действие. В процессе занятий степень произвольности может быть различной. Так, инструкция для решения задачи типа "делай, как хочешь" не требует программы. Выполнение действий здесь носит механический характер, и степень произвольности снижается. Оптимальным для развития произвольности являются подробные инструкции, подразумевающие постепенное формирование у ребенка способности к построению собственной программы. Очень важны четкая повторяющаяся структура занятий, неизменное расположение предметов, что является дополнительным организующим моментом при формировании произвольности. Еще одним условием развития произвольности является соблюдение детьми правил, ритуалов и

временного регламента. Кроме того, очередное приписывание каждому участнику группы роли лидера автоматически повышает степень его доминантности, а, следовательно, уровень его произвольной саморегуляции, программирования и контроля над собой и происходящим вокруг.

Итак, исходя из вышеизложенной информации, можно сделать следующий вывод: поскольку чаще всего гиперактивность проявляется у детей младшего школьного возраста, необходимо учитывать, что некоторые задания подходящие для более старших детей, им не подойдут. Поэтому предпочтительными методами будут подвижные игры, ориентированные на развитие внимание и снижения уровня рассеянности внимания, упражнения направленные на развитие мелкой моторики рук, физические упражнения расслабляющего характера.

Главным моментом в проведении коррекционных занятий с детьми младшего школьного возраста, является обязательное условие создания и сохранения положительного эмоционального фона, что в дальнейшем повлияет на поведение ребенка после окончания занятия.

Психокоррекция возникла в рамках специализации психологии и дефектологии. Первый период - описательный, связан с описанием медицинских наук и педагогических вопросов коррекции аномального развития. Э. Сеген предложил комплексный подход к воспитанию умственно отсталых детей и описал оригинальные методы коррекции и диагностики перцептивно-го и умственного развития детей (методика «Доска Сегена»). Пётр Трошин предложил оригинальные методы диагностики и психокоррекционных воздействий, направленных на изучение перцептивных, мнемических, познавательных процессов.

Второй период — этап возникновения теории и практики психокоррекции. Психокоррекция на этом этапе тесно связана с внедрением экспериментально-психологических методов в систему психологических исследований, появляются методы коррекционной работы. Этот этап связан с именем М. Монтессори. Она разработала коррекционные материалы, направленные на развитие познавательных

(сенсо-моторных) процессов ребёнка. Центральным звеном её теории является «концепция сензитивных периодов развития ребёнка».

А.Н. Граборов разработал систему коррекционных занятий по развитию памяти, произвольного движения. В.П. Кашенко - методы педагогической коррекции, направленные на коррекцию трудного поведения детей.

Третий период связан с именем Л. С. Выготского, который создал единую концепцию аномального развития, наметил основные направления коррекции и заложил методологические понятия психокоррекции как самостоятельного направления. Также разрабатывались психодиагностические и коррекционные процедуры к другим категориям детей (дети с нарушением речи, зрения, слуха).

Четвёртый период связан с интенсивным формированием практической психологии. В это время создаются системы психологической помощи конкретным группам детей с конкретными дефектами; вводится должность практического психолога в специальных и учебных учреждениях.

Психологическая коррекция как форма психолого-педагогической деятельности впервые возникла именно в дефектологии применительно к различным вариантам аномального развития. В этой области психологическая коррекция означает совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление, компенсацию недостатков, отклонений в психическом развитии ребенка.

Изучая различный теоретический материал по проблеме гиперактивности, мы заметили, что при терапии детей с нарушением внимания лучше всего себя зарекомендовали поведенческие техники, тренинг самоинструктирования, методы релаксации и медикаментозная терапия. Принимая во внимание большое количество нарушенных сфер функционирования, в настоящее время рекомендуют использовать мультимодальные методы, например комбинации фармакотерапии, поведенческой терапии, школьного консультирования и консультирования родителей.

Деятельностная парадигма связывает

психокоррекцию с формированием системы действий и чёткой структуризации деятельности. В этом плане выделяются две группы методов:

1. Методы усиления регулирующих функций психики, развития эмоционального самоконтроля и самоуправления; при этом задача улучшения психической саморегуляции ребенка решается с помощью бесед, в ходе которых обсуждаются конкретные поступки, действия ребенка, имеющие место затруднения; осуществляется коррекция познавательных и эмоциональных компонентов саморегуляции через убеждение, развитие контролирующих эмоций и формирование адекватных реакций на различные внешние воздействия со стороны руководителя, члена семьи или случайного инициатора конфликтной ситуации;

2. Методы нормативно-ценностной коррекции, объектами которых выступают нормативные комплексы, обуславливающие отказ от подчинения совместным принципам, целям, задачам, протест против регламентации; ощущение необоснованного лишения свободы часто приводит к вредным привычкам, нездоровым пристрастиям. Методы групповой психокоррекции, как правило, нацелены на выработку норм личностного поведения и межличностного взаимодействия, развития способности гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях и разных группах. В качестве таких методов используются специально разработанные психотехники, упражнения, ролевые игры, групповые дискуссии и т.п.

Методы психокоррекции направлены на выработку норм личностного поведения, межличностного взаимодействия, развитие способности гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях, группах, то есть на методы социального приспособления.

Динамическое содержание периода возрастного развития может быть разнообразным, а значит, и результативность одного и того же воздействия не одинакова. Эффективность психокоррекции определяется качеством содержания, своевременностью и адекватностью, зависит от степени соответствия психокоррекционной работы

индивидуальным особенностям психического развития ребенка.

Аутогенная тренировка - один из методов психотерапии, метод самовнушения, предложенный И. Шульцем в 1932 году. В ней привлекают простота лечебных приемов, сочетающихся с выраженной эффективностью психологического воздействия, способствующего нормализации высшей нервной деятельности, коррекции отклонений в эмоциональной и вегето - сосудистой сфере, повышению эффективности лечения.

Достижимые с помощью аутогенной саморегуляции эмоционально – вегетативных функций, оптимизация состояния покоя и активности, повышение возможностей реализации психифизиологических резервов организмам позволили использовать в разнообразных отраслях медицины. С аутогенной тренировкой связаны проблемы управления и адаптации поведения. Состояние мышечной релаксации и покоя, возникающие во время аутогенной тренировки сопровождается ослаблением тонуса мускулатуры и угнетением эмоциональной напряженности.

Метод условных рефлексов - впервые предположение о рефлекторном характере деятельности высших отделов мозга было высказано И.М. Сеченовым, что позволило распространить рефлекторный принцип и на психическую деятельность человека. Идеи И.М. Сеченова получили экспериментальное подтверждение в трудах И.П. Павлова, который разработал метод объективной оценки функций высших отделов мозга - метод условных рефлексов. И.П. Павлов показал, что все рефлекторные реакции можно разделить на две группы: безусловные и условные. Безусловные рефлексы могут быть простыми и сложными. Сложные врожденные безусловно-рефлекторные реакции называются инстинктами. Их характерной особенностью является цепной характер реакций.

Условный рефлекс - это сложная многокомпонентная реакция, которая вырабатывается на базе безусловных рефлексов с использованием предшествующего индифферентного раздражителя. Он имеет сигнальный характер, и организм встречает воздействие безусловного раздражителя

подготовленным. Например, в предстартовый период происходит перераспределение крови, усиление дыхания и кровообращения, и когда мышечная нагрузка начинается, организм уже к ней подготовлен. Для обеспечения приспособления и адекватного поведения необходимы не только способность к выработке новых условных рефлексов и их длительное сохранение, но и возможность к устранению, тех условно-рефлекторных реакций, необходимость в которых отсутствует. Исчезновение условных рефлексов обеспечивается процессами торможения. По И.П. Павлову, различают следующие формы коркового торможения: безусловное, условное и запредельное торможение.

Оперантное научение. Отцом инструментальной формы научения считается Э. Торндайк, который еще в конце прошлого века назвал такую форму научения обучением "методом проб, ошибок и случайного успеха".

Система патогенетической психотерапии. В зарубежной психологии более известен американский ученый Беррес Фредерик Скиннер, который внес основной вклад в изучение закономерностей образования инструментальных условных рефлексов. Предложенное им определение оперантного научения и оперантного условного рефлекса сейчас наиболее употребимы при характеристике инструментальной формы научения. Может быть не очень систематично, но популярно и талантливо оперантный метод научения и оперантный метод дрессировки изложен в работах американского психолога и дрессировщика Карен Прайор.

Тренинг самоинструирования — Данная методика разработана и описана Д. Мейхенбаумом в 1977. Целью этих форм интервенции является улучшение способностей к самоконтролю и рефлексивных стратегий решения проблем ребенка, чтобы тем самым повысить регуляцию поведения. К сожалению, до сих пор не удалось убедительно эмпирически подтвердить клиническую эффективность метода самоинструирования. Когнитивные способности при этом не повышаются, школьная успеваемость не улучшается, а гиперактивное поведение редуцируется лишь ненадолго. Со-

гласно одной точке зрения, успех достигается, прежде всего, в областях, которые лежат очень близко к содержанию тренинга. Стабильное улучшение в решении задач возникает тогда, когда социальное окружение ребенка (родительский дом, школа) соответствующим образом проинструктировано и поддерживает реализацию целей тренинга в повседневной жизни. Стратегии самоинструктирования, по-видимому, эффективны, если техники тренируются не только на простых задачах, но и постепенно переносятся на большое число социальных, релевантных для школы и значимых для ребенка проблемных ситуаций. В основе ее - психотерапевтические мероприятия, направленные на: 1) осознание типичного хода мыслей, возникающих в процессе мотивации в проблемных с психологической точки зрения ситуациях; 2) обучение "программированию" необходимого хода мыслей. Такое "программирование" включает: оценку ситуации в целом; оценку моментов, аспектов ситуации, на которых пациент должен концентрировать свое внимание; представление желаемого положения; оценку своих возможностей по преобразованию ситуации; представление о последовательности действий для достижения цели. Обучение "программированию" проводится обычно в групповом варианте в сочетании с приемами десенсибилизации, развития социальной компетенции и игровой психотерапии. Методика показана при широком круге нарушений поведения, а также при нарушениях концентрации внимания, проявлениях импульсивности. Имеются данные о высокой ее эффективности при так называемых "школьных фобиях".

Подводя итог, главным можно отметить наличие большого количества подходов к регуляции поведения. В своей работе мы будем придерживаться некоторых из рассмотренных выше, а точнее – оперантное научение, в форме подачи образца поведения и копирования его детьми, а также некоторые формы аутогенной тренировки, в форме осознания ребенком цели и выстраивания пути ее достижения.

Необходимо также рассмотреть метод фармакотерапии. Использование фармакотерапии для лечения нарушений поведения долгое время критиковалось из-за

того, что ее воздействие кратковременно и индивидуально и нельзя прогнозировать долговременный эффект. При этом, чаще всего называют следующие серьезные недостатки фармакологического лечения детей:

- серьезная опасность возникновения зависимости от лекарств или стремления решать поведенческие проблемы исключительно с их помощью;

- существенные проблемы терапевтического сотрудничества (около двух третей детей принимают лекарство нерегулярно);

- более частое возникновение парадоксальных эффектов, чем у взрослых.

Чаще всего фармакотерапия применяется для воздействия на гиперактивность. Фармакологическое лечение агрессивных и гиперактивных детей, которым не помогли психотерапевтические мероприятия, тоже зарекомендовало себя как успешное [2].

Уже начиная с 60-х годов известно, что психостимуляторы, т.е. вещества, активизирующие ЦНС, оказывают парадоксальное воздействие на нарушения поведения. Парадоксальным этот эффект называется потому, что стимуляторы (главным образом метилфенидат, торговое название — риталин) производят успокаивающий эффект на гиперактивных детей, что идет вразрез с их обычным воздействием. Новейшие исследования сообщают, что лечение стимуляторами успешно примерно у 70-90% подростков, причем, прежде всего это проявляется в редукции ядерных симптомов, таких как моторное беспокойство и нарушения внимания.

В качестве позитивного эффекта фармакотерапии следует, прежде всего, назвать улучшение способности к концентрации внимания, уменьшение импульсивности, а также улучшение школьной успеваемости и редукцию гиперкинетического и импульсивного поведения, а также улучшение социальной интеракции.

Сравнительные исследования фармакотерапии и психологических мероприятий при гиперактивности показывают, что при фармакотерапии школьная успеваемость не улучшается, но создаются благоприятные предпосылки для этого улучшения, по-

сколькo повышается выносливость и тщательность выполнения заданий. Стимуляторы влияют на некоторые фундаментальные когнитивные процессы, например на внимание и память, однако они ни кратко- временно, ни долговременно не изменяют мотивацию и установки к учебе и не могут компенсировать отсутствующие навыки. Таким образом, хотя фармакотерапия и эффективна при лечении гиперактивных детей, ее эффект скорее кратковременный. По данному подходу к терапии, автор может сказать следующее: на собственном опыте пройдя медикаментозное лечение, можно сказать, что данный вид терапии не эффективен или малоэффективен без дополнительной коррекции. Так как те медикаменты, которые подавляют активность, проявляющуюся в неусидчивости и излишней невнимательности, также подавляют и те процессы, которые играют очень важную роль в обучении и формировании знаний. Еще следует отметить, что только лишь медикаментозное лечение гиперактивности, может принести ущерб физическому и психическому здоровью ребенка, повлечь за собой тяжелые последствия, такие как астено-невротический синдром. Астено-невротический синдром, или неврастения – это истощенность нервной системы, психическое расстройство, относящееся к группе неврозов. Медики порой кратко характеризуют его словами «раздражительная слабость» или «раздражительная усталость». Этот термин вполне оправдан: человек, страдающий астено-невротическим синдромом, одновременно испытывает сильную усталость и повышенную нервную возбудимость [2].

Психолого-педагогическая коррекция – это деятельность психолога и педагога, направленная на повышение возможностей ребенка в обучении, поведении, в отношениях с другими людьми – детьми и взрослыми, на раскрытие его потенциальных резервов.

Нужно хорошо понимать, что любая перспективная программа коррекции и развития ребенка может быть эффективной лишь тогда, когда она основана на правильном заключении о состоянии его психики и специфических индивидуальных особенностях становления его личности.

Правильность же заключения зависит не только от правильно подобранных и валидных психодиагностических методов (что само по себе, конечно, важно, но с чем может справиться педагог самостоятельно), но, главное, от профессиональной интерпретации данных, полученных с помощью этих методов. Л.С. Выготский подчеркивал, что «...в диагностике развития, задача исследователя заключается не только в установке известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития».

При определении целей и задач коррекции необходимо исходить из понимания той уникальной роли, которую играет данный конкретный период возрастного развития, ставить задачу, адекватную потенциалу развития на данном этапе онтогенеза, ценности данного возраста в целостном поступательном процессе становления личности. Реализация потенциальных возможностей каждой возрастной стадии развития является основной формой профилактики возникновения отклонений или недостатков в развитии на последующих возрастных ступенях.

Пожалуй, наиболее сложным и «уязвимым» является переходный период от дошкольного к школьному детству. Именно несформированность на дошкольном этапе необходимых психологических образований, требуемых учебных умений и навыков, мотивационная или интеллектуальная неготовность ребенка к обучению нередко приводят к возникновению различных типов школьной дезадаптации, т.е. к трудностям и сложным проблемам в учебной деятельности, общении, поведении, таким «неисправленным» новообразованием может быть и гиперактивность. Наличие ярко выраженной гиперактивности сильно влияет на адаптацию к смене ведущей деятельности ребенка от игровой к учебной, т.к. при гиперактивности проявляется синдром недостаточности внимания, что оказывает влияние на продуктивный ход учебной деятельности.

Основные принципы психокоррекции

онной работы в отечественной психологии основаны на разрабатываемых фундаментальных положениях о том, что личность – это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в общении со взрослыми и происходят прежде всего в той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей (в дошкольном детстве – игра, в младшем школьном детстве – учебная деятельность).

На основании сказанного можем перейти к формулировке основных принципов (или исходных положений) психологической коррекции.

Принцип первый – единство коррекции и развития. Это значит, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

Принцип второй – единство возрастного и индивидуального в развитии. Это означает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития. Коррекционная работа предполагает знание основных закономерностей психического развития, понимание значений последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка. Существуют возрастные ориентиры нормального развития. Под нормальным развитием понимают гармоничное психическое развитие, соответствующее возрасту. Такая ориентировочная возрастная норма в значительной степени обусловлена культурным уровнем и социально-историческими требованиями общества.

Принцип третий – единство диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка. Коррекция и развитие взаимообу-

словлены. Деятельность, направленную на решение задач психологической коррекции, можно назвать диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей работой.

Принцип четвертый – деятельностный принцип осуществления коррекции. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели. Деятельностный принцип основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития, что на каждом этапе существует так называемая ведущая деятельность, в наибольшей степени способствующая развитию ребенка в данном периоде онтогенеза, что развитие любой человеческой деятельности (в нашем случае, игры и учения) требует специального формирования (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн и др.).

Этот принцип предполагает проведение психолого-педагогической коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности самого ребенка в сотрудничестве со взрослым. Так, к успеху в учебной деятельности ведет собственная активность ребенка, основанная на заинтересованности, любознательности, жажде поиска, знаний и открытий.

Пятый принцип – подход в коррекционной работе к каждому ребенку как к одаренному. Этот принцип означает, что дети, с которыми проводится психокоррекционная работа, не должны восприниматься как дети «второго» сорта. Они требуют не снисходительности, не жалости, не снижения общего уровня обучения, а коррекции своего развития до оптимальной нормы.

Мобилизация движущих сил развития происходит у ребенка тогда, когда он чувствует, что взрослый верит в него, доверяет ему, включает его в решение все более и более трудных задач и проблем. У М.М. Пришвина есть очень тонкое высказывание: «тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя».

Требования к программам определяются основными принципами психолого-педагогической коррекции: единство коррекции и развития, единство возрастного и

индивидуального развития, единство диагностики и коррекции развития, деятельностный принцип осуществления коррекции, подход к каждому ребенку как к одаренному. Единство коррекции и развития определило название программ как коррекционно-развивающих.

Коррекционно-развивающая программа разрабатывается и осуществляется в совместной деятельности детского (школьного) психолога и педагога (воспитателя, учителя). Психолог на основе психологического обследования детей (психодиагностики) или психологического анализа какой-либо педагогической ситуации формулирует рекомендации. Эти рекомендации реализуются в работе с детьми педагогами и родителями при взаимодействии с психологом и при активной роли самого ребенка.

Основанием для создания авторской коррекционной программы послужили следующие обстоятельства: желание привнести что-то новое в психологическую науку и практику, а также определить для себя ряд лично важных моментов.

Мы основываем свою программу на синтезе различных подходов, включающих в себя как коррекционные занятия, так и развивающие. А также в нашей программе есть ряд заданий направленных на коррекцию гиперактивности дома, в семье и ближайшем окружении ребенка. В созданной нами коррекционно-развивающей программе используются различные техники коррекции, такие как: творчество, упражнения для развития мелкой моторики рук, дыхательные упражнения, упражнения развивающие внимание и память (рабочая тетрадь), подвижные игры. Творчество, как мы отметили ранее, по нашему предположению позитивно влияет на снижение гиперактивности у детей младшего школьного возраста, умиротворяет, повышает культурный уровень детей с младшего возраста. Также очень действенным, в плане снижения мышечного напряжения и как следствие проявление меньшей активности в движениях, выступает комплекс упражнений, взятый из руководства по детской йоге, данные упражнения были использованы нами для релаксации. Данный комплекс позволяет расслабить мышцы, что при ярко

выраженных симптомах гиперактивности положительным образом влияет как на стабилизацию работы мышечной системы организма, так и на стабилизацию работы кровеносной системы, что не маловажно при снижении проявлений гиперактивности.

Благодаря регулярному выполнению дыхательных упражнений, а также ускоренной ходьбе, езде на велосипеде, плаванию улучшается проходимость бронхов, подвижность грудной клетки. А главное, возрастают сила и выносливость дыхательных мышц, что в свою очередь стимулирует кровообращение и как следствие нормализует работу центральной нервной системы.

Также в нашей психокоррекционной программе были использованы приемы «подвижных игр», это, в свою очередь, стимулирует выброс энергии, тем самым успокаивая нервную систему ребенка, дает возможность спокойно заниматься на уроках, не мешая окружающим и не отвлекаясь самому.

Таким образом, коррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психологической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений. В дошкольном возрасте универсальной формой коррекции является игра. Игровая деятельность может быть с успехом использована как для коррекции личности ребенка, так и для развития его познавательных процессов, речи, общения, поведения.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что при изучении различного теоретического материала мы заметили, что при терапии детей с нарушением внимания лучше всего себя зарекомендовали поведенческие техники, тренинг самоинструментирования, методы релаксации и медикаментозная терапия. Принимая во внимание большое количество нарушенных сфер функционирования, в настоящее время рекомендуют использовать мультимодальные методы, например комбинации фармакотерапии, поведенческой терапии, школьного консультирования и консультирования ро-

дителей.

Также следует еще раз отметить, что коррекционная программа должна обязательно строиться на основе разработанных в педагогической науке принципах:

Принцип первый – единство коррекции и развития.

Принцип второй – единство возрастного и индивидуального в развитии.

Принцип третий – единство диагностики и коррекции развития.

Принцип четвертый – деятельность принцип осуществления коррекции.

Пятый принцип – подход в коррекционной работе к каждому ребенку как к одаренному.

Пожалуй, еще одним важным моментом в разработке коррекционной программы выступает правило осуществления данной работы в совместной деятельности детского (школьного) психолога и педагога (воспитателя, учителя). Психолог на основе психологического обследования детей (психодиагностики) или психологического анализа какой-либо педагогической ситуации формулирует рекомендации. Эти рекомендации реализуются в работе с детьми педагогами и родителями при взаимодействии с психологом и при активной роли самого ребенка.

Проблема гиперактивного поведения детей широко исследовалась с появления детской и возрастной психологии, но, не смотря на это, существующие методы диагностики и коррекции гиперактивного поведения детей младшего школьного возраста, не имеют достаточно выраженного системного характера, т.е. речь идет о том, что чаще всего в практике применяются отдельные виды работ, направленные на частные элементы проблемы. В ходе исследований было немало публикации о том, что при проведении психокоррекционной работы необходимо привлекать специалистов в области медицины и практически совсем не учитываются такие важные факторы, влияющие на гиперактивное поведение, как структура семьи, характер взаимоотношения ребенка с родителями и ближайшим окружением, специфика организации и функционирования психологических защит.

Гиперактивность - состояние, при ко-

тором активность и возбудимость человека превышает норму. В случае, если подобное поведение является проблемой для других, гиперактивность трактуется как психическое расстройство. Гиперактивность чаще встречается у детей и подростков, чем у взрослых людей, так как вызывается эмоциями.

Первый подход, распространенный за рубежом - это корковые стимуляторы (ноотропы), вещества, улучшающие работу мозга, обмен, энергетику, увеличивающие тонус коры. Также назначаются препараты, состоящие из аминокислот, которые улучшают обмен веществ мозга. Второй подход – нейропсихологический. Когда с помощью различных упражнений мы возвращаемся на предыдущие этапы онтогенеза и заново прорабатываем те функции, которые сформировались архаично неправильно и уже закрепились. Для этого их нужно, как любой другой неэффективный патологический навык, целенаправленно раскрыть, растормозить, разрушить и создать новый навык, который более соответствует эффективной работе. И это осуществляется на всех трех этажах мыслительной деятельности. Это трудоемкая многомесячная работа. Бихевиоральная или поведенческая психотерапия акцентируется на тех или иных поведенческих шаблонах, либо формируя, либо гася их с помощью поощрения, наказания, принуждения и вдохновения. Работа над личностью. Семейная психотерапия, которая формирует личность и которая определяет, куда направить эти качества (расторможенность, агрессивность, повышенную активность).

Таким образом, можно сделать следующий вывод: Гиперактивность в настоящее время очень распространенное явление среди младших школьников. Её причинами могут быть: неправильное воспитание, нарушение работы ЦНС, кесарево сечение, тяжелые патологические роды.

Сама по себе гиперактивность как факт проявляется в том, что ребенок находится в постоянном движении и просто не может себя контролировать, то есть даже если он устал, он продолжает двигаться, а выбившись из сил окончательно, плачет и истерит. Также проявлением гиперактивности может быть то, что ребенок быстро и

много говорит, глотает слова, перебивает, не дослушивает. Задает много вопросов, но редко выслушивает ответы на них. Такие дети неуправляемы, при этом они абсолютно не реагируют на запреты и ограничения. И в любых условиях (дом, магазин, детсад, детская площадка) ведут себя одинаково активно. Часто гиперактивные дети провоцируют конфликты. Не контролируют свою агрессию - дерутся, кусаются, толкаются, причем пускают в ход подручные средства: палки, камни, а если это проявляется в школе, ребенок может применить как средство учебники, а иногда и школьную мебель.

Рассмотренные нами подходы к коррекции и лечению гиперактивности разнообразны, среди них есть как медикаментозное лечение, так и психологическая коррекция. В психологической коррекции применяются различные направления, такие как игровая терапия, бихевиоральный подход, арт-терапия и многие другие. Следует отметить, что важным условием достижения положительных результатов является участие в программе коррекции не только ребенка, но и его ближайшего окружения (учебная группа, учитель, родители).

Итак, исходя из рассмотренной нами литературы, можно сделать следующий вывод: поскольку чаще всего гиперактивность проявляется у детей младшего школьного возраста, необходимо учитывать, что некоторые задания подходящие для более старших детей, им не подойдут. Поэтому предпочтительными методами будут подвижные игры, ориентированные на развитие внимания и снижения уровня рассеянности внимания, упражнения направленные на развитие мелкой моторики рук, физические упражнения расслабляющего характера.

Главным моментом в проведении коррекционных занятий с детьми младшего школьного возраста является обязательное условие создания и сохранения положительного эмоционального фона, что в дальнейшем повлияет на поведение ребенка после окончания занятия.

Психологическая коррекция как форма психолого-педагогической деятельности впервые возникла именно в дефекто-

логии применительно к различным вариантам аномального развития. В этой области психологическая коррекция означает совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление, компенсацию недостатков, отклонений в психическом развитии ребенка.

При определении целей и задач коррекции необходимо исходить из понимания той уникальной роли, которую играет данный конкретный период возрастного развития, ставить задачу, адекватную потенциалу развития на данном этапе онтогенеза, ценности данного возраста в целостном поступательном процессе становления личности. Реализация потенциальных возможностей каждой возрастной стадии развития является основной формой профилактики возникновения отклонений или недостатков в развитии на последующих возрастных ступенях.

Необходимо выполнять данные нами рекомендации, для того чтобы ребенок чувствовал Вашу поддержку и желание помочь ему в развитии. Делая вывод по данному параграфу, можно отметить значимость данных нами рекомендаций. Их выполнение поможет качественнее провести коррекционную работу с ребенком. В коррекционной работе должны участвовать следующие люди: психолог, ребенок, родители. Системность в данном вопросе очень важна, т.к. невозможно корректировать гиперактивность не взаимодействуя с родителями такого ребенка. Родителям необходимо проводить занятия дома, строить распорядок дня, учитывая специфику данной программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Халецкая О.В., Трошин В.Д. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте. - Нижний Новгород, 1995.- 36 с.
2. Менделевич В.К. Клиническая медицинская психология: Практическое руководство. - М.: МЕДпресс, 1998. – 592 с.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // Первая Международная конференция памяти А.Р. Лурия / Ред.Е.Д. Хомской. - М., 1997. - С. 5.
4. Выготский Л.С. Психокоррекционная и

развивающая работа с детьми, учебное пособие.- М., 1983. - с. 302-303.

5. Сандуленко Э. Гиперактивный ребёнок в

школе и дома. // Воспитание школьников. - 1999. - №4. - С. 42-45.

УДК 159.9

ПЕРЕЖИВАНИЕ УТРАЧЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Мерсиянова А. П.

Жизненный путь личности – путь отклоненных альтернатив.

Б.Г. Асмолов

На протяжении жизни человек множество раз сталкивается с ситуацией выбора. Открывающаяся человеку свобода выбора возможностей, обнаруживаемых в процессе его взаимодействия с миром, подразумевает разные возможности, разные способы взаимодействия, а, следовательно, и разное жизненное самоосуществление. Свобода выбора возможностей создает условие для подлинного воплощения самости человека, на что указывает И.О. Логинова.

Выбирая одну из альтернатив, человек, однако, отказывается от другой, что имеет свое отражение во внутреннем мире: утрата альтернатив переживается людьми определенным образом. Ситуация обостряется тем, что общество постоянно развивается, возможности человека расширяются, жизнь объективно предлагает человеку огромный выбор. Сегодня человек намного свободнее и богаче в плане собственных перспектив, чем когда-либо в истории. Соответственно, и утраченных возможностей становится значительно больше. Иногда переживание утраченных возможностей сохраняет свою актуальность на протяжении многих лет, может приводить к изменениям на уровне поведения (аддикции, невротические состояния). В психологической практике такие случаи довольно частые. Переживания, с одной стороны являются проявлением человеческого в человеке, с другой стороны – отвлекают человека от настоящего, заставляют его снова и снова возвращаться в ситуацию прошлых решений.

Ф.Е. Василюк под альтернативами, между которыми совершается выбор, пред-

лагает понимать не различные объекты или способы действия, а существенные жизненные отношения, каждое из которых символизирует особый образ жизни. И. Ялом показывает, что «исключающий эффект альтернатив – одна из фундаментальных причин, по которой решения трудны» [5].

При этом человек «не отпускает» ни одну из альтернатив в связи с их ценностью, особыми смыслами: «жизненные решения дороги, потому что они сопровождаются отречениями» (И. Ялом), «во внутреннюю структуру выбора как необходимый элемент входит акт жертвования» (Ф.Е. Василюк). Экзистенциальный выбор – это особым образом переживаемое отклонение альтернатив, выбор, который человек «не может не делать и вместе с тем не хочет делать» (А.П. Мерсиянова).

По словам А. Бергсона, «поскольку каждый из нас проживает лишь одну жизнь, то он вынужден делать выбор. В действительности мы выбираем беспрестанно; беспрестанно мы и отказываемся от многого. Путь, проходимый нами во времени, усеян обломками всего, чем мы начинали быть, чем мы могли бы стать».

При экзистенциальном выборе, который довольно глубоко представлен в человеке, отвергнутые альтернативы могут быть рассмотрены как потенциальные, нераскрывшиеся личности, включенные в структуру, но незавершенные в своем развитии. По мнению Л.И. Анцыферовой, несостоявшиеся «личности» в определенных условиях способны актуализироваться, достраиваться и приводить к перестройке ми-

роощущения человека, его чувств, самосознания, жизненных установок [1, с. 23].

Экзистенциальный выбор предполагает отклонение одной из альтернатив ценностей, что представляет собой «малую (психологическую) смерть» человека возможного, которая феноменологически может выражаться в разнообразных переживаниях: «утрата», «прощание», «тоска», «грусть», «вина». Человек свободен в выборе: какую альтернативу отклонить, какого себя возможного «убить», а какому дать «родиться». Делая выбор в экзистенциальном одиночестве, человек несет за него ответственность. При этом вся жизнь человека и мир вокруг него не имеет объективно заданного смысла. Сможет ли человек ответить на вопрос «зачем я совершаю этот выбор и зачем выбираю именно эту возможность», зависит только от него. Каждый раз «решение» человека разворачивает его в сторону того или иного полюса экзистенциальных данностей. Такая своеобразная экзистенциальная нагрузка на человека сопровождается тревогой, которая чаще всего заглушается защитными механизмами, однако в ситуации необходимости принятия важного решения, жизненные данности начинают проступать более очевидно, что и приводит к динамическим процессам [4].

Возможно такое, что в самой ситуации выбора решение было принято довольно легко, но позже, даже через несколько лет человек возвращается к ней и благодаря нелинейности психологического времени наделяет этот выбор признаками экзистенциального [4]. Во-первых, экзистенциальный выбор осуществляется между возможностями, которые не просто способны удовлетворить потребность «здесь и сейчас», а «помечены» именно как ценности. Ценности определяются человеком как альтернативы, то есть исключают друг друга возможности, и предполагают необходимость осуществления выбора, который человек не может не делать и вместе с тем не хочет делать, так как каждая из альтернатив является ценной, по-своему «дорогой» (структурный признак экзистенциального выбора). Во-вторых, экзистенциальный выбор влечет за собой качественное изменение, имея соответственно

жизнеопределяющее значение, меняя магистраль жизненного пути (функциональный признак). В-третьих, это сопутствующая выбору напряженность экзистенциалов, феноменологически проявляющаяся в актуализации экзистенциальной тревоги, которая, в свою очередь, может трансформироваться в любые другие «посильные» для человека переживания (динамический признак).

Вслед за Ф.Е. Василюком, мы понимаем под переживанием особую внутреннюю деятельность, внутреннюю работу, с помощью которой человеку удастся перенести те или иные (обычно тяжелые) жизненные события и положения, восстановить утраченное душевное равновесие, словом, справиться с критической ситуацией. Продукт работы переживания всегда нечто внутреннее и субъективное – душевное равновесие, осмысленность, умиротворенность, новое ценностное сознание. Процесс переживания связан с процессом поиска нового смысла – смыслопорождением [2].

Рассмотрим в качестве иллюстрации консультационный случай.

На психологическом тренинге одна из участниц заявила о переживаниях, которые беспокоят ее уже больше 20 лет. Речь шла о «первой любви» - парне, с которым она встречалась четыре года, но потом резко рассталась с ним в связи с изменившимися у нее вкусами. Спустя годы, она объясняет это появлением в старшем школьном возрасте интереса «к модным вещам и стильным парням». Девушка стала встречаться с другим (своим будущим мужем), молодой человек женился и уехал, с тех пор они не виделись. Информация о нем иногда поступает к ней, так как есть общие знакомые. Участница тренинга пояснила, что в какой-то период жизни она стала много думать о том парне, осознала, с чем связано было ее решение, и стала испытывать чувство стыда и сожаления. Многие свои жизненные решения она принимает исходя из мыслей, что когда-то увидится с тем мужчиной (строго следит за фигурой, много учится). Ей очень важно произвести на него сильное положительное впечатление («Я хочу, чтобы он ахнул!», «Когда я поправилась, мне стало страшно, что имен-

но в этом году он приедет в отпуск и увидит меня такую толстую»). Настоящая семейная ситуация у женщины относительно благополучная, есть проблемы, но несчастной в браке себя не считает. В ходе беседы пояснила, что при ретроспективном эксперименте («кого выбрала бы, если можно было попасть в прошлое на машине времени?») ей трудно сейчас выбрать между мужем и тем парнем. Характер переживания данной ситуации говорит об экзистенциальном узоре. Участие в классическом упражнении гештальт-подхода – «Пустой стул», которое стимулирует проявление эмоций и чувств, показало, что актуальными у участницы являются чувство стыда перед тем мужчиной за ее поступок в молодости, чувство вины за «боль», которую она ему причинила, горечи из-за разрушенных отношений, желание вернуть назад. Женщина плакала, говорила о сильном желании увидеться. При всех рациональных объяснениях («Конечно, ничего уже назад не вернуть, и у меня хороший муж – я не хочу от него отказываться»), чувства говорят о сохранении большой энергии в полюсе отвергнутой в свое время альтернативе. В социальном плане выбор был сделан, в психологическом не сделан до сих пор. «Проживание» ситуации контакта с мужчиной в ходе гештальт-эксперимента позволило снизить эмоциональную насыщенность, участница осознала свою потребность увидеться с ним и приняла решение осуществить свое желание, чтобы извиниться перед ним в реальности и лучше понять себя.

Данным примером мы хотели показать, насколько глубокими и длительными могут быть переживания утраченных возможностей. Если рассматривать переживание как внутреннюю деятельность, направленную на поиск нового смысла, то данный поиск действительно осуществлялся всю жизнь. В рамках специально организован-

ного процесса, благодаря специальным технологиям, осуществилось смыслопорождение: «Его образ нужен был мне, чтобы держать себя в тонусе, я это делала как бы для него, а иначе – трудно себе представить, что было бы». Таким образом, роль этого мужчины была определена. Благодаря эмоциональной проработке и переосмысления ситуации как когнитивного аспекта переживания, ситуация получила частичное завершение, напряженность данной темы снизилась.

Итак, сделав однажды выбор, человек может возвращаться к нему снова и снова, сожалея об упущенных возможностях. При этом выбранная и реализованная альтернатива может удовлетворяющей, и о своем выборе человек может не жалеть, но исключаящий характер альтернатив и необходимость отказа от других возможностей, от другого «пути» сопровождается переживаниями, нередко глубокими и длительными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. Том 13. – 1992. - № 5. – С.12-25.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Издательство Московского университета, 1984.
3. Ключко Е.В. Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 240 с.
4. Мерсиянова А.П. Основные признаки экзистенциального выбора // Вестник ТГУ: педагогика и психология. - № 335 (июнь 2010). - С. 153-155.
5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия [Электронный ресурс]. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – Режим доступа: <http://www.psyinst.ru/library.php>

УДК 338.24:37.014.54 (477):378.112

ТИПЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ, ИХ ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ОБУЧЕНИЕ

Романовский А.А., Романовская Ю.Ю.

Известно, что бизнес (предпринимательство) реализуется предпринимателями – личностями, которые имеют необходимые предпринимательские признаки: вро-

жденные черты характера и склонность к предпринимательству, навыки, а также выработанные и усвоенные типы поведения (рис.1).



Рис. 1. Признаки предпринимателя

Также известно, что подготовка предпринимателей состоит из теоретического обучения предпринимательским дисциплинам, развития и закрепления предпринимательских черт характера, практического воспитания и привития предпринимательских навыков и типов поведения. Для эффективной подготовки потенциальных бизнесменов к самостоятельной предпринимательской деятельности важным является своевременное выявление в них как необходимых врожденных предпринимательских черт характера, так и распознавание приобретенных предпринимательских навыков, определение их типа, анализ и дальнейшее развитие присущих каждому типу предпринимателя специфических профессиональных качеств [1; 3-5; 7-8]. Рассмотрим далее основные типы предпринимателей, направления их профессиональной подготовки и методiku анализа специфических предпринимательских качеств с целью их разложения и закрепления.

Типы предпринимателей

Ученые-исследователи, специалисты-психологи, педагоги и практики в области бизнеса и предпринимательства, организации и обучения предпринимательской деятельности различают наиболее характерные четыре основных типа (модели) пред-

принимателей [1, с. 22-29; 5, с.13-19;7, с. 1-105; 8]. Это:

1. Тип 1-й: персональный или индивидуальный предприниматель, частный (приватный) предприниматель, предприниматель - одиночка. Предприниматель данного типа стремится исключительно к личным, индивидуальным достижениям. Как правило, это предприниматель, работающий в малом бизнесе и не обладающий качествами руководителя, менеджера (если и обладает такими качествами, то в не ярко выраженной форме).

К данному типу предпринимателей можно отнести людей, которым необходимо что-то делать и чего-то добиваться, главной целью которых является реализация себя, своих талантов и врожденных (а также приобретенных) предпринимательских задатков. Они, как правило, имеют неплохой потенциальный шанс стать успешными предпринимателями. Однако часто их предпринимательский успех не только и не столько является результатом желания что-то делать и чего-нибудь достигать, то есть – не только и не столько является результатом их высоких амбиций. Главным побуждением, основой и решающим фактором их успеха является стремление быть независимыми, самостоятельными, полагаться исключительно на свой талант предпринимателя и свои силы, мак-

симально использовать для самореализации и самоутверждения предоставленные и гарантированные им обществом права, свободы, равные возможности, рыночные отношения, преимущества и ценности демократии и т.д.

Это – классические предприниматели, получающие радость и глубокое удовлетворение от того, что работают самостоятельно и на себя, не ощущая на себе чужого давления. Они могут реализовать все то, что сами запланировали, и, в конце концов, достигают намеченной цели, самостоятельно решая все поставленные задачи. Они тратят массу энергии для развития своих предприятий, компаний, много времени отдают работе (как правило, упорно и интенсивно работают, несмотря на время). Для них очень важно видеть результат своей работы (это необходимо для поддержания их работоспособности), они любят планировать, ставить задачи, намечать цели для будущих свершений и достижений. Они очень инициативны и преданы своим предприятиям (организациям, фирмам, компаниям). Они исключительно самостоятельны и верят в то, что "сами и самостоятельно делают свою жизнь", контролируют ее благодаря своим собственным действиям, упорству и таланту. Они верят в то, что ими не управляют обстоятельства или действия других, и что их работа подчинена им самим и направлена на достижение их собственных целей. Они работают по своим собственным заданиям и планам, а не по заданиям или распоряжениям, поставленным кем-то другим. Как правило, такие предприниматели преуспевают, настойчиво достигая своей цели, последовательно двигаясь путем собственных достижений и побед, доводят до конца свои замыслы, "тушат пожары", преодолевают кризисы, стараются быть "хорошими во всем", берутся за большое количество дел.

К такому типу предпринимателей можно отнести частных предпринимателей, "предпринимателей - челноков" (удовлетворяющих потребности рынка), предпринимателей, которые являются основой небольших семейных предприятий и хозяйств, малых предприятий и т.п.

2. Тип 2-й – "суперпродавец" (гениальный продавец). Этот тип предпринима-

теля, как правило, одарен талантом "сочувствовать другим людям, понимать их и жалеть", имеет дар переживать, беспокоиться и заботиться о людях, стараясь им помочь всеми возможными путями. Обычно это – предприниматель-посредник, не обладающий качествами руководителя, менеджера (или и обладает такими качествами, то не в ярко выраженной форме). Он может работать как по найму, так и самостоятельно (если сам является частным предпринимателем или предпринимателем-одиночкой). Сфера его деятельности, как правило, это малый и средний бизнес, иногда – большой бизнес.

Предприниматели данного типа - хорошие психологи: они используют мягкий, ненавязчивый подход к потенциальному клиенту, стараются ему угодить, без насилия аккуратно и очень талантливо убеждая его в преимуществах предлагаемой продукции, подталкивая его к желанию купить предлагаемый суперпродавцом продукт, как абсолютно необходимый для покупателя.

Они имеют уникальный подход к реализации продаж и осуществляют продажи потому, что их потребители (клиенты) хотят их как-то отблагодарить за проявленные к ним искренние внимание и такт. Другими словами, клиенты покупают предложенную суперпродавцом продукцию (товар, услуги) в какой-то степени и потому, что хотят сделать суперпродавцу "услугу в ответ" и отблагодарить его. Суперпродавцы умело используют благодарность покупателей. Для суперпродавцов очень важно иметь хорошие отношения с покупателями, они любят социальные ситуации и общения с группами людей. Они любят общаться с покупателями и получают от этого удовольствие. Они считают, что именно продажи являются основой (очень важной и чуть ли не самой главной) целью и сутью их предпринимательской деятельности – как для их предприятия (фирмы, компании), в котором они работают (в качестве хозяина, владельца или по найму), так и для них самих. Они рождены для торговли и осуществления продаж и ничего другого в жизни не умеют делать лучше этого. Для достижения предпринимательского успеха им нужно все время

заниматься торговлей – идти путем продаж, продавать больше, тратя значительное время на продажи. А для успешного ведения бизнеса в их собственном предприятии (фирме, компании) необходимо искать квалифицированного менеджера, который мог бы управлять сотрудниками и вести дела.

Как пример суперпродавцов, можно привести рыночных торговцев, продавцов частных магазинов и различных салонов, рекламных агентов производственных предприятий, торговых, туристических, страховых, медицинских и других компаний и фирм.

3. Тип 3-й – прирожденный (действительный, истинный, гениальный) менеджер. Предприниматели этого типа любят брать ответственность на себя, они процветают на корпоративных руководящих позициях, потому что проявляют ярко выраженные качества лидера. Они всегда хотят быть первыми, поэтому любят бороться за первенство. Не боятся конкуренции, а наоборот, не мыслят себя вне конкурентной борьбы и соревнуются только за первенство. Вся их жизнь – борьба с конкурентами и соперниками, цель их жизни – всегда побеждать и получать удовольствие от победы. Они, как правило, исключительно амбициозны, смелы и решительны, уважают и почитают заслуженный авторитет, поэтому ориентируются на тех, кто пользуется авторитетом. Любят власть, любят руководить, принимать решения, имеющие общественный резонанс, любят действовать от имени общественности, чувствуя себя важной частью всего сообщества. Часто они приходят в предпринимательство из крупных компаний. Как предприниматели, они зачастую становятся успешными маркетологами, частично управляя рыночными (маркетинговыми) процессами. Однако чаще они достигают значительных успехов благодаря отличной организации торговли и продаж, хорошо разбираясь в торговле и будучи от природы хорошими продавцами. Они принуждают (провоцируют, уговаривают, заставляют, склоняют) потребителей к покупке, навязывают свою продукцию, осуществляют на людей давление и пресс, используя логику, силу убеждения и красноречие.

Их агрессивный подход во многом

отличается от мягкого, деликатного и ненавязчивого подхода суперпродавцов. Их внутренняя сила и уверенность является залогом роста и укрепления предприятий (фирм, компаний), их воля руководит успешной деятельностью, приводит к материальным и моральным победам. Часто для них не нужен генеральный менеджер, потому что они сами являются прекрасными менеджерами. Их идеальный путь к успеху – это умелое руководство средним или крупным бизнесом. Их главная задача – найти или самостоятельно начать большой бизнес, стать владельцем крупного предприятия, главным управляющим и распорядителем финансов, где бы требовался и реализовался их управленческий талант.

В отличие от "лидеров - руководителей" (исполнительных руководителей, менеджеров), у которых совсем отсутствуют (или слабо выражены) задатки (врожденные качества, черты характера, склонности, особенности психики и т.п.) предпринимателя, прирожденный (истинный, настоящий) менеджер является предпринимателем, одновременно обладающим ярко выраженными качествами руководителя (менеджера). Его можно отнести к числу организаторов и руководителей среднего и крупного бизнеса. Различают также суперменеджеров - руководителей и организаторов предпринимательской деятельности высшей квалификации, высшего уровня управления, наделенных максимальными полномочиями. К ним, как правило, относят и так называемых "главных исполнительных чиновников" (ГИЧ) – топ - менеджеров, которые организуют производственную деятельность предприятий, компаний и фирм, руководят этой деятельностью, реализуя тактические задачи бизнеса.

Как пример, к числу врожденных (истинных, настоящих) менеджеров можно отнести организаторов и руководителей средних и крупных производственных (промышленно-индустриальных, сельскохозяйственных) и непромышленных (сфера услуг, социальная сфера) предприятий. Суперменеджер же руководит деятельностью транснациональных корпораций, международных компаний, международных гостиничных и туристических комплексов высших категорий и т.п.

4. Тип 4-й - генераторы больших (великих) идей. Они генерируют новые идеи, изобретают новые товары, находят новые ниши для бизнеса, развивают новые процессы. И вообще, находят пути и возможности, как переиграть или переиграть, опередить или победить за счет своего интеллекта (передумать) конкурента. Они являются новаторами в истинном предпринимательском понимании (смысле). Их захватывает мир идей, они хотят и умеют творить. Но, их энтузиазм может завести их в сторону от главной цели, и они могут потерпеть неудачу из-за того, что недостаточно просчитывают риск (полагаясь, главным образом, на интуицию). Для того, чтобы уравновесить (минимизировать) риск, к которому может привести этот энтузиазм, необходима серьезное (сконцентрированное) внимание и большая осторожность. Часто им даже нужна внешняя помощь – кто-то должен их подстраховывать, сдерживать, помогать им быть внимательными и осторожными. Часто они бывают слишком идеалистическими и недостаточно практичными. По их мнению, идеальный для них путь к предпринимательскому успеху – генерировать новые идеи, продумывать пути и способы, как преодолевать препятствия, успешно проходить через разные ситуации, иметь видение перспективы развития своего дела и своего предприятия, фирмы, компании. Другими словами, предсказывать будущее, то есть быть "провидцами" (предсказателями, прорицателями, предвещателями, ясновидящими).

Довольно часто предпринимательская деятельность генераторов великих идей связана с высокими технологиями, новой техникой и изобретательством. Генераторы великих идей являются либо предпринимателями-организаторами новых предприятий (стартап компаний), которые они запускают и передают в пользование другим лицам, либо производителями материального или нематериального (сфера услуг) продукта. Как правило, они не обладают (или обладают, но в недостаточно ярко выраженной форме) качествами руководителя (менеджера). Среди них встречаются гении предпринимательского дела, серьезные изобретатели и создатели новых технологий, великие личности, продвигающих

вперед научно-технический прогресс.

Отметим, что приведенные четыре типа (модели) личностей предпринимателя далеко не однородны. Некоторые успешные предприниматели характеризуются одним из этих типов (моделей), а в ком-то сочетаются черты нескольких типов (моделей). Главным является следующее: если кого-либо в соответствии с его характерными особенностями можно отнести к какому-то типу (модели) предпринимателя, он потенциально может добиться успеха, если только окажется именно в той ситуации, которая соответствует этому типу характеристики (этой модели) и в которой он сможет реализовать себя, используя свои качества и свою силу. Если отыскать такую ситуацию, то предприниматель сможет успешно работать.

Например, если кто-то является суперпродавцом, ему не следует тратить много времени на сидение за столом и на рутинную административную работу. Если же он генератор великих идей, то не должен тратить время на менеджмент, продажи и хозяйственные дела предприятия. Предпринимателю необходимо делать то, что он умеет, заниматься тем, к чему у него лежит душа и что у него лучше получается. Но, в любом случае, для успеха ему необходимы творчество и новаторство. Чтобы иметь успех, личность предпринимателя и его поведение должны соответствовать друг другу. Другими словами: предпринимателю не стоит переделывать себя или приспосабливаться к тому, что не нравится и к чему не лежит душа. Необходимо быть таким, каким он есть, и использовать свой тип модели (свои качества и свою силу), делая акцент в своей деятельности на свой тип модели – на свои сильные качества и свою внутреннюю силу.

Кроме этого, используя свои сильные стороны, предприниматели должны блокировать и нивелировать (сглаживать) свои недостатки (слабые стороны). Если предприниматель – суперпродавец, начавший свой новый бизнес, его фирмой все равно нужно управлять, и кто-то должен осуществлять менеджмент ею. Если предприниматель – генератор идей, его фирме нужна система для того, чтобы довести его замыслы до рынка. Это – довольно сложные

проблемы, которые подстерегают предпринимателей-новичков. Особенно это важно знать будущим и действующим предпринимателям в странах с трансформирующейся экономикой и недостаточно благоприятной для частного предпринимательства внешней средой.

Если в предпринимателе ярко присутствуют признаки более чем одного типа (модели), и его черты можно охарактеризовать двумя или более типами, то это – комплексный предприниматель. Как правило, наиболее известные успешные предприниматели имеют признаки сразу нескольких типов (моделей).

Дополнительно можно выделить еще два ярко выраженных типа предпринимателей - интеллектуалов – настоящих конструкторов предпринимательского дела, которых целесообразно отнести к типу генераторов больших идей. Это – основатели нового бизнеса, которые "знают как", умеют и могут открыть (основать) новый бизнес, создать новые предприятия (фирмы) и таким образом организовать новые рабочие места. Им безразлично, в какой сфере деятельности начинать новое дело – все равно им это удастся сделать. Далее они набирают команду, нанимают соответствующего менеджера и, либо сами управляют новым бизнесом, либо продают (передают) этот бизнес (дело, предприятие, фирму) другим хозяевам (предпринимателям-владельцам), либо передают в аренду другим лицам (менеджерам).

Также к числу предпринимателей-интеллектуалов относятся и выдающиеся учителя основ предпринимательской деятельности – психологи и педагоги, имеющие практический опыт в области организации и ведения (внедрения, реализации) бизнеса и разработавшие теоретические основы науки о предпринимательстве (например, А. Гибб, Дж. Минер, Дж. Смит, Дж. Халлоран, Н. Хилл, Л. Хельзел и др.).

Рассмотрим далее особенности подготовки - обучение и тренинги всех типов предпринимателей, основываясь на их врожденных предпринимательских качествах (чертах характера, склонностях), имеющихся навыках и присущих им типах поведения. Все предприниматели имеют характерные, присущие именно их типу,

особенности характера [5, с. 13-19; 7, с. 154-180].

Особенности обучения предпринимателей на основе их психологических характеристик

Обучению предпринимателей посвящено множество публикаций. Так, например, успешное обучение предпринимателей в США анализируется в работе [9], Великобритании – в работах [2-3]. Сконцентрируемся на изучении особенностей подготовки (обучение и тренинги) всех типов рассмотренных выше предпринимателей, основываясь на их врожденных предпринимательских качествах (чертах характера, склонностях), имеющихся навыках и присущих им типах поведения.

1. В процессе обучения персональные (самостоятельные) предприниматели концентрируются непосредственно на необходимых для их бизнеса аспектах. Как правило, они не тратят времени на усвоение ВВА или MBA программ, а берут только небольшие, но крайне необходимые для их профессиональной деятельности курсы, ориентируясь на практическое их использование. Для их обучения могут использоваться следующие типы тренингов: тренинг мотивации достижения, тренинг по подготовке бизнес-планов и тренинг, готовящий предпринимателя к выходу на рынок и к участию в конкурентной борьбе. Тренинг мотивации достижения помогает развить и укоренить в предпринимателе мотивированные достижениями типы поведения: решения проблем, определения и начертания целей, планирования бизнеса, управления риском и т.п. Для этого используют специальные бизнес-игры, которые учитывают то, что персональные (самостоятельные) предприниматели испытывают страстное желание ставить и достигать индивидуальные бизнес-цели, моделируя их на основе реальных ситуаций и от их достижения получая большое удовольствие (что подкрепляется и финансовым успехом). Во время бизнес-игры все препятствия бизнесу и достижению стратегических и тактических целей тщательно исследуются. Участники игры также рассматривают возможные источники и условия финансирования, возможности возвра-

щения кредитов (инвестиций), учатся понимать и анализировать мотивы, имеющие отношение к достижению цели, сравнивают степень мотивации с важностью достижения намеченных целей. Тренинг по подготовке бизнес-планов направлен как на выработку оптимальных и реальных планов открытия, организации и реализации бизнеса, так и на привлечение финансов от потенциальных инвесторов и кредиторов. "Предпринимательское образование и тренинги способствуют предпринимательскому успеху. Процесс обучения превращает неуверенность в уверенность, учит управлять ситуациями, которые, казалось бы, выходят из-под контроля" [7, с. 154]. Для примера используются бизнес-планы успешных предприятий, занятия проводят опытные специалисты в области бизнес-планирования. Тренинг по подготовке предпринимателя к выходу на рынок и к участию в конкурентной борьбе позволяет проанализировать положительный и отрицательный опыт других предприятий, развить интуицию предпринимателя, научить предвидеть ситуацию и осмысленно рисковать.

Все эти тренинги должны развивать врожденные предпринимательские черты и таланты персональных (самостоятельных) предпринимателей, а вместе с практикой еще и помогать им не делать фатальных ошибок в бизнесе.

2. Обучение суперпродавцов (суперторговцев) всегда является сложным делом, потому что должно ориентироваться на конкретный тип продажи конкретного типа товара или услуги. Необходимо совершенствовать знания о товаре или услуги, изучать технологии продаж, заимствовать положительный опыт успешных продавцов (торговцев). Для развития предпринимательских качеств у суперпродавцов (суперторговцев) предлагаются такие два вида тренинга: практический тренинг по торговле (продажи) в успешной компании и лабораторный тренинг по психологии общения в команде. Во время тренинга по торговле (продажи) в успешной компании желательно, чтобы, во-первых, предмет торговли (продажи) – товары или услуги – совпадали с тем, чем в дальнейшем будет необходимо торговать предпринимателю,

то есть имели отношение к его будущей работе. Во-вторых, условия тренинга должны быть максимально приближенными к реальной торговле, со всеми возможными осложнениями и реалиями деловой жизни. Важно, чтобы предприниматель-новичок под руководством и наблюдением опытных специалистов-продавцов поработал в реальных условиях продажи (торговли) и имел возможность как можно больше пообщаться с покупателями (клиентами). Тренинг по психологии общения в команде происходит в лабораторных условиях и подразумевает обучение и закрепление навыков: образования групп сотрудников и команд; общения и взаимодействия в коллективе; руководства подчиненными, обучение распределять власть и авторитет в организационных структурах на уровне групп; наделять подчиненных полномочиями т.д. Важно научить предпринимателя работать в атмосфере группы и оптимально контролировать ситуацию (отказаться от тотального и жесткого контроля деятельности подчиненных, больше им доверять и делегировать полномочия и т.п.).

3. Прирожденных (действительных, истинных) менеджеров (в том числе и суперменеджеров) необходимо обучать успешно действовать как в малом бизнесе, так и в крупных корпорациях. Для них совпадают развитие предпринимательства и менеджмент. Необходимо как можно больше развивать в них управленческие навыки, воспитывать ответственного и умелого руководителя. Предлагаются следующие два вида тренинга. Первый – предоставление возможности будущему предпринимателю менять род и вид деятельности. Для этого ему необходимо поочередно стажироваться в нескольких разноплановых предприятиях и учиться работать в различных сферах бизнеса. Второй – развитие навыков и умений взаимодействовать с неэффективно работающими подчиненными. Для этого существует много программ и методов обучения, самым эффективным является посещение лекций с их последующим обсуждением. Изучая методы диагностики, анализа и корректировки неэффективных показателей работы подчиненных, предприниматели развивают навыки контроля и принятия решений. Им необхо-

димому научиться менеджерской науке, видеть новые перспективы управленческой деятельности, научиться усиливать свою менеджерскую мотивацию. Во время занятий также важно рассматривать опыт известных суперменеджеров, проводить практические исследования. Для эффективного управления прирожденному (настоящему, истинному) менеджеру (а также и суперменеджеру) необходимы основательные знания и практические навыки. Полезным является обучение и развитие менеджерских навыков и умений на рабочем месте.

4. Генераторы новых (выдающихся) идей должны быть экспертами с широким кругозором и глубокими профессиональными знаниями. Необходимо использовать различные формы и виды тренинга. Главное – научить их принимать рискованные решения, решать проблемы и принимать решения. Для этого необходимо развивать навыки генерирования творческих идей, знакомить с методами эффективных исследований различных ситуаций, обучать рассматривать вещи и ситуации под разным углом зрения (с разных позиций). Полезным может быть использование упражнений с решением проблем и принятием решений. Важным является и тренинг творчества (развития навыков и умений творчески мыслить и творить), обучающий предпринимателей мыслить и действовать оригинально, нестандартно и творчески. В общем, не существует единого универсального тренинга. Занятия желательны проводить индивидуально с помощью различных видов работ и комбинации методов и тренингов для различных целей.

5. Если у предпринимателя есть особенности, характерные для более, чем одного из приведенных выше типов предпринимателей, то его относят к, так называемым, комплексным предпринимателям. Благодаря своему таланту достигать успехов в любых условиях, комплексные предприниматели, в отличие от других типов предпринимателей, имеют меньшую потребность в общем образовании. Комплексные предприниматели, которым формальные дипломы далеко не всегда необ-

ходимы, могут воспользоваться специализированными курсами. Это может быть любой курс или набор курсов из бизнес-программы, оказывающий практическую помощь комплексным предпринимателям, четко определившим свой профессиональный путь. Комплексные предприниматели имеют точно такие же возможности, как и другие способные предприниматели, с той лишь разницей, что они выполняют больше функций и поэтому имеют более широкий спектр выбора учебных программ. Существуют также обучающие программы для предпринимателей, ориентированные на несколько отраслей специализации и целью которых является: обучение посредством изучения опыта и получения советов и консультаций опытных успешных предпринимателей; набор и отбор (селекция) перспективных предпринимателей; формирование навыков поведения во время периода ориентации на самостоятельную производственную деятельность и конкретное направление предпринимательства; проведение семинаров, на которых обсуждаются различные предпринимательские проекты; индивидуальная работа с преподавателем; работа с литературой, с электронной сетью, практическая помощь в выборе профессии; организация практической деятельности. Наиболее полезными являются курсы, которые готовят предпринимателей в различных сферах (по различным направлениям) специализации, например: курсы для менеджеров-реализаторов; разработка бизнес-планов; курсы для агентов по продаже; курсы, целью которых является тренировка и выработка у студентов способности предвидения; курсы, обучающие студентов адаптироваться к производственной ротации; курсы, обучающие работе с неперспективными подчиненными; курсы, обучающие принципам поиска новых идей; курсы, обучающие творческому мышлению; учебные программы, которые организуют и проводят сами предприниматели с целью обмена опытом. Необходимо подчеркнуть, что одним из главных аспектов предпринимательского образования является обучение составлению бизнес-планов [4, с. 39-41; 6, с. 36-37].

Самоанализ и самостестирование будущих предпринимателей

Самоанализ и самостоятельное тестирование потенциальных предпринимателей рекомендуется осуществлять следующим образом [7, с. 186-195].

1. Персональный (самостоятельный, личный или частный) предприниматель-одиночка должен реально оценить: есть ли у него желание и потребность чего-то достигать; имеет ли он желание получить отдачу от приложенных (затраченных) усилий; имеет ли он желание планировать и ставить (определять) цели; имеет ли он ярко выраженную инициативность и является ли он целенаправленной личностью; имеет ли он ярко выраженную приверженность своей мечте, цели, предприятию, делу, организации; имеет ли он убежденность в том, что один человек может что-то (что-либо) изменить; имеет ли он убежденность в том, что работа должна руководствоваться индивидуальными (собственными, частными) целями, а не целями других; убежден ли он в собственной самостоятельности, в собственных силах; имеет ли он желание превзойти других (есть ли у него амбициозность); имеет ли он убежденность в необходимости рисковать и самостоятельно принимать кардинальные решения; готов ли он идти на риск для достижения определенной (поставленной) цели.

2. Суперпродавец (суперторговец) должен определиться: способен ли он понимать других и сочувствовать другим; имеет ли он желание помогать другим; имеет ли он убежденность в том, что социальные процессы очень важны; нуждается ли он в налаживании хороших отношений (взаимоотношений) с другими; имеет ли он убежденность в том, что рабочая сила является решающим фактором в выполнении стратегии предприятия (компании, фирмы); нуждается ли он в общении с другими; имеет ли он убежденность в том, что именно продажи (торговля) является его жизненным призванием; имеет ли он уверенность в собственных действиях, их правоте и этичности.

3. Врожденный (действительный, истинный) менеджер (суперменеджер) должен обнаружить в себе: желание быть корпоративным лидером; решительность; по-

ложительное отношение к власти; желание соперничать (состязаться); желание власти; желание выделиться из толпы; желание признания (общественного, со стороны непосредственного руководства); желание управлять, командовать другими; желание нести ответственность за свои действия и за действия подчиненных.

4. Генератор новых (выдающихся) идей должен иметь: желание изобретать и создавать; любовь к идеям; убежденность в том, что разработка новой продукции (товаров, услуг) является решающим фактором в реализации стратегии предпринимательства, предприятия, компании, фирмы; сообразительность, желание избежать риска; потребность все совершенствовать (додельвать, доводить до высокого уровня) и модернизировать; жизненную необходимость в творческой деятельности.

5. Комплексные предприниматели аналогично, в процессе приведенного выше самоанализа и самостоятельного тестирования должны проявить в себе черты двух или более типов предпринимателей.

Подготовка национальных предпринимателей

Подготовка собственных предпринимателей является сложным, но необходимым делом. Известно, что предпринимательские черты характера, как правило, являются врожденными, это – талант от природы. Поэтому научиться предпринимательству или приобрести предпринимательские качества очень сложно и почти невозможно.

Предпринимательская подготовка начинается с главного этапа – отбора потенциальных предпринимателей, выявления у кандидатов в предприниматели необходимых предпринимательских качеств и черт характера. Дальше тех, кто имеет необходимые предпринимательские качества и черты характера, учат бизнес - дисциплинам, воспитывают в них стремление (тягу) к предпринимательству и обучают предпринимательским типам поведения, учат ориентироваться в мире бизнеса, развивают и углубляют в них предпринимательские черты характера, развивают и закрепляют в них предпринимательские навыки. На завершающем этапе осуществляется практи-

ческая подготовка предпринимателей – стажировка и практическая деятельность в предприятии, компании, фирме. (Этапы подготовки предпринимателей приведем на рис. 2).



Рис. 2. Этапы подготовки предпринимателей

Необходимо подчеркнуть, что подавляющее большинство пригодного к труду населения не имеет предпринимательских качеств и черт характера, но может заниматься другими, непредпринимательскими видами деятельности. Для них должно осуществляться соответствующая профессиональная подготовка.

Для эффективной организации предпринимательского образования необходимо, чтобы все образование в целом было ориентировано на развитие предпринимательских качеств в гражданах, независимо от избранной ими профессии или специальности, а предпринимательское содержание – элемент предпринимательской подготовки – всегда присутствовал во всех учебных заведениях, во всех образовательных программах, во всех дисциплинах

(курсах). Предпринимательское мировоззрение, типы поведения и навыки необходимо прививать и развивать во всех учениках, студентах и гражданах, независимо от наличия у них предпринимательских способностей и задатков. Тогда в обществе можно будет создать предпринимательский менталитет, а сама предпринимательская деятельность обществом должна и будет рассматриваться как производительная и творческая, результатом которой является новый продукт, имеющий соответствующую стоимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романовский А.А., Романовская Ю.Ю. Искусство и секреты предпринимательской деятельности: практические советы начинающим предпринимателям. – К.:

- ЭКСОБ, 2002. – 272 с.
2. Гибб Алан. Образование будущих предпринимателей. // Экономические реформы сегодня, 1999. - № 24. – С. 33-40 (на укр. яз.)
 3. Gibb, Allan and Hannon, Paul. Towards the Entrepreneurial University? National Council for Graduate Entrepreneurship. Working Paper 035/2006 // The NCGE Working Paper series, September 2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ncge.org.uk/> (Дата обращения: 06.11.2011)
 4. Halloran J. W. The Entrepreneur's Guide to Starting a Successful Business / - 2nd ed. New York: McGraw-Hill, Inc., USA. – 1992. – 291 p.
 5. Halloran James W. Why Entrepreneurs Fail. Avoid the 20 Fatal Pitfalls of Running Your Business // Liberty Hall Press, McGraw-Hill, Inc., USA, 1991. - 198 p.
 6. Komisar Randy, Linebak Kent L. The Monk and the Riddle / The Education of Silicon Valley Entrepreneur // Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, USA. – 2000. – 181 p
 7. Miner John B. The 4 Routes to Entrepreneurial Success // Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, USA, 1996. – 216 p.
 8. Smith Norman R., Miner John B. Type of Entrepreneur, Type of Firm, and Managerial Motivation: Implications for Organizational Life Cycle Theory. // Strategic Management Journal, Oct.-Dec. 1983. – Vol. 4. – No. 4. – Pp. 325-340.
 9. Stowe, Charles R. B. Entrepreneurship Education in the United States. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wspiz.pl/> (Дата обращения: 12.01.10)

УДК 796.3

ВОЛЕЙБОЛШЫЛАРДЫҢ ЖЕКЕ ДАЙЫНДЫҒЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮРҒЫДАН БАҚЫЛАУ

Батколдина М.О.

«Қазақстан-2030» стратегиялық бағдарламасында салауатты өмір салтын ұстану, дене тәрбиесімен, спортпен шұғылдану мәселелері қарастырылған. Сондай-ақ, 2020 жылға дейінгі даму бағдарламасында да аталмыш мәселелер онан ары нақтылана түсті. Жастардың салауатты өмір салтын ұстануымен қатар спортпен жүйелі түрде айналысып, жоғары жетістіктерге жетіп, отанының абыройын онан ары жоғарылатса, ұлтымыздың мерейі онан ары үстем бола түсер еді. Міне осындай жастар жағынан кең қолдауға ие спорт түрінің бірі волейбол ойыны. Спорттық ойындардың ішінде волейбол ойынының ролі өте зор. Волейбол қимылы адам денесін жетілдіреді, волейбол қимылдарына үнемі қатысу, жылдамдық, күш-қуат, төзімділік, сәйкестілік және илгіштік сияқты дене сапасын жетілдіріп, дене қабілетін жоғарлатады, денсаулықты жақсартып дененің қалыпты өсіп-жетілуін ілгерілетіп, денені бір келкі жетілдіреді, сондай-ақ

ұстамдылық, байсалдылық, ақылдылық және батыл болу сынды қасиеттерді баулиды. Ол әсіресе жас өспірімдердің дамуы мен жан-жақты жетілуінде маңызды рол ойнайды.

Дегенмен қазіргі кезде еліміздің аталмыш спорт саласындағы бағындырған биіктігі онша көңіл көншітпейді. Сол үшін де аталмыш спорт түрінен жоғары жетістікке жетеміз десек жастар мен жасөспірімдерді көптеп тартып, оларға жаттықтыру сабағын ғылыми әрі жүйелі түрде өткізу, әсіресе олардың техникалық дайындығын жоғарылату кезек күттірмес мәселелердің бірі болып табылады.

Спортшыға жарыс кезінде, жарыс жаттығуларын орындау кезінде кездесетін психологиялық қиындықтарды жеңуге тәрбиелейтін педагогикалық үрдісті психологиялық дайындық дейміз.

Психологиялық дайындық процесі екі бөлімнен тұрады:

1. Жалпы психологиялық дайындық.

Ол спортшыны спортпен жүйелі түрде айналысуға, қиыншылықтарды жеңуге, еңбек сүйгіш азамат ретінде тәрбиелеуге бағытталған.

2. Арнайы психологиялық дайындық. Жарысқа қатысуға дайындайтын бұл арнайы дайындық жарыс болар алдындағы кезеңде спортшының спорттық күреске психикалық дайын күйге түсуіне бағытталған.

Психикалық дайындыққа батылдық, қайсарлық, ынталылық, табандылық, тәуекелшілік, ұстамдылық секілді жігер, қайрат дайындығы кіреді.

Психологиялық дайындық әр түрлі әдістермен іске асады.

Тиянақты жаттығу әдісі- дене тәрбиесі жаттығулары көмегімен спортшыларды жаттығуға керек психикалық күйге түсіру.

Психикалық реттеу жаттығуларының әдісі - көңіл күйді көтеру, көңілдену, қиыншылықтарды жеңуге ойша дайындалу, тактикалық ойлауды дамыту, сыртқы қоршаған ортаны тез сезіну, келешек істелетін жұмыстарға дайындалу, жинақталу және т.б. әдіс-тәсілдер.

Идеомоторлық жаттығулар әдісі - жаттығуларды ойша қайталау арқылы негізгі қимылдарға бар ықылас зейініңді аудару.

Спорттағы психодиагностика әдісі - КБС (К-көңіл күйі, Б-белсенділік, С-сергектік) әдістемесі бойынша еске сақтау, ықылас, қозғалыс жылдамдығын, алаңдаушылық деңгейін, көңіл-күй көрсеткіштерінің өзгеру деңгейінің әр түрлі аспаптар, тәсілдер арқылы анықтау.

Теориялық дайындық әдісі – Спортшыларды дайындайтын заңдылықтарын, олардың әдістемелерін үйрену. Теориялық дайындықсыз дайындықтың басқа жақтарын іске асыру мүмкін емес. Спортшы, сонымен қатар, арнайы дәрістерді тыңдап, спорт туралы жазылған ғылыми-әдістемелік, көркем, тарихи әдебиеттерді оқып, кинофильмдер көріп білімін дамытып отырғаны жөн.

Спортшыны спорт түрінен дайындау жүйесінде теориялық дайындықтың маңызы ерекше Спортшы теориялық ақпараттарды көп білген сайын, спорттағы жетістіктер тезірек жоғарылайды. Теориялық білім спортшыға спорттық жетістіктерге жылдам жетуге ғана емес, күнделікті өмірде де, маңайындағы адамдарды салауатты өмір салтына насихаттауда да қажет болады.

Теориялық дайындық бағдарламасы кең көлемде болғаны дұрыс. Ол мынандай бөлімдерге бөлінеді:

1. Дене мәдениеті мен спорттың Қазақстанда дамуы, қоғамдағы рөлі.

2. Спорт түрінің пайда болуы, дамуы, қазіргі жағдайы.

3. Дене жаттығуларының адам ағзасына әсері.

4. Спортшының гигиенасы, тамақтануы, шынығуы, күн тәртібі туралы мағлұматтар.

5. Дәрігерлік бақылау өзін-өзі бақылау, жарақаттарды болдырмау, емделе білу жолдары мен спорттық массаж.

6. Спорттық жаттықтырудың негізгі әдістемелері.

7. Спортшының жалпы және арнайы дене қуаты дайындығы.

8. Спортшының техникасы, тактикасы және оларды жетілдіру әдістері.

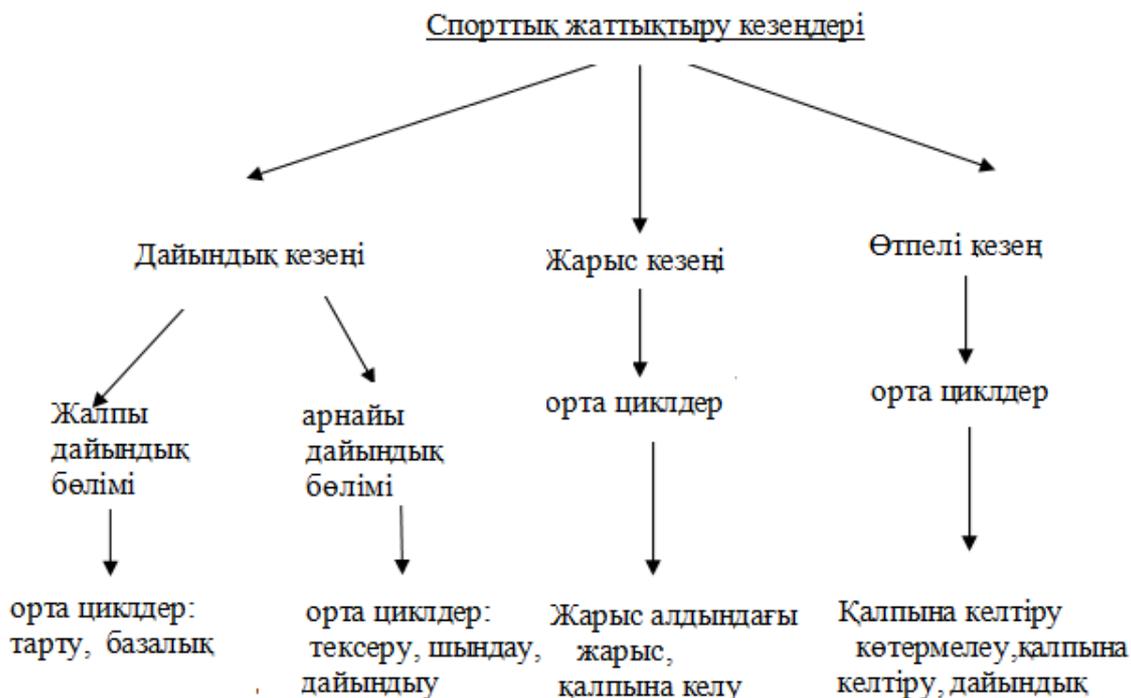
9. Спорттық жаттықтыруды жоспарлау.

10. Спорт түрінен өткізілетін жарыс ережесі.

Спорттық жаттықтыру кезеңдері

Көп жылдық жаттықтыру үрдісі үлкен макроциклдерден тұрады. Олар жылдық және жарты жылдық деп аталады. Әрбір цикл дайындық, жарыс және өтпелі деген үш кезеңнен тұрады.

Дайындық кезеңі жылдық циклде 4-5 айға, жарты жылдық циклде 2-3 айға созылады. Бұл кезеңнің міндеті ағзаның мүмкіншілігін жоғарғы деңгейге жеткізуге. Дайындық кезеңі 2 бөлімге бөлінеді:



1. Жалпы дайындық бөлімінде спортшы ағзасының жалпы қызметтік мүмкіндіктерінің деңгейін көтеру, қозғалыс қасиеті мен қозғалыс шеберлігін, дағдысын жетілдіру мәселелері шешіледі. Жалпы дайындық бөлімі екі түрлі тарту және негіздеу деген орта циклдерден тұрады.

Тарту циклінің мақсаты – жүктеме қарқындылығы мен көлемін жайлап сіру. Негіздеу немесе базалық циклінің мақсаты негізгі жаттықтыру кемесінің көлемін орындау.

2. Арнайы дайындық бөлімінің міндеті - спортшының өзі айналысқан спорт түріне керек дене қуаты қасиеттерін, техникасын, тактикасын дамыту.

Бұл бөлімде арнайы дайындыққа 60-70 пайыз уақыт бөлінеді. Жарыс атығуларына ұқсас жаттығулар, бақылау, тексеру, жаттықтыру амалдары олданылады. Бұл бөлім тексеру, дайындау, шыңдау циклдерінен тұрады.

Тексеріс, дайындау циклінде жаттықтыру жұмыстары бақылау жарыстарына қатысуымен араласа жүргізіледі. Шыңдау циклінде тексеру жарыстарынан кейін анықталған техника, тактика кемшіліктерін жою, айла әдістерін шыңдау жаттығулары жүргізіледі. Күш түсіру қарқындылықты арттыру жаттықтыру көлемін азайту түрінде қолданылады.

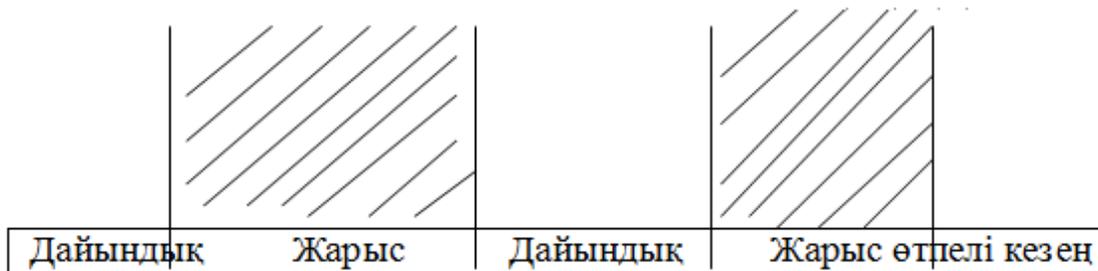
Жарыс кезеңі. Бұл кезде спортшы өзінің негізгі жарыстарына қатысады. Бұл кезеңнің басты міндеті-алдыңғы кезеңде жақсы жаттыққан спортшы ағзасының жарысқа дейінгі күйін ұзақ уақытқа сақтау. Жарысқа қатысу жиілігі спорт түріне, спортшы дәрежесіне байланысты.

Жарыс алдындағы циклде спорттық бабына кіру және алдыңғы жарысқа дайындалу жаттығулары жүргізіледі. Жарыс циклдері негізгі жарысқа қатысу кезінде өтеді де бірнеше кіші циклдерге бөлінеді. (микроциклдер). Олар: жақындататын, жарысқа қатысу және қалпына келу циклдері. Қалпына келу - көтермелеу циклі кезінде сипаты бір-біріне ұқсас жаттықтыру үрдістерінен спортшыларды жалықтырмау үшін басқа жаттығуларды пайдаланады. Сол жаттығулар көмегімен ағзаның қалпына келуін тездетеді.

Өтпелі кезең. Бұл кезеңнің міндеті – жаттықтыру мен жарыстардан алған әсерін жоғалтпау, ағзаны қинамай уақытында босаңсытып, қалпына келтіру. Бұл кезеңде арнайы дайындық жаттығулары азайтылып, жалпы дайындық жаттығулары көбейеді (спорт ойындары, табиғат аясында жүгіру т.б.). Көбінесе ағзаны тез қалпына келтіретін, спортшы ұнататын жаттығуларды пайдаланғаны тиімді. Өтпелі кезең 2-3 орта циклдерінен тұрады. Қалпына келтіру-кө-

термелеуші және қалпына келтіру-дайындық циклдерінен біртіндеп, келесі үлкен жаттықтыру циклінің дайындық кезеңінің тарту мезоцикліне ауысады. Кейбір кездерде өтпелі кезеңнің орнына қысқа же-

ңілдету фазалары кіргізіледі. «Қосақталған микроцикл» деп аталады да, жарыс кезеңінен кейін екінші дайындық, онан кейін екінші жарыс кезеңі, сонан соң ғана өтпелі кезең кіргізіледі.



Қосақталған макроцикл көрінісі

Осындай жаттығу процестері күш жылдамдығын керек ететін спорт түрлерінде қолданылады. Ал циклдік сипатындағы спорт түрлерінде көбінесе жылдық жаттықтыру циклдері қолданылады. Жаттықтыру макроциклдерінің жалпы ұзақтығы бірдей болса да, жеке кезеңдерінің ұзақтығы спорт түрлерінде дайындық кезеңі, ал спорт ойындарында волейбол жарыс кезеңі ұзақ болады.

Жоғарғы спорттық шеберлік деңгейінде олимпиадалық ойындарға дайындалуына байланысты төрт жылдық цикл жоспары қолданылады.

Жалпыға мәлім, командаларда жеке жоспарлауларды жүзеге асыратыны. Барлық командаларда жеке психологиялық, функционалдық және физикалық дайындықтарының бақылау жұмыстары жүргізіледі, бірақ үнемі емес, жоспарсыз, қандай да бір жағдайлардың ықпалымен.

Негізінде волейболшының психологиялық, физикалық дайындығын, жылдамдығын, шыдамдылығын, секіргіштік және секіру шыдамдылығын анықтау үшін, тестерді және сынақтарды қолданылады. Анағұрлым сиректеу, командалар функционалдық дайындықтарын анықтау үшін Купердің, Душаниннің, Коробованың тестері арқылы анықтайды.

Ойыншылардың техникo-тактикалық дайындықтарын жолдастық кездесулерде және Ресми жарыстарда бақыланады. Кейбір командаларда психологиялық жағдайын қазіргі кезде техникo-тактикалық дайындықтарын талдау үшін видео жабдықтар

қолданылады. (видеокамералар және видеоманиталар). Халықаралық ресми кездесулерде ұлттық лигалық командалар деңгейінде видеоға түсіруден басқа, бекіту жүргізіледі (фиксация) және техникo-тактиканы өңдеу барысында компьютерлік бағдарламалардың көмегімен, ФИВБ-нің мамандарымен шығарылған және бекітілген жарыстағы талап. Бапкерлерге сұрастыру жүргізілгенде көрсетілген, волейболшыларға осындай бақылауды 90% командаларда жүргізіледі. Процестің жүйелілігі туралы айтсақ, онда көрсеткіштер төмендейді, бар болғаны 37% командаларда. Ал, Қ.Р., жоғарғы лигалық командаларында үнемі және жүйелі түрде өз ойыншыларының техникo-тактикалық дайындықтарын тексереді.

Спорт шеберлерінде жеке дайындықтарын жүргізу барысындағы негізгі міндеті, әр ойыншының психологиялық, физикалық және техникo-тактикалық дайындығын қадағалау. Осы міндетті шешу үшін, волейболшылардың жеке бақылау дайындығын динамикалық ағымында жылдық жаттықтыру цикліне мүмкіндік туғызуы керек. Спортшылардың күйін бақылауға, бапкер жаттықтыру үдерісін психологиялық тұрғыдан түзетуге және ойдағыдай басқара алады.

Зерттеу жұмыстары көрсетеді, Бақылау жүйесіз іске асады, волейболшылардың күйін, ғылыми-әдістемелік бақылау жұмысы жартылай жүргізіледі, әсіресе психологиялық параметрлері. Әлбетте, бұл жаттығу үдерісінің тиімділігінде шағылысады.

Қорытындыны шығара, айтуға болады, спорт шеберлерінде жеке жаттықтырулардың кең тараған жұмыстары :

- жеке тапсырмалармен командалық жаттығулар (қолданудың жиілігі 42,3%)
- топтық жаттығулар жеке тапсырмалармен бапкердің қатысуымен ілгеріде жүргізіледі (20,9%)
- бапкердің қатысуымен жеке жаттығулар (19,4%)
- бапкерсіз жеке жаттығулар (12,2%)
- бапкерсіз жеке тапсырмалармен топтық жаттығулар (5,2%).

Жылдық жаттықтыру циклде ауыспалы кезеңде жеке дайындық жұмысы (әрдайым жаттығу үдерісінен 42,5% уақыт бөлінеді), дайындық кезеңінде- 11,7% уақыт және жарыс кезеңінде-13,6%. Осы көрсеткіштер куәландырады, бапкерлердің шамадан тыс дайындық үдерісін бақылауымен әуестенеді, әсіресе дайындық және жарыс кезеңдерінде өз командасының волейболшыларының дербес жетілдірулеріне өте аз көңіл бөлінеді.

Дайындықтың түрлері: физикалық дайындықты жетілдіруге 22,9% уақыт бөлінеді, жеке техникалық дайындық жұмыстарына 28,3%, жеке тактикалық жұмыстарына 12,1%, жеке психологиялық дайындыққа 6,6%, сауалнама жүргізілген командаларда, ойыншылардың теориялық біліміне тек қана 49,3% көңіл бөледі. Осындай әзірлеуді қолдану барысында волейболшылардың жеке дайындық мүмкіндіктері толық ашылмайды, белгілі дәрежеге жетуге кедергі келтіреді, өзінің ойынын талдауға және ұғынуға, дағдысын дамытуға.

Әдетте, командаларда өз ойыншыларының жеке дайындығының деңгейін ба-

қылау тұрақсыз іске асады, кейде жеткіліксіз сенімді әдістермен жүргізіледі. Алайда, бақылау жұмысы іске асада, алынған мағлұмат әрдайым бекітіліп тұрады. Осыған байланысты спортшылардың жеке дайындығын жүйелеу үшін және бақылауды жүзеге асыруға ұсынылған: «Волейболшының дайындығының модельдік және жеке көрсеткіштерінің тіркеу картасы». Оның ішіне тесттер, физикалық өлшемнің сынағы, функционалдық және техникo-тактикалық көрсеткіштер енгізілген, өзін волейболда көп жылдық тәжірибесінде және бапкерлік қызметінде меншікті тәжірибесінде өзіне жақсы кепілдеме берді.

Волейболшылар ресми жарыстарда және жолдастық кездесулерде техникo-тактикалық көрсеткіштерін есепке алады. Тесттік жұмыстар әрбір дайындық мерзімінде жүргізілуі керек. Әрбір дайындық кезеңнің соңында (жалпы, арнайы және жарыс алдында), жарыс кезеңінде әр бір турнирдің басында, ал ауыспалы кезеңнің соңында жүргізіледі.

Осындай тіркеу картасы спортшының физикалық динамикасын, функционалдық және техникo-тактикалық дайындығын бір жыл спорттық мерзімде бақылау жұмысын жүргізуге мүмкіндік береді, әр бір жоғары дәрежелі спортшының қаншалықты қанағаттандырады немесе қанағаттандырмайтынын білуге болады, жарыс кезеңінде және жарыс алдындағы спортшының компенсаторлық сапаларын және жеке ерекшеліктерін көруге болады. Бұдан басқа, картаны жүйелі түрде толтырса бапкер мен спортшы жеке пішінді мінездеме де құрай алады, алдыңғы жарыстардың нәтижелеріне сүйене отырып.

Волейболшының дайындығының модельдік және жеке көрсеткіштерінің тіркеу картасы

Дайындық түрлері	Тестілік тапсырмалары	Модельдік көрсеткіштер	Жаттығудың жылдық циклдегі тестілеудің нәтижелері								
			1 кезең	2 кезең	3 кезең	1 тур	2 тур	3 тур	4 тур	5 тур	Өтпелі кезең
Дене	6 м. жүгіру										

даярлығы	Жүгіріп келіп жоғары секіру												
	Нығыздалған допты лақтыру												
	92 м. шырша тәрізді жүгіру												
Функционалдық	Гарвардтык степ-тест												
Технико-тактикалық	Допты ойынға қосу												
	Допты қабылдап алу												
	Қорғаныс												
	Блок												
	Шабуыл соққысы												
	Допты жоғарлатып беру												
Психология	Арнайы тесттер												

Тіркеу картасын жүргізу барысында, волейболшының ойындағы амплудасын ескеру қажет.

Қорытынды: Жоғары жетістіктер спорты – елдің әлеуметтік-экономикалық дамуының бірден-бір көрсеткіші, патриотизм мен халық бірлігінің нышаны. Қазақ елі тәуелсіздік алған алғашқы күндерінен бастап-ақ халықаралық олимпиадалық қозғалысқа белсене араласты, оның халықтар достығына бастаған идеалдарын қолдаумен келеді. Елімізде бүгінде 80-нен астам спорт түрлері бойынша спорттық федерациялар жұмыс істейді. Халықаралық спорт қауымдастықтары мойындаған олардың бірқатары әлемдік деңгейдегі ірі ұйымдармен бірлесе жұмыс істейді. Қазақстан халықаралық байланыстарды нығайтуда саликалы саясат жүргізіп отыр. Соның ішінде бірқатар мемлекеттермен жасалған спорт саласындағы әріптестік туралы келісімдер халықтар арасындағы достық пен өзара түсіністікті нығайтудың үлкен дәнекері деп білеміз. Және мұндай келісімдерді мүм-

кіндігінше көбейте түсуіміз керек.

Еліміздің спортшылары дүние жүзіндегі көптеген халықаралық сайыстарға қатысып, солардың жеңістерінің арқасында Қазақстан әлем халқына танымал бола түсті. Бұл, әрине, мемлекетіміздің беделінің артуына да зор ықпалын тигізіп отырғаны сөзсіз. Жаттықтыру кезеңінде волейболшылардың психологиялық, техникотактикалық, дене дайындығын және физикалық дайындықтарына бапкерлер аса көңіл бөлуге тиіс.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Уанбаев Е. Дене тәрбиесінің негіздері.- Алматы: Санат. - 2000. - 72 б.
2. Жарылғапов О. Волейбол ойыны. Волейболшыларға арналған көмекші құрал. - Алматы: Қазақстан. - 1972. - 95 б.
3. Волейболдың оңайлатылған ережелері. – Алматы, 1978. - 42 б.
4. Индивидуализация подготовки волейболистов. - Алматы: Каз. АСТ, 2001.
5. Волейбол шаги к успеху. – Алматы,

- 2008.
6. Абдуллина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки. Высшее образование в России. - 1993. - №3.
 7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. \ Под. ред. Бодалев А.А. др. - М., 1980.
 8. Андреева Г. Обучение и воспитание в вузах неразделимы // Высшее образование в России. – 1996. № 3.
 9. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М., 1980
 10. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. - М., 1974.
 11. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. - М., 2001.
 12. Бенедитов Б.А. Психология обучения и воспитания в высшей школе. - М., 1983.

УДК 396.034

**ӨСКЕМЕН ҚАЛАСЫ ОҚУШЫЛАР АРАСЫНДА ЖАРЫСТАРДЫ
ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАЙ-КҮЙІ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Садакбаева А.К.

Бүгінгі таңдағы еңбір өзекті мәселе - денсаулық сақтау ісі дер едік. Ата-бабаларымыз айтқан «Бірінші байлық – денсаулық...» деген сөз маңызын ешуақытта жоймақ емес. Бір кезде көшпелі өмір салтын ұстанып, үнемі сергек жүрген халықтың басым көпшілігі қалада тұрады. Бұрын құлынтай мініп, асық ойнаған қазақ баласы қазір компьютерге жақын, допқа тенниске әуес. Қаланың аты – қала, ғылым мен техника дамыған жерде жастардың белсенді іс-әрекеті даладағыдай болмайды. Қалалық өмір салтына қатысты бір мысал: халқының басым көпшілігі қалада тұратын АҚШ-та 54 миллион адам семіздік дертіне шалдығыпты. Яғни, бұл мемлекеттегі әрбір алтыншы адамның денсаулығында кінәрат бар деген сөз. Бұл мәселеге немқұрайды қарауға болмайды. Мемлекеттің әлеуеті, болашағы сол елдегі халықтың денсаулығына тікелей байланысты. Президентіміз Нұрсұлтан Назарбаевтың жыл сайынғы халыққа Жолдауында ұлт денсаулығына жете мән беріп, көпшілікті дене шынықтыру мен спортқа шақыруы елдің болашағын, баянды тірлігін ойлаған терең ойдан туып отыр. Сөзіміз жалаң болмауы үшін 2008 жылғы Жолдаудағы мына жолдарға назар салайық: «Дені сау ұлт үшін инфрақұрылымын дамытудың маңызы жоғары. Балалық шақтан бастап дене шынықтыру мен спорттың даярлыққа және оған ең қолайлы мүмкіндіктер туғызуға ерекше ден

қойылуы керек».

Президенттің талабы, тапсырмасы қалай орындалып жатыр? Өскемен қаласының мектептердегі көпшілік - сауықтыру спорт жұмыстары ахуалы қандай? Енді осы бағытта ой өрбітіп көрейік.

Барлық қалалық және аудандық білім беру мекемелерінде дене тәрбиесі мұғалімдердің методикалық бірлестігі құрылып, жұмыс атқаруда, олар салауатты өмір салтын қалыптастыруда балалар және жасөспірім спортын дамытуда және әртүрлі жан-жан қылықтармен күресу бағытында жұмыс атқарады, ал оқушының психологиялық дайындығына аса көңіл бөлінбейді. Барлық мектептерде Бұхаралық – спорттық іс-шаралары жоспары құрылып бекітілді, мектеп ішкілік көпшілік – спорт іс-шараларына: сыныптар арасындағы әртүрлі спорт түрінен спартакиада, турнирлер, конкурстар, көңілді сөрелер кіреді. Балалар мен жасөспірімдерді спорт секциялары және Б.Ж.С.М сабақтарына тарту үшін көрме стендтері безендірілді және дұрыс тамақтанудың жәрмеңкесі ұйымдастырылды.

2009 жылдың 1 қыркүйегінен сабақ басталардан бұрын 10-15 минуттық жаттықтыру ұйымдастырылады. Сонымен қатар сабақ барысында дене шынықтыру үзілістері және денсаулық спорт күндері, ұзақ үзіліс кезінде ойындар өткізіледі. Берілген мәселе білім беру басқармасының тұрақты

бақылауында болады.

Өскемен қаласы мектептерінде жыл сайын Президенттік сынақ сынақтарын тапсырады. 2009-2010 оқу жылында 6272 оқушы қатысты, оның Президенттік деңгейін 665 оқушы, Ұлттық деңгейді 1225 оқушы орындады, ал 2010-2011 оқу жылында 5784 оқушы қатысты, оның Прези-

денттік деңгейін 773 оқушы, Ұлттық деңгейді 1116 оқушы орындады. 2009-2010 жылғы мен 2010-2011 оқу жылының Президенттік сынақ сынақтарын салыстыру кестетсін төменгі кестеден көре аласыз.

2010-2011 оқу жылында Президенттік сынама сынақтарын тапсыру шараларына қатысқан оқушылар саны:

Өскемен қаласының 2010-2011 оқу жылының білім беру мекемесі талдауы бойынша

Оқу жылы	Оқушы саны	Президенттік		Ұлттық деңгей	
		Орындаған оқушы саны	%(пайызбен) шаққанда	Орындаған оқушы саны	%(пайызбен) шаққанда
2009-10	6272	665	9%	1225	17%
2010-11	5784	773	12%	1116	19%

Былтырғы оқу жылымен салыстырғанда оқушылардың Президенттік сынама сынақтары нәтижелерінің өскенін көріп отырмыз. Себебі:

1) Мемлекеттік мекемедегі қатысушылар санының азаюы. 2006-2007 оқу жылында қалалық қатысушылар контингенті 31649 құрды, 2007-2008 оқу жылында - 29528, 2008-2009 оқу жылында – 28146, 2009-2010 оқу жылында – 27737, 2010-2011 оқу жылында – 26532, бұл 1205 балаға азайды.

2) Дене шынықтыру мұғалімдерінің мақсатты бағытталған жұмысы қатысушылардың негізгі дене қуаты дайындығының дамуында.

Спорт жаттықтыруларының негізгі бөлімдері.

Спорт жаттықтырулары - дене қуаты дайындығы, техникалық, тактикалық, психологиялық және теориялық дайындықтар деген бөлімдерден құралады.

Дене қуаты дайындығы. Спорттық жаттықтырудағы дене қуаты дайындығы спортшының ағзасының мүшелері мен жүйелерін нығайтуға, олардың қызметтік мүмкіншіліктерін жоғарлатуға, дене қуаты қасиеттерін дамытуға бағытталған. Дене қуаты дайындығы жалпы және арнайы деп бөлінеді. Арнайы дене қуаты дайындығы алдыңғы және негізгі арнайы дайындық деген екі бөлімге бөлінеді. Алдыңғы арнайы дайындық бөлімі негізгі бөлімге фундамент ретінде қаланса, негізгі бөлімі спорт түріне бағытталған қимыл дайындығын кең мөлшерде қамтамасыз етуге қолданылады.

Жаттықтыру үрдісінің үлкен циклінде алдымен жалпы дене қуаты дайындығы жүргізіледі. Оның үстіне арнайы дайындық фундамент ретінде қаланады да, оның негізінде жоғарғы деңгейдегі қимыл-әрекеті, қасиеті дамытылады. Осы дайындықтар баспалдақ, саты ретінде орындалады. Төменгі саты неғұрлым мықты болса, келесі саты соғұрлым биік болады, келесі қозғалыс қасиеттерін де, сондайлық биік деңгейде дамытуға қол жеткізуге болады. Осы үш сатылы дайындық үрдісі шаңғышылардың, ескекшілердің, конькимен жүгірушілердің, велосипедшілердің, суда жүзушілердің жаттықтырулар циклдерінде анық көрінеді. Ұзақ мерзімге төзімділікті керек ететін циклдік спорт түрлерінің жылдық жаттықтыруында осындай үш сатылық дайындық міндетті түрде орындалуы қажет.

Дене қуаты дайындығы дене қуаты қасиеттерін дамыту арқылы орындалады.

Функционалды дайындық

Жаттықтырушы техникo-тактикалық біліктердің іске асуын қамтамасыздандыратын функционалды қасиеттердің тізімін толығымен білуі керек.

Функционалды көрсеткіштердің моделді матрицасы тек қана бағыттаушы ориентир ретінде қолданыла алады.

Белгілі кестеде берілген функционалды көрсеткіштер, түрлі дәрежеде ми және физикалық әрекеттер жасау кезінде пайдаланады және де спорттық жаттығу кезінде түрлі дәрежеде жүктеледі.

Спортшының функционалды қасиеттері моделді блогының матрицасы.

№	Қасиеттер блогы	Мазмұны
1	Морфологиялық элементтер	- соматотип - салмақ пен бойдың берілгендері - дене бітімі, қол мен аяқ ұзындығы - икемділік қасиетінің дәрежесі
2	Энергетика	- гемодинамика, хемауысым және потенциал
3	Физикалық (локомоторлық) қасиеттер	- күш - жүйріктілік - төзімділік
4	Сенсомоторика	- қимыл ассиметриясы - сенсорлық табалдырықтар - жай реакцияның жылдамдығы - координацияға қабілеттілік - күрделі моторлық реакцияның жылдамдығы мен адекваттылығы - рецептивті антиципация - сенсомоторлық төзімділік - жағдайлы психостресте адекватты жұмыс жасау - жағдайлы психостресте адекватты жұмыс жасау ұзақтылығы
5	Жүйке типологиясы	-жүйке үрдістерінің (ЖҮ) қозу (Қ) мен тежелу (Т) күші - жүйке үрдістернің қозғалғыштығы (қимыл әрекеті) - жүйке үрдістерінің қалыптылығы - жүйке үрдістерінің (ЖҮ) қозу (Қ) мен тежелу (Т) негізіндегі төзімділік - тежелунің өз бетімен пайда болуы - қорғаныс реакциясының типі және қауіп деңгейі
6	Интеллект	- адекватты ойлаудың жүйріктілігі - назар аудару диапазонының кеңділігі - ақпаратты есте сақтау жылдамдығы - ақпаратты сақтау уақыты - экстрополяция - стресс кезінде адекватты жұмыстың ұзақтылығы
7	Темпераменттің психодинамикалық қасиеттері	- эмоционалды қозу мен импульсивтік дәрежесі - ригидтілік-иілгіштік - экстраверттілік-интраверттілік - батылдық пен қорықпаудың деңгейі - агрессия деңгейі
8	Тұлғаның психологиялық қасиеттері және ынталандыру социалды тәртіп	- мақсатқа жетудің «геномақсат» және «генотәсіл» (оған жету тәсіліне алдын ала икемдеу) - өз ішінде қалыптасу және іске асудың дәрежесі - еңбекқорлық дәрежесі және кемшіліктерді анықтау деңгейі - мейірімділік, қостау, шектеу мөлшері - басқару, заң сақтау дәріжесі - күш-жігерлік қасиеттері - ұстанымдылық, міндеттілік

Берілген функционалды қасиеттердің тізімдемесін негізге ала отырып, арасынан спорттық күресте және белгілі салмақты категорияда талаптардың тым жоғарла-

ғандары анықтауға болады.

Сенсомоторлық қасиеттер блогында пайдаланылатын терминдерді дифференциялау және белгіленген қабілеттер қол-

дану бірізділігін анықтау керек.

А) **Координациялау** - алдын ала бағдармалаған жағдайдағы өзара келісілген қимылдарға қабілеттілік (бастапқы кезеңде игеріледі).

Б) **Жағдайды сенсомоторика** – ақпаратты объективті қабылдау және өзгеріп отыратын жағдайда оған адекватты координациялы қимылдарды ұйымдастыру қабілеттілігі (ептілік қасиетін анықтайды және координациялы дағдыларды игерген соң қаралады). Алайда ептіліктің екі түрін ажырата білу керек.

1. Дене (Н.А. Бернштейн - кеуделік) негізінде, ол спорттық гимнастикада, акробатика және спорттық күресте қолданылады.

2. Заттық ептілік көркем гимнастикада, спорттық ойындарда және жекпе-жекте қолданылады.

В) **Психомоторика** - психо-стрессорлық жағдайда қимыл-қозғалыс білік пен дағдыларды (ептілік) іске асыру қабілеттілігі (психострессстерсіз, жағдайлы сенсомоториканың ауқымын игергеннен кейін үйретіледі.)

Техникалық дайындық дегеніміз – жарыс жаттығуларын орындауды жоғары деңгейде меңгеру үрдісі. Оның негізгі міндеті - спорт түріндегі негізгі қозғалысты шеберлікпен меңгеруге, дағдылану.

Әрбір спорт түрлерінде жаттығу техникасы әр түрлі болып келеді.

Мысалы: гимнастика, конькимен мәнерлеп сырғанау спорт түрлерінде жақсы техника қозғалыс әдемілігі және нақтылығымен бағаланады.

Төзімділікті керек ететін спорт түрлерінде техниканы жетілдіру қимыл, қозғалысты тиімді экономиялы түрде орындауға байланысты. Мысалы, жүгіру техникасын дұрыс, экономиялық орындауы. Зерттеулер нәтижесінде спортшының жүгіру қарқыны, адым ұзындығы және физиологиялық көрсеткіші оттегіні қолдану мүмкіншілігімен байланысты екені анықталған.

Марафонды қашықтықтарға жүгірушінің дұрыс оттегі қолдануы жүгіру қарқыны 16 км/ сағат, адым ұзындығы 150 см болғанда ғана тиімді болатыны ғылыми түрде дәлелденген. Осындай байланыс суға жүзу, конькимен, шаңғымен жүгіру спорт-

тарында да кездеседі.

Әрбір спорт түрлерінде жаттығуларды орындаған кезде «эталондық» орындау керек деген көзқарас қалыптасқан. Ол ең жақсы спортшының өз спорт түрінде негізгі жаттығуды орындауы. Ол кітапта жазылған, суретте, кино түсірулерде көрсетілген жаттығуды орындау түрі, техникасы жаттығуды үйренуге негіз болуы керек. Ал спортшыдан дәл осындай орындау керек деп талап еткен дұрыс болмайды. Спортшы сол көрсетілген жаттығуды орындау техникасын негізге алып, өз ережеліктерін ескеріп жаттығуды орындау керек.

Ол ерекшеліктер: дене құрылысы, дене қуаты дайындығы, физиологиялық, психикалық және т.б. қасиеттер.

Техникалық дайындық кезінде спортшылар мынандай талаптарды орындау керек:

- 1) Техника нәтижелілігі;
- 2) Тиімділігі;
- 3) Тұрақтылығы;
- 4) Бейімділігі;
- 5) Экономиялығы.

Тактикалық дайындық дегеніміз –жарыс кезіндегі жеңіске жету үшін пайдаланылатын әдіс, амалдарды, айла тәсілдерді қолдана білу өнері.

Тактикалық дайындық екі кезеңнен тұрады:

а) спорттық күресті жүргізу жолдарын өз мүмкіншілігіне, қарсыластарының ерекшеліктеріне,жарыс жағдайларына байланысты жоспарлау;

ә) осы жоспарды спортшының жарыстағы мүмкіншілігіне байланысты амалдар мен жолдар арқылы іске асыру. Тактикалық дайындықты дұрыс асыру үшін төмендегідей міндеттерді орындау керек.

1. Қазіргі кездегі өзі айналысып спорт түрінің тактикалық тәсілдер негізін оқу, үйрену, тиімді пайдалана білу.

2. Мықты спортшылардың тактикалық тәжірибесімен танысу.

3. Өтетін жарыстың ережелерін, шарттарын, қарсыластырының мүмкіншіліктерін зерттеу. (уақыты,жарыс өткізілетін орын т.б.).

4. Жарыстың тактикалық жоспарын жасау.

5. Тактикалық тәсілдерді, оларды

орындау жолдарын тәжірибе жүзінде меңгеру.

6. Қарсыласына психологиялық басымдылық көрсете алу шеберлігін қалыптастыру, оны ыңғайсыз жағдайда жарысуға мәжбүр ету.

7. Өткен жарысты талдау, тиімді тактикалық әрекеттерді жетілдіру.

Тактикалық дайындық кезінде мынадай әр түрлі жолдар қолданылады: алдын ала жасалған тактикалық жоспарды жаттықтыру сабақтарында, жарыс жағдайына ұқсас жағдайларды қайталау, арнайы кітаптар оқу, әңгіме өткізу, бейне жазумен түсірілген жарыстарды көру, оны жан-жақты талдау. Ал, қазір қалалық мектептерінде жарыстар мәліметтер берілген: Қалалық «Жастар» оқушылар спартакиадасы көпшілік спорттық және сауықтыру дене тәрбиесі күнтізбелік жоспар бойынша алуан спорт түрінен тұратын, соның ішінде ұлттық және бүкіл жыл бойы өткізіледі. «Жастар» оқушылар спартакиадасы спорттың 10 негізгі спорт түрінен өткізіледі, ал қалған түрлері бойынша спорттық көпшілік және дене тәрбиесі сауықтыру іс-шаралар күнтізбелік жоспарға сәйкес, алдын-ала

қалалық спорт бөлімімен келісіп өткізіледі. Көптеген жарыстар өткізіледі, бірақ оқушылардың денсаулық парағына, психикасына мән берілмейді. Әрбір оқушының жеке психологиялық ерекшеліктері болады.

Оқу жылы көлемінде XVIII «Жастар» оқушылар спартакиада аясында жарыстар өткізіледі. Олар: кіші футбол (41 команда), «Туриада - 2010» (8 қалалық мектептің ішінен 13 команда). Қыздар арасындағы волейбол (30 команда) және ұлдар (25 команда). Баскетбол: ұлдар (22 команда) және қыздар (15 команда). Жүзу (20 команда). Үстел теннисі (30 команда). Қазақша күрес жарысы бойынша 20 команда қатысты. Шахматы: 33 мектеп, шашки 28 мектеп, тоғызқұмалақ 16 команда. Спорттық бағдарлау бойынша 36 команда қатысты. Қала мектептерінің жалпы қатысқан оқушылар саны 2175. Қала мектептерінің жарыс нәтижесі төменгі кестеде көрсетілген. 45 мектеп арасындағы жоғарғы көрсеткіш көрсеткен алғашқы ондық және соңғы нәтиже көрсеткен бестік. Алдыңғы қатардағы №34, №37, №43 мектептер, ал соңы қатарда Ново-Явленка, Интернат Крупская, Ново-Троицкое мектептері.

2010-2011 оқу жылында Өскемен қаласындағы жалпы білім беретін мектептерінде XVIII «Жастар» оқушылар спартакиадасында қатысушылардың қорытынды кестесі. (45 мектеп арасындағы жоғарғы көрсеткіш көрсеткен алғашқы ондық).

№	Мектеп	Орны
1.	34	1
2.	37	2
3.	43	3
4.	44	4
5.	23	5
6.	17	6
7.	4	7
8.	10	8
9.	24	9
10.	9	10

45 мектеп арасындағы соңғы нәтиже көрсеткен бестік:

№	Мектеп	Орны
1.	6	41
2.	8	42
3.	Ново- Явленка	43
4.	Интернат Крупская	44
5.	Ново-Троицкое	45

Қорытынды: Еліміздің болашағы – бүгінгі жас ұрпақ болса, денсаулығы зор, жан-жақты, білім нәрімен терең сусындаған, Отан қорғауға әзір жастар келешегінен қоғамыз зор үміт күтеді.

Осы бұқаралық спорт жұмыстарын дене мәдениетін адамдардың денсаулықтарын нығайту, дене қуаты және ақылдылық жұмыс қабілеттерін жоғарлату, жастарымызды зиянды, келеңсіз әрекеттерден тыю, патриоттық сезімге тәрбиелеу секілді әртүрлі әлеуметтік міндеттерді орындайды. Сондықтан оқушылар денсаулықтарын нығайтатын сауықтыру дене тәрбиесіне, бұқаралық спорт жұмыстарына өте үлкен мән беретін кез келді.

Оқушыларды жарысқа дайындау барысында олардың тек қана физикалық дайындығына жүгінбей, сонымен қатар спортқа деген қызығушылығын арттыру үшін, жеке психологиялық ерекшеліктерін ескеру қажет.

Дене мәдениеті және спорт жұмыстарын жандандырудың оны жоғарлатудың тиімді жолдарын іздеудің керекті қазіргі кезде ең маңызды мәселенің бірі. Жарыстар спартакиадалар басқа да спорттық мәселелерді бір мезгілдік шара күйінде

қалдырмай, жүйелі тұрақты жыл сайын өтетін дәстүрге айналдырғанымыз абзал. Сондықтан, бұқаралық спорт бүгінгі Қазақстан қоғамын алға жетелеу және ұлттық стратегиялық мүдделерге жету үшін ауадай қажет. Бұл көпшілік спорт жұмыстарын ұйымдастыру бір түрі жарыстар және Президенттік сынақтар сынақтар тапсыру туралы және оқушылардың дене қуаты дайындықтары жайлы жазылды, ал спорт секцияларын ұйымдастыру, денсаулық топтарын ұйымдастыру басқа мақалаларда қарастырылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Тілеуғалиев Ю. Дене тәрбиесі. - Алматы: Атамұра. - 2003. - 64 б.
2. Уанбаев Е. Дене тәрбиесінің негіздері. - Алматы: Санат. - 2000. - 72 б.
3. Осокина Т.И. Мектептегі дене шынықтыру. - Алматы: Мектеп.-1982.-263 б.
4. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. - Алма-Ата, 1992.
5. Шадриков В.Д. Способности человека. М., 1997. - 288 с.
6. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л., 1988. - 275 с.

УДК 616-056.52

ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОД В РАБОТЕ С ПРОБЛЕМОЙ ЛИШНЕГО ВЕСА

Мерсиянова А.П.

Показатели ожирения в последние годы неуклонно растут по всему цивилизованному миру. По оценке Европейского бюро ВОЗ, в 2010 г. в Европе ожирением страдало около 150 миллионов взрослого населения (20% населения) и 15 миллионов детей и подростков (10% этой категории населения). Сегодня в большинстве стран от 30 до 80% взрослых имеют избыточную массу тела (5).

В 2004-2008 годах в Казахстане было выявлено 54 228 случаев ожирения. Высокие экстенсивные показатели ожирения были установлены в Восточно - Казахстанской (9,8%), Павлодарской (9,8%) и Южно-Казахстанской (11,8%) областях, а также в г. Алматы (13,7%). Низкие экстенсивные

показатели ожирения были Атырауской (2,2%), Западно - Казахстанской (2,3%) и Жамбылской (2,6%) областях (2).

Основной причиной такого явления, по мнению специалистов, является увеличение популярности различного рода алкогольных напитков, таких, как пиво, и распространение фаст-фуда. Большую роль играет снижение показателей расходуемой энергии – настоящим бичом цивилизации стала проблема гиподинамии. Образ жизни людей в последние сто лет изменился глобально.

С медицинской точки зрения, ожирение представляет собой очень серьезную и сложную болезнь. Последствиями ожирения являются общее недомогание, боли в

области сердца, головные боли, одышка, расстройство стула, отеки на ногах и т.д. Продолжительность жизни людей, страдающим ожирением, сокращается в среднем на 12-15 лет. Люди с лишним весом часто слышат от врачей: «Вам надо похудеть – вот главный рецепт». Однако, к сожалению, серьезные шаги к этому предпринимают далеко не все. Некоторые начинают «бороться» с килограммами, изнуряя себя «универсальными» диетами, которые не учитывают индивидуальных физиологических и психологических особенностей конкретного человека. Результат достигим – наши клиенты рассказывают о своем опыте – им удавалось снижать и 20 килограмм, но в дальнейшем вес возвращался. Такой «откат» связан, в первую очередь, с тем, что образ жизни остается прежним. Люди не осознают и не научаются решать свои психологические проблемы, и еда остается главным рычагом саморегуляции.

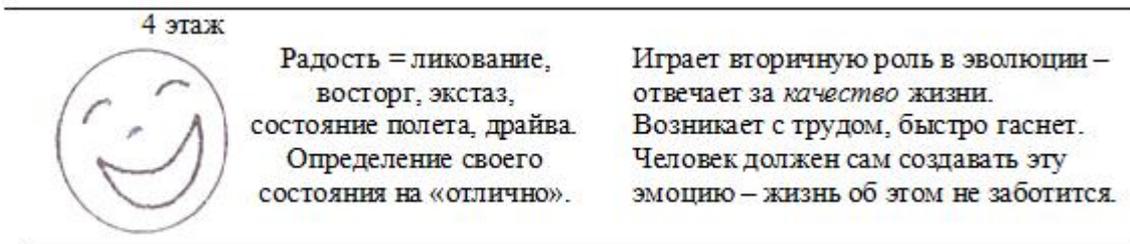
Многие люди склонны к перееданию, им сложно сдерживать свой непомерный аппетит, еда становится своего рода наркотиком. Мозг людей, страдающих ожирением, также страдает от недостатка дофамина, который отвечает за позитивные ощущения к другим людям, ощущению удовольствия, радости. В тканях нервной системы людей с избыточным весом уровень дофамина снижается. Внезапному желанию перекусить подвержено 70% мужчин и почти 95% женщин. У многих это желание становится постоянным. Наблюдается сходство с поведением наркозависимых: возникает сильное желание съесть любимый продукт и неспособность отказаться от него даже на время. Стресс снимается за

счет еды, наибольшее удовольствие человек испытывает, только употребляя пищу. У людей с пищевой зависимостью обнаруживается устойчивое чувство вины, зависимость утаивается от окружающих. Исследования выявили и схожесть химических процессов, происходящих в мозгу наркозависимых и зависимых от еды. Пищевая зависимость – это одна из форм аддикции, стойкая личная дисфункция, связанная с отсутствием четких пределов собственного «Я», с отчуждением, неприятием своих собственных ощущений, мыслей, желаний, потребностей, с необходимостью заполнения своей личности удовольствием от еды, и полной зависимостью своего настроения и душевного состояния от пищевого удовольствия.

Программа психологического сопровождения снижения веса разработана с учетом явлений и механизмов психики, выраженных в понятиях «эмоции», «потребности», «контакт» [1], [3].

Ядром переживаний являются эмоции, осознаваемые или даже подавленные. В последнем случае они ищут символического выражения: лишние килограммы могут как раз быть телесной метафорой. Эмоции управляют нашими мыслями и поведением, определяют палитру картины мира.

Представления об эмоциональном мире позволяют людям осуществлять рефлекссию своего состояния «здесь и сейчас» и качества жизни в целом. В программе используется «Четырехэтажная схема эмоционального мира», разработанная специально для практических целей: она позволяет передать психологические знания на доступном для клиентов языке (рисунок 1).



3 этаж	Умиротворение, удовлетворенность, истинное спокойствие, оживление или состояние приятной расслабленности. Определение своего состояния на «хорошо».	Результат удовлетворенности потребности. Состояние не может длиться долго – требует осознания потребностей и их своевременного удовлетворения.
2 этаж	Апатия – «ложное спокойствие». Нет желаний и сил, вялость. Определение своего состояния, как «нормальное», то есть на «удовлетворительно».	Опасно тем, что путается с благополучным состоянием – спокойствием. Результат подавленных негативных эмоций или монотонности жизни и отсутствия «витаминок радости».
«Защитные механизмы» – снижают интенсивность и осознанность		
1 этаж		<p>«Негативные эмоции»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - имеют свои «плюсы»; - играют большое значение для эволюции – отвечают за жизнь; - приходят быстро, гаснут долго; - чаще тягостны для человека, но человека к ним «тянет»; - проявления эмоций нуждаются в окультуривании.
Досада, раздражение, гнев	Страх, тревога, напряжение	Грусть, тоска

Рисунок 1. Четырехэтажная модель эмоционального мира (А.П. Мерсиянова)

Благодаря схеме, клиенты чаще всего осознают, что проживают свою жизнь на первом или втором «этажах» и что повышенный аппетит – это попытка заглушить эмоции «первого этажа» или хоть как-то «развлечь» себя. Психологом показывается, что эмоции – это язык потребностей. Важным элементом программы является развитие навыка анализа своего эмоционального состояния, определения потребностей, которые «стоят» за ним.

С психологической точки зрения, переживание – это утоление эмоционального голода, который может развиваться в связи с неудовлетворенностью любой из человеческих потребностей. С целью выяснения удовлетворенности клиентов осуществляется интервенция через ознакомление с пирамидой потребностей А. Маслоу (рисунок 2). Совместно анализируется степень удовлетворенности основных потребностей:

1) физиологических (еда, вода, сон,

отдых, оптимальная температура воздуха, секс);

2) потребности в безопасности (стабильность, порядок, чувство защищенности, гарантии, здоровье);

3) потребности в любви и принадлежности (семья, дружба, теплые отношения с людьми, эмоциональная поддержка);

4) потребности в уважении (самоуважение, признание, чувство компетентности, достижение успеха, одобрение, социальный статус);

5) познавательных потребностей (знания, умения, понимание, исследование, обучение, развитие);

6) эстетических потребностей (гармония, симметрия, порядок, красота, живая природа, искусство, поэзия и т.д.);

7) потребности самоактуализации (развитие способностей и собственной личности, самореализация) [4], [6].



Рис. 2. Пирамида потребностей А. Маслоу

Первые четыре потребности А. Маслоу называет дефицитарными, их неудовлетворение создает в организме «пустоты», они должны быть заполнены для сохранения здоровья организма. Нередко пустоты заполняются именно пищей – еда вместо секса, отдыха, любви, дружбы, уверенности в себе. С помощью еды клиенты снимают эмоциональную напряженность, тревогу.

Дефицитарные потребности являются стойкими детерминантами поведения. Устранение дефицита приводит к снятию напряжения, восстановлению гомеостаза, равновесию и самозащите. Дефицитарные мотивы удовлетворяют пяти критериям:

- 1) отсутствие их удовлетворения вызывает болезнь;
- 2) удовлетворение потребностей предотвращает болезнь;
- 3) восстановление способности к удовлетворению излечивает болезнь;
- 4) при определенных сложных, свободно выбираемых условиях, человек предпочтет удовлетворить их;
- 5) мотивы не активны или функционально отсутствуют у здорового человека и не детерминируют его поведение [6, с. 497].

Ожирение является заболеванием, и чаще именно психосоматическим. Следовательно, применение квалификации потребностей, предложенной А. Маслоу, в программе снижения веса – оправдано.

В том случае, если не удовлетворены потребности в познании, красоте, самореализации, формируются, так называемые, метапатологии (недоверие, цинизм, ненависть, безнадежность, тотальный эгоизм, мрачность, апатия, перекалывание ответственности на других, утрата смысла жизни и т.д.).

Клиенты с проблемой веса чаще всего обнаруживают неудовлетворенность на всех ступенях пирамиды Маслоу. В ходе психологических консультаций исследуются и анализируются механизмы срыва контакта (процесса удовлетворения потребностей), завершаются гештальты, влияние которых на пищевое поведение очевидно.

Неутоленный эмоциональный голод формирует пищевую зависимость – человек начинает развлекать себя едой. Для удовлетворения других потребностей часто требуется дополнительное напряжение, изменение собственных паттернов поведения, установок, увеличение активности. Тогда как еда находится на расстоянии вы-

тянутой руки.

Преодолению зависимости мешают различные интроекты (убеждения), связанные с пищей, которые создают «лазейки для ума», помогают «сопротивляться» и удерживают человека в режиме набора веса. Чаще всего проблема лишнего веса связана со следующими интроектами: «нельзя есть без хлеба», «худеть – значит болеть», «неприлично отказываться от угощения в гостях».

Восстановить полноценный цикл удовлетворения потребностей помогает тема «Контакт». Психолог показывает классическую схему гештальт-терапевтического подхода, рассказывая про преконтакт, задача которого в контексте программы снижения веса – определить свою истинную потребность – «Нуждается ли мой организм сейчас в приеме пищи или это говорит через чувство голода иная потребность». Любая потребность может подменяться едой, но чаще всего клиенты осознают связь аппетита с сексуальной потребностью, потребностью в отдыхе, любви, самореализации. Человеку с младенчества «сбивают» схему удовлетворения истинных потребностей: независимо от того, что ребенок «просит» через плач, мать начинает его кормить. Таким образом, еда становится привычным суррогатом для удовлетворения любой потребности.

На фазе контактирования необходимо осознать, что именно хочется – если принять пищу, то какую именно. В том случае, если произойдет подмена и человек будет есть не то, что действительно сейчас хочет, то чувство насыщения долго не будет появляться. Не менее важным является прохождение фазы полного контакта. В наше время традиции приема пищи соблюдаются редко. Человек ест рядом с включенным телевизором, разговаривая по сотовому телефону, «на бегу», закидывая себе в рот куски пищи. Процедура прожевывания и сосредоточенности выпадает. Кроме тщательной механической обработки, прожевывание также дает человеку возможность почувствовать вкус пищи, благодаря чему импульс быстрее достигает зоны удовольствия и аппетит начинает снижаться. Вкусовые рецепторы располагаются только на языке, поэтому проглоченная

пища уже не способна выполнять свою важную вторичную функцию – доставлять позитивные эмоции. Мы предлагаем клиентам начать «смаковать», наслаждаться каждым кусочком еды, отключаясь от внешних помех, а также внутренних – от переживаний, раздумий. Вспоминаем народные поговорки: «Когда я ем, я глух и нем», «Тридцать три раза прожуй». И они не только про безопасность и полезность, но также про возможность полного контакта с тем, что в данный момент удовлетворяет истинную потребность человека. Благодаря этому, потребность будет удовлетворена полностью, и «заявит» о себе не скоро. Для того, чтобы еда удовлетворяла как можно больше потребностей важным является сервировка стола. Таким образом, одновременно человек будет испытывать и эстетической удовольствие. Последняя в цикле контакта, согласно гештальт-терапевтическому подходу – стадия ассимиляции (постконтакт). Привычно мы отдаем все власть организму – наше дело проглотить пищу, а дальше пусть организм ее переваривает и доставляет питательные вещества в клетки. Но для психологического насыщения этого недостаточно. С этой точки зрения, «принятие пищи» не заканчивается с выходом из-за стола. В течение хотя бы 5 минут полезно вспоминать вкус всего, что было съедено. В рамках программы снижения веса, стадию психологической ассимиляции еды можно назвать послевкусием.

В данном виде программа реализуется второй год и приносит очевидные результаты. В среднем вес снижается на 10 килограммов, есть случаи снижения на 24 килограмма. При этом важно, что вес потом «не возвращается». В первую очередь, устойчивый эффект возможен благодаря изменению образа жизни клиентов, осознанию психологических проблем, их проработке и овладению новыми способами саморегуляции. Со стороны диетолога клиентам предлагаются индивидуальные схемы питания для удержания достигнутого веса, дается полезная информация о правильном питании.

Имеют место случаи, когда программа не приносит результата или клиенты выходят из нее преждевременно. Чаще все-

го это связано с низкой мотивацией, сопротивлением осознанию собственных проблем и необходимости изменений в жизни в целом. По нашему наблюдению, очень трудно дается программа снижения веса тем клиентам, у которых есть другие формы зависимости, в частности, алкогольная.

В настоящее время апробируется программа снижения веса для детей и подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булюбаш И.Д. Руководство по гештальт-терапии. – М., 2004. – 768 с.
2. Игисинов Н. С. Пространственная оценка заболеваемости ожирением в Казахстане / Н. С. Игисинов, А. М. Балтакаева // Молодой ученый. - 2011. - №2. Т.2. - С. 153-156.
3. Лебедева Н.М. Путешествие в Гештальт: теория и практика / Н.М. Лебедева, Е.А. Иванова. – СПб: Речь, 2005. – 560 с.
4. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М., 1982. - С. 108-117.
5. Проблема ожирения в Европейском регионе ВОЗ и стратегии ее решения / Резюме. Под редакцией Francesco Branca, Naik Nikogosian и Tim Lobstein. – ВОЗ, 2007. – 96 с.
6. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.

УДК 616.891-085.851.82-053.2

АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Репп-Ногина А.Ю., Мерсиянова А.П.

Очень часто подростковые проблемы никому не интересны, кроме самих подростков. Родители заняты работой или собой, друзей или нет, или не хочется посвящать в самое сокровенное. И остаются подростки со своими заботами одни.

Часто проблемы подростков кажутся взрослым надуманными, и это создает опасную ситуацию неоказания своевременной помощи. Хотя достаточно небольшого совета или вообще просто внимательно выслушать подростков, и проблемы разрешаются сами собой.

В настоящее время в образовании и общественных объединениях достаточно остро стоит вопрос о том, как помочь подростку, и как его поддержать в сложной жизненной ситуации. И все большее количество взрослых людей готовы помочь юным жителям нашей планеты.

Подростковый период и связанные с ним трудности часто становятся предметом рассмотрения в науке и практике, но главный акцент в этом вопросе ставится на

проблемах в отношениях с подростками, а не на проблемах, с которыми сталкиваются подростки, хотя именно они способствуют или тормозят становление подростков как личностей.

Жизнь каждого подростка наполнена противоречиями. Несмотря на то, что подростки считают себя взрослым, реальные их силы соответствуют детским. Одно из утверждений, которое вы можете услышать от подростков, как ничто другое отражает главное противоречие этого периода, звучит приблизительно так: «Я уже взрослый, потому взрослым не доверяю». Это противоречие порождает ряд других [1].

Самое большое желание подростков – быть принятыми в ту или иную компанию, быть ее полноправной частью, жить по ее правилам. Но как ни парадоксально, именно подростковые группы являются наиболее замкнутыми, новичкам очень трудно попасть в них, что часто становится причиной чувства одиночества, которое окружает подростков с трудностями в общении.

Еще одним противоречием в подростках являются их желание быть «ни на кого не похожими», которое уживается со

Статья выполнена при поддержке ОФ «БОТА» (договор гранта: № SSP-2011-00602)

стремлением быть «как все». Для них важно стремление к уникальности и индивидуальности, и за свое право быть таковым они готовы бороться. Именно в этот период им, как никогда, необходима поддержка близкого взрослого человека, который будет верить в них и направлять уникальность подростков в «нужное» русло [2].

По словам Варга А.Я., в подростках еще так много из детства, им еще интересны игры, мало того, они испытывают потребность в игровой деятельности. Но, с другой стороны, они считают себя взрослыми, а взрослым не пристало играть в игры, потому, стесняясь собственной «детскости», они отказываются от игры. Заменителем игры, вернее, механизмом ее защиты от самих себя является потребность в романтике, приключениях, необходимость переживать яркие и эмоциональные события. Хотелось бы подчеркнуть, что для нормального развития подростков им необходим в жизни определенный ряд событий и эмоциональных переживаний, связанных с ними [4].

Подростки находятся в стадии наибольших изменений, и именно эти изменения становятся причиной их поведения. Они очень быстро растут, но сами стесняются своего быстрого роста. Быстро меняются во всех отношениях, но сами чувствуют дискомфорт от постоянных изменений, как вокруг них, так и в них самих, потому так нуждаются в незыблемом убежище понимания и любви старших. В данный период развития взрослые могут поддерживать подростков очень просто - всего лишь рассказать о своем опыте, о своих переживаниях, когда сами взрослые были в подростковом возрасте.

Собственная неуверенность смущает подростков, потому они пытаются скрыть ее всеми доступными способами.

Подростки испытывают нужду в действии и движении, но окружающие взрослые только тормозят их своими нескончаемыми наставлениями и поучительными беседами. Поэтому в контакте с подростками взрослый обязан быть с ними на равных, уважать мнения и переживания подростков.

Подростки не готовы сразу же верить всему, что им говорят, или принимать чу-

жие советы, для них важно формировать свое собственное мнение по каждому вопросу, с которыми они сталкиваются. В результате этого подростки получают собственный опыт, и это действительно очень важно для них.

Подросткам нравится все яркое, неожиданное, экстравагантное и нестандартное. В них преобладает желание быть похожими на настоящих героев, в то время как обыденность и «серые» люди их совершенно не интересуют.

Хоть они и осознают, что их жизненный опыт в сфере общения еще слишком мал, именно эта грань человеческого бытия составляет для них наибольший интерес[5].

Собрав все эти утверждения в единое целое, можно увидеть совокупный портрет подростков, хотя список подобных тезисов можно продолжать еще очень долго. Самое неприятное, на наш взгляд, заключается в том, что мало кто из «адекватных» взрослых может дать истинную поддержку и заботу нужную подросткам. А что тогда говорить о подростках из малообеспеченных и ведущих аморальный образ жизни семей? В таких семьях ситуация ухудшается в разы, а то и в десятки раз. Подростки из таких семей не только лишены эмоциональной поддержки и всякой заботы, а часто являются «заложниками» собственной семьи. Дети из данной категории семей часто подвержены эмоциональному и, как бы это страшно не звучало, физическому насилию. Вот что в результате получает подросток, проживающий в неблагополучной семье:

- эмоциональные переживания собственной материальной неполноценности (стыд, чувство беспомощности, гнев на родителей, агрессия на сверстников);
- беспокойство за собственное будущее (страхи, тревога, доходящие до уровня неврозов);
- трудности в полноценности времяпрепровождения (ограниченные возможности в отдыхе, занятиям по интересам и т.д.);
- трудности в общении с ровесниками (так или иначе, иерархия по материальному статусу существует), низкий социометрический статус в группе [6].

Выделяются два типа семей: с до-

полнительной характеристикой – неблагополучные (алкоголизм, наркомания родителей, домашнее насилие) и благополучные в психологическом плане семьи. Однако в обоих случаях подростки имеют более низкий социальный статус в группе сверстников, и это отражается на их самооценке. В неблагополучных семьях ограниченные возможности дополняются стрессами, связанными с обстановкой дома, имеет место домашнее насилие и жестокое обращение. Подростки, живущие в спокойной домашней обстановке, могут терпеть притеснения со стороны сверстников, стать объектом для насмешек со стороны сверстников, унижений, вплоть до физического насилия.

Прежде чем говорить о специфике психологической травмы у подростков, необходимо остановиться на определении самой категории психологической (психической) травмы, ее причин и последствий.

Разработка понятия травмы берет свое начало в трудах З. Фрейда и Г. Юнга, в которых травматические переживания рассматривались как результат расщепленного переживания «Я» вследствие тревоги, вызванной первичной травмой. Связанный с этим аффект составляет основу невроза [8]. Классики психоанализа разрабатывали впоследствии также представления о множественности травм и разнообразии поддерживающих их последствия фантазий.

Позже появился другой подход, в рамках которого психическая травма рассматривается как особая форма общей стрессовой реакции (Г. Селье). Согласно этой концепции, стресс способствует адаптации организма и мобилизации его ресурсов для реакции на стрессогенный фактор. Однако он приобретает травматический характер, если действие стрессогенного фактора чрезвычайно сильно, очень длительно или часто повторяется, превышая адаптационные возможности организма. В этом случае, стресс приводит к неблагоприятным психологическим и физиологическим последствиям и даже серьезным расстройствам [7].

При психологической травме у подростков может развиваться симптомокомплекс, при котором личность поражается на биологическом, психологическом и поведенческом уровнях.

На биологическом уровне важную роль играют нарушения центральной и вегетативной нервной системы.

Симптомы психологической травмы можно разделить на три группы:

1. Симптомы повторного переживания (ночные кошмары, повторяющиеся игры, сильный дистресс, воспоминания о травматическом событии и навязчивые мысли о нем).

2. Симптомы избегания (уход от мыслей и чувств, связанных с травматическим событием, избегание напоминания о травме, вымывание из памяти деталей событий, чувство отчуждения, обеднение эмоций).

2. Симптомы повышенной возбудимости (нарушения сна, раздражительность, затрудненная концентрация внимания, психологическая чувствительность к связанным с травматическим событием стимулам, тревожность, взрывные реакции).

Исходя из вышесказанного, собственного опыта, опыта наших коллег, с учетом понимания серьезности и глобальности рассматриваемой проблемы, мы сделали следующий вывод - подростки нуждаются в групповых и индивидуальных занятиях. Групповые формы работы в нашем проекте представлены через кружок туризма и спорта, театральную студию, видеоклуб, психологические гостиные, тематические тренинги, арт-студию. Кроме этого участники проекта и члены их семей имели возможность посещать психолога индивидуально.

В данной статье мы уделили внимание программе арт-студии.

Метод арт-терапии позволяет каждому человеку творить свою жизнь в буквальном смысле слова: лепить счастье, рисовать печаль, писать о конфликтах и танцевать настроение. Реализовать свой потенциал и прийти в результате к гармонии с собой по силам каждому – для занятий арт-терапией не требуется специальной подготовки. Огромное преимущество арт-терапии заключается в свободе проявлений, высказываний и действий, которые люди чаще всего не позволяют себе в жизни.

Терапия искусством опирается на позиции психоанализа, согласно которым,

создаваемые нами художественные образы отражают процессы, протекающие в бессознательном. Этот символический язык позволяет свободно выражать свои страхи, желания, внутренние конфликты, воспоминания детства, нереализованные мечты. Заново переживая их, таким образом, мы получаем возможность исследовать их и экспериментировать с ними. С помощью искусства глубинные переживания выражаются свободнее и легче, чем во время рациональной психотерапии. Они не вытесняются, а сублимируются (переводятся) в творчество. Возможно, поэтому нередко искусство оказывается единственным инструментом, проясняющим неосознаваемые чувства и переживания.

У тех, кто впервые сталкивается с арт-терапией, нередко возникает вопрос: чем отличаются эти занятия от уроков в театральной студии или литературной мастерской? Между арт-терапией и художественным творчеством существует четкая граница. Для участников психотерапевтических групп искусство не является самоцелью, оно лишь средство, которое помогает лучше понять себя. Эти занятия ориентированы не на результат, а прежде всего, на процесс. На специальных же занятиях, например живописью или лепкой, все силы направляются на создание максимально

совершенного произведения искусства. Одна из задач арт-терапии – помочь человеку узнать и научиться выражать собственные чувства, а артефакты, возникающие в ходе этого процесса, имеют лишь прикладное значение – служат материалом для анализа переживаний, их породивших.

Арт-терапия, по словам В.В. Макарова, полностью соответствует все возрастающей потребности современного человека в мягком, экологическом подходе к его проблемам, неуспешности или неполной самореализации.

Назначение арт-терапии, утверждает В. Беккер-Глош, не в том, чтобы выявлять психические недостатки или нарушения. Напротив, она обращена к сильным сторонам личности, а также обладает удивительным свойством внутренней поддержки и восстановления целостности человека [3].

Именно на этом убеждении мы опирались при работе с подростками, на базе общественного объединения «Психологический центр «Gestalt» реализовали социальный проект «Психологическая помощь подросткам, юношам и девушкам с травмой насилия и жестокого обращения». Для более ясной картины понимания деятельности ниже предоставляется тематический план кружка «Арт-Студии» (таблица 1).

Таблица 1. Тематический план кружка «Арт-Студия»

Номер занятия	Тема
1	Самопрезентация в рисунке. Знакомство.
2	Цвет и настроение. Палитра чувств (Эмоции и чувства).
3	Линия и настроение (Эмоции и чувства).
4	Мой внутренний мир (Самопознание).
5	Моя самая грустная история (Самовыражение).
6	Мой гнев (Самовыражение).
7	Мой самый сильный страх (Самовыражение).
8	Красный цвет (Восприятие).
9	Мир моей мечты (Самоорганизация).
10	Желтый цвет (Восприятие).
11	Рисуем музыку: цвет, линия и ритм (Восприятие).
12	Коричневый цвет (Восприятие).
13	История искусства и мой стиль (Самопознание).
14	Экскурсия в музей искусств.
15	Глина: лепка самого себя (Характер).
16	Зеленый цвет (Восприятие).
17	Стихии: Земля, Воздух, Вода, Огонь (Самовыражение).
18	Оранжевый цвет (Восприятие).

19	Внутренний мир Другого (Общение).
20	Голубой цвет (Восприятие).
21	Дружба рисунками (Общение).
22	Серебряный цвет (Восприятие).
23	Моя семья (Семья).
24	Розовый цвет (Восприятие).
25	Письмо-рисунок маме (Семья).
26	Фиолетовый цвет (Восприятие).
27	Любимая сказка (Самопознание)
28	Белый цвет (Восприятие).
29	Коллаж - мой жизненный путь (Самоорганизация)
30	Синий цвет (Восприятие).
31	Поэзия в цвете (Восприятие).
32	Черный цвет (Восприятие).
33	Магия музыки (Самовыражение).
34	Золотой цвет (Восприятие).
35	Я расскажу вам свой сон (Самовыражение).
36	Открываем новую Галактику (Общение).
37	Карта отличного настроения (Саморегуляция).
38	Источники силы (Самоорганизация).
39	Ярмарка ресурсов (Самоорганизация).
40	Рисунок на память! (Общение)

Как мы видим из плана занятий, Арт-студия направлена на создание пространства для самопознания и самовыражения. В ходе занятий происходила проработка психологических проблем через художественную экспрессию, диагностику и коррекцию психологической травмы. В процессе работы у подростков развились навыки коммуникации, глубинного общения, а также такой важный аспект, как развитие художественного восприятия, являющегося жизненным ресурсом.

На наших занятиях в арт-студии мы используем такие методы и технологии, как рисование, лепка из глины и пластилина, аппликация, конструирование, изготовление коллажей, создание скульптур, прослушивание музыки, беседы, самопрезентации. Ниже предоставляется план занятий, по которому мы проводим свою деятельность.

Работа направлена на развитие процесса восприятия, активизацию творческих процессов и самовыражения, развитие системы саморегуляции, коммуникативных навыков.

В плане заявлена часть занятий, посвященных отдельно цвету («Фиолетовый цвет», «Белый цвет», «Желтый цвет» и

т.д.), занятия, которые предполагают работу с цветом, с целью использования ресурса цветотерапии – это метод, учитывающий, что воздействие цветом способно восстановить душевное равновесие.

Также дети рисуют свои эмоциональные состояния, делятся страхами, грустью, рассказывают о своем гневе на тематических занятиях («Любимая сказка», «Моя семья», «Мой самый страшный страх»).

Важнейшей техникой арттерапевтического воздействия здесь является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуться лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством аффективного взаимодействия.

Кроме групповых форм работы, коррекция психологической травмы предполагает индивидуальные встречи.

Пример. Шло восьмое занятие по арт-студии, когда в дверь постучались, и в комнату зашла девушка лет 13-14, милой внешности. Она прошла в комнату твердым и уверенным шагом, села на свободный стул и когда дошла очередь до нее, рассказала о себе. Оказалось, девочку звали Настя (имя изменено), ей было 14 лет. Про

арт-студию узнала от школьного психолога, пришла «просто посмотреть». В группе искренне делилась своими чувствами и мыслями, но по окончании занятия участница тренинга обратилась ко мне и попросилась на индивидуальную консультацию, объяснив свое такое решение, что «участники группы ей не интересны, и ей было бы приятней и интересней работать с психологом индивидуально». Мы договорились о встрече, хотя такое решение было удивительно - получается, что Настя внешне показывает социуму социально одобряемое поведение и отношение, а внутренне ей это не комфортно.

На первой встрече Настя рассказала свою жизненную историю. Как оказалось, девочка жила с отцом, так как родная мать умерла от наркомании, Настю с 2-х летнего возраста воспитывала другая женщина, до 13 лет, но потом ребенку рассказали, что женщина, которая ее воспитывала, оказалась не родной матерью, для девочки это был стресс, но с этим она справилась самостоятельно. Ребенку пришлось рассказать правду, так как родители разошлись, и по законодательству женщина не имела бы права забрать Анастасию. В результате этого Настя стала жить с пьющим и безработным отцом, на ее пособие и бабушкину пенсию, которая живет отдельно от них, но помогает материально. Живя с отцом, подросток находится в постоянном стрессе, так как отец эмоционально подавляет и обижает ее. Из рассказа было видно, что ребенок просто рассказывает и не разрешает себе чувствовать. Как сказала Настя, со всем этими трудностями ей помогают справляться друзья и подруги, которые ей заменили семью, и новая «подружка» отца, которая с теплотой и заботой к ней относится. Узнав жизненную историю, мы запланировали примерный план работы по работе с данным подростком. Было проведено 17 консультаций, в процессе которых подросток прорабатывала следующие темы: отношения с отцом; чувство вины к подруге; агрессия по отношению к отцу; взаимоотношения с парнем; отношения с мачехой; разработка собственных механизмов самоподдержки; проработка чувств вины, страха, печали, одиночества.

В процессе работы психолог исполь-

зовал пассивные и активные формы работы арт-терапии. При пассивной форме клиент «потребляет» художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, читает книги, прослушивает музыкальные произведения. При активной форме арттерапии клиент сам создает продукты творчества рисунки, скульптуры и т.д.

При работе с чувствами использовалось прослушивание музыкальных произведений, так как клиент оказался очень чувственным и рефлексивным. Музыка помогала ей погрузиться в свои переживания, и затем, используя активную форму работы, то есть рисования на листе бумаги пальчиковыми красками, клиент переносил свои переживания и на физическом уровне ощущал все то, что происходило у него внутри.

С темой агрессии на отца с Настей работали 4 встречи. В начале агрессия не осознавалась клиентом явно, а проявлялась только косвенно, это было видно из ее вербальных и невербальных проявлений, в рисунках также было это отчетливо видно. Но в процессе работы клиент приняла это, и достаточно ярко и не сдерживая себя выдала агрессию отцу (его образу). Здесь была использована техника «пустого стула» из гештальт направления, так как она является эффективной в случаях подваленных чувств. Далее прорабатывались отношения клиентки с мачехой, так как после их развода с отцом Настя стала более закрытой и отстраненной с ней, по причине того что она стала себя ощущать чужой и не нужной. Данная работа осуществлялась через лепку из пластилина и сказкотерапию. Девочка придумывала сказки, в которых проецировала свои переживания, мысли и чувствах на сказочных персонажей, данный вид работы был достаточно эффективен и позволял справиться с сопротивлением клиентки. В процессе была проделана большая работа, как со стороны клиента, так и со стороны психолога, были и мгновенные положительные результаты, а порой встреча заканчивалась «полным провалом», и вся проделанная работа обесценивалась клиентом, но Настя не сдавалась и не давала «расслабляться» специалисту. На завершающей консультации клиентка подвела

итог нашей совместной работы и рассказала об изменениях, которые с ней произошли. Отношения с отцом изменились немного в лучшую сторону, она стала относиться к нему более сдержанно, стала менее эмоциональна к его пьяным выходкам. В лице мачехи увидела не «чужую женщину», а близкого человека, которому она важна и ценна. Наладила с ней не только эмоциональную близость, но и стала чаще ходить к ней в гости. Поняла, что друзья – это, конечно, важные люди в ее жизни, но родные не должны отходить на второй план. Клиентка научилась осознанно давать самой себе поддержку. В конце встречи она сказала психологу слова благодарности и отметила, что «ваша поддержка и вера в меня, помогли мне так измениться».

Как мы видим из описанного выше случая, арт-терапия позволяет отыграть любые психотравмирующие ситуации: непонимание близких, их холодность или гиперопеку, предательство, горе, утрату доверия к миру. Арт-терапия помогает понять свой внутренний мир, осознать собственный потенциал и оценить возможность перемен. И когда проблемы становятся яснее, можно переходить на новый этап – создавать новый рисунок, спектакль или стихотворение на тему «Как будет выглядеть моя новая жизнь».

Арт-терапия – уникальный метод, который позволяет соприкоснуться с чем-то важным внутри нас, чему обычно мы не даем ни облика, ни голоса, но оно не только живо в нас, но и сильно влияет на наши выборы, желания, на качество нашей жизни.

В заключение хотелось бы напомнить одну притчу. Однажды темной дождливой ночью молодому человеку необходимо было переплыть широкую реку. Старый рыбак дал ему свою лодку и указал на еле заметный огонек на противоположном берегу: «Греби на него, сынок, что есть силы, греби и не вздумай опустить весла». И молодой человек поплыл. Сильный ветер дул ему навстречу. Дождь застилал глаза, а он все греб и греб, удерживая ориентир перед собой. Каждый последующий гребок давался труднее предыдущего. И вдруг он увидел большой белый пароход, который плыл по течению. Он взглянул в темноту и

увидел еще одно небольшое суденышко, плывущее по течению. И еще, и еще... Казалось, весь мир отдался во власть могучего потока реки. И ему захотелось вынуть из воды весла, но огонек продолжал мерцать перед его глазами, и он снова устремился к своей цели. А уже, будучи на берегу, он услышал непонятные звуки, которые при приближении к повороту русла реки становились все сильнее и сильнее... это был водопад...

Очень не хотелось бы, чтобы наши с вами дети плыли по течению. Очень хочется, чтобы у них были мудрые советчики: родители и учителя, способные нацелить их на правильные жизненные ориентиры. А это возможно только с ситуации доверительного взаимодействия семьи и школы во благо самого подростка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдуевская (Белинская) Е.П., Баклушинский С.А. Особенности социализации подростка в условиях быстрых социальных изменений // Ценностно - нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. Том III. Выпуск IV. - М., 1995. - С. 118-132.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / Пер. с англ. Ю. Брянцевой и Б.Красовского. - М., 1999. - 512 с.
3. Беккер-Глош В. // Международный журнал по арт-терапии «Исцеляющее искусство». – 1999. - №1. – С. 42 – 58.
4. Варга А.Я., Смехов В.А. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей // Вестник Моск. Ун-та. Серия 14. Психология. - 1986. - № 4.
5. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред. И.В. Дубровиной - М.: Педагогика, 1988.
6. Подросток и семья: Хрестоматия / Сост. Райгородский Д.Я. - Самара: БАХРАХ, 2002. - 656 с.
7. Селье Г. Стресс без дистресса. - М., Прогресс, 1979.
8. Фрейд А. Эго и механизмы защиты // Теория и практика детского психоанализа / Пер. с англ. и нем. М., 1999. - С. 115-244.

УДК 159.922

ЭЛЕМЕНТЫ САМОСОЗНАНИЯ В МЛАДШЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Карючина Ю.В., Фёдорова И.А.

Социально – экономическая реорганизация общества вызвала необходимость изучения своеобразия личности современного человека. Учет выявленных особенностей будет способствовать оптимизации учебно – воспитательного процесса, правильного выбора профессии и личностного роста молодежи. Одной из актуальных проблем психологии является изучение самосознания в частности и ее элементов.

Самосознание - это система представлений человека о самом себе, в которую входит как осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов.

Проблемой "высокого жизненного значения, венчающей психологию личности" называл А.Н. Леонтьев проблему самосознания, разработке которой посвящено достаточное количество исследований в отечественной и зарубежной психологии. Эти исследования ведутся в разных направлениях, среди которых можно выделить такие, как: изучение самосознания в общетеоретическом и методологическом аспектах (Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и другие), структура, элементы самосознания и анализ отдельных его составляющих звеньев, в том числе самооценки (О.Н. Молчанова, В.С. Мухина, Л.В. Бороздина и другие), самосознание как социально - психологическая и философская проблема существования и развития личности (И.С. Кон, В.В. Столин, А.Г. Спиркин, И.И. Чеснокова и другие). В этих работах диалектически проанализирован комплекс принципиально важных вопросов самосознания и образа "Я" в различных его психологических аспектах.

Уже сама проблема возникновения самосознания, как одна из исходных и методологически важных при анализе соотношения сознания и самосознания, имеет временную представленность. Согласно

точке зрения Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, самосознание ребенка есть этап в развитии его сознания, подготовленный развитием речи и произвольных движений, ростом самостоятельности. Самосознание в более или менее отчетливой форме своего проявления возникает онтогенетически несколько позже сознания. Если сознание ориентировано на весь объективный мир, то объектом самосознания является сама личность, ее индивидуальность.

Таким образом, самосознание в младше юношеском возрасте становится одним из важнейших механизмов саморегуляции и саморазвития личности, а элементы, позволят нам четко просмотреть его сущность. Поэтому вполне понятно, насколько нужны научно обоснованные теоретические знания об особенностях становления и динамики самосознания в младше юношеском возрасте. Без них нельзя целенаправленно и эффективно руководить процессом целостного развития личности. Кроме этого, воспитание и обучение детей во многом зависит и от того, как дети воспринимаются учителями и родителями, учитываются ли различные особенности формирования их личности.

Один из элементов самосознания – понятие смысла жизни, основа для теоретической и эмпирической типологии смыслов жизни была заложена В. Франклом, который рассматривал стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Основной тезис его учения о стремлении к смыслу можно сформулировать так: человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или вакуум, если это стремление остается не реализованным. В. Франкл неоднократно указывал на младший юношеский возраст как на сензитивный период в поиске смысла своего существования.

Развитие идей В. Франкла в отечественной психологии привело к созданию теста осмысленности жизни. Исследователи Д.А. Леонтьев, М.О. Калашников и О.Э. Калашникова сделали вывод, что осмысленность жизни не является внутренне однородной структурой. В нее входят собственно смысложизненные ориентации: цели в жизни, насыщенность жизни (процесс жизни) и удовлетворенность самореализацией (результативность жизни). Нетрудно увидеть, что эти три категории соотносятся с целью (будущим), процессом (настоящим) и результатом (прошлым).

В казахстанской психологической науке проблема самосознания изучалась комплексно под руководством профессора Ж.И. Намазбаевой. Ее учениками Р.Ш. Сабировой, Л.В. Пилипчук с различных позиций исследовались элементы самосознания личности.

Однако в настоящее время социально-политические изменения общества, влияя на развитие личности, могут вызывать различные своеобразия в формировании самосознания человека. Методологической и теоретической основой исследования являются следующие теории и подходы: психоаналитическая теория З. Фрейда, "Я – концепция" У. Джемса, символический интеракционизм Ч. Кули и Дж. Мида, концепция образа Я И.С. Кона, комплексный подход к изучению личности Ж.И. Намазбаевой, теория смысла жизни В. Франкла, Д.А. Леонтьева, М.О. Калашникова и О.Э. Калашниковой.

История изучения проблемы самосознания личности говорит о том, что проблема сознания и тесно связанный с нею вопрос самосознания в научном поиске человеком истины о себе, своём социокультурном окружении и окружающей природе имеет глубокие исторические корни. Издревле люди во всех культурах предпринимали попытки осмыслить своё бытие и сознание и из этих попыток выстраивались системы психологических знаний, которые затем распространялись в качестве мировоззрений на целые культуры. В.А. Шостак и С.А. Лытаев отмечают, что «на протяжении большого периода истории человечества психология в широком смысле как наука о сознании и психической жизни на-

ходится в лоне главным образом религии и философии» [1, с. 6].

В разработке вопросов самосознания личности в Казахстане необходимо отметить значительный вклад казахстанских психологов в разработку проблем этнокультурной детерминации развития личности и ее самосознания. Одной из самых фундаментальных работ в этом направлении остается исследование М.М. Муканова, посвященное изучению генезиса становления рассудка в историко-этническом аспекте [2, с. 73].

Психологическую составляющую развития личности в младше юношеском возрасте в целом можно характеризовать по значимости и роли самосознания в юношеском возрасте, ученые дают разные возрастные рамки этого периода. И.Ю. Кулагина выделяет старший школьный возраст – ранняя юность (16 - 17 лет), юность – от 17 до 20 – 23 лет [3, с. 338].

В.С. Мухина определяет юность как период после отрочества до взрослости (возрастные границы от 15 – 16 до 21 – 25 лет) [4, с. 207].

Юность – это время выбора жизненного пути, работа по выбранной специальности (поиск ее), учеба в вузе, создание семьи, для юношей – служба в армии.

Старший школьный возраст – это период ранней юности, характеризующий наступлением физической и психической зрелости. Однако процесс личностного формирования учащихся этого возраста происходит не гладко, имеет свои противоречия и трудности, которые, несомненно, накладывают отпечаток на процесс воспитания.

Старшие школьники считают, что сознание в учении и знание фактов, примеров ценно лишь как материал для размышлений, для теоретических обобщений. Вот почему в их мышлении преобладает аналитико - синтетическая деятельность, стремление к сравнениям, а присущая подросткам категоричность суждений уступает место гипотетическим предположениям, необходимости понять диалектическую сущность изучаемых явлений, видеть их противоречивость, а также те взаимосвязи, которые существуют между количественными и качественными изменениями. Но все

эти особенности мышления и познавательной деятельности формируются под определяющим влиянием обучения? Если же учителя не проявляют должной заботы о развитии мыслительных способностей, то у некоторых старшеклассников может сохраняться тенденция к полумеханическому запоминанию изучаемого материала.

Ведущая деятельность – учебно – профессиональная. Мотивы, связанные с будущим, начинают побуждать учебную деятельность. Появляется большая избирательность к учебным предметам. Основной мотив познавательной деятельности – стремление приобрести профессию [5, с. 164].

Существенной особенностью старших школьников является обостренность их сознания и чувств в связи с предстоящим жизненным самоопределением и выбором профессии. Вопрос, кем быть, для них уже не является отвлеченным, и решается он не без колебаний, не без трудностей и внутренних переживаний. Дело в том, что школьное обучение, так или иначе, делает для них более привычным умственный труд, и под влиянием этого многие юноши и девушки мечтают связать свою жизнь с интеллектуальной деятельностью. Общественные же потребности таковы, что подавляющее большинство старшеклассников после окончания школы должно вливаться в сферу материального производства. В результате этого у отдельных юношей и девушек, особенно из числа слабоуспевающих, складывается ложное мнение о том, что учение дает мало пользы: работать на заводе, заниматься мелкой торговлей, мелким и средним бизнесом, дескать, можно и без среднего образования. Это отрицательно сказывается на их отношении к овладению знаниями. Поэтому необходимо оказывать учащимся действенную помощь в формировании их жизненных планов, проводить содержательную профориентацию, основной смысл которой должен состоять в том, чтобы раскрыть красоту человека труда, творческий характер работы на современном производстве.

Самоопределение, как личностное, так и профессиональное – характерная черта юношества. Выбор профессии упорядочивает и приводит в систему соподчинения

все его разнообразные мотивационные тенденции, идущие от его непосредственных интересов, так и от других многообразных мотивов, порождаемых ситуацией выбора (Л.И. Божович). Юность – решающий этап формирования мировоззрения. Мировоззрение, как отмечается Е.Е. Сапогова, это не только система знаний и опыта, но и система убеждений, переживание которых сопровождается чувством их истинности, правильности. Поэтому мировоззрение связано с решением в юности смысло-жизненных проблем. Явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним [6, с. 342].

Мировоззренческий поиск включает социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы социальной общности (социальной группы, нации и т.д.), выбор своего будущего социального положения и способов его достижения. Фокусом все мировоззренческих проблем становится проблема смысла жизни ("Для чего я живу?", "Как жить?"). Юноша ищет глобальную универсальную формулировку "служить людям", "приносить пользу". Его интересует не столько вопрос "Кем быть?", сколько "Каким быть?", а также гуманистические ценности (он готов работать в системе социальной защиты), общественная направленность личной жизни (борьба с наркоманией и т.п.), широкая социальная благотворительность, идеал служения [6, с. 357].

Исключительно важной инстанцией самосознания, во многом закладываемой в ранней юности, является самоуважение. Это понятие многозначно, оно подразумевает и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального "Я". В зависимости от того, идет ли речь о целостной самооценке себя как личности или о каких-либо отдельных исполняемых социальных ролях, различают общее и частное самоуважение. Поскольку высокое самоуважение ассоциируется с положительными, а низкое – с отрицательными эмоциями, мотив самоуважения – это "личная потребность максимизировать переживание положительных и минимизиро-

вать переживание отрицательных установок по отношению к себе" (Г. Каплан, 1980).

Человек с высоким самоуважением считает себя не хуже других, верит в себя и в то, что может преодолеть свои недостатки. Низкое самоуважение, напротив, предполагает устойчивое чувство неполноценности, ущербности, что оказывает крайне отрицательное воздействие на эмоциональное самочувствие и социальное поведение личности. Для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов "Я" и мнений о себе. Они больше других склонны "закрывать" от окружающих, представляя им какое-то "ложное лицо", "представляемое Я". Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны, они болезненнее других реагируют на критику, смех, порицание. Их больше всего беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается в работе или, если они обнаруживают в себе какой-то недостаток. Пониженное уважение побуждает уклоняться от всякой деятельности, в которой имеется момент соревнования. Такие люди часто отказываются от достижения поставленной цели, так как не верят в собственные силы [7, с. 375].

В юношеском возрасте в рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Одним из центральных моментов здесь является смена оснований, критериев для самооценки – они смещаются, говоря словами Л.С. Выготского, "извне во внутрь", приобретая качественно иные формы, сравнительно с критериями оценки человеком других людей. Переход от частных самооценок к общей, целостной (смена оснований) создает условия для формирования в подлинном смысле слова собственного отношения к себе, достаточно автономного от отношения и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний. Оценка отдельных качеств, сторон личности играет в таком собственном отношении к себе подчиненную роль, а ведущим оказывается некоторое общее, целостное "принятие себя", "самоуважение". Именно в юности формируется

эмоционально-ценностное отношение к себе, то есть "оперативная самооценка" начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности. Юношеский возраст характеризуется сбалансированным развитием когнитивного и эмоционального компонентов самооценки. Рост осознанного отношения к себе ведет к тому, что знания о себе начинают регулировать и вести за собой эмоции, адресующиеся собственному "Я". Складываются относительно устойчивые представления о себе, как целостной личности, отличной от других людей.

В литературе нет единой трактовки самосознания, но все авторы едины во мнении, что самосознание представляет собой единство трех сторон: самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляция.

Характерной чертой младше юношеского периода являются существенные изменения в сфере его самосознания, которые имеют важное значение для всего последующего развития и становления юноши как личности. Именно в этот период сознание становится объектом самосознания (по Б.Г. Ананьеву).

В результате формируется структура характера ребенка, его целостность, что способствует образованию и стабилизации личности.

При осознании своей особенности и неповторимости, в сознании ребенка происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно формируется своя Я – концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека.

При этом в ряде исследований отмечается, что самооценка в этот период меняется от ситуативной, неустойчивой, подверженной внешним воздействиям до устойчивой, охватывающей различные сферы жизнедеятельности.

Проведенное по данной тематике эмпирическое исследование выступает как один из возможных подходов к системному изучению развития самосознания в онтогенетическом плане. Исследование было по-

священо изучению элементов самосознания (самоотношение, самооценка и уровень притязаний, личностные качества).

Анализ полученных результатов позволил выявить следующие особенности элементов самосознания старшеклассников. Большинство старшеклассников имеют адекватную высокую самооценку и очень высокий уровень притязаний, что в значительной степени будет способствовать их личностному развитию и становлению.

Незначительная часть ребят сдержанные, обособленные, скептические, холодные, основная часть ребят обращены вовне, легки в общении, готовы к сотрудничеству, внимательны и приспособляемы к другим людям, у остальных учеников и то, и другое качество выражено примерно в равной степени.

Учащиеся эмоционально и содержательно объединяют веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательными, понимание самого себя.

Таким образом, самосознание становится одним из ключевых понятий в психологии человеческого бытия.

В результате проведенного исследования, мы составили некоторую обобщенную характеристику элементов самосознания - старшеклассника КГУ Комплекс школа – детский сад № 6 акимата г. Усть-Каменогорск.

Мы заметили, что среди личностных черт, проявляющихся у подавляющего большинства учащихся старших классов нашей школы, можно отметить следующие: высокий интеллект, относительную эмоциональную устойчивость, высокую степень независимости, экспрессивность, чувствительность и податливость, подозрительность, развитое воображение, способность принимать новое, ощущение себя самостоятельными, высокую напряженность, что в значительной степени соответствовало нашей гипотезе.

Это позволяет сделать вывод, что мы имеем дело, как правило, с натурами цельными, активными, независимыми, хотя и не лишёнными податливости, подозрительности, иногда тревожными и не очень

хорошо контролирующими себя. Большинству опрошенных, можно спрогнозировать интересный, творческий жизненный путь, интенсивное личностное развитие, неравнодушие к окружающему миру.

Это поколение школьников проходит социализацию в обществе, основные черты которого уже с некоторой определённой наметились. Самооценка нынешних старшеклассников строится на сравнении с эталонными качествами нового для нашего общества типа личности - пока ещё трудно сказать, какого конкретно, но, очевидно, в значительной степени рассчитывающего на свои собственные силы и качества и найдется на высоком уровне, что также подтверждает нашу гипотезу. Исследование показало, например, что у старшеклассников на одном из первых мест - интеллектуальное развитие, самостоятельность, независимость, развитое воображение.

Эмпирическое исследование таких элементов самосознания, как самооценка, самоотношение, ценностные ориентации, показало, что существует зависимость этих характеристик. Уровень самооценки у старшеклассников высокий, при этом следует отметить, что уровень притязаний очень высокий, подтверждает нашу гипотезу, и также говорит о том, что это в значительной степени будет способствовать развитию элементов самосознания и личности в целом. Результаты изучения самоотношения показывают, что самоотношение в большей степени зависит от оценок значимых взрослых.

Полученный эмпирический материал и его анализ позволяет рассматривать развитие элементов самосознания в качестве показателя развития личности в младшем юношеском возрасте.

Определенные в нашем исследовании параметры и элементы, характеризующие уровень развитости самосознания, могут быть использованы в психолого - педагогической диагностике и коррекции, а также для профилактики деформаций в развитии и самосознании в младше юношеском возрасте.

Исследование обнаружило вывод, актуальный для учителей: несмотря на высокую самооценку, независимое мышление и даже упрямство, большинство старше-

классников по-прежнему испытывают потребность во внимании и взаимопомощи, так как наши исследования указали на напряжённость, фрустрированность, возбудимость. Очевидно, не случайно, что эти свойства часто сопутствуют высоким интеллектуальным способностям.

Психологическая структура личности определяется не только характером ее деятельности и социально-психологическим текстом, в котором эта деятельности протекает. В этой связи выявленные нами особенности развития самосознания в младшем юношеском возрасте позволяют эффективно направлять ход саморазвития личности в процессе обучения и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шостак В.И. Физиология психической деятельности человека / В.И. Шостак., С.А. Лытаев.- 1999.- 119 с.
2. Муқанов М.М. Этнопсихологическая специфика невербальной коммуникации // Интеллект и речь.- 1972.- С. 90-95.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студ. Высш. учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: 2001. – 464 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 1998. – 456 с.
5. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. Учебное пособие. – М.: Академия, 2001. – 414 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
7. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1973. - 479 с.

УДК 316.3

ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ

Кечубаева М.Т.

Социальная депривация. Учитывая важность уровня личностной зрелости как фактора стрессоустойчивости к социальной изоляции, можно с самого начала предположить: чем младше ребенок, тем тяжелее для него будет социальная изоляция. Люди, перенесшие в детстве социальную изоляцию, в дальнейшем не доверяют остальным, за исключением «своей» микрогруппы, перенесшей аналогичное испытание. Они обычно бывают завистливыми, чрезмерно критичными к другим, неблагодарными, все время ждут подвоха со стороны других людей.

Материнская депривация. Материнскую депривацию испытывают брошенные дети, сироты, дети, к которым мать эмоционально холодна, слишком занята на работе. Формирующийся тип личности ребенка, оказывающегося в условиях материнской депривации, можно представить следующим образом: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость

эмоциональных реакций, неуверенность в себе, аутизм (замкнутость на себе).

В чистом виде каждый из данных вариантов депривации можно выделить только в специальных условиях. В жизни они существуют в достаточно сложном переплетении. Особенно трудно понять, как действуют, накладываясь на процесс развития, отдельные депривационные характеристики детского возраста. Тем более, трудно понять это, если человек воспитывался в условиях детского дома, школы-интерната, когда сенсорная, двигательная, социальная депривация сопряжены и являются следствием материнской депривации.

Ситуация частичной психической депривации возникает из-за неудовлетворения определенных потребностей, главным образом, в любви и эмоциональном благополучии. Нарушение эмоциональных связей ребенка со значимым взрослым в результате смерти последнего ведет к появлению гаммы отрицательных эмоций, и прежде всего, горя как такового. Эмоция

горя – сложная структура, включающая страдания, аффекты и аффективные взаимодействия. Дети, потерявшие родителей, имеют ряд психологических особенностей: повышенную личностную тревожность (что обусловлено возникшим страхом за себя и за оставшегося родителей), которая носит защитный характер, а также чувство неполноценности, порожденное социальной ситуацией развития, стремлением быть, как все.

Симптомы ненормального протекания эмоции горя у детей описаны исследователями. Негативные последствия стресса и состояние депривации, возникшие после потери, могут привести к различным психическим расстройствам с пролонгированной реакцией. Среди симптомов выделяются: продолжающееся отрицание реальности происшедшего события; наличие длительного чувства вины; различные эмоциональные расстройства; враждебная реакция к окружающим; возникновение различных соматических расстройств без органической причины; длительные фобии; имитация ребенком болезни умершего родителя; резкое изменение коммуникабельности; суицидальные мысли и попытки; патологическая тревожность.

Существенна именно психологическая сторона неудовлетворения жизненно важных потребностей - это интеллектуальные расстройства, тревожность, депрессия, страх, влекущие за собой несформированность внутреннего идеального плана жизнедеятельности, отставания в развитии аффективно - потребностной сферы, возможность возникновения делинквентного поведения.

Под делинквентным поведением понимают цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений, отличающихся от криминальных, т.е. уголовно наказуемых, серьезных правонарушений и преступлений. Рассмотрение концепции делинквентности представляет определенный интерес в раскрытии частных психологических закономерностей усвоения делинквентной морали и возникновения асоциальных проявлений несовершеннолетних. При неблагоприятном социальном развитии могут возникнуть нарушения социализации: деформация ценностных ориентаций, ценно-

стно-нормативных представлений, системы внутренней регуляции, различные формы асоциального поведения. Асоциальным, отклоняющимся поведением называют такое поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм. Нормы – это внешние по отношению к личности требования общества или группы, предъявляемые к ее поведению в той или иной ситуации.

Современные психологи, рассматривая психологическую характеристику личности подростков с отклоняющимся поведением, считают, что важна разработанность представлений о возможных первичных дефектах в развитии личности, степень их влияния на другие личностные качества, характер и тип складывающихся взаимосвязей между различными качествами личности и образующимися при этом психологическими комплексами. В.И. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина предприняли попытку комплексного исследования деформаций личности подростка и возникновения у него противоправного поведения путем сравнительного анализа выделив три группы:

- 1) обычные подростки, занимающиеся в общеобразовательной школе;
- 2) подростки, допустившие правонарушения и стоящие на учете в инспекции по делам несовершеннолетних;
- 3) подростки, отбывающие наказание в воспитательной колонии за допущенные серьезные правонарушения.

На основе полученных результатов ученые разработали представление о механизмах деформированного развития личности подростков с отклоняющимся поведением.

1. Постепенное усиление, усугубление отдельных изолированных негативных качеств личности не выступает механизмом ее деформированного развития.

2. Непосредственной личностной особенностью, выступающей в качестве основного условия отклоняющегося поведения, является сочетание в структуре личности ряда различных негативных криминальных качеств (не менее трех).

3. Возникновению такого комплекса способствует особое стечение обстоятельств, когда на подростка действуют

факторы, приводящие практически к одновременному образованию нескольких криминогенных качеств, затрагивающих разные аспекты развития личности. Механизм фиксации и развития криминогенного комплекса запускается положительной обратной связью между негативными личностными качествами, которые приводят к тому, что усиление одного негативного качества приводит к усилению другого качества и наоборот.

4. Фоновым условием для образования и развития криминогенного комплекса является наличие у подростка качеств, свидетельствующих об общих трудностях и отставании в развитии личности. Сплав различных качеств личности, характеризующих склонность к противоправному поведению, входит в понятие криминогенного комплекса. При наличии криминогенного комплекса эти качества постепенно трансформируются и расширяют комплекс.

Несформированность отношения к будущему является как бы общим фоном возможных нарушений поведения - искажений социальных отношений и черт характера. Акцентуации характера являются ближайшим условием девиантного поведения, причем чаще всего с противоправным поведением связаны эпилептоидный, истероидный, гипертимный и неустойчивый типы акцентуации. Резко нарушенные социальные отношения (в частности, выраженные конфликты с взрослыми, замкнутость в делинквентной группе, понятие соответствующих норм взаимоотношений) существенно изменяют образ жизни подростка, начинают оказывать обратное влияние на отношение к будущему и черты характера, деформируя их еще больше и закрепляя в реальном поведении, общении.

Отдельного рассмотрения требуют психологические механизмы формирования асоциального поведения. Рассматривая классификацию правонарушений, В.Ф. Пирожков выделил шесть типов групп несовершеннолетних, в которых действуют разные механизмы формирования установок на совместную асоциальную и криминогенную деятельность. Члены первого типа групп объединены единой криминальной установкой. Механизмы психического заражения и подражания имеют под-

чиненно значение: каждый член группы сознательно присоединяется к групповой криминальной установке. Для них характерно аниколлективистское поведение, в сплочении этих групп велика роль «вожачков» и «авторитетов» ранее отбывавших наказание или находящихся в специальных учебных заведениях.

Второй тип групп отличается сплоченностью, выраженностью групповых криминальных установок. Но отдельные члены группы, не имея твердых социально полезных установок, вступают на путь правонарушений по механизму психического заражения и подражания, проявляя конформный тип поведения. В сплочении групп действуют и нормы «уголовного мира», и власть «авторитетов»; структура групп достаточно четкая.

Третий тип групп составляют сообщества, включающие в себя лиц с криминальными и асоциальными установками и несовершеннолетних с позитивными ценностями, «вытолкнутых» из семьи, школ в связи с семейным неблагополучием, неуспеваемостью в учебе.

Четвертый тип составляют сообщества с неоформленными асоциальными установками, в которых несовершеннолетние вступают на путь асоциальной деятельности по механизмам психического заражения, подражания (групповое хулиганство, порча имущества, пьянство). Часто асоциальная мотивация возникает уже в процессе совместной деятельности, специально планы совершения правонарушений не разрабатываются. Большую роль в асоциальном поведении играют провоцирующие действия окружающих и неправильная оценка ситуации.

Пятый тип групп характеризуется тем, что их члены объединяются на основе испытываемой подростками неполноценности, социальной ущербности (неуспеваемости, второгодничества школе, лицее, колледже; лица с психическими и социальными дефектами; подростки, отторгнутые от семьи, и др.). В этих группах подростки становятся на асоциальный путь по механизму ложной компенсации своей социальной неполноценности, используя асоциальные способы самоутверждения в микросреде как вызов окружающим, как

компенсацию за непризнание в системе официальных отношений.

Шестой тип групп характеризуется позитивными ориентацией и установками. В этих группах несовершеннолетние втягиваются в асоциальную деятельность в силу стечения обстоятельств, неправильной оценки сложившейся ситуации и ожидаемых последствий.

Для несовершеннолетних правонарушителей во всех выделенных шести группах характерна потеря позиции учащегося, школьника. По этой причине подростки не видят связи своего будущего с учебой: у них нет определенных жизненных целей, их потребности либо искажены и извращены, либо неразвиты.

Г.Г. Бочкарева в основу дифференциации подростков-правонарушителей положила такой критерий, как отношение к своему правонарушению. Ею в процессе наблюдения за подростками - правонарушителями были выделены три группы.

В первую группу вошли правонарушители, обнаружившие раскаяния в своем поступке. Это раскаяние свидетельствует об имеющихся у подростках нравственных потребностях, которые в итоге остались неудовлетворенными, поскольку победили доминирующие примитивные побуждения. Этой группе правонарушителей дается условное название «раскаивающихся».

Вторая группа правонарушителей включает подростков, которые не испытывали угрызения совести. Совершив преступление, они были огорчены только понесенным наказанием. Предположительно таким переживаниям должно соответствовать в мотивационной сфере, с одной стороны, наличие достаточно настойчивых элементарных потребностей, с другой – отсутствие каких-либо нравственных побуждений, способных вступить в конфликт с первыми. Это так называемая «бесконфликтная группа» правонарушителей.

К третьей группе относятся подростки, которые вели себя вызывающие и полностью оправдали свое преступление. У них, по-видимому, не только отсутствовал конфликт между отрицательными потребностями и моральными побуждениями, но при этом сильно развитое стремление удовлетворять антиобщественные потреб-

ности находило поддержку в циничной морали. Эта группа правонарушителей названа «циниками». Кратко охарактеризовать эти три группы можно следующим образом. «Раскаивающиеся» - это те подростки, которые считают, что воровать нельзя, но им хочется получить запретные удовольствия. «Бесконфликтные» полагают, что украсть можно (тем более, что таким образом достигается удовлетворение). «Циники» уверены, что украсть нужно, так как это соответствует принятой ими циничной морали. У подростков, аффективно относящихся к своему положению, отмечается также бравирующий негативизм.

Данные группы несовершеннолетних правонарушителей делятся по степени их общественной опасности. При дальнейшей разработке этот подход может иметь криминологическое значение, так как выявляется совпадение психологического принципа деления (структура мотивационной сферы), с криминологическим принципом деления (степень общественной опасности).

Таким образом, группы правонарушителей отличаются определенной структурой и содержанием мотивов, которые формируются в определенной, конкретной социальной среде, окружающей подростка. Среда порождает цели, которые мотивируют то или иное поведение, в том числе и преступное.

Т.Ш. Андгуладзе провел исследование мотивационной структуры несовершеннолетних правонарушителей. Он установил влияние на оценочную сферу установки асоциального поведения (проточность фиксированной установки определяются повторением). В соответствии с различиями в мотивационной структуре, выделяются три группы несовершеннолетних правонарушителей.

В первую группу входят правонарушители, имеющие положительную тенденцию к преступному действию, но для них асоциальное поведение не принято и оценивается ими отрицательно.

Ко второй группе относятся правонарушители, у которых к преступному действию также наблюдается положительная тенденция, к тому же имеется положительное эмоциональное отношение к преступ-

ности, однако оценивают они ее отрицательно. В третью группу входят несовершеннолетние правонарушители, у которых тенденция, эмоциональное отношение к преступности, положительное и которые положительно ее оценивают. Несовершеннолетние первых групп находятся в процессе формирования. Члены третьей группы уже сформировались как преступники. По указанной мотивационной структуре, несовершеннолетние делятся на конфликтную и гармоничную группы. В конфликтную группу входят правонарушители с положительным эмоциональным отношением к преступности, но оценивающие ее отрицательно. В гармоничную группу входят правонарушители, у которых в мотивационной структуре имеется совместимость (тенденция к преступности, эмоциональное отношение к ней и оценке – положительные). Причем, следует отметить, что указанные группы несовершеннолетних правонарушителей динамичны: в результате повторения асоциального поведения они из конфликтной группы переходят в гармоничную, при исправлении, напротив, из гармоничной, в конфликтную и далее к несовершенному правонарушению в последующих возрастных периодах.

При раскрытии методологии отклоняющегося поведения, целесообразно выявить причины девиантного поведения. Так, венгерский ученый Ф. Потаки отмечает, что причина девиантности (самоубийство, употребление алкоголя, наркотиков, агрессивные действия по отношению к другим, преступность) имеет историческое развитие и своеобразное культурнодетерминированное проявление. Повседневные отношения людей в области личных контактов – семейные связи, отношения по месту жительства, учебы – пронизаны конфликтами, соперничеством, противоречиями в сфере интересов. Решение конфликтов могут носить как созидательный, так и разрушительный характер, а формы девиантного поведения представляют собой ошибочные образцы решения конфликта.

Причины и условия девиантных форм поведения

Существуют общественные макроотношения - отношения собственности и от-

ношения между классами в силу своих антагонистических противоречий в массовом порядке могут порождать те обстоятельства (неуверенность в завтрашнем дне, безработица, зависимость, бесправие, одиночество, общественные различия и т.д.), которые побуждают большую часть населения в целях разрешения конфликта прибегнуть к формам девиантного поведения; большая группа причин зависит от «состояния общественной интеграции личности», а также от личностной «силы сопротивления» по отношению к моделям девиантного поведения, т.е. зависит от идейно-нравственного облика, силы воли, зрелости и автономности личности. В своем исследовании Ф. Потаки пишет о «преддевиантном синдроме», т.е. о своеобразном комплексе определенных симптомов (аффективный тип поведения, трудные школьники, агрессивные формы поведения, семейные конфликты, ранние антиобщественные проявления, низкий уровень интеллекта и отрицательное отношение к учебе), которые приводят индивида (антисоциальные группы) к общности, обнаруживающей аналогичные признаки. Очевидно, что при изучении природы отклоняющегося поведения нельзя ограничиваться представлениями какой-то одной концепции. Здесь необходим системный подход, позволяющий интегрировать все междисциплинарные исследования для решения единой актуальной проблемы детей с отклонением в поведении и личностном развитии. При этом, интегрирующим стержнем выступает изучение природы отклоняющегося поведения, выявление тех неблагоприятных психобиологических, психолого - педагогических, и социально - психологических факторов, которые деформируют процесс психологического развития, процесс социализации личности.

В настоящее время особое внимание уделяется следующим задачам педагогической психологии:

- создание классификации задержек развития личности ребенка;
- разработка методов диагностики причин неуспеваемости;
- изучение причин задержки психического развития детей в целях современного распознавания факторов риска (небла-

гоприятные внутренние и внешние условия) и, тем самым, предотвращение неуспеваемости;

- разработка психолого - педагогических рекомендаций для профилактики и преодоления неуспеваемости;

- оптимизация педагогического процесса на основе достижений педагогической психологии в сочетании, с выработкой теоретической концепции, единой для педагогических наук.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина В.А. Психология детей и подро-

сков. - СПб.: Каро, 1998. - 233 с.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Мысль, 1968.

3. Ерсарина А.К. Дети с трудностями в обучении. - Алматы.: САТР, 2001.

4. Эльконин Д.Б. Психологические аспекты проблемы готовности к школьному обучению // Воспитание и обучение старших школьников. - Минск, 1991.

5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: Владос, 1999.

УДК 159.96

ЖАСӨСПІМДЕР АРАСЫНДАҒЫ СУИЦИД МӘСЕЛЕСІ

Ильясова Б.К.

Суицид (лат: suicide – өзін өлтіру) – ауру, рухани азап және психологиялық дағдарыс, ішкі күшті жанжал.

Суицид – ішкі эмоционалды қуатын шығару негізінде, адамның әдейі өз-өзіне қол жұмсау себебінен соңы өлімге әкеліп соғатын жағдай деп қарастырамыз.

Суицид деген термин XVII ғасырда пайда болған. Бірақ XVIII ғасырдың ортасына дейін бұл ұғым кеңінен қоғамда пайдаланылған емес. Тек XX ғасырдың басында адамдардың өз-өзіне қол жұмсауының етек алуына байланысты ғылымда «суицидология» атты дербес зерттеу саласы қалыптасты.

«Суицид» термині алғаш рет Томас Браунстың 1635 жылы жазылып, 1642 жылы басылып шыққан «Религия» атты еңбегінде қолданылды. Ал кейбір авторлардың айтуы бойынша (Хайд Д., 1972 ж; Блох Д., 1998 ж.) термин XII ғасырда қолданысқа түсті. 1651 жылы Оксфордтық сөздікте суицидке толығымен сипаттама бергеніне қарамастан, термин ұзақ уақыт бойы әдебиеттерде қолданылмады.

«Суицидология» түсінігі алғаш рет орыс тіліндегі ғылыми әдебиеттерде XIX ғ. соңында қолданылса, батыс елдерінде танымал суицидологтардың бірі Э. Шнейдман айтуы бойынша тек 1929 жылы ғана қолданыла бастады. Бұл қазіргі кезде та-

нымал саланың бірі, өзіне психология, психиатрия, әлеуметтану, биология сияқты көптеген ғылымдарды біріктіреді. Суицидке бел байлайтын адамдарды теориялық және тәжірибе жүзінде зерттейтін, себеп салдарын анықтайтын, бұндай жолға түскен адамдарға көмектесетін, алдын алуға мүмкіндік беретін ғылымды – суицидология деп атаймыз.

Ал адам бойында суицидке деген әрекеттердің байқалуы суицидалды мінез – құлық деп түсіндіріледі. Суицидтің жасалуы екі фазадан тұрады: қалпына келу, өзі немесе басқа адамдар көмегімен адамның суицидалды талпыныстары жойылады және қалпына келмейтін.

Э. Шнейдман суицидке тән қасиеттерді көптеп зерттеп, келесідей қасиеттерін анықтады:

1. Суицидтің басты мақсаты - шешім табу.

2. Сананы тоқтатуды көздейді.

3. Суицидке итермелейтін басты стимул физикалық немесе рухани ауыртпалықты тоқтату.

4. Суицид жасауға жалпы психологиялық құндылықтар итермелейді.

5. Үмітті жоғалту мен көмектің болмауы өз әсерін береді.

6. Суицид барысында адам психикасы нашарлап, тозады.

7. Суицид барысында адам туындаған мәселелерден қашады.

8. Суицид жасаушылардың көбі өзінің жасағысы келген әрекеті немесе өлім туралы сөз айтады.

9. Өмір сүру барысындағы жасалатын әрекеттерге суицидте жатады.

Өз - өзін өлтіру – қазіргі өмір сүріп отырған қоғамның талаптарына тұлғаның әлеуметтік – психологиялық үйренбеуінің нәтижесі. Психологиялық күйзеліс жеке бас, отбасылық, әлеуметтік және шығармашылық қақтығыстар нәтижесінде пайда болады. Итермелейтін бір себеп болғанымен, оған көптеген мәселелер өз әсерін тигізіп, бұл уақытта суицид ойы қалыптасып, дами бастайды. Дегенмен, суицидке адамды шешімнің болмауы итермелейді. Ол өз болашағын құрастыра алмайды. Және бұл кезде адамның күшті, ерікті немесе эмоционалды тұрақты адам екені ешбір маңызды болмайды. Өз - өзін өлтірушілік әртүрлі типті адамдарда кездеседі. Мысалы, салмақты емес адам, суицидті көңіл – күйінің өзгеруі барысында жасаса, ерікті адам - бұрын алдын ала ойланып, жоспарланған суицид жасайды. Бірақ олардың әрқайсысын біріктіретін ортақ заңдылықтары бар: бұл тұлға үшін сол жағдайдың маңыздылығы. Осыдан әрбір адам пайда болған жағдайда әртүрлі әрекет етеді. Олардың әрекеттерінің басты үш типі кездеседі: демобилизациялық, дезорганизациялық, пессимисттік бағыт ұстанушылар.

Демобилизациялық – адамдар арасындағы қарым – қатынас барысында ерекше жиі байқалатын түрі. Адамның қарым – қатынас сферасы күрт өзгереді, өз жалғыздығын ауыр қайғырады, үмітін жоғалтады, санасында психикалық травманы ойлайды, алдында қайғылы шешімді ғана көреді. Бірақ ешнәрсеге қарамай, ол оқиды, жұмыс істейді, өмір сүреді. Күн сайын іштей қайғырады, бірақ ешкімге айтпайды. Жалғыз өзі отырғанды ұната бастайды, белсенсіз болады және өз - өзін өлтіру туралы ойлана бастайды. Нәтижесінде суицид шынайы түрде болуы мүмкін [1].

Ғалымдардың айтуынша суицидтің үш түрі бар: шынайы, демонстративті, жасырын суицид.

Шынайы суицид оған барған адам өмірден түңіледі, үнемі көңілсіз болып жү-

реді, өлгісі келеді. Оны қоршаған ортасы адамның осындай күйін байқамауы да мүмкін.

Демонстративті суицид өзін-өзі өлтіргісі келгендердің көбі өлместен бұрын өзгелердің назарын өзіне аударғысы келеді. (Мысалы біреумен ренжіссе, қолына суық қару алып, болмаса арқан, жіп ала жүгіріп, «өлем» деуі).

Жасырын суицид. Бұл түрінде адам өз-өзін өлтіру жақсы іс еместігін түсінеді. Бірақ қиындықтан шығар шара, жол жоқ болып көрінгендіктен, өлімге апаратын істерге бас тігеді. (Мысалы: нашақорлық, алкоголизм, көлікте қауіптірек жүру, спорттың экстремальды түрімен немесе қауіпті бизнеспен айналысу және т.б.) [4, 151].

Осыған байланысты танатолог Э. Шнейдман тұлғаның екі сипатын бөледі: суицидтік және летальдық. Суицидтік жеке өзін-өзі өлтіруге деген қауіпін білдіреді. Адамның жалпы өз-өзіне қауіптілік деңгейімен ажалмен байланыстылығын білдіреді, яғни өз-өзін бұзатын жат әрекеттер.

Суицидтік мінез-құлықтың жіктеулеріндегі айырмашылықтары қарастырылатын шынайы дүниені әр алуан формада бейнелейді. А.Г. Амбрумова: өзін-өзі өлтіру – шынайы суицид, және де өзін - өзі өлтіруге талпыныс – аяқталмаған суицид деп бөледі. Брукбенк суицид туралы арнайы немесе әдейі өзін-өзі өлтіруге ниеттенген және парасуицид әдейі өзін-өзі жаралау, бірақ та өліммен аяқталмайтын ниетті актіге негізделген деп пайымдаған. А.Е. Личконың пікірі бойынша суицид жасөспірімдерде жариялылық, аффективті және шынайы болады дейді. Е. Шир: ниеттенер алдындағы суицидтік мінез-құлық, тежелмейтін, амбивалентті, импульстік және жариялылық түрлеріне бөледі.

Жыл сайын 10-20 миллион адам суицид жасауға бекінеді. Олардың бір миллионға жақыны жарық дүниемен қош айтысады. Алдыңғы қатарлы суицид жасаушылардың отаны ретінде, басқасын айтпағанда, көрші алпауыт мемлекеттер Ресей мен Қытай және Қазақстанды атауға болады.

Суицид - ішкі эмоционалды қуатын шығару негізінде, адамның әдейі өз өзіне қол жұмсау себебінен соңы өлімге әкеліп соғады.

Психологиялық сөздікте суицид ауру, рухани азап және психологиялық дағдарыс, ішкі күшті жанжал ретінде түсіндіріледі.

Белгілі психолог У. Джеймс суицидті «интеллектінің дамуындағы ауру» деп атаған [2].

А.Г. Амбрумова өз ойын былай білдіреді: «Өзін - өзі өлтіру шынайы суицид, сондай – ақ, өзін - өзі өлтіруге әрекет аяқталмаған суицид». Ал А.Е. Личконың пікірі бойынша суицидалдық мінез - құлық жасөспірімдерге демонстративті, аффекті және шынайы болып келеді. В.А. Тихоненко өлуге ниет қылғандардың санатын көңілге ала отырып, өзіне - өзі қол салу мінез – құлық әрекетін қосымша бірнеше толықтырулар енгізді.

Американ психологы Edwin Schneidman суицидтің аса күрделі сипаттамаларын бейнеледі. Онда ішкі жан дүниесінің күйзелу сезімі, дәрменсіздік, қоғамнан оқшау-ланып қалу сезімі және тек қана өлім - барлық мәселелерді шешудің жалғыз тәсілі болып табылады.

Француз әлеуметтанушысы Дюркгейм: «Өзін өзі өлтіру рейтингісі адамның әлеуметтік бірігумен және индивид үлкен топтың бөлігі ретінде қаншалықты өзін сезіне алуымен байланысты» екенін дәлелдеді. Оның ойынша, әлеуметтік қарым-қатынастың жеткіліксіздігін сезінген адам және аяқ астынан қоғамнан оқшауланып қалған жағдайда суицидке аса бейім келеді. Сонымен қатар Дюркгейм еңбегінің маңызды бөлігі өз – өзін өлтіруші адамдардың әрекет етуі уақыт кезеңіне де байланысты екенін анықтады. Олар қаңтар айынан бастап әр ай сайын суицидтер саны өсе бастайды, ал маусымнан бастап олардың саны біршама азаяды. Сонымен бірге апта күндері мен тәулік уақыты бойынша адамдардың суицидке баруының бейімділігін анықтады. Яғни, көктемдік – жаздық және күздік – қысқы мезгілдердің ауысуы кезінде суицид ерекше байқалған. Өз - өзін өлтірушілердің саны сейсенбіде артып, сәрсенбіде азая түседі. Жұма соңы көбінде ер адамдар үшін аса қауіпті, өйткені ер адамдар жұмадан жексенбіге дейінгі аралықта суицидке аса бейім келеді екен. Жасөспірімдер көбінде өз - өзіне қол жұмсауды сейсенбіден жұмаға дейінгі уақытта

жасау қауіпі басымырақ болады. Әрі бұл мағлұматтар да қазіргі кездегі мағлұматтардан еш айырмашылығы жоқ.

Қазіргі кезде соңғы бес жылда жастар арасында өзін өлімге қоғандардың саны артып, Дүниежүзілік Денсаулық Сақтау Ұйымының дерегі бойынша Қазақстан елдегі азаматтарының өз өмірлерін қиюы бойынша әлемде үшінші орында екен. Бір миллион адамның 8 мыңы Қазақстандықтардан тұрады. Бұл дегеніміз әр бір сағат сайын бір қазақстандық суицид жасайды дегенді білдіреді.

Әр суицидтің шығу себебі әртүрлі және оның себебін адамның биологиялық, генетикалық, психологиялық және әлеуметтік аймақтарынан қарастыру керек. Өз өзіне қол жұмсаған адамдардың көпшілігіне депрессия, стресс жағдайлары тән, алайда ем шара қолданбай депрессияны одан ары ушықтырып алады. Соңы өз өзіне қол жұмсауға әкеліп соғады. Басқа психикалық аурулар да, яғни, биополярлық бұзылулар және шизофрения да суицидалдық әрекетке баруына ықпал етеді. Бірақ көп жағдайлардағы себеп ондай адамдардың иманының болмауы мен өмірдің қиыншылықтарына төзе алмауы, оны түсінбеулерінде болады. Жеке басына байланысты себептер де болуы мүмкін.

Суицидалды мінез – құлық жасөспірімдердің патологиялық іс - әрекеттерінің бір түрі. Дәл осы уақытта көп түрлілік байқалады: суицидалды ойлар, көзқарастар, қорқытулар, талпыныстар. Сондықтан көптеген еуропа мемлекеттерінде бұл үрдіс қатты дамығандықтан, өлім себептерінің ішінде 2,3 орынды алады. Ал Ресейге келетін болсақ, 1960 жылдарға дейін суицид жасөспірімдер арасында өте аз кездескен. Бұл жылдардан бастап өте қарқынды дамып, жасөспірімдер арасында жиілігі 265% өсті.

13 - жасқа дейін суицид өте аз кездеседі. 14-15 жастан бастап белсенділік артып, 16-19 жаста максимумға дейін жетеді. Себебі, бала кішкене кезде өзіне ауыратын іс - әрекеттер жасамайды, ал уақыт өте келе адам бойында агрессиялық мінез – құлық байқалып өздерін бұл өмірден жоюға талпыныстар көбейеді.

Жасөспірімдерде көбінде парасуицидалды мінез байқалады: өлім тақырыбына

сөйлесу, өлімге деген қызығушылық пен қорқыныш, суицидалды ойлар, қоршаған адамдарды қорқыту үшін жасалатын суицидалды талпыныстар. Ең қызығы жасөспірімдер арасында кездесетін суицид өз - өзін жоюға емес, әлеуметтік қарым – қатынас бұзылыстарын қалпына келтіруге негізделген [3].

Жасөспірімдік суицидтің психологиялық мағынасы - өз мәселесіне басқалардың көңілін аударту, көмек сұрау. Бұл кезде адамда жеткілікті түрде өлім туралы мағлұмат жоқ, өлім туындаған мәселеден кетіп, ұзақ уақытқа созылатын ұйқы, басқа жақсы өмірге өту көпірі деп түсініледі.

Жасөспірімдік суицидке тән мінез қасиеттері төмендегідей:

1. Суицидке аз уақытқа созылатын, күрделі емес жақын адамдар (мектепте, жанұяда, топта) арасында туындайтын қақтығыс тән;

2. Бұл қақтығыс соңғы және шешуші мәселе ретінде қарастырылып, ішкі күйзелісті тудыртады;

3. Суицидалды мінез демонстративті болып келеді, бұл жерде қоршаған адамдарды қорқыту мақсатымен жасалатын әрекеттер кездеседі;

4. Суицид аффект жағдайында жасалатын, ойланбай, жоспарланбай жасалған әрекет болып табылады;

5. Өз - өзін өлтіруші өлім құралын дұрыс таңдамауы мүмкін (2-3 қабаттардан секіру, жұқа жіп т.б.).

Жалпы суицид әрекетін жасағалы дайындалып жүрген жасөспірімдердің өзіне тән қасиеттері де байқалады. Оларға: мазасыздық деңгейінің жоғары болуы, ұйқының бұзылысы, қорқынышты түстерді көруі, агрессия, апатияның кездесуі, жасаған іс - әрекеттерге жауапкершіліксіз қарай бастауы, өз - өзінің кемшіліктерін жиі айта беруі, қоршаған адамдарды жек көру, өмірінің мағынасыз өтіп жатқандығы туралы сөздер қозғауы, махаббат объектісінің жоғалуы, наркотикалық заттарды, алкогольді қолдануы, сабақ үлгерімінің төмендеуі, өмірлік қызығушылықтардың байқалмауы, достарымен қарым – қатынастың бұзылуы.

Ал суицидтің таралуының себептеріне тоқталып өтейік:

• Көбінде отбасылары нашар тұратын

балалар жақын болып келеді. Ата-анасы ұрсыс - керістен көз ашпайды, ішімдікке, нашақорлыққа бейім болады. Бала ешбір жанұя мүшесінен жылулық көрмейді. Құпиясын ашып, сырласуға деген адам таппай, эмоционалды жағдайы нашарлайды;

• Махаббат объектісі жоғалғанда да жасөспірімдер сезімтал болуына әкеледі. Мысалы, баланың кішкене кезіндегі ата-анасын жоғалтуы кездеседі. Баланың көңілінде сақталып жатады. Енді бір рет жақын адамы (жолдасы, туысы, ғашығы т.б) қайтыс болған жағдайда адам стресске шалдығып, кейін депрессияға айналып, нәтижесінде суицидке әкеледі;

• Көп кездесетін себептердің бірі – депрессия. Бұл кезде адамның көңіл-күйі нашарлап, шар шаңқы, ойланғыш болып келеді. Өмірдегі басты мақсаты, қызығушылығы жойылады.

• Нашақорлық және ішімдік әсерінен жасалуы да мүмкін. Ойлана келіп емес, тек аяқ астынан пайда болған стимулдар әсерінен жасауы мүмкін.

• Өз эмоцияларын қадағалай алмайтындыр. Олардың пікірінше тек бұл өмірден кетіп қана жан рахатына, тыныштыққа қол жеткізуге болады деп ойлайтындыр.

• Еліктеу. Жасөспірімдер арасында бір-біріне деген еліктеушілік қатты байқалады. Мысалы, АҚШ-та Техас штатының Пиано қаласында орта мектеп оқушысы өз-өзін тұншықтырып өлтірген соң, оған еліктеп сол сыныптың 8 жасөспірімі суицидтік әрекеттер жасаған.

• Ауру ретінде де кездеседі. Олар галлюцинациямен зардап шегеді, бұл кезде оларға біреудің дауысы бұндай әрекеттер жасау керектігін айтатындай болып көрінеді.

• Тұқым қуалау. Суицидке баратындардың ата - тектерінде бұндай жолмен дүниеден қайтқан адамдар, байқалатындықтарын зерттеушілер анықтаған.

• Жасөспірімдік кезеңде балалар барлығын жүрегіне жақын қабылдайды. Сол кезге тән алғашқы ғашық болу, махаббат сезімі тән.

Сондықтан олардың көңілін қайтарған адамдарды жазалау мақсатымен де атқарады [5].

Суицидалды талпыныстар жасаған жасөспірімдермен арнайы мамандар жұмыс

атқарғанымен, талпыныстар көп жағдайда қайталанып, соңы өліммен аяқталады. Бұндай талпыныстардың көбі «бақытсыз махаббат» әсерінен болып келеді. Заман ағымының өзгеруіне байланысты, соңғы кезде өз жынысының адамына деген махаббатты, бұрынғы заманға қарағанда өте жиі кездестіреміз. Бұндай жасөспірімдер өздерін басқа жасөспірімдерге қарағанда сенімсіз, өмірлік сыңарларын таба алмайтын, махаббатқа тұрақты етіп сезінеді.

Сондықтан өз «махаббат объектілерімен» ажырасып, қақтығысқа түскенде өздерін ешкімге керек емес деп сезініп, суицидалды талпыныстар жасайды. Сонымен қатар «бақытсыз махаббат» қалыпты бағдарды жасөспірімдер арасында кездесіп, суицидалды талпыныстардың себебі болатын жағдайларда да кездеседі. Мысалы, бір қызды ұнатқан ер бала жолдастарын үйіне қонаққа шақырады. Қызға жүрегіндегі сыр-айтып, демалуға далаға шығып кетеді. Үйге кіргенде сол қызды өзінің досы құшақтап отырғанын көріп, ас бөлмеге барып өз белбеуіне асылып қалған. Қуанышқа орай досы үлгеріп, аман есен алып қалған.

Міне, осы сияқты жағдайларды тізбектей жаза берсек, саны шексіздікке шейін жетеді. Ойланбастан суицидке бел буатын импульсивті адамдарға тән қасиет.

Яғни, дәрігерлер тілімен айтатын болсақ «Жүйке – жүйенің қозғалмалы типі». Жасөспірімдер махаббаттың біреуі кетсе, екіншісі келетіндігін ұғына бермейді. Жалпы барлық жасөспірімдерге алдымен іс-әрекетті жасап, артын ойлау қасиеті тән. Ертеңгі күн туралы ойлар адамның жасы ұлғайған сайын келе бастайды [2].

Жасөспірімдердің бұл қайғылы қадамға баруына ата – ананың да өз әсері бар. Жасөспірім үйі – бейбітшілік, тыныштық, өмір моделі. Ал кейде болып тұратын қақтығыстарға толы өмір болса, жанұя мүшелері бір – біріне қолдау көрсетпесе, бұл дүниеде өмір сүріп не керек? Міне осы сияқты пікірлермен суицидке бел байлаған жасөспірімдермен жұмыс атқаратын психолог, психиатрлар өте жиі естіп жатады.

Ауруханаға өз - өзін өлтіруге талпыныс жасаған қызды әкелген. Қыз әрқашан «идеал оқушы» моделін ұстаған. Анасы қызына жақсы білім беру мақсатымен мектептен мектепке ауыстыртып отырған. Жа-

сөспірімде сөздік қорында жолдастар деген сөз кездеспеген. Себебі, қыз бір топқа енді ғана бейімделе бастағанда, оны екінші мектепке ауыстырады. Осылай қыз өзін «қаңбаққа» теңеген. Анасы қай кезде басқа топқа жібергісі келсе, сол кезде қыз басқа жаққа кетеді. Жасөспірім басқа өз құрдстарына қарап, әрқашан қызығады. Ал өзіне келетін болсақ, не достары, не тұрақты сыныптастары болмаған. Сөйтіп, жасөспірімде әлеуметтік байланыс үзіліп, өз – өзіне қол жұмсаған. Яғни, жасөспірімдік кезде білім алудан да басқа қызықтар кездеседі. Сол кезде ата – аналар өз балаларына жан – жақты қолдау беру керектігін есте сақтаған жөн.

Келесі суицидке итермелейтін себептерге мектеп, білім алу мекемелері жатады. Әрқашан жақсы оқитын оқушы мен нашар оқитын оқушы арасында қабырға жүреді. Жаман оқитын балаға екіншісін үлгі тұтады. Мысалы келесідей жағдай кездескен. Жаңа мектепке ауысып келген қыз баланың мектепке бейімделуі өте ақырын жүріп жатты. Сабағы жағынан үлгермей, нашар оқитын оқушылар қатарына жата бастады. Ал оның апайы керісінше, сол мектепке бауыр басып кетті. Ұстаздар апайын мысалға ала отыра кішкене сіңлісіне, өздері байқамастан қысым көрсете бастады. Ата – анасының жұмысқа кеткенін тосып, ас бөлмеге сабақ қараймын деген сылтаумен ұзақ отырады. Апайы ақ паракқа көптеген сөздерді жазып жатқанын көріп, шынында сабақ оқумен айналысқан екен деп өз сабағына кетіп қалады. Ата – анасы жұмыстан келген соң қызының ас бөлмеде аяқ киімінің белбеуіне асылып қалғанын көреді. Не себепті бұл әрекетке барғанын ата – анасы ұқпай киім – кекештерін, қалтасын ақтара бастайды. Қыздың қалтасында не себепті бұлай жасағаны, кім кінәлі, ұстаздардың қысымы туралы жазылған хатты тауып алады. Өкінішке орай, мектептің, ұстаздардың жасөспірімнің тұлға болып қалыптасуына кері әсер ететін жағдайлар да кездесіп жатады [2].

Жалпы қорытындылай келе қандайда болмасын үрдіске өз себептері әсер етеді. Яғни, бұл жағдайда әлеуметтік – психологиялық себептер. Жасөспірімдік кезеңнің өзі өте күрделі кезең болып келеді. Жалпы жасөспірімдік кезең әрбір индивид үшін

қиындықтар мен сындарға толы кезең. Бұл уақыт ересек өмір мен балалық шақ арасындағы өтпелі көпір. Үнемі құрбы-құрдас, сыныптас және мұғалімдер тарапынан болатын жазықсыз ескертулер мен төмендетулер, мейірім түсінігі жоқ ата-ананың әсері жасөспірімнің өмірге деген көзқарасы солғандай бола бастады, мұндай жолдан шығудың бірден-бір жолы ол өз-өзін өлтіру деп түсінеді.

Ал әрбір баланың бақыты бұл отбасындағы әлеуметтік-психологиялық ахуалдың оңтайлылығы, ата-аталар жағынан көңіл бөлушілік, түсінушілік болып табылады деп ойлаймыз. Сонда ғана өз-өзіне қол жұмсайтын балалардың саны азаяр

деген үміттеміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Әбікенова А. Өскелең ұрпақ арасындағы суицид мәселелері // Қызықты психология. - Алматы, 2009. - №6. - Б. 7-8.
2. Қаражанова Ж. Суицидтік әрекеттің негізгі факторлары және суицидтік мінез көріністері // Қызықты психология. – Алматы, 2010. - №4. - Б. 15-16.
3. Кондрашенко В.Т. Суицидальное поведение. - Минск, 1999.
4. Колончук В.Н. О психологическом смысле суицидов. - Минск, 1999.
5. Боечко А.В. Суицидальное поведение. - А., 1995.

УДК 78.072: 159

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Евстифеева М.И.

Интерес к проблеме коррекции гиперактивных детей не убывает, поскольку если 8-10 лет назад таких детей в классе было по одному - два, то сейчас - до пяти человек и более. В последние годы этому заболеванию уделяют все больше внимания во всех странах, в том числе и в Казахстане. Нередко педагоги, не справляясь с такими учениками, под разными предлогами настаивают на их переводе в другую школу. В том числе и педагоги музыкальных школ, видя трудность в обучении таких детей, стараются как можно быстрее избавиться от неудобных учеников. Однако эти меры проблем ребенка не решают. И лишают такого ребенка музыкально-эстетического развития и воспитания. Вместе с тем, выполнение некоторых рекомендаций может способствовать нормализации взаимоотношений учителя с беспокойным учеником и поможет ребенку лучше справиться с учебной нагрузкой.

Определение «детская гиперактивность» имеет несколько синонимов: гипердинамический или гиперкинетический синдром, синдром гиперактивности, синдром дефицита или недостатка внимания с гиперактивностью (СДВГ или СНВГ) [9, с. 79].

Проявление гиперактивного поведения ребенка сопровождается несколькими симптомами: избыток двигательной активности с нарушением координации движения, нарушение эмоционального поведения (быстрая смена настроения), дефицит внимания. Пик проявления синдрома приходится на период подготовки к школе и начало обучения [2].

Теория минимальной мозговой дисфункции (ММД), ранее принятая за первопричину данного заболевания, в настоящее время подвергается сомнению, поскольку она может объяснить лишь незначительный процент случаев возникновения СДВГ. Согласно современной биопсихосоциальной модели болезни, СДВГ возникает в результате сочетания нейрофизиологических и

социальных факторов развития ребенка [3].

Основой лечения гипердинамического расстройства, кроме психотерапии (индивидуальной и семейной), служит развитие интереса к какой-либо деятельности, требующей сосредоточенности и усидчивости (например, обучение игре на музыкальном инструменте) [5].

В работах по музыкальной психологии (А.В. Ражников, Г.С. Тарасов, К.В. Тарасова, А.В. Торопова, Г.М. Цыпин) затрагиваются отдельные стороны психологического воздействия музыки на эмоциональную сферу ребенка [7]. Педагогика музыкального образования накопила богатый материал, связанный с воспитательными возможностями музыкального искусства (Э.Б. Абдуллин, Д.Б. Кабалаевский, В.В. Медушевский, А.А. Пиличаускас и др.). Поэтому музыка, как один из самых эмоциональных видов искусства, может сыграть большую роль в развитии эмоциональной сферы гиперактивных детей [8].

Наиболее важными для гиперактивных детей являются тренировка наблюдательности и внимательности, развитие чувства темпа, ритма и времени, мыслительных способностей, воспитание волевых качеств, выдержки и способности сдерживать аффекты, развитие общей тонкой моторики и артикуляционной моторики, координации рук и пальцев [1]. Со всеми этими задачами гиперактивному ребенку поможет справиться обучение в ДМШ.

При занятиях на различных музыкальных инструментах, особенно на фортепиано и других клавишных, происходит массаж всех десяти пальцев [8]. Также развивается моторика и координация рук, независимость и самостоятельность пальцев, происходит раскрепощение мышц плечевого пояса, что в целом является немаловажным достижением для гиперактивного ребенка. Отсюда следует вывод: обучение в музыкальной школе уже само по себе будет одновременно развивать и корректировать любого ребенка, в том числе и гиперактив-

ного.

В связи с этим высветилась актуальность создания и апробации коррекционной программы по работе с гиперактивными детьми в условиях детской музыкальной школы.

Цель программы условно разделена на общую и специфическую.

Общая (напрямую не затрагивающая проблему гиперактивности) реализуется в процессе индивидуальных и групповых занятий по музыке. Корректорами выступают педагоги музыкальной школы.

Специфическая (напрямую связанная с проблемами гиперактивности) реализуется в условиях специальной групповой работы с детьми во внеурочное время.

Общие задачи программы:

1. Отработка навыков саморегуляции через выполнение задач с определенным временным интервалом

2. Отработка навыков невербального взаимодействия с детьми через игровую ситуацию.

3. Активизация процессов внимания через детализирование и запоминание символов в процессе индивидуальных занятий.

4. Отработка организационных навыков, применяемых в игре и в учебных занятиях.

5. Развитие мышечного контроля через умение владеть своим телом и координацией движения.

Кроме решения обозначенных задач на протяжении всего периода обучения на каждом занятии проводилась работа по формированию и развитию коммуникативных способностей учащихся.

Для решения поставленных задач в программе использовались следующие методы психолого-педагогического воздействия и конкретные техники:

- музыкотерапия (использование музыкальных произведений и их ритмизация);

- арт-терапия (тематическое рисование после прослушивания музыкального произведения);

- психогимнастика (этюды на выражение различных эмоций);

- телесно-ориентированные техники (психомышечная релаксация, танцы);

- игровые методы (подвижные игры).

Программа реализовывалась на осно-

ве таких принципов, как:

1) комплексный подход – привлечение как психолога и педагогов, так и родителей;

2) единство коррекции эмоционального, когнитивного и поведенческого аспектов развития гиперактивного ребенка;

3) непротиворечивость учебному процессу;

4) индивидуальный подход.

Психолого-педагогические занятия в обучающихся группах проводились как во время индивидуальных занятий по специальности, так и во время групповых занятий (сольфеджио, музыкальная литература). Также имели место специальные коррекционные занятия в группе во внеучебное время. Проводили занятия по программе учителя музыкальной школы (должности психолога в школе нет). Программа рассчитана на детей младшего школьного возраста. В разнополюе группы набиралось не более 7 человек.

Структура учебного процесса и специфика обучения в Областной специализированной школе для одаренных детей в музыке (ОСШ ОДМ) Управления Образования ВКО Акимата, где проводилась апробация программы, позволяет проводить в рамках учебного процесса как индивидуальную, так и групповую форму коррекции.

Выборку составили 14 гиперактивных детей (основная выборка), выделенная из 325 учащихся I ступени ОСШ ОДМ младшего школьного возраста путем экспертной оценки, полученной у родителей и 18 педагогов.

Коррекционные занятия проводились в течение 5 месяцев (1 раз в неделю, продолжительность занятия – 45 минут). Данная работа была направлена на развитие навыков саморегуляции поведения и концентрации внимания. В целях дополнительных занятий педагоги музыкальной школы работали с детьми, используя коррекционные упражнения в учебном процессе: на уроках по специальности (индивидуальная форма обучения, 2 раза в неделю по 45 минут) и теоретическим дисциплинам (групповая форма обучения, 1 раз в неделю 1,5 часа). Одним из условий эффективности программы являлось выполнение

необходимых рекомендаций и заданий родителям гиперактивных детей с целью домашнего закрепления проводимой коррек-

ционной работы.

В целом, программу коррекции можно представить в виде модели (рис. 1.1).



Рис. 1.1 Этапы модели психокоррекционной программы

Эффективность программы оценивалась через анализ изменений в когнитивной и эмоционально-волевой сферах, а именно, в особенностях поведения учащихся, возникающих в результате проведенного обучения. Для этого измерили и сравнили в динамике показатели, относящиеся к гиперактивному поведению ребенка. Методом математической обработки данных явился ф*критерий углового преобразования Фишера.

В ходе проведения занятий психолога с детьми велось наблюдение за критериями эффективности программы, а именно за состоянием и действиями участников, так как это является основным требованием для ведущего-корректора при работе с проблемными зонами детей. Фиксация результатов проводилась до начала работы коррекционной группы и после завершения работы. Были получены положительные результаты.

Таким образом, предложенная нами комплексная программа раскрывает возможность корректировать как эмоциональ-

но-волевые особенности детей с гиперактивностью, так и когнитивные особенности.

Факт развития самоконтроля подтверждается результатами вторичной диагностики по тесту «Изучение самоконтроля», в результате которого было выявлено, что повысился показатель у (с 35,7% до 52%) детей по проявлению самоконтроля. Снизился показатель детей, которые не обладали данной характеристикой до проведения коррекционной программы (от 64,3 до 47%). Следовательно, проводимые коррекционные мероприятия способствовали развитию навыков самоконтроля.

Чтобы посмотреть, насколько коррекционные мероприятия оказали воздействие на развитие волевых характеристик, применили ф*критерий углового распределения Фишера. Показатель * - критерия Фишера между результатами диагностики до и после проведения коррекционной программы - $p \leq 0,05$, По всем волевым качествам наблюдались статистически значимые различия. Поэтому можно утверждать, что

коррекционная работа, представляющая собой комплекс мероприятий, воздействуя на эмоционально-волевую сферу, позволяет развивать необходимые качества, которые способствуют формированию произвольного внимания, навыков саморегуляции у гиперактивных детей.

Произошедшие изменения в когнитивной сфере наблюдали, проанализировав данные второго среза по методике Бурдона.

Явные изменения произошли по устойчивости внимания. А именно, увеличился показатель по высокому уровню - с 21,4% до 28,6%. Значительно увеличилось число детей, которые стали относиться к среднему уровню проявления устойчивости внимания (возрос показатель с 14,2% до 64,3%), и снизился показатель по низкому уровню – от 64,3% до 7,1%.

Также изменились показатели по концентрации внимания. Прослеживается рост концентрации внимания в процессе выполнения задания.

Результаты анализа табличных данных подтверждают статистически значимые различия данных первого и второго срезов. Следовательно, можно утверждать, что коррекционная работа, представляющая собой комплекс мероприятий, воздействуя на когнитивную сферу, позволяет развивать концентрацию и устойчивость внимания как дефицитарную функцию гиперактивных детей.

Таким образом, проведение комплексной коррекционной программы гиперактивности показало значительное снижение выраженности симптомов гиперактивного поведения и развития концентрации и устойчивости внимания у детей с СДВГ.

В процессе реализации программы мы заметили, что рисование под классическую музыку влияет на выбор цветовой гаммы – от темных тонов ребята постепенно переходили к более светлым, ярким тонам, это позволяло снимать внутреннее напряжение и сосредоточить, уравновесить их состояние. Таким образом, нами было установлено, что специально подобранная музыка в момент рисования как бы «просветляет» психоэмоциональное состояние детей, а спокойный характер и негромкое звучание стимулирует их изобразительную

деятельность. Мы отметили, что использование музыки контрастного характера активно способствовало формированию произвольного внимания; это особенно важно для гиперактивных детей, внимание у которых очень короткое и неустойчивое.

При организованном прослушивании музыки мы отмечали у детей некоторую динамику в их эмоциональном состоянии. Они по-разному реагировали на музыку контрастного характера (плясовую и колыбельную). Задорный, веселый характер плясовой музыки вызывал незамедлительную двигательную реакцию у гиперактивных детей и интерес со стороны малообщительных детей. Пьесы колыбельного характера успокаивали, настраивали на отдых: ласковые, нежные, негромкие по звучанию – они оказывали благотворное влияние на общение детей.

Во время восприятия музыки дети совершали заметные или мало заметные движения, соответствующие её ритму, акцентам. Это движения головы, рук, ног, а также невидимые движения речевого, дыхательного аппарата. Часто они возникают бессознательно, произвольно. Это говорит о наличии глубокой связи двигательных реакций с восприятием ритма, о моторной природе музыкального ритма. Восприятие музыки никогда не является только слуховым процессом, оно всегда означает слухо-двигательный процесс, как верно отмечал в свое время еще Б.М. Теплов.

Развитие чувства ритма было необходимо для коррекции поведения у гиперактивных детей, у которых процессы возбуждения преобладают над процессами торможения. Развитие чувства ритма у детей происходило благодаря равномерным как танцевальным, так и игровым движениям под музыку. Они учились отстукивать двух и трехдольные размеры, повторять ритмический рисунок. Начинали с более простого, двухдольного, размера, затем переходили к отстукиванию трехдольного. В дальнейшем они уже сами чувствовали эту смену и соответственно меняли способ отстукивания ритма. Кроме развития чувства ритма, это упражнение способствовало и развитию координации движений. Проведенная работа позволила упорядочить движения гиперактивных детей. Игры и зада-

ния на развитие координации движений и мелкой моторики важны для всех детей, но особенно для гиперактивных, у которых моторика и координация движений страдают особенно сильно. Ребята исполняли песни с показом действий, использовали музыкально-речевые игры, игры-сценки, координационные упражнения на фортепиано. Это способствовало развитию мелкой моторики рук, координации движений, развитию внимания и памяти, что отражалось на нормализации поведения детей.

Мы отметили, что музыка в состоянии помочь сбалансировать психоэмоциональное состояние и поведение ребенка. Например, чересчур подвижный и расторможенный, благодаря восприятию музыки, может успокоиться, а нерешительный и неконтактный, предприняв действия, продиктованные образно-эмоциональным состоянием конкретного музыкального сочинения, может значительно повысить свой собственный тонус, уровень бодрости. А также, в целом, музыкальная «подсказка», звучащая во время того или иного действия на занятии, стимулирует навык вслушивания в музыку, способствует развитию воображения, возникновению добрых и положительных ассоциаций.

Результатами использования психолого-педагогических методов коррекции поведения гиперактивного ребенка младшего школьного возраста средствами музыкальной деятельности стало:

- развитие коммуникативных навыков: с помощью музыки был преодолен эмоциональный дискомфорт, дети стали более контактными, дружелюбными, доброжелательными;
- слуховое внимание и память стали более устойчивыми;
- дети получили возможность выразить себя и быть при этом услышанными через зрительную, тактильную и двигательную передачу образа;
- у них лучше развивалась координация движений, мелкая моторика, пространственная ориентация и чувство ритма.

Занятия способствовали также созданию психологического комфорта и эмоционального благополучия каждого ребенка.

Результаты, полученные в ходе реа-

лизации программы, позволяют говорить о том, что, если педагоги и родители будут систематически и совместно придерживаться практических рекомендаций, целенаправленно проводить коррекционную работу, то гиперактивное поведение корригируется. Родители, которые были включены в коррекционный процесс, оценили результат коррекции значительно высоко.

Проанализировав общие результаты по апробации данной программы, ее результативность составила 88,2%. Разработанная нами программа может являться методическим пособием для применения ее в школьной практике, как педагогом – психологом, так и преподавателем ДМШ. Большая часть рассматриваемых методик были переработаны с учетом специфики применения их в практике ДМШ.

Гиперактивные дети имеют достаточно высокие компенсаторные механизмы, для развития которых должны соблюдаться определенные условия обучения и воспитания. Синдром дефицита внимания и гиперактивности – это патология, требующая своевременной диагностики и комплексной коррекции: психологической, медицинской, педагогической. Успешная реабилитация возможна при условии, если она проводится в возрасте 5-10 лет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадалян Л.О. Синдром дефицита внимания у детей / Л.О. Бадалян, Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская //Обзор психиатрии и медицинской психологии им В.М. Бехтерева. - 1993. - № 3. -С. 74-90.
2. Брызгунов И.П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях./ И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2008. – 208 с.
3. Гиперактивные дети.- Сайт: <http://www.giazint.ru/psiholog/3/Ch3.html>
4. Заваденко Н.Н. Диагноз и дифференциальный диагноз синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Школьный психолог. - №4. - 2000. – С. 2-6.
5. Лохов М. И. Плохой хороший ребенок / М.И. Лохов, Ю.А. Фесенко.- СПб, 2003.
6. Ноженко Т.Г. Музыкотерапия в коррекционной работе с детьми раннего возраста. – Сайт: [http://goodfamily.ru/ content/](http://goodfamily.ru/content/)

- view/632/
7. Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М., Академический проект, 2006. – 400 с.
 8. Поваляева М.А. Нетрадиционные методы в коррекционной педагогике. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 349 с.
 9. Психологический словарь. / Под ред. В.П. Зинченко. – М., 2004. – 479 с.
 10. Шарапановская Е. В. Воспитание и обучение детей с ММД и ПШОП. – М., «Сфера», 2005. – 96 с.

УДК 85.31

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Литвинова С.А.

Начало XXI века ознаменовалось глобальными изменениями в способах общественных связей. На смену привычным СМИ, почтовой и телеграфной коммуникации пришла электронная почта и факс, интернет-конференции, форумы, порталы, цифровое телевидение, наконец, сотовая связь со всеми ее возможностями. Это совершенно новая область, которую по аналогии можно назвать ЦМИ (цифровая массовая информация), и она стала вполне самостоятельной.

В результате технической революции произошли кардинальные перемены и в художественной сфере – возникло понятие «цифровые искусства», обозначающие такие виды художественной деятельности, «концептуальная и продуктивная фаза которых определяется цифровой средой» (7, с. 10). Многое здесь еще активно обсуждается, однако однозначно то, что новые средства рождают и ранее не существовавшие художественные жанры и формы. Такие области, как, например, трехмерная анимация, виртуальная действительность, интерактивные системы и Интернет обнаружили небывало широкие творческие возможности. На уже устоявшиеся художественные формы – кино, видеоискусство, музыку – цифровые технологии также сильно повлияли, способствуя созданию новых жанровых подвидов.

В зарубежных и отечественных изданиях все чаще появляются публикации, авторы которых считают, что система общего и специального музыкального образования нуждается в изменении в соответствии с

вызовами «информационного общества», а образовательные институты должны отвечать за обучение учащихся, в соответствии с реалиями нашего времени. К сожалению, нынешняя ситуация, по их мнению, не всегда отвечает этим ожиданиям. «Общество еще не готово к кардинальным преобразованиям, и специалисты, сознавая все трудности и проблемы применения цифровых технологий, постоянно работают над новыми концепциями художественного образования» (6, с. 24).

В сфере музыкальной педагогики применение компьютерных технологий и освоение электронных музыкальных инструментов – предметы явно междисциплинарные, они должны обязательно включать такие фундаментальные области как исполнение, сочинение, программирование музыки, цифровую обработку звука (что непривычно для музыкантов традиционного типа). Комбинации этих сфер, с учетом возможностей учащегося, могут быть различными в каждом учебном заведении.

Общеизвестно, что современные электронные инструменты обладают широким диапазоном возможностей. Во многом это обуславливается «эффектом новизны» электронного звука. Электронное музыкальное творчество сегодня – это по преимуществу деятельность на основе цифрового (компьютеризированного) музыкального инструментария. Клавишный синтезатор, являясь базовой разновидностью этого инструментария, позволяет значительно обогатить творчество учащихся, включая в него традиционную исполнительскую дея-

тельность с элементами композиторской и звукорежиссерской работы.

Действительно, чтобы озвучить на синтезаторе нотный текст, сначала надо выбрать из большого числа электронных тембров те, которые лучше всего подходят данному произведению и соответственно скорректировать фактуру изложения, то есть создать проект его аранжировки. В этом – элемент композиторской деятельности. Затем надо озвучить этот проект – исполнить его или ввести в память инструмента – исполнительская деятельность, а также – выстроить электроакустическую среду звучания, то есть провести звукорежиссерскую работу.

Благодаря использованию компьютерных технологий и опоре на фактурные и тембровые заготовки, каждый из этих видов деятельности приобретает более простые формы. Таким образом, творчество музыканта становится не только более многогранным и увлекательным, но одновременно – более доступным и продуктивным. Все это делает цифровые инструменты чрезвычайно ценным средством музыкального обучения.

Знакомство с синтезатором в условиях дополнительного музыкального образования позволяет дать учащимся необходимый объем знаний для реализации их музыкально-творческого потенциала, научить их ориентироваться в современном музыкальном оборудовании, совместить развитие музыкальных способностей с освоением электронной техники. Помимо этого, «интерес учащихся к музыкальным занятиям на синтезаторе очень часто способен облегчить процесс усвоения ими необходимых знаний, умений и навыков и в традиционных сферах музыкальной деятельности» (4, с. 5).

Основным отличием синтезатора от любого традиционного музыкального инструмента является его многофункциональность: интерактивный синтезатор – не только музыкальный инструмент в привычном смысле этого понятия. Какая-то его часть действительно выполняет знакомые функции, то есть на нем можно играть сольно или в ансамбле как, скажем, на рояле, скрипке или трубе. Но другая, не менее важная и интересная, часть синтезатора –

это «целый ряд дополнительных специализированных функций, что сближает его с персональным компьютером» (9, с. 18).

Существует множество различных моделей и разновидностей синтезаторов. Это тоже отличает практику его использования от применения обычных музыкальных инструментов. Отчасти потому, что синтезатор, как и компьютер, все время меняется: появляются дополнительные возможности, совершенствуются принципы управления, отображения информации.

Методика обучения игре на клавишном синтезаторе более всего близка методике фортепианной. Все накопленные педагогические принципы и творческие приемы обучения игре на фортепиано здесь находят свое применение и лишь дополняются новыми, в соответствии с открывающимися многогранными возможностями синтезаторов. Однако простой перенос традиционной методики исполнительской направленности на занятия по синтезатору (например, по методике И.Г. Шавкунова) делает его всего лишь электронным суррогатом традиционных инструментов, и в этом случае он становится слабо конкурентным.

Во время практических занятий на синтезаторе соблюдается принцип «от простого к сложному», рассматриваются понятия фактуры, тембра, формы, ритмической совместимости. Отрабатываются навыки создания объемного звучания, постепенного наложения фактурных пластов, вариативности музыкального материала, регистрового и тембрового взаимодействия. Изучаются разные стили аранжировки современной музыки – от джаза до «техно». Изучаются также характеристики электронного звукового материала, способы его анализа и классификации, а также сложившиеся в классической и современной музыке традиции применения того или иного присутствующего в виртуальном виде традиционного инструмента. Эти знания необходимы для деятельности, которую по аналогии с ее традиционным видом можно назвать электронной инструментовкой.

Кроме огромных возможностей звучания в различных тембрах, синтезатор имеет еще одну важнейшую функцию работы в режиме автоаккомпанемента. Уже

для начального владения этой функцией учащемуся необходима некоторая сумма знаний из элементарной теории музыки, которая частично изучается в музыкальной школе на уроках сольфеджио. Однако традиционная программа по сольфеджио не предусматривает изучения необходимых элементов музыкального языка в требуемые для освоения синтезатора сжатые сроки, поэтому часть теоретических вопросов включается непосредственно в программу обучения игре на синтезаторе.

Обучение игре на синтезаторе характеризуется параллельностью и комплексностью, поскольку здесь можно и нужно говорить о мелодии, ритме, аккомпанементе, аранжировке, стиле уже на начальном этапе обучения. В сравнении с обучением игре на фортепиано, которое чаще всего заключается в разучивании по нотам и исполнении произведений, игра на синтезаторе, даже при первых шагах его освоения, основывается на активном творческом поиске с элементами импровизации.

С другой стороны, если для обучения игре на фортепиано начальная подготовка не требуется, то для освоения синтезатора она необходима, как теоретическая, так и практическая. Именно поэтому в условиях дополнительного музыкального образования наиболее целесообразным является введение обучения игре на синтезаторе для учащихся, уже владеющих первоначальными навыками игры на фортепиано, на-

пример, в качестве предмета по выбору. Такой вариант обучения на сегодняшний день наиболее приемлем, ведь самым ценным в музицировании на синтезаторе должна быть продуктивная творческая деятельность ученика, широкие возможности которой предоставляет электронный цифровой инструмент. При наличии у учащегося исполнительских навыков игры на фортепиано в работе с синтезатором акцент переносится на освоение навыков управления электронным инструментом, активное использование знаний по сопутствующим музыкально-теоретическим предметам на практике. Объем формируемых компетенций ученика в этом случае значительно расширяется, что во многом обусловлено электроакустическо-электронно-цифровой природой синтезатора. Также приобретается опыт в области композиции – ведь любой нотный текст в процессе электронного озвучивания требует фактурно-тембровой конкретизации.

Для выстраивания виртуального пространства нужны творческие навыки и в области звукорежиссуры, умение создавать оригинальный звуковой материал. Здесь немаловажное значение имеет методика преподавания, которая должна быть направлена на то, что в итоге прохождения курса обучения все действия по созданию творческого музыкального продукта выполняются учащимся в полном объеме самостоятельно, без помощи педагога.

Сравнение классической фортепианной школой игры и методики обучения игре на синтезаторе (под автоаккомпанемент):

№	Вопросы для сравнения	Классическая фортепианная школа	Методика обучения игре на синтезаторе
1	Приобретаемый навык, после прохождения обучения	Общий фундаментальный навык игры на фортепиано двумя руками	Прикладной навык игры на синтезаторе в определенных стилях
2	Начальная подготовка	Не требуется	Необходима
3	Характер обучения	Последовательный - от простого к сложному	Последовательно-параллельный
4	Степень трудности для обучения	Трудно	Легко
5	Степень развития музыкальной культуры	Хорошая	Слабая
6	Интерес к занятиям	Слабый	Сильный

7	Позволяет развить чувства ритма	Иногда	Да
8	Основной метод обучения	Разучивание и исполнение технических и классических произведений	Активный творческий поиск и импровизация
9	Критерии оценки умения игры на инструменте	Качественное исполнение классического произведения двумя руками	Свободная игра правой рукой под автоаккомпанемент в заданном стиле

Отдавая ребенка учиться музыке, его родители чаще всего преследуют своей целью развитие общей музыкальной культуры ребенка и умение исполнять популярные произведения различных жанров, а также занятость досуга ребенка. С учетом этого, при обучении игре на синтезаторе в детской музыкальной школе, наиболее приоритетными требованиями к учащимся становятся:

- владение музыкальной грамотой и наличие начального кругозора в области классической и современной музыки;

- умение читать с листа по нотам одnogолосную мелодию с выписанными гармоническими функциями аккомпанемента;

- исполнение выученных произведений в концертной обстановке на различных моделях синтезатора (после краткого с ней ознакомления).

Ежегодное усложнение учебной программы – основной ныне критерий обучения в музыкальной школе (и безусловный – если ребенок готовится стать профессиональным музыкантом) – вовсе не является решающим фактором при обучении игре на синтезаторе, в том числе, и в оценке работы педагога. С другой стороны, без последовательного усложнения учебных задач развитие любой творческой деятельности тормозится, и «весьма велика вероятность, что она ограничится своими самыми примитивными формами, а учащиеся так и не смогут приобщиться к электронному музыкальному творчеству в полной мере» (9, с. 38).

Синтезатор как атрибут современной музыкальной технологии по своей природе ближе ученикам, чем, к примеру, аккордеон. Это обстоятельство можно усилить, подавая учебный материал в яркой запоминающейся форме. Оценка качества исполнения при этом включает не только испол-

нительскую составляющую, но и яркость звукорежиссерской работы. Порядок ознакомления с техническими возможностями синтезатора и глубина освоения материала во многом зависят от возраста, интеллекта, степени заинтересованности ученика.

Цифровой инструментарий завоевывает все более уверенные позиции в музыкальном образовании, как в детских музыкальных школах и школах искусств, так и на уроках музыки в общеобразовательной школе. Но при этом цифровые инструменты нередко вызывают противоречивые мнения и не всегда верные педагогические установки в преподавании игры на электронных музыкальных инструментах.

Первоначально в работах 90-х годов, посвященных применению электронных клавишных инструментов в музыкальном образовании, эти инструменты связывались лишь со стилистикой популярной музыки. На сегодняшний день использование в музыкальной деятельности компьютеризированных инструментов вовсе не означает ограничение стилистических рамок, тем более, что подобные границы, так же, как и жанровые, неизбежно ведут к снижению уровня музыкальной культуры учащихся. К примеру, обращение к классике в курсе музыкального обучения считается необходимостью и важным условием музыкально-творческого развития учащихся. В классе синтезатора классический репертуар используется не менее активно, в том числе, как материал для различных транскрипций, оригинальность звучания которых обеспечивает многообразие выразительных средств цифровой техники. В нотные хрестоматии педагогического репертуара по освоению синтезатора обязательно включаются также и произведения народной музыки. Главными критериями отбора музыкальных произведений при этом высту-

пают яркость их образного строя, соответствие уровню развития музыкального мышления учащихся различного возраста.

Сегодня представляется вполне обоснованной связь музицирования на синтезаторе как деятельности творческой, основанной на переработке нотного текста, с сочинением. Не случайно вопросы импровизации и композиции, так или иначе, затрагиваются практически во всех пособиях по обучению игре на электронных клавишных инструментах, как отечественных, так и западных. К примеру, композиция является элементом содержания начального музыкального образования в Великобритании. Практически в любом учебном курсе предполагаются разделы, посвященные приобщению ребенка к различным видам музыкально-творческой деятельности: сочинению, импровизации, подбору на слух. Но в педагогической практике отдельным педагогам иногда свойственно работу по электронной аранжировке музыкального произведения делать самим, оставив за учеником лишь роль ее исполнителя. В результате, на концертной сцене такой ученик может выглядеть эффектно, но при этом он однозначно не получает полноценного развития. Еще одна наиболее типичная и широко распространенная педагогическая ошибка – когда работа над музыкальным произведением сводится к простому разучиванию нотного текста без его доработки в соответствии с разноплановыми возможностями электронного инструмента. Только направленность обучения на освоение художественного потенциала электронных музыкальных инструментов в полном объеме позволит обеспечить им достойное и, как представляется, очень значительное место в системе дополнительного музыкального образования детей.

Все эти неверные установки преподавания ЭМИ можно объяснить трудностями роста новой, только складывающейся педагогической деятельности. В ситуации, когда курсы переподготовки по данной специализации практически отсутствуют, для педагогов складывается также напряженная ситуация, связанная с активным освоением электроники и самообразованием в области педагогики электронного

музыкального творчества. Прилагаемые к различным моделям синтезаторов руководства пользователей затрагивают лишь технические аспекты управления электронным инструментом. Отличаясь скрупулезной детализированностью и большим объемом, они часто содержат массу лишней для начинающего пользователя сведений, к тому же, как правило, представлены в плохом переводе. Поэтому повышение уровня преподавания ЭМИ возможно на основе создания широкомасштабной системы учебных курсов подготовки и повышения квалификации специалистов данного профиля, а также проведения фестивалей, конкурсов, конференций, семинаров, мастер-классов и других мероприятий, на которых происходит распространение передового педагогического опыта.

Активные процессы модернизации музыкального образования происходят сейчас повсеместно. И в центре внимания при этом находятся вопросы, касающиеся музыкально-компьютерного творчества, теории и методики музыкального обучения на основе современного музыкального цифрового инструментария.

Актуальность введения такого курса, его целесообразность в рамках дополнительного музыкального образования совершенно очевидна. Широкий спектр музыкально-творческой деятельности при внедрении музыкально-компьютерных технологий в учебный процесс позволяет преодолеть одностороннюю исполнительскую направленность традиционного музыкального обучения, способствует активизации музыкального мышления ученика и развитию в более полной мере его музыкальных способностей. А простота и доступность данной деятельности способна значительно расширить вовлеченность в ее детей и подростков, повысить эффективность и результативность обучения в условиях дополнительного образования.

Таким образом, обогащение музыкальной учебной деятельности за счет применения современных цифровых технологий, безусловно, будет способствовать решению проблемы приобщения учащихся к музыкальному творчеству и музыкальной культуре в целом. Главное, стремиться использовать в учебном процессе все пре-

имущества, предоставляемые современным электронным инструментарием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Важов С. Школа игры на синтезаторе. – СПб.: Композитор, 1998.
2. Горбунова И., Горельченко А. Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе: учебное пособие. – СПб., 2008.
3. Живайкин П. Синтезатор – основной элемент общего музыкального образования в будущем // Музыка в школе. – 2005, № 1.
4. Красильников И. Школа игры на синтезаторе: учебно-методическое пособие для учащихся детских музыкальных школ и школ искусств. – М.: Владос, 2005.
5. Кургузов С. Школа игры на синтезаторе: учеб.-метод. пособие. – Ростов-на Дону: Феникс, 2008.
6. Кушаев Н., Красильников И. Музыкальная электроника стучится в школу // Музыка и электроника, 2007, № 1.
7. Орлова Е. Музыкальное образование в контексте цифровых искусств // Музыка и электроника, 2009, № 3.
8. Пешняк В. Курс игры на синтезаторе. Учебное пособие для детских музыкальных школ. – М.: Композитор, 2000.
9. Пешняк В. Уроки игры на синтезаторе. Учебное пособие для класса синтезатора детских музыкальных школ. – М.: Композитор, 1998.
10. Шавкунов И. Игра на синтезаторе. Методика и программа обучения. – СПб.: Композитор, 2002.

УДК 78.072: 159

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У НАЧИНАЮЩИХ ПИАНИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Глушкова Т.В., Сайфулина Г.А.

Художественное воспитание ребенка справедливо считается ответственным и сложным делом, требующим специальных данных и соответствующих знаний, т.к. именно первые впечатления от соприкосновения с искусством оказывают решающее влияние на последующее музыкальное развитие ребенка.

В области музыкально - пианистического развития ученика начальный этап в обучении игре на фортепиано представляет собой период закладывания своего рода музыкального фундамента, от качества и устойчивости которого в большой мере зависит процесс дальнейшего развития ученика. В период начального обучения ученику прививаются многие основные пианистические навыки и методы работы, необходимые ему в последующих занятиях.

Говоря о технике игры на фортепиано, необходимо дать ясное определение понятию "техника". Высказываемое порой мнение, что техника - это "беглость пальцев", является односторонним и потому

ошибочным. Беглость можно выработать путем механической тренировки, лишенной всякого музыкального смысла.

Итак, что же такое "техника"? Это и беглость, и независимость пальцевого удара, и умение сочетать необходимую свободу с необходимым напряжением, и наличие координации движений, и извлечение нужного по окраске звука, и педализация, и артистичность (т.е. обладание достаточной волей и выносливостью при исполнении на эстраде). Поэтому первые шаги педагога в техническом развитии ученика направлены на полное раскрепощение его аппарата, привитие навыков свободной и организованной работы крупных частей руки (кость, предплечье, плечо).

Необходимо стремиться к естественности и простоте во всех видах фортепианной техники. Полезно использовать всякое упражнение, способствующее гармоничному развитию мышц, делающих движения пианиста свободными и живыми. Нужно избегать перегрузки какой-либо одной группы мышц, так как это приводит к на-

пряженности и судорожности звукоизвлечения. Развитие первых навыков должно проходить одновременно в двух руках. Закрепив положение 3-го пальца, мы добиваемся от ученика умения играть *non legato* всеми пальцами в последовательности 2-4, 1-5. При этом постоянно следим за горизонтальным положением кисти, чтобы пальцы располагались на клавиатуре параллельно клавишам. В выработке этого навыка нам помогает игра в разных регистрах, что связано с вынужденными поворотами кисти и развитием гибкости запястья. К вопросу выработки устойчивости кисти относится и проблема 1 и 5 пальцев. Нельзя обойти еще один очень типичный момент, вызывающий неудобства движений и затормаживающий развитие: это привычка большинства учеников ДМШ брать звук или аккорд не сразу одним движением, а как бы с "прицелом", с остановкой, вызывающей небольшой мышечный спазм. Этот вроде бы незначительный дефект развивает скованность, более того - психологическую скованность, что препятствует точности попадания, развитию координации, развитию аккордовой техники. Для этого мы учим ребенка извлекать звуки из разных исходных положений и в сочетании с другими движениями. Рекомендуется брать звуки из положения "руки за спиной", а также использовать упражнение на перенос руки из одного регистра в другой со взятием сначала одного, а потом и нескольких звуков. Педагог не может изменить физического строения рук учащегося, однако может снабдить его умением свободной и непринужденной игры.

Один из первых навыков начинающего - умение объединить звуки одним движением. С этого и начинается работа над наиболее используемым приемом позиционных последовательностей. Работая над данным приемом, мы выполняем главное условие - умение обобщающее движение сочетать с самостоятельной работой пальцев.

Типы технических построений не ограничиваются только короткими последовательностями, ломаными и короткими арпеджио, позволяющими оставаться руке в одной позиции, поэтому усвоив первые навыки техники позиционных последовательностей, мы начинаем работать над приемом подклады-

вания и переключивания 1-го пальца, за счет чего меняется позиция руки на клавиатуре и становится возможным исполнение более развитых мелодических построений.

Сознательная работа над движением рук учеником постигается труднее, чем над приемом пальцевой игры. Смена позиций происходит плавно. Необходимое условие: пальцы располагаются ближе к черным клавишам, движения их экономны.

Приемы аккордовой техники начинают подготавливаться игрой двойных нот. Такое весьма раннее знакомство с аккордами помогает найти правильное положение рук на клавиатуре и помогает осознать принцип позиционной игры, что играет немалую роль в технике арпеджио. Подготовка к игре арпеджио начинается еще в 1-м классе на материале гармонических фигураций в пределах одной позиции (короткие арпеджио). Позиционное мышление в конечном результате сводит даже сложные по структуре пассажи к ряду относительно простых групп, исполняемых на одном движении руки. Основная трудность - умение связать позиции между собой. Этого можно достигнуть при наличии стремления к мелодической слитности. Важно, чтобы при смене позиции рука передвигалась сразу на все клавиши новой позиции, а пальцы стремились к своим клавишам самым коротким путем.

Профессор Московской консерватории И. Левин писал: "Плохое или небрежное обучение в ранние годы - это, быть может, наибольшее упущение в музыкальном преподавании. Личность учителя начинающих весьма важна в любой области, а в музыке - особенно". Процесс постановки рук - это длительная, напряженная работа, результат которой не торопится проявляться, а откладывается прочным фундаментом навыков и приемов строящегося здания пианизма.

Весьма важно чтобы занятия ученика с самого начала были поставлены должным образом. Сухо, формально поставленные занятия могут оттолкнуть ребенка от музыки. Методика музыкального воспитания призывает педагогов обращать внимание с самого начала на художественную сторону развития ученика. Ребенка с первых же

уроков надо приобщать к искусству, приучать внимательно слушать музыкальную речь. Слуховое воспитание ученика должно осуществляться на материале художественном, доступном и интересном для ребенка. Поэтому мы и поставили перед собой цель: сделать это занятие не менее интересным, чем любые другие занятия музыкой.

Психологи считают, что в младшем школьном возрасте мышление ребенка больше конкретно, чем абстрактно, а ведущий вид деятельности - игра.

А.Д. Артоболевская отмечала: "Начиная занятия с детьми, прежде всего, надо стараться не отпугнуть их чем-то слишком серьезным, что может показаться им утомительным или скучным. Для этой цели нужно создать ассоциации со всем, что им привычно и приятно. Больше сказки, больше фантазии! Как увлечь ученика? Ребенок ближе поэту, чем логике. Вот почему преподавание должно быть ярким и образным в первую очередь и логичным во вторую. Мои дети даже в этюды вкладывают литературные представления, придумывают подтекстовку. Такая программность - это обязательная фаза в развитии пианиста. Именно на самом, казалось бы, абстрактном материале - этюде - я учу детей простой живой, как бы разговорной речи. Когда дети придумывают подтекстовку, их руки почти незаметно преодолевают все, что казалось трудным для ученика. Образ необыкновенно вдохновляет малышей!" (2, с. 12).

Фактором, стимулирующим мотивацию к занятиям, является разнообразный, художественно полноценный музыкальный репертуар. Особо рекомендуется иметь в репертуарном списке одновременно произведения разных стилей. Та же музыкальная или техническая проблема в другом стиле получит новый аспект, другое эмоциональное состояние и позволит легче найти правильное решение. Поэтому, в работе над гаммами в младших классах основной задачей является сделать занятия интересными, повысив, тем самым, мотивацию к совершенствованию своих технических умений (5, с. 44).

Чтобы играть гаммы, надо понять смысл их группировки, а проще - выучить

квинтовый круг. Для того, чтобы выучить квинтовый круг, надо сначала уяснить, что такое квинта. Но для того, чтобы узнать, что такое квинта, надо сначала узнать, что такое интервал и выучить названия всех интервалов, т.е. научиться считать по-итальянски до десяти. Итак, из теории мы должны знать:

1. Счет по-итальянски.
2. Определение интервала.
3. Определение интервала квинта.
4. Понятие квинтовый круг.
5. Три вида минора.
6. Три аккорда: T-S-D.

Гамму сыграть гораздо труднее, чем любую пьеску. Здесь очень важен контроль: должен работать каждый палец, и каждый палец должен быть самостоятельным. Поэтому не стоит спешить и сразу играть гаммы, начать надо обязательно с упражнений.

С.Е. Фейнберг считал, что упражнение должно базироваться на умении найти тот прием, который в данный момент наиболее целесообразен. В статье "Путь к мастерству" он так излагал свои методические установки:

1. Упражнение должно быть связано с текущей творческой работой пианиста и направлено к решению определенной эстетической задачи.
2. Научиться отделять трудное от легкого: пианист не должен работать над мнимыми трудностями.
3. Упражнение должно быть легкой трудности, которую вы хотите преодолеть.
4. Упражнение должно построено на простых, естественных элементах пианистической техники.
5. Упражнение должно быть коротким.
6. Упражнение строится по принципу "от простого - к сложному", а не наоборот.
7. Упражнение может быть построено на "обмене опытом" между правой и левой руками.
8. Упражнение должно выполняться с максимальным техническим совершенством.
9. Необходимо, упражняясь, следить за красотой звука, за целесообразной пластичностью и полной свободой движений

(4, с. 34).

Перед тем, как играть гаммы, т.е. связать на legato 8 звуков, необходимо сначала соединить попарно все пальчики малыша. Для этого используем следующие упражнения;

1. *"Винни-Пух"* (правая: 1-2, 2-3, 3-4, 4-5; левая: 5-4, 4-3, 3-2, 2-1) с подтекстовкой:

Если б мишки были пчелами,
То они бы нипочем,
Никогда бы не подумали
Так высоко строить дом.

Следим за звуком: мишка неуклюжий, толстый, поэтому звук полный, как бочонок с медом.

2. *"Кувырок"*. Приговариваем просто "кувырок-кувырок". Сначала смотрим на свой 1-й палец: он умеет сам двигаться, прячем его под ладошку и снова "выглядывает из окошка". Следим постоянно, чтобы кисть не поднималась и 1-й палец не "падал" вместе со всей рукой на свой звук.

3. *"Лестницы"* - это уже гаммы.

а) Маленькая (на три звука): "Я шагаю вверх, я шагаю вниз".

б) Большая: (с кувырком через 3-й палец): "Мы по ступенькам вверх спешим, потом обратно побежим".

в) Гигантская: "Мы шагаем, мы шагаем, поднимаемся вперед, мы шагаем, мы шагаем, опускаемся назад".

Все лестницы играем в тональностях с одинаковой аппликатурой: С, G, D, A, E + a, e, d.

Аккорды играть было скучно, пока не придумали текст: "1-2-3-4-5, вышел зайчик погулять".

Аккорды играли не только с обращениями, но и с "превращениями", т.е. с простейшими схемами аккомпанемента:

1. Полька;
2. Сложная полька;
3. Марш;
4. Вальс;
5. Сложный вальс;
6. Лирический вальс
7. Часики;
8. Ручеек.

4. *Арпеджио*. Сначала мы "Шагаем" гигантскими шагами: "Я - великан, подъемный кран".

Затем - полное арпеджио: "Коло-

кольчик, василечек, одуванчик и ромашка, заплетайтесь, заплетайтесь и получится у нас веноч".

Решению аппликатурных проблем помогают простейшие схемы: записываем только "кувырочки": 3-4-3, а в арпеджио 4-4-3.

При подборе этюдов следует руководствоваться их стилистическими особенностями и, разумеется, художественной и педагогической ценностью. Единого "техминимума" не существует, но учащиеся должны овладеть в процессе обучения разносторонними приемами игры. По поводу трудности изучаемых этюдов существуют разные точки зрения. Одни педагоги являются сторонниками нетрудных этюдов, которые ученики исполняют свободно, с блеском. Другие же считают, что этюд всегда должен быть трудным, воспитывающим навыки, отсутствующие у учеников (1, с. 74). И трудные, и легкие этюды полезны ученикам, если к ним обращаться своевременно. Первейшая задача педагога состоит в том, чтобы при работе над этюдом ученик никогда не упускал из виду его музыкальное содержание и точно воспроизводил все компоненты музыкальной речи. Фортепианная техника напрямую связана с художественными намерениями пианиста, с характером и стилем произведения, которое он исполняет. Поэтому каждый исполнительский стиль создает свои особые формы целесообразных пианистических движений.

Природная одаренность человека облегчает его стремление к естественным движениям и в фортепианной игре. При неправильных упражнениях нецелесообразные движения могут погубить всю технику. В истории пианизма известен печальный случай с Р. Шуманом, который, в целях совершенствования своего технического мастерства, выполнял на придуманном им аппарате специальные упражнения для растяжки рук. «Стремясь как можно быстрее наверстать потерянные годы, он начал неосторожно форсировать техническую тренировку, прибегать к механическим способам растяжения пальцев. В результате – органическое повреждение правой руки навсегда закрыло доступ к карьере пианиста-виртуоза» [3, с. 95]. Это при-

вело к катастрофе – Р. Шуман «погиб» как пианист, и весь мир знает его как великого композитора, а не как великого исполнителя.

У учеников нередко пианистическое задание заслоняет музыку. Многократное проигрывание отдельных этюдов притупляет их внимание, и они перестают слышать исполняемое, доверяясь уже только пальцам. Что же касается начинающих, то слово "этюды" для них - пустой звук. Этюды обязательно нужно превратить в интересную пьеску с помощью названия, образа, картинки, подтекстовки. Таким образом, техника неразрывно связана с интерпретацией, а формы пианистических движений определяются характером звукового представления, художественным замыслом произведения. Связать нужные техниче-

ские движения с музыкальным представлением – вот главная задача исполнителя и педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: «Музыка», 1975.
2. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой. – М., 1987.
3. Вопросы фортепианного исполнительства. – М.: «Музыка», 1965.
4. Галацкая В. Музыкальная литература зарубежных стран. - М.: «Музыка», 1977.
5. Натансон В. Заметки педагога. – М.: «Музыка», 1963.
6. Натансон В., Дельнова В., Малинников В. Фортепианная техника. – М.: «Музыка», 1983.

УДК 78.072: 159

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ К КОНЦЕРТНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ

Новичевская Л.А.

Проблема психологической подготовки музыканта-исполнителя к концертному выступлению – одна из важнейших в музыкально-исполнительском искусстве. Всем нам хорошо известно, какое эстетическое удовольствие может доставить слушателю профессиональное, вдохновенное исполнение музыкантом шедевра мировой классической музыки. Часто мы не отдаём себе отчёт, как много невидимой нашему глазу работы, весьма трудоёмкой и непростой, выполняет пианист, скрипач или флейтист на протяжении длительного времени для того, чтобы подарить людям эту радость общения с музыкой. Нам кажется, что его пальцы сами собой порхают по клавишам, что всё происходит как по маговению волшебной палочки, но это совершенно не так. Иногда же наоборот, нам вдруг становится неуютно на концерте – от слишком грубых звуков, от неуверенности музыканта, когда он вдруг начинает забывать ноты. Исполнительство – чрезвычайно сложный, тонкий процесс, который напрямую зависит от физического и морального

состояния находящегося на сцене, как в момент непосредственно самого действия, так и задолго до него. Ведь любой исполнитель – это, прежде всего, человек, попавший в неестественные для него условия хронического стресса, человек со своими индивидуальными физиологическими особенностями, постоянно выполняющий различные по сложности задачи. Выход исполнителя на сцену предполагает перемещение в особое, отличное от рабочего, состояние (8, с. 115).

Страх сцены (страх публичных выступлений, страх аудитории) – патологическая боязнь выступать на публике - является одним из распространенных социальных страхов. Симптомами страха сцены являются сильное сердцебиение, дрожание голоса, тремор губ и конечностей, зажатость голосовых связок, подташнивание и др. В некоторых случаях страх сцены может быть частью более общих психологических проблем, но многие люди испытывают страх сцены, не обладая какими-либо другими психологическими проблемами. В

психологии боязнь публичных выступлений называется пейрафобией или глоссофобией. По оценкам психиатров, страх перед выступлением испытывают 95% людей (5, с. 95).

Одним из важных факторов в решении данной проблемы выступает психологическая подготовка. Испытывая страх сцены, человек испытывает влияние других, особенно в их способности влиять на нас через оценку нашей работы. Способ уменьшения этого влияния состоит в увеличении чувства собственного достоинства и власти над публикой, чтобы воспринимать уязвимость других и принимать себя. Целесообразно также сосредоточиться на процессе, а не на результате деятельности, на приятных аспектах этого процесса, вспомнить приятные моменты и успехи, не концентрироваться на негативе. Важно отвлечь мозг от объекта страха. Необходимо увидеть результат своей работы в перспективе, его незначительность по отношению ко всей своей жизни. Понимая, что ничего катастрофического, скорее всего, не произойдет, необходимо не обращать внимания на возможность неудачи и переключиться на более приятные цели. Необходимо быть уверенным в себе, своих знаниях, тогда выступление будет успешным, а страх сцены не будет беспокоить (4, с. 67).

Психологический аспект в подготовке к сценическому выступлению отмечали многие музыканты (Л.Н. Наумов, Г.Г. Нейгауз, Н.А. Римский-Корсаков, Л.А. Баренбойм и др.). По их мнению, музыкантов-исполнителей надо подготавливать к выходу на сцену не только в профессионально-исполнительском плане, но и психологическом (2, с. 102). На психологическую готовность к выступлению на сцене, влияют личностные характеристики индивида, такие, как оптимизм, темперамент, уровень интеллектуального развития, озабоченность (результатами), добросовестность, застенчивость и другие. Вопросы волнения непосредственно связаны с индивидуальной структурой нервной системы исполнителя, типом его нервной деятельности. По данным психологии, природные свойства нервной системы – и в том числе волнение – поддаются изменению и развитию путем специальной психофизической тренировки.

Состояние волнения переживают и опытные исполнители, и совсем юные музыканты, поэтому разработка психофизической тренировки относится к актуальным дидактическим задачам. Цель ее – сделать стрессовое состояние исполнителя на сцене его обычным, рабочим. Адаптация к волнению является ведущим педагогическим условием, имеющим силу, равнозначную подготовке профессиональных навыков и является психолого-педагогической задачей обучения.

Процесс формирования сценической устойчивости должен начинаться на первых этапах музыкального обучения. Существует точка зрения, что музыкант-исполнитель, часто и успешно выступавший в детские годы, обладает большей профессионально-психологической устойчивостью в дальнейшем, проще справляется с волнением. К ощущению концертности исполнения нужно стремиться с первых же уроков, с самого начала работы над музыкальным произведением. Концертность – это, прежде всего внутренняя взволнованность, душевный подъем, ощущение праздничности момента, радости от того, что исполнителя слушают. Волнение же ученика на сцене нередко уничтожает всю предварительную работу педагога в классе. О таких учениках говорят, что они непригодны для исполнительской деятельности, но это мнение ошибочно. Здесь важна роль педагога, чье знание психических (индивидуально-личностных) и профессиональных свойств ученика в их взаимосвязях и зависимостях поможет в выборе оптимальных путей и способов поведения на концертных выступлениях. Диагностика характера ребенка, его внутренних состояний, его индивидуальных реакций на те или иные ситуации способствует правильному выбору психологической стратегии и тактики педагога в наиболее важные для его подопечного моменты.

Ученики, как правило, волнуются в классе, принося первый раз произведение на урок педагогу. В каком-то смысле класс становится сценой выступления, а педагог – слушателем, причем, самым строгим, компетентным, все понимающим слушателем. Волнение, охватывающее ученика в этот момент, по сути дела, имеет тоже пси-

хологическое содержание, психологическую природу, что и сценическое волнение. Другое дело, что важно не «перегореть» эмоционально и психологически до времени выхода ученика на сцену. Исполнение должно сочетаться с работой кропотливой и обстоятельной; моменты эмоционального парения с тщательным профессиональным анализом действий. Только в этом случае не будет дисбаланса в ту или другую сторону, только при таком условии исполнитель будет и эмоционально и профессионально технически готов к встрече со слушателями.

Педагогу следует изучать личностные особенности ребенка, его отрицательных и положительных сторон психики, характера, эмоционально-волевой сферы, а также его профессиональных успехов, поведения на сцене, уровня профессиональной выносливости, в результате чего составляется план индивидуальных занятий. Освоение этих основных компонентов создает предпосылки для регулирования эмоционального состояния организма (1, с. 643). Анализируя проблему сценического волнения, педагоги-музыканты отмечают, что многое здесь зависит от психофизиологической конституции исполнителя, типа его нервной системы. Сценическое волнение на всех действует по-разному. Один ученик ничего не боится, другой испытывает чрезмерное нервно-мышечное возбуждение, третий впадает в прострацию, четвертый не может совладать с чрезмерным эмоциональным возбуждением и т.д. Вообще, бывают ученики, которые хорошо работают в классе, но многое утрачивают на сцене. Бывает и наоборот: ученик, на которого вы не возлагаете особых надежд на сцене, настраивается и играет значительно лучше, чем в классе. Многое зависит от типа нервной системы, умения настроить себя на успех, силы воли.

Психологи и педагоги-практики по-разному определяют возрастные границы, отмечающие первое появление симптомов сценического волнения у юных исполнителей. Большинство специалистов, все же сходится в том, что впервые волнение дает о себе знать в возрасте 10-11 лет; у кого-то раньше, у кого-то позже, но в среднем эта возрастная «веха» может считаться типо-

вой и наиболее распространенной (3, с. 204). В дальнейшем, по мере взросления исполнителей, сценическое волнение распространяется на представителей самых различных нервно-физиологических типов – сангвиников и флегматиков, и (в особенно большой мере) на холериков, и меланхоликов.

В музыкальном исполнительстве успеха могут добиться люди с любым типом высшей нервной деятельности, в том числе и меланхолики. Если музыкант, обладающий меланхолическим типом темперамента, постоянно нацелен на преодоление негативных свойств своей психики, то со временем его нервная система приспосабливается к условиям творческой работы. Тип темперамента не является роком, данным человеку раз и навсегда.

Исполнители-меланхолики, как правило, очень тщательно прорабатывают детали исполнения, но им часто недостаёт масштабности исполнения, артистической раскрепощённости, творческой смелости. Медленно адаптируются к непривычным условиям работы. Особенно тяжело страдают от негативных форм сценического волнения. Неудачи переживают чрезвычайно болезненно.

Исполнители-флегматики. У них относительно небогатая шкала динамических оттенков, им часто недостаёт артистизма в исполнении. Иногда они незаметно для себя замедляют темп, чувствуют себя скованно, не проявляют инициативу в организации своих выступлений, работают методично, спокойно. Они охотно опираются на ранее приобретённые исполнительские навыки и меньше других подвержены негативным формам сценического волнения.

Исполнители-холерики. Изучая произведения, им приходится прилагать усилия для достижения органического единства эмоционального и рационального начал. В исполнительской интерпретации ярко проявляется волевое начало. Игра холериков, как правило, отличается высоким артистизмом. Они стремятся играть ярко и выразительно. Часто испытывают трудности при ритмической организации музыкального материала: имеют склонность к ускорению темпа, сокращению пауз. Тяжело переживают неудачи.

Исполнители-сангвиники. В некоторых случаях эмоциональное начало преобладает над рациональным, приходится обуздывать неуправляемые эмоции. Работают неровно – перед ответственным выступлением много и увлечённо занимаются, после выступления с трудом преодолевают своё нерабочее состояние. Сангвиники охотно ищут применение своим творческим силам, проявляют инициативу в организации своих выступлений, но им быстро приедаются музыкальное сочинение, даже то, которое сами выбрали. Гибко адаптируются к непривычным условиям работы. Неудачи переносят относительно легко (б, с. 356).

Известно, что в чистом виде темпераменты встречаются относительно редко. И хотя в творческой работе музыканта преобладают черты какого-либо одного темперамента, могут наблюдаться также отдельные особенности, свойственные другому. Ежедневное решение схожих исполнительских проблем, постоянное выполнение одних и тех же творческих задач постепенно меняет психику человека.

Педагог должен воспитывать, формировать на уроках положительные черты характера и устранять отрицательные, формировать высокий уровень психологической устойчивости. Универсальных «рецептов» для преодоления негативных форм сценического волнения не существует. Выбирая те или иные приемы психологической подготовки, необходимо учитывать индивидуальные особенности психики ученика. Успех достигается легче, если педагог знает и учитывает структуру сторон личности ребенка, формирующих сценическое состояние. Очень полезна предварительная «обкатка» программы в присутствии посторонних. Метод привыкания к условиям публичного выступления, выработки необходимых условий и навыков по-прежнему остается в числе наиболее актуальных и действенных. Часто волнение возникает из-за боязни забыть текст. Многие из музыкантов используют методику запоминания текста, предложенную польским пианистом И. Гофманом. Эта методика заключается в мысленном, беззвучном «проигрывании» сочинения сначала по нотам, а затем и не глядя в них. Пальцы нажимают

воображаемые клавиши, мышцы рук и корпуса совершают движения, необходимые для исполнительского процесса, но музыка звучит лишь в слуховых представлениях исполнителя. Если музыканту удастся таким способом «проиграть» всё произведение от начала до конца, он, как правило, уже не боится забыть текст (2, с. 98).

Для выступающего нужно выделять дополнительное время репетиций в концертном зале, объясняя как войти, поклониться и т.п. Корректирующие мероприятия должны стать многократным проживанием ситуации с целью снятия напряжения и привыкания к сценическому выступлению, перехода данной ситуации из разряда высокострессогенных в разряд приемлемых для ученика. Существуют специальные приемы аутотренинга (самовнушения), которые при умелом использовании помогают ученикам преодолевать эстрадное волнение. Освоение приемов самовнушения может помочь ученикам в преодолении неконтролируемого сценического волнения. Для начинающих музыкантов нужно помнить известное правило: на сцене случайной может оказаться неудача, но никогда случайно не возникает успех.

Волнение всегда имеет определенное объяснение. Чтобы научиться владеть собой перед публикой, надо начинать с того, чтобы следить за собой дома, где можно тренировать внимание и сосредоточенность ежедневно и ежедневно. Музыкант-исполнитель не может, подобно поэту или художнику, выбирать для работы самые удачные минуты; он вынужден играть в заранее назначенный день, независимо от настроения. Это требует гибкости, способности сосредоточения внимания на том, что важно в данный момент. Качества эти вырабатываются годами ежедневной тренировки.

В предконцертные дни, чем меньше занимается музыкант, тем лучше; он должен, не напрягая внимания, просто просматривать программу. Опытные музыканты советуют: накануне концерта (предпочтительно утром) нужно проиграть программу только один раз, не разделяя музыку на куски и не повторяя их отдельно. На этой стадии не рекомендуется разрывать единство музыкальной ткани. Если музы-

кант чувствует, что ему нужно позаниматься, он должен ограничить себя упражнениями или проигрыванием других произведений (желательно хорошо знакомыми), не входящими в программу концерта. В конце концов, если программа не готова – учить ее уже слишком поздно. Перед выступлением следует отвлечься от привычных забот и волнений, прогуляться, сходить в кино и т.п.

В день концерта всё делать без суеты, предусмотреть время с большим запасом, чтобы не создавать дополнительных ситуаций для беспокойства. В процессе разыгрывания рук перед концертом нужно помнить о такой психологической особенности исполнителя, как темпы проигрывания: игра в быстром темпе перед самым выходом на сцену обычно ведет к усилению беспокойного состояния и ненужному растрачиванию нервной энергии. Полезнее будет играть гаммы и упражнения или медленно проигрывать небольшие куски. Хотя необходимо отметить, что разным исполнителям необходимы различные приемы самого настроя. Каждый вправе выбирать то «лекарство», которое на него оказывает положительное воздействие.

Прямое отношение к проблеме сценической адаптации имеет категория самооценки, т.е. оценки исполнителем своей собственной персоны, своих возможностей и т.д. Если музыкант верит, что его интерпретация представляет эстетическую ценность, что она непременно вызовет интерес у публики, исполнение проходит с особым эмоциональным подъемом (7, с. 58). В другом случае доказано, что переоценка своих возможностей негативно воздействует на исполнителя, в результате чего появляются нередко нервные срывы и ощущение неудачи.

Несмотря на все сложности сценического исполнения, от многих детей приходится слышать, что они любят сцену, любят то особое внутреннее состояние, которое возникает у музыканта-исполнителя, остающегося один на один с публикой. Любовь к сцене, к публичному выступлению следует всячески культивировать у молодых музыкантов. Это мнение выска-

зывают практически все преподаватели. Именно любовь к сцене, эстетическое наслаждение, получаемое исполнителем от пребывания на ней, и помогает, в конечном счете, преодолеть разрушительную силу эстрадного волнения, научиться его контролировать.

Исполнительство по сей день остаётся загадочным и насыщенным действием, куда вовлечены все возможные проявления работы организма отдельно взятого человека, напрямую зависящие от внешних условий и внутреннего состояния. Освещая данную тему, невозможно описать абсолютно всё, однако наиболее важные аспекты, понимание узкоспециальных проблем исполнителей и строгое наблюдение за их состоянием здоровья принесёт осознание того, что сценическое выступление – это не только испытание нервной системы на прочность, но и радость от общения с публикой; творческое вдохновение и профессиональный рост.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Задачи психологии в искусстве // Психология художественного творчества. – Л.: «Музыка», 1980.
2. Бочкарев Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя // Вопросы психологии, 1975.
3. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М. : Изд. центр «Академия», 2006.
4. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. – М.: Лабиринт-Пресс, 2000.
5. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. – Дубна, 1999.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
7. Токина Н. Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1972.
8. Федоров Е. К вопросу об эстрадном волнении.– М., 1979.

УДК 78.072: 159

СУЩНОСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Степанова Л. М.

Поликультурность пространства и жизнедеятельности стала неотъемлемой чертой современного мира. Человеческая цивилизация на современном этапе вошла в качественно новую фазу развития, для которой характерны усиление интернационализации жизни, рост информационного, культурного, экономического обмена и сотрудничества. Интеграционные процессы способствуют тому, что социальная среда подчас кардинально модифицируется уже при жизни одного поколения. Обособленное существование народов и культур становится невозможным, так как рост миграционных и демографических процессов, увеличение числа этнически смешанных семей, образование многонациональных коллективов в социальных институтах значительно расширяют рамки межкультурного и межэтнического общения. Это означает, что идет сложный процесс взаимной адаптации людей, коррекция поведения личности, в соответствии с традициями и привычками инонационального окружения.

В широком смысле полиэтническая среда, являясь своего рода способом существования, деятельности и общения людей различных наций и народностей, включает в себя непосредственное окружение личности и представляет собой единство сущности и существования человека и наций, материальных и духовных факторов жизнедеятельности представителей различных народов в определенном социальном пространстве и времени, в определенных конкретно-исторических и географических условиях (5, с. 32).

Н. Шубина связывает будущность России с ее полиэтничностью. Она пишет: «В России проживают представители 147 национальностей, которые относятся к различным этнолингвистическим семьям и группам, имеют разное вероисповедание, собственную культуру, свою, нередко сложную и драматическую историю. Все это обуславливает вовлечение представителей разных национальностей в непре-

рывное взаимодействие и непосредственный обмен информацией между ними» (9, с. 10).

Эту же идею в своих работах актуализирует М.Н. Кузьмин: «Россия представляет собой специфическую мозаику, состоящую из множества народов. Они различны по величине и интенсивности внутренних связей, по экономическим и социальным характеристикам, по уровню политической организации, по языку и культуре, духовному складу и национальному характеру...» (4, с. 8).

Полиэтничностью характеризуются и другие страны СНГ, в частности, в Казахстане проживают около 137 наций и народностей. Восемь национальных групп имеют численность населения более, чем 100 тысяч человек. Более, чем по 10 тысяч человек, насчитывают 20 национальных групп. Надо сказать, что русская и казахская национальные группы являются самыми крупными в Казахстане.

Специфические особенности российского и, в частности, казахстанского социума имеют принципиальное значение для системы образования как одного из главных государственно-общественных институтов, ответственных за организацию общего духовного пространства; духовное воспроизводство, функционирование и развитие целостного общества; подготовку индивида (и поколения) к надэтнической реальности; обеспечение возможности полноценной самореализации каждого индивида независимо от его национальной (т.е. языковой и культурной) принадлежности.

Очевидно, что поликультурное образование – является чрезвычайно важной и перспективной областью современного педагогического знания. На сегодняшний день, аспекты, в которых исследуются проблемы поликультурного образования, чрезвычайно разнообразны и отражены в работах В.С. Болбаса, Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, Г.Н. Волкова, О.В. Гукален-

ко, Ю.С. Давыдова, А.Н. Джуриного, М.Н. Кузьмина, З.А. Мальковой, В.И. Матиса, Л.Л. Супруновой, А. Сыродеева, Н. Шубиной и др.

Важной задачей поликультурного образования является формирование культуры межнационального общения подрастающего поколения. В современных условиях интернационализации особенно необходимо формирование культуры межнационального общения как одного из элементов всей сферы отношений. Сущность культуры межнационального общения рассматривается в работах М.И. Рожкова и Л.В. Байбородовой. «... Следует исходить из того, что культура межнациональных отношений – категория общечеловеческих ценностей и базируется на общечеловеческой нравственности. Ее основа – формирование гуманных отношений между людьми, независимо от их национальности, воспитание уважения к культуре, искусству разных народов, к чужому языку. Это, возможно, осуществлять в учебное и внеурочное время, через всю систему отношений в коллективе класса, школы, любого образовательного учреждения... Важно научить детей тому, что нет хорошей или плохой, высокой или низкой, развитой или не развитой культуры. Они просто разные, не похожие друг на друга, имеющие свои достоинства и недостатки, сильные и слабые стороны» (7, с. 165).

Данная позиция авторов актуализирует необходимость формирования культуры межнациональных отношений на всех этапах взаимодействия в системе отношений учитель-ученик. В этой системе отношений огромную роль играют знания в области национальной культуры и позитивное эмоциональное отношение к ней, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. А.А. Сыродеева пишет: «Коль скоро поликультурен социальный мир, то соответственно, поликультурной является и школьная реальность, во многом представляющая собой его продукт, слепок... Если в атмосфере совместной учебы, школьного общения дети научатся, замечая непохожесть своих одноклассников, не придавать ей большого значения, знать и чувствовать, что она не мешает их дружеским отношениям, то есть большая вероятность, что они

пронесут подобную установку по жизни» (6, 65).

«Именно школа, – утверждают Ю. Давыдов и Л.Супрунова, – может привить молодежи правильное представление о многокультурности общества и воспитать человека, способного успешно функционировать в нескольких культурах» (2, с. 123). В поликультурной среде на школу возлагается сложный комплекс задач по воспитанию подрастающего поколения в духе уважения к нравственным истокам, историческому опыту, культурным традициям собственного народа. Через культурную самоидентификацию открывается путь к познанию и пониманию особенностей других народов. Многоконфессиональность и полиэтничность выдвигают на передний план задачу поддержания толерантных отношений между людьми, принадлежащих к различным конфессиям и этносам.

Весь педагогический процесс в области поликультурного образования направлен на формирование поликультурной личности – личности, ориентированной на изучение других культур через знание своих национальных особенностей. Поэтому основным в поликультурной образовательной среде становится поликультурный подход. Ю. Давыдова и Л. Супрунова отмечают: «Поликультурный подход становится единственно возможным базисом для создания новой всечеловеческой этнопедагогической... парадигмы» (2, с. 124).

В Казахстане проблеме воспитания поликультурной личности в настоящее время уделяется много внимания в различных научных трудах и печати. В условиях приобретения Республикой Казахстан суверенитета многие проблемы во взаимоотношениях между людьми связаны с отсутствием знаний этнических особенностей своего народа и других национальностей, поэтому в Республике возникает необходимость этнопедагогического образования. Оно включает в себя как знание особенностей своего народа, так и знания особенностей культуры других национальностей.

Необходимость этнопедагогической направленности образования ощущается и в сфере музыкального образования школьников, являющейся частью образовательной системы и способствующей, кроме ус-

воения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности, формированию мировоззрения, художественных взглядов и вкусов, воспитанию чувств и нравственных качеств.

В условиях поликультурного Казахстана неоднократно актуализируется идея формирования национального сознания. К вопросу пробуждения национального самосознания обращаются М.И. Рожков и Л.В. Байбородова: «Необходимо возродить национальную школу, развивать национальное самосознание и, тем самым, обеспечить будущее своего народа... Это значит, необходимо поддерживать и развивать в отечественном образовании все то прекрасное, что заложено в национальной идее» (7, с. 164).

Одним из подходов к решению этой проблемы в сфере музыкального образования выступает в Казахстане, так же, как и в России, обращение к национальному фольклору. К фольклору, как средству формирования национального самосознания, обращается Г.Н. Волков, он считает, что «должна быть самостоятельная дисциплина, представляющая все известные жанры – от колыбельных песен до плачей-причитаний» (1, с. 15).

Эта проблема отражена в работах Н. Тусбекова и А. Тюребаевой. А. Тюребаева также пишет: «Чем раньше школьники будут приобщены к миру национальной культуры, тем быстрее будут приобщены к миру интернациональной культуры, тем понятнее и ближе будут для них ценности культур других народов» (8, с. 29).

В содержании музыкального образования Казахстана национальный материал и, в частности, фольклор приобретает важное значение. Неотъемлемой частью мировой культуры является музыкальная культура. Поликультурный подход в сфере музыкального образования как раз связан, прежде всего, с формированием музыкальной культуры учащихся.

Под культурой в данном случае мы понимаем высокий уровень качественного развития духовных достижений. В музыкальных школах на отделении казахских народных инструментов в репертуаре учащихся используется преимущественно ка-

захский национальный материал (кюи, обработки народных песен, пьесы казахских композиторов). На фортепианном отделении, несмотря на то, что в основе репертуара учащихся остаются произведения зарубежных, русских и современных композиторов, учащиеся также регулярно знакомятся и с произведениями казахских композиторов. Исполнение пьесы казахского композитора является обязательным условием выпускной программы для учащихся 7 класса ДМШ. Наряду с этим, пьесы казахских композиторов постоянно включаются в различные конкурсы разных уровней. На вокальном отделении педагоги, учитывая, что контингент учащихся состоит большей частью из детей казахской национальности, стараются подобрать для них казахский песенный материал. Обычно в репертуар детей казахской национальности, кроме распевок и песен различных композиторов, педагоги включают одну-две казахские песни. Надо сказать, что музыке других народов, в частности, песенному фольклору других народов, уделяется меньше внимания. Отсюда возникает необходимость в пополнении репертуара детей новым национальным материалом.

Вокальное искусство – наиболее доступный, сильнодействующий, напрямую связанный с эмоциональной сферой человека вид искусства. Пение сопровождает человека с колыбели и является важным средством эстетического воспитания. Пение с детства делает человека богаче духовно, развивает его как личность, и это было известным еще в древности. История вокального искусства и вокального образования уходит корнями во времена до нашей эры. В Египте, Малой Азии, Древней Греции уже тогда существовало художественное пение. В гимназиях Эллады в основе гуманитарного воспитания лежали музыка, пение и танцы. Все это перемежалось атлетикой и было направлено на гармоническое развитие личности молодого человека. Философы средневековья считали, что не уметь петь также стыдно, как не уметь читать (Фома Аквинский).

Воспитательной роли музыки большое значение придавали и средневековые мусульманские философы (Аль-Фараби и др.). В частности, Аль-Фараби считал, во-

кальную музыку наиболее совершенной и превосходной в музыкальном воспитании. По Аль-Фараби, вокальная музыка «усиливает свое эмоционально-психическое воздействие» на человека (3, с. 49).

Дело в том, что вокальное произведение, в отличие от инструментального, будучи органически связано со словом, несет в себе конкретно-смысловое содержание, вследствие чего, значительно возрастают его воспитательные возможности. Из этого следует, что занятия пением являются прекрасным средством для решения многих педагогических задач и, в частности, интересующей нас проблематике формирования поликультурной личности, то есть личности, сочетающей в себе системные знания в области национальной культуры, гармоничное национальное самосознание, ориентацию на этнокультурные духовные ценности, а, вместе с тем, толерантность и способность к межкультурному и межкультурному общению. При этом надо учитывать, что вокальный материал, лежащий в основе вокальных занятий, имеет определяющее значение в решении всех основных задач учебно-воспитательного процесса.

Преломляя, таким образом, поликультурный подход в процессе обучения вокалу, можно говорить о формировании у детей национального самосознания и влияния через него на другие аспекты поли-

культурного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василенко В.А. Детский фольклор // Русское народное поэтическое творчество. – М., 1978.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: учеб. пособие для муз. вузов / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 1963.
3. Кубесов А. Педагогическое наследие Аль-Фараби / А. Кубесов. – Алма-Ата: Мектеп, 1989.
4. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. – 1999. - №6.
5. Педагогика межнационального общения: учеб. для студ. вузов / В.И. Матис. – Барнаул: БГПУ, 2003.
6. Сыродеева А.А. Поликультурное образование: учеб.-метод. пособие для студ. и препод. вузов. – М.: Мирос, 2001.
7. Теория и методика воспитания: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. зав. / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: Владос – Пресс, 2004.
8. Тюрбебаева А. Интеграционные процессы музыкального образования в художественном развитии учащихся // В мире музыки. – 2006. – №5.
9. Шубина Н. Воспитание поликультурной личности // Воспитание школьников. – 2007. – № 3.

УДК 78.072: 159

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ДИКТАНТ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО В ДМШ

Хмелева О.В.

Проблема развития музыкального слуха всегда была одной из актуальных в музыкальном образовании. Профессиональный музыкальный слух является одним из главных инструментов в любом виде деятельности музыканта. Он включает в себя как непосредственную реакцию на отдельные элементы музыкального языка, так и способность к творческой переработке звуковой информации художественного

содержания.

В музыкальном учебном заведении в развитии музыкального слуха большую роль играют занятия музыкально - теоретического цикла. На протяжении всей истории музыкального образования положение музыкально-теоретических дисциплин, и в частности курса сольфеджио, заметно менялось. Из предметов, играющих лишь вспомогательную роль, непосредственно

подчиненных задаче практического овладения ремеслом, они превратились в первостепенное по важности средство формирования мировоззрения.

Современное состояние преподавания предметов теоретического цикла в детской музыкальной школе (ДМШ) характеризуется тенденциями обновления программ. Появление авторских программ и методик, стремление работать в режиме инновационных идей, где не последнее место занимают идеи развивающего обучения, свидетельствует об осознании огромной роли музыкально-эстетической сферы в формировании человека.

Музыкально-теоретическая дисциплина сольфеджио своей целью ставит развитие музыкального слуха, способностей, формирование художественно - музыкального вкуса. Сольфеджио – единственный предмет, для которого всестороннее развитие музыкального слуха является основной задачей. Это практическая дисциплина, предполагающая выработку в первую очередь ряда практических навыков, а так же изучение музыкальной грамоты, которая является средством воспитания осознанного восприятия и воспроизведения (2, с. 17).

Главный итог усвоения полноценного курса сольфеджио выражается в способности сознания к активной слуховой аналитической деятельности. Профессиональный слух музыканта, прежде всего, отличается способностью к объемной многогранной оценке звучащей ткани, свободному выделению ее важнейших элементов, их соотношению и на базе этого – умением давать обоснованную эстетическую оценку, выявлять выразительную специфику, включать звуковысотные и временные отношения. Такие качества профессионального слуха формируются не только в курсе сольфеджио, но и во всех видах музыкальной деятельности, отражая многогранность личного опыта.

Музыкально-теоретическая дисциплина сольфеджио имеет богатые давние традиции, в настоящее время задачи курса сольфеджио расширились. Если ранее целью предмета сольфеджио было научить петь с листа и записывать услышанное (диктант), то сегодня сольфеджио становится основой музыкального воспитания,

воспитывает сознательное восприятие музыки, подкрепленное теоретическими знаниями. Таким образом, сольфеджио можно назвать системой развития музыкального слуха. Развитие будет проходить более успешно, если рассматривать его как сочетание двух взаимосвязанных процессов: развития слуховых представлений и развития вокально-интонационных навыков, а также использовать в процессе обучения разнообразные методические приемы, что ведет к активизации процесса развития музыкального слуха учащихся.

Процесс обучения сольфеджио очень медленный, т.к. предусматривает овладение навыками, которые отрабатываются в процессе длительной практической деятельности учащегося. Предмет сольфеджио постепенно вводит ученика в мир живых музыкальных образов, атмосферу творчества и открытий, которая дает ощущения радости и удовольствия (7, с. 51). Если в результате такой работы учащиеся научатся получать от музыкальных занятий радость и эмоциональное удовлетворение, они пронесут любовь к музыке через всю жизнь.

Несмотря на большое разнообразие приемов и методов, используемых педагогами, в сольфеджио, как в учебной дисциплине, выявились основные, дополняющие друг друга. Это – сольфеджирование, слуховой анализ и музыкальный диктант.

Диктант является одной из сложных форм работы в курсе сольфеджио. Островский А.Л. писал: «Цель музыкального диктанта состоит в том, чтобы воспитать навыки непосредственного перевода воспринимаемых музыкальных образов в четкие слуховые представления... Практика нотной записи служит большим подспорьем в воспитании и развитии четких, рельефных музыкальных представлений; занятия по музыкальному диктанту воспитывают чувство стиля музыки и обогащают память запасом полезных музыкальных образов» (5, с. 152).

Музыкальный диктант воспитывает у учащихся навыки слухового анализа, способствует развитию музыкальных представлений, помогает развитию внутреннего слуха, музыкальной памяти, чувства лада, метра и ритма, способствует осознанному

восприятию мелодии и других элементов музыкальной речи, учит записывать услышанное. В работе над диктантом синтезируются все знания и навыки учащихся, определяется уровень их слухового развития. Главной же задачей музыкального диктанта является выработка прочной связи между воспринимаемой в реальном звучании или представляемой музыки и осознанием, пониманием этих явлений. Музыкальный диктант устанавливает связь от «слышу, представляю» к «пишу» (4, с. 100).

Музыкальный диктант, как одна из форм работы в курсе сольфеджио, играет очень большую роль во всестороннем развитии музыкального слуха учащихся. Научиться писать диктанты, приобрести навыки записи услышанного нельзя изолированно от всего комплекса занятий по сольфеджио. Работа над диктантом идет в очень тесной взаимосвязи с сольфеджированием и определением на слух тех или иных элементов музыки. Музыкальный диктант очень важен потому, что позволяет более определенно выявить индивидуальные качества слуха и уровень его развития. Хорошее знание возможностей каждого ученика позволяет педагогу установить правильный темп работы, целесообразно распределять время по темам (6, с. 85).

Наибольшее значение при записи диктантов имеют музыкальная память и гармонический слух, которые, как известно с наибольшим трудом поддаются развитию. Этому порой «мешает» природный звуковысотный слух (так называемый абсолютный), так как обладающие им учащиеся не утруждают себя осознанием лада, интервального и аккордового комплекса, метроритмической структуры диктантов и с трудом запоминают услышанное. Учащиеся, не обладающие абсолютным слухом, но имеющие гармонический слух и хорошую память, прекрасно понимают мелодико-гармоническое развитие и ритмическую структуру диктанта работают более внимательно. Практика показывает, что способность сосредоточиться является важнейшей для достижения хороших результатов в диктанте. Поэтому очень важно уделять большое значение воспитанию слухового внимания с самого начала занятий.

Основной целью работы над диктантами является научить учащихся правильно определять ладовые интонации и уверенно разбираться в них, поэтому требуется длительная кропотливая работа. Умение правильно записать диктант любого вида (ритмический, мелодический или гармонический) и сделать это в течение ограниченного промежутка времени вырабатывается у детей лишь в результате определенного комплекса тщательно продуманных упражнений.

Существуют различные формы диктантов.

Устный диктант. Особенно часто используемый на начальном этапе обучения ему принадлежит важное место, так как именно в этом виде диктанта отрабатывается развитие необходимых музыканту качеств – быстрое запоминание проигранной два, три раза мелодии, быстрота реакции, концентрация внимания, свободная ориентировка в ладу (так как чаще всего мелодия поется с названием звуков); вырабатывается навык запоминания мелодии путем осмысления деталей, ее составляющих (повторов – точных или варьированных, знакомых интонационных оборотов, секвенций).

Ритмический диктант. Полезен не только для развития чувства ритма, но и для выработки необходимых навыков записи. Ритмический диктант целесообразно использовать в тех случаях, когда в мелодию вводится новый ритмический рисунок. Это один из важных видов работы в первом классе, так как он позволяет приобрести отчетливое понимание в различии между длительностями, привыкнуть к определенному их сочетанию – то есть служит хорошей подготовкой к письменному диктанту.

Зрительный диктант. Педагог записывает мелодию на доске, настраивает слух в тональности, играет тоническое трезвучие. После анализа ритмического рисунка ученики поют мелодию на слог та, затем ноты стираются и мелодия записывается по памяти. После записи, не глядя в тетрадь, ученики поют песню с названием нот. Далее педагог играет, акцентируя сильную долю, и ученики по слуху ставят тактовую черту. Затем эту мелодию можно транспонировать от разных звуков.

Запись мелодии - предварительно выученной или знакомой мелодии по памяти.

Диктанты для тренировки и совершенствования развития музыкальной памяти – короткие диктанты, записываемые по памяти после двух-трех проигрываний.

Письменный мелодический диктант. На инструменте исполняется мелодия, которую учащиеся записывают. Этот вид диктанта сопровождает учащихся на протяжении всех лет обучения в школе. Этот диктант концентрирует в себе те или иные метроритмические, ладовые и интонационные трудности, воспитывает слуховую память, собирает внимание, тренирует важный навык улавливания и осознание всех сторон мелодики. Кроме того, в этом виде диктанта проявляются теоретические познания ученика, степень развития его внутреннего слуха и уровень музыкального мышления. Таким образом, письменный мелодический диктант в компактном виде вбирает в себя практически все, над чем ведется работа на уроках сольфеджио.

Работа над диктантами в младших классах имеет свои особенности: новый материал вводится с большой постепенностью, работа ведется с большой детализацией. Причем диктант всегда следует за другими формами заданий, опирается на них и как бы подытоживает все сделанное ранее. Поэтому на начальном этапе большое значение имеет усвоение простейших интонаций, восприятие диатонических ступеней лада и осознание тяготений неустойчивых звуков.

Вся работа по диктанту, как и курса сольфеджио в целом, строится на последовательном воспитании ладово - функционального слуха. Подготовкой к диктанту являются:

- запись только метроритма предлагаемых мелодий;
- запоминание без предварительного пропевания небольших фраз и воспроизведение на нейтральный слог;
- устный диктант воспроизведение (на слоге или с названием звуков) небольших попевок или мелодий вслед за проигрыванием (мелодическое эхо);
- письменные упражнения, связанные с воспитанием нотного письма.

Особенностью работы над диктанта-

ми в младших классах ДМШ является использование на уроках музыкально-дидактических игр и пособий, что активизирует восприятие и пробуждает интерес к занятиям. Дидактические пособия помогают быстро схватывать материал, облегчают и ускоряют процесс освоения, снимают нервное напряжение. Игра для развития школьников, особенно младшего возраста, имеет колоссальное значение. А.С. Макаренко писал: «в детском возрасте игра – это норма, и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело. У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворить. Надо не только дать ему время поиграть. Но надо пропитать этой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь игра» (1, с. 2). Что может быть прекраснее чувства радости, возникающего на уроке от общения с новым прекрасным миром?

Применение ярких наглядных пособий, использование музыкально - дидактических игр помогают пробудить это чувство, так как в простой, доступной форме излагается самый сложный и подчас сухой теоретический материал музыкальной грамоты, развивается интерес и вкус к предметам музыкально-теоретического цикла. Кроме того, это позволяет в значительной мере экономить время на уроке и до минимума сократить объем домашних занятий, что сегодня, в век информационных перегрузок, весьма ценно.

Игра побуждает ученика к самостоятельной и, главное, добровольной подготовке к уроку дома. Во время игры в классе никто не хочет быть хуже других. Дух соперничества, желание играть вместе со всеми заставляют даже самых нерадивых повторить пройденное хотя бы бегло. И, что еще очень важно, игра снимает психологический барьер, неизменно возникающий у слабых учеников при прохождении трудных тем. Карточки по сольфеджио, таблицы, игры домино и лото можно использовать с детьми разного возраста, начиная с первого класса и выше.

Таким образом, используя различные виды подготовительных упражнений, используя различные виды диктантов, применяя дидактические пособия – ритмические палочки, пособие «Нотный стан», «лесенку» и т.п. - активизируется процесс раз-

вития музыкального слуха у младших школьников, что способствует воспитанию личности, творчески активной и музыкально развитой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белая Н.В. Нотная грамота. Элементарная теория музыки. Игры на уроках. – СПб, 1999
2. Кукумбаева Р. Домашние задания по сольфеджио и их роль в самостоятельной работе учащихся над развитием музыкального слуха // В мире музыки, 2006. – №6.
3. Курина Г.О. Первый год в классе сольфеджио: метод. пособие. – Усть-Каменогорск, 1992.
4. Мюллер Т. О значении и месте музыкального диктанта в курсе сольфеджио / Т. Мюллер; Сост. А.П. Агажанов // Воспитание музыкального слуха. – вып. 2. – М.: Музыка, 1985.
5. Островский А.Л. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио. – Музгиз., 1964.
6. Русяева И.А. Одноголосные диктанты. – М.: Сов. композитор, 1992.
7. Топоркова Л.П. Система формирования духовного облика личности учащихся в детской музыкальной школе // В мире музыки, 2004. – №1.

УДК 78.072: 159

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Щербатых Л.Ю.

В наши дни особо яркое звучание приобретает проблема развития самостоятельности творческого мышления. Ее актуальность тесно связана с задачей интенсификации обучения, усиления его развивающего эффекта. Различные аспекты данной проблемы ныне разрабатываются и уточняются с научных позиций многими специалистами. Не остается в стороне от тенденций, характеризующих поступательное движение общей педагогики, и педагогика музыкальная. Темы стимулирования творческой инициативы и самостоятельности учащихся подвергаются сегодня обстоятельному рассмотрению, причисляются к разряду первостепенных по своей значимости. Большое внимание уделяется формированию и развитию музыкального мышления в процессе обучения.

Музыкальное мышление представляет собой реальную психическую деятельность, с помощью которой личность общается к высотам музыкального искусства, постигает смысл заключенных в нем духовных ценностей.

Музыкальное мышление – это процесс моделирования отношений человека к реальной действительности в интонируе-

мых звуковых образах. Оно возникает в процессе и как результат активного, эстетически окрашенного взаимодействия со звуковой реальностью. Эстетически окрашенным может быть отношение ко всему окружающему миру (природа, быт). Однако для формирования музыкального мышления первостепенную роль играет звуковая реальность, уже несущая в себе эстетическую организацию. Два фактора – музыкальное произведение и практическая музыкальная деятельность – и определяют, в конечном счете, основные черты музыкального мышления личности. Музыкальное произведение играет роль многоуровневой информационной структуры, а практическое музицирование выступает как конкретный механизм обработки этой информации. Информационное содержание произведения и является теми новыми данными, которые обрабатывает музыкальное мышление на основе прошлого опыта личности. Поскольку содержание музыкального произведения не сводимо к чисто акустической игре звуковыми формами, а всегда является обобщенным выражением человеческих чувств и размышлений, постольку музыкальное мышление опирается

не только на собственно музыкальный, но и весь психологический опыт личности. Образы окружающей действительности, нормы поведения ближайшего социального окружения, освоенные способы общественной деятельности – все эти компоненты личностного опыта органично присутствуют в процессе музыкального мышления наряду с опытом музыкальным.

Музыкальное мышление имеет принципиально творческий характер, оно продуктивно даже в тех формах, которые постороннему наблюдателю кажутся пассивными.

По целому ряду психологических показателей, оптимальным для начала педагогического руководства развитием музыкального мышления может быть признан младший школьный возраст. Именно для младшего школьного возраста учебная деятельность становится ведущей. В ее рамках ребенок «усваивает основы теоретического сознания и мышления людей. В процессе такого усвоения у младшего школьника возникают главные психологические новообразования – содержательная рефлексия, анализ и планирование, которые определяют существенные качественные изменения, как познавательных процессов ребенка, так и всей его... личностной сферы» (7, с. 4).

Мышление ребенка, его психологический опыт, эмоциональная, мотивационная и другие сферы личности отличаются от психики взрослого человека.

Педагогическое руководство по развитию музыкального мышления может опираться на разработанную П.Я. Гальпериным концепцию поэтапного формирования умственных действий (5, с. 19). Суть этой концепции состоит в том, что действия, операции, которые поначалу выполняются под руководством учителя в развернутых и наглядных формах, постепенно сокращаются.

В поэтапном формировании умственных действий огромная ответственность лежит на учителе. Она обусловлена природой межличностных отношений: младших школьников отличает доверчивое подчинение авторитету, вера в истинность всего, чему учат. Учитель, как правило, является одним из наиболее значимых для ученика людей, ребенок принимает ожидания

взрослого и старается им соответствовать. В этом возрасте еще не сложилась и система ценностей. Дети готовы принять чужие ценностные ориентации и активно используют их в отношениях друг с другом, лишь постепенно выделяя из них свои личные ценности. За период младшего школьного возраста происходит их эмоциональное освоение и закрепление в деятельности. Поэтому правильно расставленные педагогом ценностные акценты будут в дальнейшем способствовать более глубокому и адекватному постижению смысла музыкальных произведений.

Целью обучения детей в ДМШ является подготовка в большинстве своём музыкантов-любителей, которые обладают навыками музыкального творчества, могут самостоятельно разобрать и выучить музыкальное произведение любого жанра, свободно владеть инструментом, подобрать любую мелодию и аккомпанемент к ней. Научить музицировать можно любого ученика, имеющего даже весьма средние музыкальные данные. Всё это требует от педагога высокого профессионализма, творческого подхода к обучению ребёнка и большой к нему любви и уважения. Все знания необходимо преподносить по возможности в виде интересной игры. Важно, чтобы ребёнок как бы сам открывал для себя прекрасный язык музыки, пусть даже в простой форме. Как только ребёнок начинает знакомиться с инструментом, надо обращать его слуховое внимание на красоту и различие звуков и созвучий, надо научить его слушать и слышать звуки, соединяющиеся в мелодии. Слышать – это просто слышать окружающие звуки, слушать – это значит прислушиваться к качеству звука, к красоте музыкального звука. Каждый звук должен быть исполнен так, будто он имеет самостоятельную ценность. Очень полезно направить внимание ребёнка на звуки природы, окружающие нас, ибо в них берёт начало всякая музыка.

Формирование самостоятельного музыкального мышления начинающего пианиста тесно взаимосвязано с развитием осознанного восприятия музыки, осмысленности и выразительности в исполнении фортепианного репертуара. Важнейшим фактором здесь является использование

элементов целостного анализа, раскрытие музыкально-образного содержания произведения в единстве с его формой. На начальном этапе обучения ребёнок сможет определить общий характер пьесы, темп, динамику, регистры, количество частей. Объяснение музыкальной фразы как небольшой, относительно законченной части музыкальной темы рекомендуется проводить на фразах, которые оканчиваются паузой или долгим звуком. Дети знакомятся с элементарными способами развития музыкальных тем: секвенцией, варьированием, имитацией, с понятием репризы в трёхчастной форме, сонатиной, рондо, полифоническими формами. Выразительные функции мелодии и аккомпанемента усваиваются в процессе сравнительного анализа пьес, самостоятельного выбора варианта аккомпанемента, наиболее соответствующего характеру мелодии, а также при сочинении детьми сопровождений к данным мелодиям. В образной, игровой форме детям объясняются такие важнейшие для пианиста понятия, как темп, артикуляция, динамика, позиция. Легко усвоив понятия, ученики без усилий овладевают навыком артикуляции в процессе исполнения фортепианных пьес и элементарного сочинительства. Преподаватель должен руководить творческой деятельностью своих учеников: детское творчество опирается на знания и навыки, полученные в процессе обучения. С другой стороны, творческое музицирование активизирует процесс обучения, приучая детей к свободному оперированию музыкальным материалом.

Процесс развития самостоятельного мышления длинен и сложен. Умение самостоятельно мыслить не даётся человеку само, оно воспитывается путём определённой тренировки воли и внимания. Большое значение имеет максимальная сосредоточенность на уроках. Если педагог основную работу будет брать на себя, то ученики останутся пассивными, инициатива их не станет развиваться. Надо, чтобы основная мыслительная деятельность падала на учащегося. Используя небольшие задания, дать возможность самому дойти до решения задач, т.е. развивать у ребёнка творческую инициативу. Для этого следует, к примеру, предложить ему сочинить мело-

дию на заданный ритмический рисунок, на стихотворный текст, «досочинить» конец музыкальной фразы, подобрать знакомую мелодию, сыграть её от разных звуков, прочесть с листа новую пьеску (отрывок) и угадать из какого фильма или телепередачи эта музыка, самостоятельно проставить аппликатуру и т.д.

Очевидно, что проблемы обучения и творческого развития должны быть тесно связаны. Процесс творчества, сама обстановка поиска и открытий на каждом уроке вызывает у детей желание действовать самостоятельно, искренне и непринуждённо. «Зажечь», «заразить» ребёнка желанием овладеть языком музыки – главнейшая из первоначальных задач педагога.

Проблема активного, самостоятельного творческого мышления в обучении музыке вообще и музыкальному исполнительству в частности имеет два близко расположенных, хотя и не одинаковых аспекта. Один из них связан с конкретным результатом соответствующей деятельности, другой – со способами ее осуществления (к примеру, как трудился учащийся, добиваясь намеченных художественно-исполнительских целей, в какой мере его рабочие усилия носили творчески-поисковый характер). То, что первое (результаты) напрямую зависит от второго (способов деятельности), вполне очевидно. Можно сказать, что проблема формирования самостоятельности у учащегося музыкально-исполнительского класса включает в себя в качестве основного компонента и то, что связано с умением инициативно, творчески созидательно заниматься на музыкальном инструменте.

Издавна, со времен великих мыслителей и педагогов прошлого, известно, что творчеству человека научить нельзя, но можно научить его творчески работать (или, во всяком случае, предпринять необходимые усилия для этого). Такая задача принадлежит к разряду основных, принципиально важных в деятельности преподавателя.

Каковы же возможные способы решения этой задачи? Ряд видных педагогов-музыкантов прибегает к следующему методу: урок в классе конструируется как своего рода «модель» домашних занятий

учащегося. Под руководством педагога происходит нечто вроде репетиции, «отлаживания» процесса самостоятельной домашней работы молодого музыканта. Последнего информируют, вводят в курс дела: как целесообразно организовывать и проводить домашние занятия; в какой последовательности располагать материал, чередуя работу с отдыхом; разъясняют, как выявлять трудности, отдавать себе отчет в них, намечать, соответственно, профессиональные цели и задачи, находить наиболее верные пути их решения, использовать продуктивные приемы и способы работы и прочее.

В процессе обучения первую роль играет домашняя работа. Необходимо помочь ребёнку в составлении дневного расписания, чтобы была соблюдена разумная последовательность в занятиях музыкой и приготовлении уроков для общеобразовательной школы. Учащиеся музыкальных школ не могут уделять очень много времени фортепианной игре, поэтому педагог должен обратить внимание на повышение качества домашней работы, приучать с первых лет обучения заниматься так, чтобы ни одна минута не пропала зря. Одно из важных положений – гибко распределить своё время между различными объектами работы. Педагог должен акцентировать внимание на первоочередных задачах. Важно помнить, что урок – образец ежедневной самостоятельной работы дома.

Развитие навыков самостоятельной работы протекает успешно лишь в том случае, если ученик понимает, какую художественную цель преследует указание педагога – рекомендуемая аппликатура, динамический план, оттенки звука и т.д. Необходимо следить и добиваться точного выполнения домашнего задания. Этим самым прививается любовь к работе. Если ребёнок воспринял яркий образ, у него возникает необходимость передать этот образ собственными силами.

Успех самостоятельной работы – привычка к самоконтролю. Следует развивать бережное отношение к тексту, внушать, что без точного выполнения указаний композитора нельзя добиться точного авторского замысла. Важно, чтобы ученик не только умел слушать себя, но и знал, что

во время работы нуждается в проверке, чаще всего возникают фальшивые ноты, неточности голосоведения, не уместны изменения темпа. Очень полезно время от времени выучивать самостоятельно небольшое произведение без помощи педагога. Это способствует улучшению качества самостоятельной работы ученика. С самых первых шагов юный музыкант должен делиться с окружающими тем, что приобрёл – в любой форме, какая ему доступна: играть знакомым, родным, играть на прослушиваниях и концертах, причём так играть, чтобы чувствовалась максимальная ответственность за качество исполнения. И надо, чтобы ученик сам чувствовал эту ответственность.

Развитию самостоятельности учащегося способствует умение читать с листа, подбирать, транспонировать, играть в ансамбле, аккомпанировать. Замечательно, если ученик будет пробовать сочинять и записывать свои сочинения.

Музыкальная педагогика – искусство, требующее от людей посвятивших себя этой профессии, громадной любви и безграничного интереса к своему делу. Учитель должен не только довести до ученика так называемое «содержание» произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему анализ формы, гармонии, мелодии, полифонии. Одна из главных задач педагога – сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику, то есть привить ему ту самостоятельность мышления и методов работы, которые называются зрелостью, за которым начинается мастерство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Профессия учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984.
2. Бочкарёв Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 1999.
3. Возрастные и индивидуальные особенности развития образного мышления учащихся / Под. ред. И. С. Якиманской. – М., 1991.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений. – М., 1982.
5. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. // Воз-

- Возрастная и педагогическая психология: Тексты. – М., 1992.
6. Дыс Л. И. Музыкальное мышление как объект исследования // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. Сб. статей / Сост. Л. И. Дыс. – Киев: Муз. Украина, 1989.
 7. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. Давыдова В.В. – М., 1990.
 8. Холопов Ю.Н. Изменяющееся и неизменное в эволюции музыкального мышления // Проблемы традиции и новаторство в современной музыке. – М.: Советский композитор, 1982.

УДК 78.072: 159

ДОМБЫРА ҮЙРЕНУДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДІСТЕМЕЛІК ҚАҒИДАЛАРЫ

Манахова С.Д.

Күй - домбыраның үні мен жан дауысы болса, домбыра - қазақ халқының жан сезімі мен жан серігі, қазақ халқының көне музыка аспабының бірі. Домбыра - көшпелі елдің көне шежіресі. Ол халықтың тарихи тағдырымен тамырлас. Халықтан өткені мен тұрмыс-тіршілігін, ой-арманын көне аңыз-күйлерден танып білуге болады.

Домбыра - қазақ халқының жан сезімі, жан серігі. Домбыра - көшпелі елдің көне көз шежіресі, көпті көрген қарияның көкірек күйі. Ол халықтың тарихи тағдырымен тамырлас. Тарихтың хатқа түспеген талай беттерін паш етіп, халқымыздың тарихнамасына айналды.

XIX ғасырда қазақ халқының тұрмысында анағұрлым кең тараған музыкалық аспап екі ішекті домбыра болатын. Егер бұрынғы заманда көне аспаптар ән, жыр, ертегі-аңыздарды сүйемелдеу үшін ғана қолданылған болса, енді домбыра жеке шығарма орындауға арналып, күрделі аспаптардың қатарына қосылды.

Әр түрлі ескерткіштерге, сондай-ақ этнографтардың жазып қалдырған еңбектеріне жүгінсек, домбыра және өзге халықтардың осы тектес аспаптары тіпті сонау орта ғасырларда белгілі болған екен. Мысалы, Әбу Насыр әл-Фарабидің еңбектерінен тамбур аспабы жайында оқимыз.

Өзбектердің домбыраға өте ұқсас екі ішекті дутары алғаш рет әл-Хусейнидің «Музыкалық канон» деген трактатында ауызға алынды. Орыстың халық аспабы домбыра XIV ғасыр жазбаларында кездеседі. Оның бастағы түрі мен құрылысы

қазақтың домбырасынан аумайды, осындай аспап аттарының ұқсастығы да олардың түпкі шығу тегі бір екенін көрсетсе керек.

Өткен жүз жылдықта ұлы халық композиторы Құрманғазымен бірге Дәулеткерей, Тәттімбет, Сейтек, Байсерке, Қазанғап секілді саңлақ күйшілер дүйім жұртты аузына қаратқан еді. Бұлар бармағынан бал тамған майталман домбырашы болуымен бірге нелер бір ғажап күй де шығарған шын мәніндегі өнер иелері. Солардың арқасында домбырада тартылатын күйлердің музыкалық формасы үздіксіз жетілдіріле түскен. Домбыраның техникалық мүмкіндіктері артқан сайын домбыра тарту өнері де едәуір өрге басып, байи түсті.

Қазақстанның батыс аудандарында домбыра тартудың өзгелерге ұқсамайтын бөлек дәстүрі қалыптасқанын айту керек. Батыс аудандардағы домбыраның негізгі өзгешелігі, көлемі үлкен болып келеді, сондай-ақ шанағы сопақ, мойны жіңішке, перне саны көбірек. Сондықтан мұндай домбыраны тартқанда қолданылатын техникалық, тәсілдерді шанағы жалпақ домбыраға қолдану қиын, өйткені бұл соңғы домбыраның мойны едәуір енді және ондағы перне де аз.

Шанағы жалпақ домбыраның бірнеше нұсқасы кең тараған. Егер батыс аудандардағы домбыраларға 12-14 перне тағылса, ал шанағы жалпақ домбыраға не бары 7-8 ғана перне байланған. Перне санын арттыру процесі өте баяу жүрді және оның өзі орындалатын репертуарға тікелей байланысты еді. Әдетте, жаңа перне онымен

алғаш орындалатын күйдің атымен аталынды. Пернелердің бірі домбырада «Түрікпен күйін» орындағанда байланды да, «Түрікпен пернесі» деп аталды. Бейтарап терция интервалын беретін басқа бір перне Қазақстанның батыс аудандарында «Сарыарқа пернесі» деп аталады.

Аңыз-ертегілердің бірінде аспаптағы жоғарғы тиектің қалай пайда болғаны жайында айтылады. Жаумен шайқасып, одан соң алыс сапар шегіп әбден қалжырап келе жатқан батыр жолшыбай демалуға аялдайды. Сайдың ішіндегі саялы жерде жайғасып отырған соң талдан бір шыбық кесіп алады, оған жылқының қылын керіп байлайды да, дыбыс шығармақ болып көреді. Бірақ қолдан жасаған тым жұпыны аспаптан ешқандай үн шығатын емес, тымтырыс, меніреу күйінде қала береді. Батыр оны жанына тастай салады да, өзі қисайып жатып ұйықтап кетеді. Ол жанындағы өзі жасаған аспаптан шығып жатқан дауыстан оянады. Қолына алып қараған батыр аспаптың мойын тұсынан титтей ағаш тиекті көреді, оны әлдебіреу ішектің астынан келтіріп орнатып қойған екен. Батыр: «Е, бұл шайтанның ісі болды ғой», - деп ойлайды. Бәлкім содан бері қалған сөз болса керек, халық арасында жоғарғы тиекті «шайтан тиек» деп атайды. Ішекті жылқының қылынан тағу, жоғарғы тиектің болмауы көне аспаптарға тән сипат.

Иә, күміс көмей - қаз дауысты ақын жырауға, балбармақтай күйшіге қазақ халқы қай дәуірде де кенде болған емес. Күй дегенде еске түсіріп, мұрасына мың мәртеге басымызды иетін күй бабасы - Қорқыт.

Бақсы қолынан қара қобызды жұлып алып, әлеумет мүддесін қозғаған Қорқыт туралы аңызды тындап көрсек; «адам күй тартқанда ажал жоламайды, жарқын өмір салтанат қурады», - деген ұғым туындайды. Ал, күй сазы естілмей Қорқыт қалғып кеткенде, ажалы жылан болып шаққан деседі. Мұның өзі сауықшыл халықтың өнерге деген сүйіспеншілігін дйттейді.

Халқымыздың қай заманда болсын, атын ауызға айналдырып, жырын жаттаған алып тұлғалардың бірі - Асанқайғы. Ол XV ғасырдың алғашқы жартысында шамамен 1445 жылдары Әз-Жәнібек ханның тұсында өмір сүрген. Асанқайғы қалдырған өлеңдер мен күйлер бүгінгі күнге дейін ұмытылмай

ауыз әдебиетіміз бен мәдениетіміздің алтын қорына айналып отыр.

Домбыра дәстүрінің дамуы - XIX ғасырда өзінің шарықтау шыңына жетті. Мәдениетіміздің дәстүрінде көптеген профессионал күйші-композитор қалыптасты, күйшілік дәстүр көптеген мектептерге бөлінеді. Домбыра өнерінде батыс қазақстандық төкпе және шығыс қазақстандық шертпе тәрізді екі аспаптық дәстүр қалыптасты. Бұл екі дәстүр бір-бірімен композициялық құрылысы, ойнау техникасы, музыкалық тілі жағынан айрықшаланып дараланады. Төкпе күйлер негізінен шиеленіскен тартысты оқиғаларға құрылады. Төкпе күйлердің шертпе күйлерден айырмашылығы - оның бас буын, орта буын кіші саға, үлкен саға болып келетін нақтыланған формасы бар. Және бұл дәстүрдегі тағы бір ерекшелік - оң қол қағысында. Қағыстар оң қолдың сермей соғуымен орындалып, қара қағыс, ілме қағыс, бөгеме қағыс сияқты сан түрге бөлінеді. Шығыс қазақстандық шертпе дәстүрінің ерекшеліктеріне күйлердің ән тектес әуезді, сазды және жұмсақ нәзік үнді болып келуін, саусақ басымен шертіп тарту әдістерін жатқызуға болады.

Домбыра күйлері: аңыз, тарихи тартыс, арнау, лирикалық күйлер деп, шығу тарихына қарай бірнеше түрге бөлінеді.

Домбыра өнері бұл күнде өз жалғасын тауып, дамып өркендеп отыр. Домбыра күйлері бұдан жүздеген жыл бұрынғыдай халықтың рухани серігі болып, оның көңіл күйін, жас ұрпақтың болашағына деген сенімін сақтап келеді.

Қазақ халқы ұрпақ тәрбиесінде шешендік, өнерпаздық тәрбиеге баса назар аударды. Қытайда ата - ана мен мектеп баланы төзімділікке, іскерлікке, ептілікке тәрбиелейді екен. Ал, қазақ мектебі қандай концепция ұстанады. Әзірге беймәлім дей тұрғанмен бізде халықтық тәрбиенің бай тәжірибесі бар. Көшпенді халық балаларын төзімді, епті, сезімталдыққа баулыған. Демек Қытайдағы сияқты белгілі бір бағыттар ұстану бізде де қалыптасқан. Мұнда сөз өнері мен саз өнері ерекше құрал ретінде пайдаланылған.

Музыканың адам тәрбиесіндегі орнына ежелден мән беріліп келген. Өнерге құмар халық өмірге де сондай құмар болады.

Өйткені кең байтақ жерді сезімтал, епті, төзімділіктің басымдылығының арқасында ие болды. Ал қазіргі көзқарас мүлде басқа арнаға бұрып осы тұрғыда тәрбиеленген ұрпақты кірме мәдениет арқылы ұлттық құндылықты бұзды. Өнер адамдарына сенімсіздік күдіктерді ұялатты. Өнер адам тәрбиесіне тікелей өнер етпесе де оның елестету қиялын тербеп сезімталдығын оятады. Ата-бабалардан қалған жақсы өнердің барлығы дерлік өнермен байланысты болды. Ақын, батыр, би шешен, әнші, күйші, биші, бәрі-бәрі тікелей өнерді білді, ұстанды. Неге? Өйткені бір адам бірнеше өнерді меңгеру арқылы оның күш қуаты мен ақыл ойының күші артты. Әр өнердің бөлек-бөлек энергиясы адамға құятын нұр секілді. Сол-себеппі кез-келген қазақ домбыра өнерін меңгеруге тырысты. Домбыра өнері белгілі бір философиялық-психологиялық қуат берді. Бүгінгі білім ордасында осы үрдіс басымдыққа сақталмаған. Оны ойластырып енгізуге ұмтылмаған. Демек ата-бабаның аманат етіп қалдырған мұраларын ұрпақ тәрбиесінде пайдалану іс жүзінде емес сөз жүзінде қалған. Өнерлі ұрпақ тәрбиеге икемді келеді. Өнерсіз ұрпақты тәрбиелеу асау ат секілді түсінбейді. Тіл, тарих пен өнерге қазіргі жас ұрпақ жұтаң. Домбыра рухына иленбей өскен бала жат қылығын байқатады. "... құлаққа ілінетін күй сезім күйі... тіршіліктің суреті, әңгімесі аз болса да, ішкі өмірдің сыры көп, адамды өз ішіне үңілтетін мұң мен шердің сарыны бар" - дейді М. Әуезов (1, б. 233).

Өнер атаулының бірнеше түрінің қалыптасуында оның осы қоғамдық қажеттілігі ықпал етсе керек. Мысалы: Ән, күй, жыр, терме, айтыс, толғау, желдірме, қысса дастан мұның бәрі ізгілікті тәрбие қуатын арттыруға бағытталды. Өйткені әр саланың өзінің сезімге әсер ететін тұстары бар. Мәселен өлеңнің сөзі ақыл мен ойға толы, ол елестету қиялын жетілдіреді. Өлең сөзді әуен реттеп, көркемдеу жағымен санаға жетіп, іштегі сезім түйсігіне әсер етеді. Сөйтіп адам сезімін реттеген өнер төзімді болуға шақырады. Төзімділік қалыптасқан жерде ептілік пайда болады. Өнер иесі өзінің көңіл - күйі мен жан-жүрегі, сана - сезімін, ой - қиялын, арман - аңсарын, бар болмысын өз шығармасына арқау етіп, жұртқа ұсына одан алған әсер -

ләззатың жалпыға ортақ біріктіруші қасиеті болады. Өнер тек қана сезімді, төзімділікті оятып қана қоймайды сонымен қатар ол бірлік пен біріктіруі күшке әсер етеді.

Қазақ мінезі домбыра өнерімен шыңдалған. Өйткені оның үні ізгі үйлестікке шақырады. Домбыра өнері-тәрбиенің басты құралы. Қазақ халқының менталитетін айтқанда, оның басты бір ерекшелігі - ол тәрбиелік қасиет. Қазақ халқының бүкіл салт-санасы, әдет-ғұрпы, мақал-мәтелдері, ертегі, жыр-термелері, ойын-сауығы, жұмбақтары мен жаңылтпаштары айналып келгенде тірелетіні тәрбиелік мәселе. Олар адамгершілікке, көпшілікке, азаматтыққа баулыған.

Домбыра өнері - ұлт менталитетінің айнасы. Құрманғазы, Абай, Махамбеттерді мақтан етіп айтамыз да, олардың рухани өсиет накыл күйлеріне келгенде шорқақпыз. Неге, өйткені оларға баянды көңіл қоймаймыз. Алдымен басқа жұрттың өнерін үйреніп алайын деп өз өнеріне салқын қарап өзін тани алмайтын дәрежеге дейін жеткізеді. Сөйтіп жүргенде өзгенікін де өзінікін де меңгеруге шамасы келмей жалқаулыққа ұрынады. Белгілі бір нәрсені терең білуге ұмтылыс жасаса, сонда ол нәтиже береді. Бір нәрсені жетік білмегеннен кейін адам тез бұзылу жолына түседі. Мәселен "Бес ғасыр жырлайды" кітабынан жарыса айтатын адамдарды кездестіру өте қиын. Ал ертеректегі адамдардың кез келгені осы кітап ішіндегі жинақталған өлгендерді ауызша жатқа айта білген. Және оны өзінің өмірінің белестерінде пайдалана білді. Ал қазіргі көп білуге ұмтылу, көп пәндердің қалыптасуы адамдардың біліктілігіне мүлдем қайшы болып жүр. Себебі бір нәрсені анықтап біле алмаған оқушы - жастар сағат сайын айтылатын әр түрлі ақпарды үлгіріп бойына сіңіре алмайтыны белгілі. Әйтпесе өз ата - бабасынан келе жатқан кәсіптерден айырылуына нендей нәрсе кедергі болып отыр. Әрине әр түрлі кірме мәдениет өзінің кірін әкеліп оқушы - жастарға жағуда. Ал оның қандай мағынада кіргені туралы бірде - бір зерттеу орталығы жоқ. Салыстырмалы түрде қарап зерттеп ұлт мәселесіне қажет пе пайдалы ма ол жағы мүлдем қарастырылмаған сыңар жақты пәндер мен мәдениет, тәрбие енгізіліп жатыр. Бүгін келіп,

істеген ісіне жауап бермей ертеніне кете берегін болса, қазақ мәдениеті мен салт - дәстүр тілімізден жұрдай болатынымыз күн санап алға жылжыған сайын айдай анық байқалып, көрініп келеді. Қазіргі мектептер де әлі күнге дейін бұрынғы білім қоржынымен келе жатыр.

Музыкамен айналысу баланың өзінің ішкі дүниесіне үнілуге көмектеседі. Көптеген оқушылар мектепте жаттанды сөздерді жеткізумен болады. Сыныпта еркіндік жоқ, еркіндікті ашатын ол – музыка. Музыка мектебі, хореография мектебі, қолөнер мектебі мен жалпы білім беру мектебі баланың жеке тұлға болып қалыптасуына ықпал етеді. Өйткені ол көптеген өнерпаздарды көріп тез есейіп өсуіне әсер етеді.

Адамның ішкі әлеміне әсер ететін нәрсе біріншіден ауқаттануы, екінші естіген сөзі мен әуені, үшінші көргені, төртінші үйренгенін істеуі, бесінші жұмыс, оқу, жазу т.б. сияқты ортаның әрекеттері жатады. Қазақтың баласы, домбыра өнерінен тараған жыр, терме, күй мәдениетінен тәлім алмай қайдағы бір тегі жоқ кірме мәдениетке әуес. Сол себепті баланы өз тілін, жер байлығын қорғауға, өнерін сүйеуге, салт-дәстүрін бағалауға, даналарын мақтан етіп жүруге тәрбиелеу керек.

Кез-келген өнердің қай саласын алсақта, ол өздігінен өркен жайып, еркін дамып кете алмайды. Әрбір өнер туындысы халықтың өткені және бүгінімен, болашағымен тығыз байланысты екені ешкімге құпия емес. Өйткені, өткенсіз - бүгінді, бүгінсіз - келешекті көз алдымызға елестете алмаймыз. Бұл ретте қазақтың ұлы композиторлары Құрманғазы, Дәулеткерей, Дина, Қазанғап, Тәттімбет аталарымыздың шалқар шабытынан туындаған күйлері өткен ғасырлардың ғана емес, келешегіміздің де асыл мұрасы болып табылатынын ерекше атап өткеніміз жөн.

Қазіргі таңда домбыра өнерінің өркендеуі – Қазақтың Ұлттық консерваториясының ұлт аспаптар факультетімен тығыз байланысты. Домбыра өнері уақыт талабына сай дамып келеді. Осы салада А. Жұбановтың «Ғасырлар пернесі», «Замана бұл бұлдары», «Құрманғазы», «Дәулеткерей», Х. Тастановтың «Домбырадан сабақ беру методикасы», Л. Хамиди мен Б. Ғи-

затовтың «Домбыра үйрену мектебі», А. Тоқтағанов және Т. Бәділовтың «Домбыраға арналған гаммалар мен арпеджиолар» атты еңбектері домбыра өнерін дамытып, аспабын жетілдіруде үлкен әдістемелік құрал болып табылады.

Музыка пәнінен сабақ беру – абыройлы да қиындығы мол күрделі процесс. Бұл процеске тек музыкалық аспап игерген оқушы ғана емес, сонымен қатар шығармашылық ой деңгейімен дүниетанымы қалыптасқан тұлға дайындау міндеті де кіреді. Ұстаздың тағы бір міндеті - шәкіртін көркемдік парасаттылыққа, даралыққа, өнерді эстетикалық сұлулықпен ұштастыра ойнауға баулу. Оның музыкалық аспапта ойнау шеберлігін дамыту. Оқу процесіндегі психологиялық-педагогикалық әдістемелік принциптері өзара методологиялық жүйеде біріккенде ғана, өнер ұстазының қызметі нәрлене түседі.

Домбыра аспабының ерекше бір қасиеті - оның бұрауы мен адам мінезіне сәйкес психологиялық ерекшеліктерінің сипатын көрсетіп тұрады. Адам - табиғат мінезімен үндес, домбыра - адам мінезімен сабақтас. Домбырашы қолына домбыраны алып бұрауына тиіспей-ақ тартып кете бермейді, ол әуелі құлақ күйін өзіне бейімдеп, жан-жағына қарап, тыңдаушысы бар ма дегендей сыңай білдіреді. Мұның өзі оның мінезінен хабар береді. Ұлттық қазынамыздың ерекшелігіне кеңінен тоқталған танымал өнер иелерінің еңбегінен санаға сіңіреді дүние көп. Домбырашы әуелі біраз ішегін шертіп, құлалан бұрап, әбден бабына келтіріп өзіне ыңғайлап алады да өз мінезіне сәйкес жүрісі жай, қатты, орташа екіпінде жүретін күйлерді тартады. Демек домбыра құлағын бұрап отырған адамның қандай бұрауға түсіріп отырғаны арқылы оның психологиялық күйін, мінез-құлқын анықтауға болады. Күйлердің де өзіндік мінезі болады. Сондықтан Дина шешеміз өмір бойы домбыраның құлақ күй бұрауына қатаң мән берген.

Қасиетті аспап ішінде жатқан ойды толғатады және оны сыртқа шығаруға икемдейді. Сөйтіп оның адамның ішінде жатқан шерлі ойды күй арқылы екінші адамға жеткізетіні бар. Ата-бабаларымыздың бір-бірімен күй арқылы сөйлесіп - түсінуі олардың ішкі сезім психо-

логиясының терең дамығандығының айғағы. Домбыра адаммен тіке бірлестікте болады. Демек музыка адам мінезіне икемделеді және оны реттейді. Сырлы аспаптан шыққан туындының шығарған композитордың да мінезін білдіретіні шын. Домбыра өнері адам мінезін реттеумен қатар тәрбиелеуге, қызығып үйренуге, өнердің сан түрін меңгеріп, білуге құмарттырады. Бірінің білгенін екіншісі көріп, естіп үйренуіне жетелейді.

Ғажайып толы аспабымыздың мойны арқылы әуен саз құралады. Оның мойын негізінде шыққан әуендер төрт бөлікті құрайды. Домбыраның мойны төрт бөліктен тұрады. Бұл құранды бөліктер емес, дыбыс регистріне қарай бөлуден шыққан ұғымдар. Ең төменгі регистрді "бас", яки "алғашқы" деп атаймыз. Ол мойынның алқымдағы бесінші пернесіне дейінгі бөлігін қамтиды. Бесінші перне мен оныншы перненің арасын "орта шен", яғни ортағы регистр. Мойынның қалған жағы "саға" болып аталып, оның өзі "бірінші саға", "екінші саға" болып екіге бөлінеді".

Домбыраның сағалық жүйесі оның адамның ыңғайына үйлесімге келтіру мүмкіндігін арттырса, ал, кейбір европалық (фортепиано, скрипка) аспаптары адамды бағындырады. Нақты аспаптың дыбысына бағындыруы адамды еркіндік қалпынан ажыратып оның психологиялық қабілетіне нұқсан келтіретіні анық. Демек домбыра адам еркіндігіне ыңғайлы аспап. Домбыраның құлақ бұрауының әр түрлі қалыптасуында белгілі бір заңдылық бар. Сондықтан оның дыбысты есту, есте сақтау қабілеттерінің әр түрлі болуы және белгілі бір бұрауға түспеуі оның еркіндігін білдіреді.

Домбырашы азғана уақыт екі ішекті кезек бұрап, ұзына бойы иіргенде, кергенде, ысқанда кеткен татау жоқ па екен деген кісідей, ішекті басып перне бойлап, әр жерге бір тоқтап, үстіңгі ішекті бір-екі жерден басып қарап, сырғытып сағаға барып, үстіңгі ішекті сөйлете, сылытып бас пернеге шыға келіп, көңіл жаңа тынғандай, өз домбырасына өзі разы болғандай, әдемі саусақтарымен домбыраның ішегін тәртіпті ғана бір-екі қағып жіберді.

Онсыз ән шырқалмайтын аспабымыздың үні табиғат тіршілігінде кездесетін

әр түрлі дыбыстар мен үндестіктен тұрады. Табиғаттан пайда болған дыбысты айнытпай қайталап, оны музыка үніне айналдыру үшін сол дыбыстың өзін сала білу керек. Дала табиғатынан жаралған дыбыстарды домбыраға түсіру үлкен шеберлікті қажет етеді. "Жылқының кісінегені, қойдың маңырағаны, сиырдың мөңірегені, түйенің боздағаны, кешкі мал сауған шелектің дауысы, қойдың желініне анда-санда шапалакпен шарт еткізіп қоятын әйелдердің алақандарының дауыстары, мал суарып жатқан малшының құдық пен астауға кезек соққан қауғасының әрбір өлшенуі минуттан кейін шығып тұрған дыбысы, шақырлатып қырған қазанның құлағын жаратын дауысы - міне осының бәрі қосылып ұласқанда, бір әдемі фон болып, баяғы шыққан домбыра күй, туындаушыларға қалайда бөлек естіліп тұрады" (2, б. 123). Міне, осындай далада жаңғырып шыққан дыбыстарды күйге айналдырып тарту талантты адамдардың іс-әрекеті. Соңдықтан естіген дыбыс үдердің әуенін салу үшін домбыра құлағын бұрап келтіріп алып, тез перне бойын қуалап екі ішектің көмегімен әуен саздарды құрастырды. Сөйтіп, жаңағы дыбыс әуендер күйге ұласады. Домбыраның әр пернесін адамша сөйлетіп, адамға қызмет еткізу үшін оның қыр сырын толық меңгеру керек. Ол үшін домбыра болмысының философиясын тұтас білу қажет.

Күй тарту алдында келтіретін құлақ бұрауды байқар болсақ олар адам мінезінің психологиялық типтеріне сәйкес бұрала-тынын аңғарамыз. Мысалы: бос бұрау - меланхолик, қатаң бұрау - флегматик, орташа бұрау - сангвиник, шінкілдек бұрау - холерик. Осы төрт бұрау орындаушы адамның психологиясын аңғартады. Оның ішіндегі сезім қуатының тебіренісін сыртқа айдап, әуен арқылы әуелетіп, кеңістікке алып шығады. Қазақтар ішке жиналған мұң-қайғысын, қасіреті мен қуаныш, үмітін сыртқа әнмен, өлеңмен шығаратын. Соның дәлеліндей далада астындағы атымен аяңдап келе жатқан жолаушы аспан-жермен, аймен, күнмен, тау-таспен ән арқылы тілдеседі.

Күйшінің қозғалысы мен ойнау әрекеті тыңдаушыларын өзіне қызықтырып, ішкі сезімге түрткі болатын туындыларды

тарта бастайды. Әуен (ән, күй) тыңдаушының бойын балқытып, оның ойынан шығатын шығармаларды орындап, тыңдап отырған халықты өзіне қаратып баурап алады. Психологиялық тәсілді терең меңгерген орындаушы мінезіне лайықты шығармаларды өз репертуарына жинастырып, түрлі актерлік қылықтарымен жұртты ұйытып бағындыруға әрекет етеді.

Орындаушылық дәстүр орындаушының психологиялық мінез-құлқына көп байланысты болған. Мәселен орындаушы холерик болса, оның орындау шеберлігі де сол психологиялық мінезіне сабақтас. Ал меланхолик, флегматик, сангвиник мінезінде болса, оның орындаушылық шеберліктері де сол сипатта өріледі. Мінезіне байланысты бір күйді олар әр түрлі етіп орындап тартуы да мүмкін...

Әдетте орындаушылар домбыраны бір қалыпқа салып орындамаған. Сондықтан олардың түрлі мектеп үлгілері қалған. Құрманғазы, Дәулеткерей, Тәттімбет, Қазанғап т.б. күйшілік мектептер және күй шығару әрекеттері мен орындаушылық дәстүрлерінің әртүрлі болатыны белгілі. Орындаушы композиторлар қашанда бір-бірін естіп-біліп жүреді. Бірінің тартқанын бірі тартып үйренуге құмар. "Түркешке" еліктеп шығарған Динаның "Байжұма" күйінің де тартымдылығы белгілі. Түркештің асқан домбырашылығын Дина үнемі мадақтап, оның творчествосын жоғары бағалап отырған... Динаның варианты үні жағынан да, ырғағы жағынан да, перне бөлу жағынан да "Байжұманың" басқа варианттарына ұқсайды. Бірақ Динаның домбыра тартушылық шеберлігінің өзгешелігі арқасында оның "Байжұмасы" тіпті жаңа, өз өзгешеліктері бар, өз мазмұны бар, өз формасы бар басқаша күй болып шыққан.

Еркін орындаушылық қалпы қалыптасқан жерде шынайы музыкалық шығармалар туады. Бір қалыпқа салып орындау музыкалық ырғақтардың характерін таныта алмайды Бұйрыққа салып тежеу орындаушының мінезін айқындамайды. Мұндайда шебер домбырашы орындаушылық еркіндігінен айырылады.

Халық композиторларының шығарған күйлерінің ішкі мазмұнына терең бойлайтын болсақ, Құрманғазы мен Қазанғапты, Тәттімбет пен Сүгірді немесе Дәу-

леткерей мен Динаны салыстырмалы түрде бәрі бірдей күй шығарып, бір қалыпта орындады деп айту қиын.

Құрманғазының "Кішкентай" күйіне зер салып қарайық: "Аспай-саспай, жұмсақ қағыспен, баяулап қана, тек домбыраның үстіңгі ішегінде (екінші дауыста) басталатын жалғыз дауысты "кіріспе" - іште жатқан шер, терең қиял теңізінің толқуын бергендей. Мелодия сол бір ішекті қуа жоғары қарай өрлейді, аққан судай бұралып, ирендейді... мелодияның сыр түрі жыршылардың кей кезде сөзсіз, тек ыңыл арқылы келетін сазды қайырмаларына ұқсайды. Одан кейінгі буындарында баяу толқу, қобалжу кезгендерімен кезектесе белсенді күрестің, драманың элементтері көрінеді. Күйді екпіні жүрдектелік, музыканың сазы бұрынғыдан гөрі қатая, ширай түседі: бастағы минор кейіпті буындар орнына енді мажор сазды дыбыстар келеді. Домбыраның сағасына қарай жылжығанда екпіні бұрынғыдан едәуір шапшаңдап, қағыстар қатайып, күйде шын мәнісінде тынышсыздық, талас-тартыс айқас суреттері алдына келеді.

Міне, көріп отырғанымыздай әр композитор өзінің туындыларын өз характерінде ойнап, өздері тыңдаушы халық алдына шығып өз өнерін көрсете білді. Соның нәтижесінде олардың шығармалары халық арасына кеңінен жайылып ұрпақтан-ұрпаққа тарады. Өнер туындысын дүниеге келтірумен қатар орындау кезінде өзіндік шеберлігі тасыған орындаушыдан көп үміт күтуге болады. Себебі оның орындау шеберлігінде ерекше қасиет оты жалындайды. Демек орындаушының күш-қуаты басым болған жерде одан жақсы туынды шығады.

Күйшілердің бір-бірінен ерекшеліктері мінез-құлықтары мен психологиялық көзқарастарының әр түрлілігімен сипатталады. Құрманғазының "Сарыарқасын", Тәттімбеттің "Сар жайлауын", Қазанғаптың "Жұртта қалғанын" немесе Сүгірдің "Кер толғауы" бір-біріне тектес деп айтуға болмайды. "Сарыарқа... ол халықтың күшті үні, ашуы мен арманы, қарасы алыста болса да аңсаған "Жеңіс жыры" болатын. Ата-бабалар орындаушылық мектептің әр түрін ұстана білді. Өйткені орындаушылардың бәрінің бір-бірінен оқ-

шау ерекшеленіп көрінуі домбыраның адам мінезімен сабақтасып өрілуіне байланысты. Егер барлық орындаушылар бір қалыпқа салып орындаған (шығарған) болса, онда әр аймақтың орындаушылық мектептері мен күйшілік дәстүрлері дамымай қалған болар еді. Әр аймақтың өзіндік ірі-ірі мектептері бар. Бірақ соған қарамастан олардың ішінен бөлінетін алуан түрлі бір - біріне ұқсамайтын өзіндік бөлек - бөлек ішкі мектептік үрдістері және бар. "Өзі бір жібек мінезді, салмақты, аса сыпайы кісі, жанының шуағы мол, мейірбан адам. Наушаның күйлері, менің білуімше, бұл халық суреткері дарынының мәнділігі мен шынайы шеберлігін, музыкадан мол хабардар, сезімтал жан екенін сайрап-ақ айтып тұр. Өзінің досы Махамбетке карағанда орындау мәнері мүлдем басқа. Соған қарамастан екеуі де осы маңайдағы ең маңдай алды үздік домбырашылар... Наушаның ең бір артықша қасиеті - тыңдаушысының құлағын әлдилеп, күйді өте биязы, жұмсақ үнмен, сабырлы, байсалды қалыпта орындап, қазақ жұртының отбасы, ошақ қасындағы тыныш тұрмысы, жарасымды көңілінің поэзиясын тақырлата жеткізеді" - деп Затаевич оның ерекше орындау қасиетіне мән береді (5, б. 68). Орындаушы құлақ күйін мінезіме сәйкес келтіріп орындау арқылы өзінің байсалды, салмақты екенін білдіреді.

Домбыра өнерінен туған ән, күй тез бойға сіңеді. Осы өнерді үйрену адамды жақсылыққа жетелейді. Оның кілтін ашып, игере білген адамға нұр шапағаты құйылады. Домбыра тіл мен мәдениетті реттейді. Салт-дәстүр қағидаларын ұмыттырмайды. Домбыра меңгерген адам көп білуге құштар. Сондықтан қазақ күй өнеріне өте қатты мән беріп түсінген.

Домбыра бір тәулік бойы (хисса, дас-тан, күй т.б.) тыңдауға жалықтырмайды. Өйткені одан пайда болған әуен адам бойына тіке бармай, біртіндеп жүрекке кеулеп енеді. Фортепиано, скрипка т.б. темір ішектер араласқан аспаптар адам бойына тіке дәл барып адам психологиясының тез шаршауына соқтырады. Жапондық тауарлар-

дың (машина, киім, үй жабдықтары т.б.) адамның ыңғайына сай жасалатыны рас болса, онда домбыра аспабының адам ыңғайына көнуіне негіз бар деп түйіндеуге болады.

Егеменді ел атанып, іргемізді қымтап, қатардан қалмай алға ұмтылу кезінде адамға бейімдеу ұстанымы қалыптасуда. Демек, адамға бейімдеп жасалған дүниелер қанды болатынын түсіне бастадық. Осы орайда қазақ халқымен бірге жасасып келе жатқан домбыра аспабын аса құрметпен айтуға лайық. Бұдан шығатын қорытынды домбыра аспабының адам мінезімен сабақтас құралып жасалғанын және адамға бейім екенін айтуға болады. Домбыра өнерімен айналысқан адамдарда көпшілдік, ашықтық, еркіндік жақтары басым. Сондықтан олар тез тіл табысып, кез-келген жерлерге сіңісіп кете береді. Ортақ бір келісім тудырып пікір алмасуға, шүйіркелесіп, ынтымақ-бірлікке ықпал етуге өте қажетті құрал болып есептелген. Домбыра өнерін кез-келген қазақ баласы меңгеруге тырысып оны үйреніп отырғанына да сол қасиет себеп болса керек.

Ұлттық дәстүр мен салт-сана тағылымын жес жеткіншек бойына дарытып, оның жан жүйесін оятуда, өнерге деген ынтасын арттыруда қазақтың қасиетті де киелі қара домбырасының атқаратын ролі ерекше.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Еңсепов Ж. Домбыра психологиясы // Сыныптағы тәрбие, 2006 – № 1
2. Есенберлина Сағыныш “Қазақтың ұлттық аспабы – домбыра” // [www.45 minut.kz](http://www.45minut.kz)
3. Еңсепов Ж. Ұлттық тәрбиедегі өнердің орны // ҚазМУ хабаршысы. Филология сериясы, 2006 – № 3
4. Еңсепов Ж. Күй мен табиғаттың біртұтастығы арқылы оқушылардың қызығушылығын қалыптастыру // География және табиғат. – 2008 – № 2
5. Нарымбетов М. Оқушылардың музыкалық танымын қалыптастыру жолдары // Музыка әлемінде, 2006 – № 2.

УДК 372.46: 376-056.262

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Зюсыкина Е.П.

Демократические изменения, происходящие в общественной жизни РК, с особой остротой поставили вопросы воспитания, обучения и социальной адаптации детей с отклонениями в развитии. В последние годы возрос интерес к проблеме педагогической помощи детям с умеренной умственной отсталостью.

Законодательством Республики Казахстан, в соответствии с основополагающими международными документами о правах детей, предусмотрен принцип равных прав на образование лиц с ограниченными возможностями в развитии. Права детей с ограниченными возможностями в развитии на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан, законах: «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах».

Доступ к качественному образованию обеспечивается путем создания вариативных условий обучения для всех категорий детей с учетом их психофизических особенностей. Так, Министерством образования и науки РК утверждено два варианта учебных планов специальной коррекционной школы для детей с нарушением интеллекта. Согласно второму варианту учебного плана, во вспомогательной школе может быть организовано обучение и воспитание детей с умеренной степенью умственной отсталости (F71 по МКБ-10).

К умеренной умственной отсталости относятся следующие состояния:

- умственная отсталость в степени дебильности, осложненная выраженными нарушениями умственной работоспособности и поведения;
- умственная отсталость, осложненная выраженными нарушениями устной и письменной речи, зрительно - пространственного восприятия, счетных операций,

памяти, мелкой моторики;

- умственная отсталость с психопатоподобными формами поведения;
- умственная отсталость с выраженной лобной недостаточностью;
- умственная отсталость в степени легкой имбецильности.

Предоставление детям с умеренной умственной отсталостью возможности обучения, выдвигает необходимость определения целей, задач, принципов организации педагогической работы с названной категорией детей в условиях специальной школы. Принимая во внимание степень тяжести интеллектуального нарушения и связанных с ним проблем включения школьников в образовательный процесс, обучение детей с умеренной умственной отсталостью в специальной школе следует рассматривать, прежде всего, как социальную поддержку семьи. Целью образования детей с ограниченными возможностями в наиболее общем смысле является ведение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из традиционного образовательного пространства. Цели воспитания и обучения детей с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной коррекционной школы можно сформулировать как развитие максимально возможной независимости, способности жить в обществе людей, пользоваться основными конституционными правами гражданина, сохраняя право быть другим. Задачи оказания коррекционно-педагогической помощи должны определяться потребностями детей школьного возраста с умеренной умственной отсталостью. Нужно понимать, что такой ребенок находится на более низком этапе индивидуального развития, чем ребенок с легкой степенью умственной отсталости и, тем более, нормально развивающийся ребенок. Поэтому обучение интересующей нас категории детей должно пониматься в широком смысле этого слова и не относиться только к сфере формирования предметных знаний, в отношении которых

у них наблюдается малый резерв возможностей. Более значимым для детей является овладение так называемыми жизненными навыками.

Задачи оказания коррекционно - педагогической помощи в условиях специальной школы можно определить как:

- охрана жизни и здоровья ребенка, преодоление нарушений физического развития;
- формирование коммуникативных умений и адекватного поведения в социальной среде;
- формирование элементарных практических знаний об окружающем природном и социальном мире, способствующих социальной абилитации и адаптации;
- формирование социально-бытовых, трудовых умений и навыков, обеспечивающих собственную жизнедеятельность;
- развитие творческих умений и чувств на основе доступных видов деятельности;
- подготовка ученика к активному проведению свободного времени.

Решение названных задач должно осуществляться посредством деятельности, в которую каждый ребенок должен включаться в соответствии с его возможностями. Ребенок с умеренной степенью умственной отсталости должен получить образование, уровень которого в наибольшей степени определяется его индивидуальными возможностями. Требуется специальная работа по введению ребенка в более сложную предметную и социальную среду, ее смыслом является индивидуально дозированное, поэтапное и планомерное расширение его жизненного опыта и повседневных социальных контактов. Основными условиями и факторами, способствующими продвижению психического развития детей, являются их собственная деятельность и сотрудничество со взрослым. Обучение должно иметь практическую направленность, поскольку доступная ребенку деятельность (предметная, игровая, коммуникативная, конструктивная, изобразительная, трудовая и др.) является, с одной стороны, источником знаний об окружающем мире, с помощью которого этот мир познается и преобразуется, а с другой - средством формирования умений. Содержание

занятий определяется индивидуальными потребностями школьников. В нем должны гармонично сочетаться индивидуальные, групповые и коллективные формы работы. Занятия обеспечивают школьникам возможность «проживания» доступных им видов деятельности, а не механического выполнения отдельных заданий.

В тесной связи с грубыми нарушениями интеллекта у детей находится глубокое недоразвитие речи. Прежде всего, появление речи у них, как правило, запаздывает. У некоторых тяжело умственно отсталых детей речь не возникает и почти не развивается. Отсутствие речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными словами, в которые они вкладывают вполне определённый смысл. Такие аномалии свидетельствуют о глубоких локальных поражениях речевых зон коры.

Проблема развития речи детей с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы для детей с нарушениями интеллекта стала особенно актуальна после открытия классов с учащимися с умеренной умственной отсталостью и в связи с возрастанием количества учащихся с выше указанным диагнозом.

Диагностический состав учащихся:
(0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 «Б» классы)

2007 – 2008 учебный год – из 67 учащихся 18 с F 71

2008 – 2009 учебный год – из 52 учащихся 22 с F 71

2009 – 2010 учебный год – из 45 учащихся 11 с F 71

2010 – 2011 учебный год – из 48 учащихся 15 с F 71, (один ученик с тяжелой умственной отсталостью).

Цель: разработать систему работы с учащимися с умеренной умственной отсталостью, имеющими тяжелые нарушения речи.

Задачи:

1) Изучить имеющуюся психолого-педагогическую литературу о данной категории детей по данной проблеме.

2) Выявить возможности уроков чтения, русского языка, мир вокруг, логопедии для развития речи у учащихся с умеренной умственной отсталостью и наладить прием-

ственность в работе с педагогами школы.

3) Разработать систему помощи детям с умеренной умственной отсталостью.

4) Апробировать систему работы через уроки в начальных классах.

5) Подготовить методические рекомендации для педагогов, работающих с учащимися с умеренной умственной отсталостью.

Объектом исследования являются уроки во вспомогательной школе с учащимися с умеренной умственной отсталостью.

Предметом исследования является система работы по развитию речи у учащихся с умеренной умственной отсталостью.

Методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов;
- наблюдение за учащимися в ходе учебно-воспитательного процесса;
- беседы с учащимися, педагогами, родителями;
- обучающий эксперимент;
- мониторинг.

Новизна исследования заключается в определении возможностей уроков в на-

чальных классах для развития речи при обучении учащихся с умеренной умственной отсталостью, установлении межпредметных связей с уроками (чтение, письмо, мир вокруг, СБО, ремесло и др.).

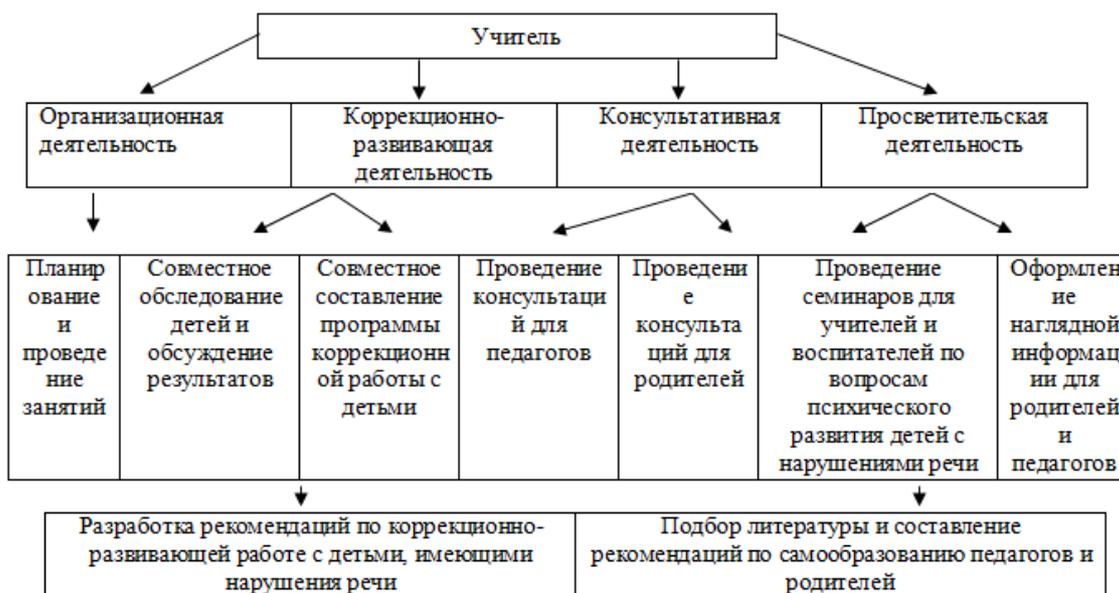
Практическая значимость состоит в разработке подробного календарно - тематического планирования индивидуальных, и подгрупповых занятий, направленных на развитие речи у учащихся с умеренной умственной отсталостью.

Компенсирующие мероприятия:

1) Индивидуальная работа с учащимися, педагогами, родителями;

2) Использование новых приёмов работы с данной категорией детей.

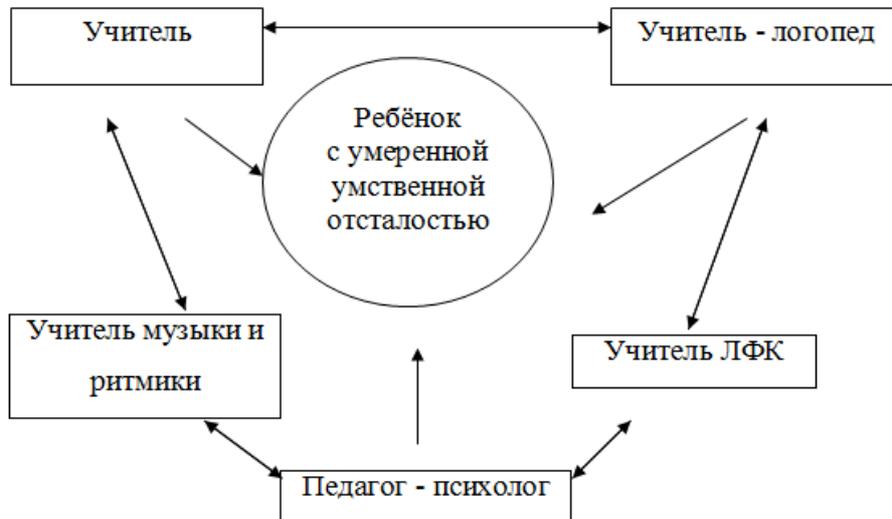
Гипотеза. Если учитель создаст данную систему работы по развитию речи у учащихся с умеренной умственной отсталостью, то это поможет: преодолению индивидуальных затруднений у учеников, улучшит устную речь; позитивно изменится способность учащихся и на других уроках овладевать доступными знаниями, вступать в речевые контакты с взрослыми и сверстниками и успешнее адаптироваться в социуме.



Но оказалось, что детям с особыми потребностями требуется особая организация их школьной жизни, особая забота.

Практика подсказала, как взаимодействовать школьным специалистам.

Система взаимодействия школьных специалистов



Эффективность данной системы работы проверена при помощи диагностик В.С. Кукушина по пятибалльной системе (9).

В названии диагностик обоснован их отбор.

1. Уровень развития речи – артикуляция.

Очень чёткая	5
Чёткая	4
Умеренно чёткая	3
Нечёткая	2
Очень нечёткая	1

2. Способность говорить.

Очень плавная речь	1
Плавная речь	2
Умеренно плавная речь	3
Хорошо отлаженная речь	4-5
Прерывная речь	2
Очень прерывная речь	0

3. Исследование фразовой речи – умение пользоваться – распространять предложение.

-----	0
из 3 слов	3
из 4 слов	4
из 5 слов	5

4. Обследование связной речи – рассказ по картинке.

Очень хорошо	5
Хорошо	4-5

Частично ухвачен	3
Мозаичное описание	2
Нет рассказа	0

Результаты мониторинга (на примере учащегося, посещавшего занятия с 2004 - 2010 учебные годы)

Александр Д. Бланки № 1, 2, 3, 4.

2004 – 2005 учебный год – 1 балл;

2005 – 2006 учебный год – 3 балла;

2006 – 2007 учебный год – 4 балла;

2007 – 2008 учебный год – 7 баллов;

2008 – 2009 учебный год – 9 баллов;

2009 – 2010 учебный год – 9 баллов;

Выводы: продолжительное время нет особых положительных сдвигов при заполнении бланка № 1, 2 – объясняется это тем, что, кроме умеренной умственной отсталости, имеет место дизартрия и текущее заболевание. Серьёзные нарушения артикуляции и трудности в говорении не дают ученику пользоваться фразой из трёх и более слов, препятствуют связному высказыванию. Но работа с учеником в системе с учетом его затруднений позволила развить навыки слогового чтения и письма, дала возможность ответить, спросить фразой в 1–2 слова. Гипотеза нашла своё подтверждение. Работая, таким образом, столкнулись с тем, что ученикам с данным диагнозом требуются многократные упражнения ежедневно. Поэтому без помощи родителей обойтись нельзя, семье необходимо также тормозить детей, выводить из молчания,

обращаться к врачу, проводить массажи, физиопроцедуры, медикаментозное лечение. Поэтому, думается, назрела необходимость создания родительской школы. Необходимо формирование толерантной и благосклонной окружающей ребенка среды для безболезненного вхождения ребенка в социум. С этой целью необходима планомерная работа школы с семьей ребенка и с обществом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конвенция о правах ребенка (ратифицирована постановлением Верховного Совета Республики Казахстан от 8 июня 1994 года)
2. Конституции Республики Казахстан
3. Об образовании Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III ЗРК.
4. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-II О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями (с изменениями и дополнениями по состоянию на 27.07.2007 г.)
5. Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345-II О правах ребенка в Республике Казахстан (с изменениями и дополнениями по состоянию на 27.07.2007 г.)
6. "О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан" Закон РК
7. "О специальных социальных услугах" Закон РК
8. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств (МКБ-10)
9. Кукушин В. С. Логопедия в школе. – Ростов-на-Дону, 2004.
10. Малер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. - М.: «Академия», 2003.
11. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. - М.: «Просвещение», 1981.
12. Боряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В., Сулейменова Р.А., Мовкебаева З.А. Развитие речи и обучение грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – Алматы, 2009.
13. Айдарбекова А.А., Даурцева Г.Ю., Елисеева И.Г., Своеволина С.Ю. Проектирование процесса обучения во втором отделении специальной (коррекционной) школы для детей с нарушением интеллекта. Методические рекомендации. - Алматы, 2010.

УДК 376:373.2

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСКОТЕРАПИИ

Ковалёва Н.Н.

Речь является одной из важнейших психических функций человека, сложной функциональной системой, в основе которой лежит знаковая система, выражающая язык в процессе общения. Речевое общение создает субъектам коммуникации необходимые условия для различных форм деятельности. Овладение ребенком речью способствует планированию и регуляции его поведения.

Одним из важнейших направлений коррекционно-логопедического воздействия является развитие и совершенствование умений и навыков построения связного

высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Работа, направленная на формирование навыков построения связного высказывания, опирается на учение Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева о психологической структуре процесса порождения связных высказываний. Процесс порождения речи заключается в том, что говорящий переводит свой мыслительный (неречевой) замысел в речевые единицы конкретного языка.

Результативности в работе по формированию устного речевого общения невозможно добиться без развития психиче-

ских процессов: восприятия, памяти, воображения, мыслительных операций (о чём не следует забывать в процессе планирования логопедических занятий).

В процессе диагностики детей с общим недоразвитием речи выявляются многочисленные нарушения, которые препятствуют успешному обучению детей в школе и затрудняют формирование полноценных навыков общения. Ребёнок с речевой патологией самостоятельно затрудняется строить монологическое высказывание, ему сложно кратко, аргументировано, грамматически правильно изложить свои мысли в процессе общения. Трудности наблюдаются как при программировании целого текстового сообщения, так и при программировании отдельно взятого предложения. Они выражаются в нарушении целостности, логической последовательности высказывания, пропуске смысловых звеньев, возвращении к ранее сказанному - на уровне текста; в неумении самостоятельно конструировать и распространять предложения - на уровне предложения. При планировании занятий по развитию речи перед нами стоят задачи: закрепления и развития навыков речевого общения, усвоения норм построения связного высказывания, соблюдения последовательности в передаче событий, установления логических связей между фрагментами рассказа, соответствия теме сообщения, завершённости каждого этапа.

Результативность работы по формированию связного высказывания зависит от четко организованной систематической коррекционной деятельности логопеда, которая строится с учётом последовательности формирования связного высказывания в онтогенезе; природосообразности развития связной речи, т.е. с учётом возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка; своевременной диагностики с целью выявления нарушенного звена; учёта структуры речевого дефекта; учетом теории П.Я. Гальперина об умственных действиях ребёнка с речевой патологией, опорой на учение о психологической структуре процесса порождения связных высказываний

Специально разработанная нами система занятий способствует успешному обучению детей с общим недоразвитием

речи построению коротких творческих рассказов. В учебно-воспитательной деятельности используются как традиционные формы заданий, так и нетрадиционные.

Пескотерапия (sand-play) - игра с песком как эффективный способ развития ребенка.

Пескотерапия представляет собой одну из необычных техник аналитического процесса, во время которого ребенок строит собственный мир в миниатюре из песка и небольших тематических предметов. Играть в песок можно не только на улице, можно устроить мини-песочницу дома, в детском саду, в логопедическом кабинете. Мы используем разнообразные игры с песком:

- обучающие, которые обеспечивают процесс обучения чтению, письму, счету, грамоте;

- познавательные, дающие возможность детям узнать о многообразии окружающего мира;

- проективные, открывающие потенциальные возможности ребенка, развивающие его творчество и фантазию.

Для реализации технологии «Игра с песком» составлена картотека игр-экспериментов с песком и водой, подобраны игры различной направленности, подобран материал для игровой деятельности, литературный материал, проведены консультации для родителей.

Частичный перенос логопедических занятий в «песочницу» даёт больший воспитательный и образовательный эффект, чем стандартные формы обучения. Во время работы в песочнице развивается тактильная чувствительность как основа «ручного интеллекта». В играх с песком более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции (восприятие, внимание, память, мышление), а главное, речь и моторика, совершенствуется предметно-игровая деятельность, что способствует развитию сюжетно-ролевой игры и коммуникативных навыков ребёнка. Дети узнают новое, экспериментируют и увлеченно работают самостоятельно.

Логопед при моделировании смысловой программы связного высказывания (в качестве материальных опор) при игре с песком использует рисунки, пиктограммы,

графические схемы, сюжетные картины. Это делает занятие интересным, увлекательным, более продуктивным. Рисунок на песке помогает удерживать в памяти смысловую программу всего сообщения, находить причинно – следственные связи, служит наглядной опорой для творческого рассказывания.

Опыт работы показывает, что эффективны следующие задания:

- сделать зарисовки (пиктограммы) фрагментов рассказа, которые при пересказе служат внешней опорой, планом;

- придумать предложение с одним зарисованным предметом, затем с двумя изображениями, легко связываемыми по смыслу. Овладение навыками программирования предложений простой глубинно-семантической структуры позволяет перейти к программированию рассказа;

- составить творческие рассказы по нескольким предметным изображениям, не связанным сюжетом изложения.

Данные задания способствуют развитию памяти различной модальности, речевому творчеству, развитию воображения и фантазии детей с общим недоразвитием речи.

Технологическая карта организованной учебной деятельности

Образовательные области: «Коммуникация», «Творчество».

Подобласть: «Развитие речи», «Рисование».

Тема организованной учебной деятельности: составление творческих рассказов

«Весна идет».

Целеполагание. Активизирована лексика по теме «Весна». Обогащена лексика родственными словами путем выделения их из контекста. Сформировано интуитивное осознание детьми семантической (смысловой) связи, существующей между одно-коренными (родственными) словами. Усвоены приемы словообразования в русском языке. Развит фонематический слух и восприятие. Составляют предложения и творческие рассказы по сюжетным картинкам с использованием опорных слов. Закреплены представления о ранней весне в природе. Развита тактильно-кинестическая чувствительность и мелкая моторика рук. Снята мышечная напряжённость рук. Стабилизировано эмоциональное состояние, преодолен комплекс «плохого художника». Совершенствуется зрительно - пространственная ориентировка. Освоен навык правильного чтения.

Словарная работа: мутный, ноздристый.

Билингвальный компонент: знают на казахском языке слова:

Весна – көктем,

Солнце – күн

Золотое – алтын

Золотое солнце – алтын күн

Оборудование: пейзажная картина «Ранняя весна», модели, песок, аудио - запись «Времена года» П.И. Чайковского. ТСО: компьютер, презентация на тему: «Родственные слова».

<i>Этапы деятельности</i>	<i>Вопросы к детям</i>
<p>1. Мотивационно-побудительный</p> <p>Пальчиковый тренинг</p> <p>Здравствуй, солнце золотое,</p> <p>Здравствуй, небо голубое,</p> <p>Здравствуй, вольный ветерок</p> <p>Здравствуй, маленький дубок.</p> <p>В Казахстане мы живем,</p> <p>Всех мы вас приветствуем!</p> <p>Объявление темы занятия.</p> <p>Веснянки вносят письмо от весны</p> <p>Поссорились четыре художника о том, чья картина красивее. Так спорили, что перемешали все краски.</p>	<p>Дети проговаривают, выполняя действия.</p> <p>Ребенок читает загадку:</p> <p>Сошли снега,</p> <p>Шумит вода,</p> <p>Все оживает,</p> <p>Когда это бывает?</p>

<p>Весна просит нас о помощи...</p> <p>Ситуация успеха.</p> <p>Дорисуем картину. Подбор признаков к предметам. Дети за каждое слово получают лучик, снежинку, травинку, капельку и крепят на картину.</p>	<p>Дети отгадывают загадку: Весна. И рассматривают пейзажную картину «Ранняя весна», но все краски размыты.</p> <p>- Какое время года изображено на картине? - Что нарисовала весна? (дети по цветовым пятнам строят предположения)</p> <p>Солнце, какое? ясное, яркое, теплое, весеннее.... Снег, какой? грязный, ноздристый, мокрый... Трава какая? зеленая, сочная, яркая... Цветы, какие? пестрые, красивые, яркие... Птицы, какие? веселые, звонкие, голосистые.... Весна, какая? ранняя, поздняя, дружная... Ручьи, какие? – быстрые, веселые, дружные, говорливые...</p>
<p>2 Организационно-поисковый Проблемная ситуация. Подбор действий к предметам.</p> <p>Мы помогли весне дорисовать картину. Составление предложений о ранней весне.</p> <p>Ритуал: Перед тем, как начать играть с песком, необходимо проговорить с детьми правила игры в песочнице. В этом поможет стихотворение Т. М. Грабенко. Дети в кругу читают стихи совмещают с движениями.</p> <p>Займите свои рабочие места (дети читают свои имена на песочницах, объединяются в пары, тема рассказа задана моделью), нарисуйте и расскажите о своей весне.</p>	<p>Почему ручьи мутные? Солнце — светит, греет, сияет, слепит, ласкает.... Птицы — поют, кричат, радуются, выводят птенцов... Цветы — цветут, пестреют, живут, пахнут.... Деревья — оживают, распускаются, зеленеют....</p> <p>Какая это весна, ранняя или поздняя? Почему вы решили, что это ранняя весна? Отыщите на картине приметы ранней весны. Солнце пригревает сильнее. Снег почернел, начал таять. Кое-где образовались проталины. Побежали, зазвенели, зажурчали звонкие ручейки. Деревья еще стоят голые, но на ветках уже набухли почки. Из-под снега выглянул первый подснежник. Воробей весело чирикает на ветке. Вы маленькие художники, нарисуйте свою весну.</p> <p>Вредных нет детей в стране — Ведь не место им в песке! Здесь нельзя кусаться, драться И в глаза песком кидаться! Стран чужих не разорять! Песок — мирная страна. Можно строить и чудить,</p>

<p>Составление рассказов о ранней весне в поле, на реке, в лесу с опорой на сюжетные картины нарисованные на песке выполненные в разных техниках.</p> <p>Родственные слова. Выделение родственных слов из текста. Я расскажу о своей весне. Наступает весна. Весной солнце светит ярче и прогревает по-весеннему сильнее. Дует теплый весенний ветер. У Сони на носу весной зацветают веснушки. Подбор родственных слов (круги Эйлера).</p> <p>Выделение четвертого лишнего слова</p>	<p>Можно много сотворить: Горы, реки и моря, Чтобы жизнь вокруг была. Дети, поняли меня? Или надо повторить?! Чтоб запомнить и дружить!</p> <p>С чего начинается весна в природе?</p> <p>Назовите похожие слова.</p> <p>Медведь - медведица, медвежонок,...</p> <p>Дети читают самостоятельно. Река, рука, речка, речной. Капель, капает, капля, вода.</p>
<p>3. Рефлексивно-корректирующий. Рефлексия. Нам весна подарила первые весенние цветы. Тюльпаны подарила тем, кто работал сегодня очень хорошо, мимозы тем, кто работал хорошо, а подснежники тем, кто работал хорошо, но может еще лучше. Дети объясняют свой выбор. Работа в зоне ближайшего развития.</p>	<p>Обязательно найдите слову «цветы» родственных и научите это делать наших мам и пап.</p>

Творческая работа с песком дала нам возможность максимально установить субъект-субъектные отношения при совместной деятельности взрослых и детей, отказаться от авторитарной позиции по отношению к ребенку, работать в зоне ближайшего развития, успешно проводить коррекционно-развивающую работу с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1982.
2. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания / Вопросы порождения речи и обучения языку. - М., 1967.
3. Сакович Н.А. Игры на мосту. - СПб.: Речь, 2006.

УДК 376.3

ДИСГРАФИЯ КАК ОДНА ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рыжкова Т.Н.

Творческие и интеллектуальные ресурсы человека стали главным фактором социального и экономического развития общества в наше время. Одной из задач современных тенденций социального раз-

вития является раскрытие и развитие способностей одаренных и талантливых детей в процессе и средствами образования и отход от ориентации на “среднего” ученика. Одаренные дети в чем-то действительно

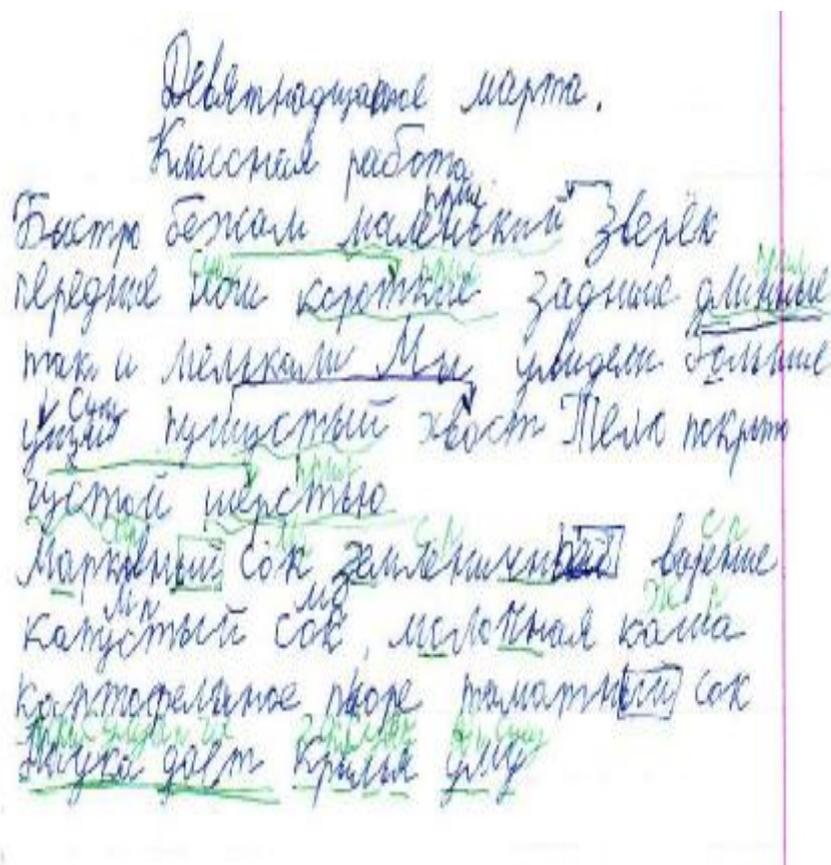
лучше, а в чем-то хуже обычных, а в чем-то и не хуже, и не лучше, а другие (8, с. 3). В нашей стране одним из основных направлений политики государства в сфере образования является социально - педагогическая поддержка и развитие одаренных детей, как бесценного национального достояния и основного интеллектуального и творческого потенциала страны. Принципы организации обучения одаренных школьников в ведущих странах мира различны, но в настоящее время всех объединяет одно: интересы общества требуют специальных мер поддержки одаренных детей и молодежи, как моральных, так и материальных. Цель специализированной школы - развитие индивидуальных особенностей каждого учащегося, создание специфических условий для формирования творческой личности с учетом особых, присущих только данному индивиду, способностей (цит. по www.edu.gov.kz). Высокоодаренные дети должны обучаться в таких условиях, при которых их способности могли бы быть полностью реализованы в соответствии со своими собственными интересами и интересами общества. Интеллект – один из решающих факторов экономического развития. Фактически, интеллектуальный потенциал населения является более значимым, по сравнению с территориальным, демографическим и прочими, потому что пренебрежение к развитию индивидуального интеллекта, в конечном счете, обращается для общества невосполнимыми материальными, политическими и моральными потерями. Важнейшим приоритетом в такой ситуации становится интеллект, а важнейшим резервом человеческой цивилизации являются интеллектуальные способности. Специалисты отмечают, что количество одаренных взрослых на несколько порядков ниже числа одаренных детей. Моральные издержки за эти потерянные проценты несут те дети, которые без профессиональной педагогической и психологической поддержки вырастают в “потерянных” взрослых, а материальные издержки поколение за поколением несет государство. Одаренные дети должны быть в центре специальных педагогических и социальных программ, поскольку самые большие надежды на улучшение условий

жизни и процветание нации связаны именно с одаренными молодыми людьми. Чем раньше начинается развитие способностей, тем больше шансов на оптимальное их развитие.

Умственное развитие, развитие мышления является важной стороной в развитии личности младших школьников. Мышление человека характеризуется активным поиском связей и отношений между разными событиями, явлениями, вещами, предметами. Именно направленность на отражение непосредственно ненаблюдаемых связей и отношений (например, причинно-следственных условных связей), на выделение в вещах и явлениях главного и неглавного, существенного и несущественного и отличает мышление как познавательный процесс от восприятия и ощущения (5, с. 5). Каждый учитель в процессе своей педагогической деятельности встречает немало “средних” учащихся, которые испытывают трудности при овладении письменной речью. Хотелось бы отметить, что такие же трудности испытывают и одаренные дети, как показывает педагогический опыт. Без выявления причин этих трудностей, которые носят в значительном числе случаев психологический характер, невозможна эффективная работа по их преодолению и, в конечном итоге, повышение школьной успеваемости. Нарушения чтения и письма у детей с относительно сохранным интеллектом (не имеющих умственной отсталости) часто сочетаются с психическим и психофизическим инфантилизмом, с выраженной неравномерностью психического развития, с определенными особенностями структуры интеллекта, с недоразвитием симультанных и сукцессивных процессов, а также с недостаточностью таких психических функций, как внимание, память (3, с. 4). Психологические причины, вызывающие сложности в усвоении письменной речи и обучении в целом, многообразны и находятся в сложной взаимосвязи с внешними проявлениями школьных трудностей. Очень часто отсутствует прямое и однозначное соответствие между внешними проявлениями трудностей в учении и их психологическими причинами: в основе одной какой-либо трудности в учебной работе могут лежать

различные психологические причины, а в основе разных по внешним проявлениям трудностей может быть одна и та же психологическая причина. Например, невнимательность ученика, на которую часто жалуются учителя и родители, может быть следствием разных причин: отсутствия интереса к учению, наличия каких-либо личных проблем. А в основе такой трудности учащихся, как нарушение письма – дисграфия, может лежать одна и та же психологическая причина – несформированность какой-либо мыслительной операции (2, с. 5). Дисграфия – от греч. dys- “сложность” и grapho- “писать, изображать”. Это неспособность или сложность овладеть письмом

при нормальном развитии интеллекта. В большинстве случаев дислексия и дисграфия наблюдаются у детей одновременно, хотя у некоторых они могут встречаться и по отдельности (цит. по ru.wikipedia.org). Ребята оказываются не в ладах с родным языком, хотя хорошо справляются с математикой и другими предметами, где, казалось бы, требуется больше сообразительности. При дисграфии дети младшего школьного возраста с трудом овладевают письмом: выполненные ими упражнения, диктанты содержат множество грамматических ошибок. Они не используют заглавные буквы, знаки препинания, у них ужасный почерк.



Нередко дети отказываются посещать уроки родного языка или выполнять письменные задания. У них развивается чувство собственной ущербности, депрессия, в коллективе они находятся в изоля-

ции. У детей с дисграфией отдельные буквы неверно ориентированы в пространстве. Они путают похожие по начертанию буквы: “З” и “Э”, “Р” и “Б” (мягкий знак).

заболевания. Поэтому устранить дисграфию в настоящее время просто. Дети, страдающие дисграфией, нуждаются в специальной логопедической помощи, так как специфические ошибки письма не могут быть преодолены обычными школьными методами. К мерам ранней профилактики дисграфии относится целенаправленное развитие у ребенка тех психических функций, которые необходимы для нормального овладения процессами письма и чтения. Занятия проводятся по определенной системе: используются различные речевые игры, разрезная или магнитная азбука для складывания слов, выделение грамматических элементов слов. Ребенок должен усвоить, как произносятся определенные звуки, и какой букве при письме этот звук соответствует. Обычно логопед прибегает к противопоставлениям, “отрабатывая”, чем отличается твердое произношение от мягкого, глухое - от звонкого. Тренировка ведется путем повторения слов, диктанта, подбора слов по заданным звукам, анализа звукобуквенного состава слов. Понятно, что используют наглядный материал, помогающий запомнить начертания букв: “О” напоминает обруч, “Ж” - жука, “С” - полумесяц... Нужно стремиться наращивать скорость чтения и письма. Если ребенку задано на дом прочитать текст или много писать, то текст необходимо разбить на части, и задание выполнять в несколько приемов. Нельзя заставлять ребенка переписывать много раз домашние задания, это не только нанесет вред здоровью ребенка, но и поселит в нем неуверенность, а также увеличит количество ошибок. За каждый достигнутый успех ребенка нужно хвалить. Дети с дисграфией, как правило, имеют хорошую зрительную память. Поэтому ни в

каком случае нельзя предлагать им упражнения, где требуется исправить ошибки, изначально допущенные.

Суть исправления дисграфии в том, чтобы искоренить саму мысль о том, что при письме можно допускать ошибки. Текст с ошибками лишней раз показывает ребенку, что ошибки возможны. Школьнику необходимо показать обратное.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения чтением и письмом. Известия АПН РСФСР 1950.
2. Зак А.З. Различия в мышлении детей [6-10 лет]: учебно-методическое пособие. - Издательство РОУ, 1992.
3. Лалаева Р.И., Прищепова И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников. - СПб., 2006.
4. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. - М., 1961.
5. Локалова Н. П. Слабоуспевающие школьники: психологическое изучение и коррекционная работа с ними // Начальная школа. - М., 1992.
6. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. - СПб., 2006.
7. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. - М., 1983.
8. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей. - М., 1996.
9. ru.wikipedia.org Термин дисграфия
10. www.edu.gov.kz Постановление Правительства РК от 16 сентября 1996 «Положение о специализированных школах для одаренных детей»

УДК 616.89

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Кабдыргалиева Ж.С.

Проблема сложного дефекта становится все более актуальной для современной коррекционной педагогики. За послед-

ние десятилетия специалисты, работающие в этой области, отмечают рост числа случаев сложных нарушений развития. Многие

авторы отмечают, что аутизм, как симптом, часто встречается при различных видах психических нарушений – при осложненных формах олигофрении, детского церебрального паралича, при патологии слуха и зрения и т.д. Синдром аутизма нередко входит в состав сложного дефекта, где играет роль не меньшую, чем другие нарушения - например, интеллектуальная, речевая, двигательная недостаточность. Детский аутизм - достаточно распространенное явление, встречающееся не реже, чем слепота или глухота. Аутизм – это своеобразное нарушение психологического развития, которое обычно проявляется в первые 30 мес. жизни. Аутичность (от греческого – сам) обозначает крайние формы нарушения контактов, уход от реальности в мир собственных переживаний. 2 апреля является Всемирным днем распространения информации о проблеме аутизма. Аутизм впервые описан Лео Каннером в 1943 г., с его именем связывают открытие этого клинического явления и даже используют его имя для обозначения детского аутизма. Со времени признания существования раннего детского аутизма проведены многочисленные исследования, в ходе которых делались попытки раскрыть суть заболевания. Опыт, полученный не одним поколением специалистов, работающих с этими детьми, не только облегчил реабилитацию многих больных, но и стал основой для серьезного теоретического вклада. Обнаружены различные механизмы развития аутизма: психологические (связь эмоциональной холодности родителей с нарушением социального взаимодействия больных), неврологические (резидуально - органический дефект), нейрофизиологические (недостаточная активация ретикулярной формации). Обычно выделяют три основных области, в которой аутизм проявляется особенно ярко:

- речь и коммуникация;
- социальное взаимодействие;
- воображение, эмоциональная сфера.

В качестве основных симптомов аутизма называют трудности в общении и социализации, неспособность установления эмоциональных связей, нарушение речевого развития, однако следует отметить, что для аутизма характерно аномальное развитие всех областей психики: интеллектуаль-

ной и эмоциональной сфер, восприятия, моторики, внимания, памяти, речи. Несмотря на общность нарушений в психической сфере, аутизм проявляется в разных формах. В книге О.С. Никольской, Е.Р. Бабенской, М.М. Либлинг «Аутичный ребенок: пути помощи» (М., 1997) приведены примеры различных подходов к классификации аутичных детей. Так, английский исследователь доктор Л. Винг разделила таких детей по их возможностям вступления в социальный контакт на «одиноких» (не вовлекающихся в общение), «пассивных» и «активных - нелепых». Причины аутизма в настоящее время до конца не исследованы. Большинство авторов относят к ним нарушения внутриутробного развития и истощаемость болезни раннего детства. У аутичных детей чаще обычного наблюдаются мозговые дисфункции, проявляются нарушения биохимического обмена.

В аспекте оказания детям с различными формами аутизма практической психолого-педагогической помощи в настоящее время спрос многократно превышает предложение. Родители часто остаются один на один с проблемами больного ребенка. В то же время, многие семьи хотят и готовы пытаться самостоятельно помочь своим детям. Таким семьям нужна поддержка и понимание со стороны специалистов. Семьи, имеющие детей с аутизмом, с разнообразной соматической, неврологической и психиатрической симптоматикой, вынуждены обращаться за помощью к педиатрам, неврологам и психиатрам, однако эти профессионалы, как правило, не располагают эффективными реабилитационными средствами и, зачастую, не могут оказать квалификационную помощь. В современных условиях нельзя не учитывать важной особенности в подходе к аутизму: медики и представители педагогических специальностей, области профессиональной деятельности которых традиционно разделены, должны взаимодействовать, информировать и вдохновлять друг друга, и тогда результаты теоретических исследований в области аутизма могут быть реализованы на практике.

Ребенок с аутизмом погружен в мир собственных переживаний, отгорожен от окружающего мира, не стремится к обще-

нию, сторонится коллектива сверстников, у него отсутствуют живая выразительная мимика и жесты, он старается не смотреть в глаза окружающим. Эти дети избегают также телесных контактов, отстраняются от ласки близких. Лучше всего они себя чувствуют, когда их оставляют в покое. Ребенок с аутизмом как бы не замечает других людей. Предоставленный самому себе, он может однообразно повторять одни и те же движения, что-то нашептывать, временами выкрикивать отдельные, лишённые конкретного смысла слова или звуки. Если взрослый все же пытается вступить с ним в контакт, он возбуждается, становится напряженным, может проявлять агрессию по отношению к окружающим. Для детей с аутизмом характерна однообразная, как бы нецеленаправленная двигательная активность, которая проявляется в прыжках, беге на цыпочках, своеобразных движениях пальцев рук около наружных углов глаз. Двигательное беспокойство может чередоваться с периодом заторможенности, застывания в одной позе. Степень умственного развития при аутизме различна: в одних случаях интеллект может быть нормальным, в других ребенок может быть умственно отсталым. Развитие речи также отличается большой вариативностью: некоторые дети по темпу и срокам развития речи опережают здоровых сверстников, другие отстают в речевом развитии. Однако во всех случаях наблюдается своеобразие речи детей с аутизмом. Прежде всего, это нарушения модуляции голоса. Часто ребенок особенно громко и выразительно произносит отдельные звуки и слоги. Речь детей с аутизмом часто содержит набор штампованных фраз, иногда наблюдается стремление к повторению малопонятных слов, услышанных ими от окружающих по радио или по телевизору. Особенностью речи детей с аутизмом является речь о себе во втором и третьем лице. Речь аутичного ребенка не направлена на общение с окружающими, а является как бы речью для себя. Ребенок получает удовольствие не от общения, которое возникает при помощи речи, а от манипулирования самими словами, звуками и фразами. В некоторых случаях речь у ребенка отсутствует полностью. Для многих детей с аутизмом харак-

терна любовь к музыке, они могут часами слушать любимые мелодии. Они отличаются повышенной чувствительностью к своему окружению, с трудом переносят изменение привычной для них обстановки, часто испытывают страхи при встрече с незнакомыми предметами, иногда боятся самых обычных предметов обихода, например, света электрической лампы, звуки пылесоса и т.д.

Для более эффективной помощи больным с аутизмом необходимо раннее установление диагноза. Детям с аутизмом необходимы длительная помощь, целенаправленные усилия семьи, учителей, воспитателей, врачей, психологов. Они нуждаются в устойчивой структуре окружения, понимании, терпении, помощи со стороны родных, друзей, соседей и общества.

В своей работе мы остановимся на некоторых аспектах работы с аутичным ребенком. В выводах мы, в основном, будем опираться на собственный опыт интенсивной практической работы, основанной на разнообразных методиках работы для детей со сложной структурой дефекта. В работе освещены результаты шестилетней работы с ребенком с синдромом раннего детского аутизма. Прежде, чем начинать работу, необходимо было принять решение относительно того, какой коррекционный подход предполагается использовать. Кроме частных коррекционных направлений, имеющих собственную теоретическую и методологическую базу, мы использовали подходы, которые зарекомендовали себя как достаточно эффективные при работе с детьми, страдающими аутизмом: эмоционально-уровневый подход, разработанный В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, О.С. Никольской; ТЕАССН - подход – программа коррекции и обучения аутичных детей и детей со сходными нарушениями общения; поведенческий подход.

Ребенку, с которым автор статьи начала заниматься, было 6 лет, диагноз: «интеллектуальная недостаточность, приравненная к легкой умственной отсталости, атипичный аутизм; специфическое развитие речи, обусловленное коммуникативными нарушениями». Маму при нашей первой встрече волновало, что ребенок неконтактный, не разговаривает, слишком

возбудим, плохо спит, испытывает страхи, не играет с игрушками. Мама обращалась ко многим специалистам, но никаких изменений в поведении ребенка не происходило. Из беседы выяснилось, что с детства мальчик говорил отдельные непонятные фразы или вообще не общался, рос раздражительным, беспокойным, почти все время находился в движении, с игрушками не играл, при общении возбуждался еще больше, кричал, бесцельно хватал разные предметы, бросал их. В лицо он не смотрел, избегал взгляда, просьбы не выполнял. В ходе психолого-педагогического наблюдения было замечено, что мальчик очень чувствителен к ритму (музыкальному, цветовому). Ритм привлекал его внимание, он «погружался» в него, получая от этого удовольствие. Он внимательно смотрел и пытался повторять движения рта педагога, иногда воспроизводил мелодию. Используя интерес мальчика к цветовым ритмам, попыталась заинтересовать его рисованием. Вначале изображались разные цветовые узоры, ритмично сочетая цвет в разных комбинациях. Мальчик часами был готов следить за происходящим, погружался в волшебство узора. Всегда свой рисунок сопровождала какой-нибудь мелодичной песней. Рисование стало нашим любимым занятием. Мы изображали различные формы и ритмично их раскрашивали, затем стали рисовать различные предметы: домики, цветы, деревья, наконец, перешли к людям. По ходу раскрашивания мы изучили все цвета. Совместное рисование было удобно тем, что позволило работать над развитием моторики, речи, постепенно отработывались элементы учебных навыков. Кроме того, такие занятия дали ребенку возможность чередовать пассивное восприятие с активным действием. Параллельно шла работа над речевой активностью мальчика. Особо хотелось бы остановиться на особенностях обучения ребенка чтению и письму. В ходе обучения чтению, кроме аналитико-синтетического метода, была использована методика «глобального чтения», т.е. чтения целыми словами. Эта методика представляется нам приемлемой при обучении чтению. Научившись складывать буквы и слоги, аутичный ребенок может долгое время читать «механически»,

не вникая в смысл прочитанного, т.е. фактически начинает использовать его для аутистимуляции. При «глобальном чтении» мы подписываем картинки или предметы целыми словами, и слово всегда сочетается в зрительном поле ребенка с предметом, который оно обозначает.

На первом этапе работы мы начинали с рассматривания фотографии из семейного альбома, затем отбирались фотографии самого ребенка и членов его семьи. Для всех фотографии изготавливались таблички с надписями: «Я», «МАМА», «ПАПА», «БАБУШКА» и т.д. При работе, фотографии раскладывались перед ребенком слева, а таблички с надписями - справа (в начале занятий используется не больше пяти снимков и не более пяти подписей, затем их количество можно увеличить до 7-10). Затем нужно взять одну фотографию и положить ее посередине, найти табличку с надписью и положить ее под фото, комментируя: «смотри, это папа, здесь написано *папа*; то же самое проделать с остальными снимками.

На втором этапе проводилась работа по оформлению альбома с различными предметами. Подбирались картинки с изображениями и с надписями «ЧАШКА», «СТОЛ», «СТУЛ», «МАШИНА», «ТЕЛЕВИЗОР» и т.д. Постепенно набор картинок увеличивали. Далее темы усложнялись: «МОЯ ГОЛОВА», «МОЕ ЛИЦО», «МОЕ ТЕЛО», «МАЛЬЧИКИ», «ДЕВОЧКИ», «МОЯ ОДЕЖДА» и т.д.

На каждой странице альбома осваиваются новые буквы, рисуются предметы, где буквы встречаются вначале, в середине, в конце. Вначале изучили буквы - А, М, П, Б, Д.; затем - О, И, Е, Я; далее - К, Л, Т, Р, Ш. На каждую букву в альбоме отводится страница.

Одновременно шла работа по подготовке руки к письму. Ребенку было очень сложно держать ручку, писать элементы букв. Лучше при этом обыгрывать все занятия, использовать игровой комментарий к заданию, например «помоги мышке пробраться к сыру», «помоги рыбке уплыть от акулы». Для этих же целей была использована магнитная азбука. Работать с магнитной азбукой мы начали в тот момент, когда ребенок уже понимал, что написанное сло-

во можно прочитать вслух, произнести, т.е. «озвучить».

На третьем этапе происходило обучение ребенка составлению фраз, чтению целых предложений. Работа строилась по двум направлениям: по материалам любимой книжки; из опыта самого ребенка.

На четвертом этапе ранее полученные ребенком навыки закреплялись. Усложнялся материал для чтения, выкладывания слов, фраз. Одновременно мы ввели новый вид работы - работа в прописях по закреплению навыков правильного написания букв и их соединения.

При индивидуальном обучении ребенка достиг следующих результатов и научился:

- различать звуки на слух;
- понимать значение слов, обозначающих предметы окружающей действительности;
- составлять слова из букв и слогов разрезной азбуки;
- слушать и понимать небольшие сказки;
- различать и писать прописные и строчные буквы;
- заучивать стихотворения;
- заучивать тексты песен;
- научился считать до 100;
- освоил навыки сложения и вычитания в пределах 100;
- научился ориентироваться в таблице умножения и деления и т.д.

Очень важным достижением было то, что ребенок понемногу начал контактировать с детьми, поведение улучшилось. Результатом стало то, что специалисты ПМПК рекомендовали посещать мальчику уроки труда в школе. Наблюдения показали, что ребенок не испытывал дискомфорта от общения с учениками класса и учителем, сам шел на контакт.

Результаты данной работы показывают, что и при таком тяжелом нарушении психического развития, каким является детский аутизм, ранняя и систематическая лечебно-психолого-педагогическая коррекционная работа может способствовать улучшению социальной адаптации ребенка.

Работа с аутичными детьми - процесс сложный, длительный и в большей степени неблагодарный. Она «... растягивается на много лет, в течение которых эффекты дней, недель и месяцев могут казаться удручающе малыми или вовсе отсутствующими. Но каждый – пусть даже самый малый – шаг прогресса драгоценен: из этих, неуклюжих поначалу, шажков и шагов складывается общий путь улучшения и приспособления к жизни. Да, далеко не у каждого этот путь окажется так, велик, как того хотелось бы. Но обретенное на этом пути ребенком останется с ним, и будет помогать ему, жить более самостоятельно и уверенно» (В.Е. Каган).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. - М.: Владос, 2002.
2. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. – М., 2003.
3. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. - М.: «Академия», 2001.
4. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. - М.: Владос, 2004.
5. Мустакас К. Игровая терапия. – М.: «Речь», 2003.
6. Джульетта Алвин, Эриел Уорик. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. - М.: «Теревинф», 2004.

УДК 376-056.262: 159.9

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ
ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ**

Литвинова Н.А., Тулебаева Е.Н.

Проблема взаимоотношений между детьми и их родителями является одной из наиболее сложных и актуальных проблем психологии. Психологами практически всех направлений подчеркивается тот факт, что главным и необходимым условием развития ребенка как человеческого существа, формирования его внутренней жизни являются окружающие его близкие люди, прежде всего, родители. С первых месяцев ребенок осознает себя через отношения с родителями, и этот процесс не только внешнего, но и внутреннего взаимодействия продолжается на протяжении всей его жизни.

Появление в семье ребенка-инвалида - огромный стресс для родителей. Гнев, горе, вина – именно такие чувства возникают у родителей, когда они узнают о рождении ребенка с ограниченными возможностями. Эти чувства могут мешать сразу полюбить ребенка таким, каков он есть, тормозят построение гармоничных взаимоотношений с ребенком. Не вызывает сомнения тот факт, что социальная адаптация аномального ребенка напрямую зависит от правильного (прежде всего, материнского) родительского поведения. Восприятие семьей ребенка-инвалида определяется, в основном, доминирующими в обществе представлениями об инвалидности, а также спецификой непосредственного повседневного общения с ребенком, которое не всегда носит позитивный характер. Поэтому часто актуальной проблемой семьи ребенка с ограниченными возможностями выступает нормализация межличностных отношений в ней. Особенно это касается отношений между родителями и ребенком.

Родительское отношение определяется как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера, личности ребенка, его поступков.

Детско-родительские отношения в семьях, где есть дети с ограниченными

возможностями здоровья, представляют собой чрезвычайно сложную проблему. Успешность социализации такого ребенка напрямую зависит от адекватного родительского отношения к нему. Успешная социализация, как подчеркивает А.В. Мудрик, предполагает «эффективную адаптацию человека в обществе, с одной стороны, а с другой – способность в определенной мере противостоять обществу, части тех жизненных коллизий, которые мешают его саморазвитию, самореализации, самоутверждению» [1].

Особенности взаимоотношения аномального ребенка с окружающими, как вторичные осложнения основного дефекта, по мнению Л.С. Выготского, в большей степени поддаются коррекции, чем первичные нарушения. Социальные отношения такого ребенка Л.С. Выготский рассматривает как важнейший фактор развития его личности. С позиции Л.С. Выготского, «...из коллективного поведения, из сотрудничества ребенка с окружающими людьми, из его социального опыта возникают и складываются высшие психические функции», «от исхода социальной компенсации, то есть конечного формирования его личности в целом, зависит степень его дефективности и нормальности» [2].

Таким образом, роль детско-родительских отношений в социальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями огромна. Во-первых, именно эта семейная подсистема оказывается затронута болезнью ребенка в наибольшей степени; во-вторых, именно детско-родительские отношения являются тем ключевым контекстом, в котором происходит и нормативное психическое развитие ребенка, и все драмы его переживания болезни.

Актуальность темы нашего исследования обусловлена, прежде всего, статистическими данными о детской инвалидности. По данным государственного Агентства по статистике, в нашей стране на конец

2011 года чуть более 49 тыс. детей и подростков имеют статус инвалида. В республиканском масштабе этот показатель не производит сильного впечатления, так как составляет всего 1% от общего числа детей и подростков. Однако, с другой стороны, количество детей с ограниченными возможностями в Казахстане сопоставимо с населением целого города Сарань Карагандинской области, которое составляет как раз 50 тысяч человек. Восточно-Казахстанская область занимает 2 место по количеству детей-инвалидов в Республике Казахстан.

С другой стороны, актуальность нашего исследования заключается в нехватке психологической помощи семьям, имеющим детей-инвалидов. Например, в Глубоковском районе на учете в ГУ «Отдел занятости и социальных программ» состоит 141 ребенок-инвалид, а количество социальных работников по обслуживанию детей-инвалидов на дому – 5 человек на весь район, наличие же психолога даже не предусмотрено в Государственном стандарте по оказанию социальной помощи детям-инвалидам на дому [3]. Ребенок, поставленный лицом к лицу только с родителями и врачами, у которых одна доминанта - его болезнь, постепенно изолируется от общества.

Таким образом, изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей-инвалидов, а также разработка психолого-педагогических программ по их коррекции является одной из важнейших задач психологической службы специального образования. Однако исследования особенностей этих отношений в семьях с детьми, имеющими отклонения в психическом развитии, немногочисленны.

Цель исследования: изучение детско-родительских отношений в семьях с детьми-инвалидами.

Объектом исследования являются детско-родительские отношения.

Предметом исследования являются особенности детско-родительских отношений в семьях с детьми-инвалидами.

Методологическую основу нашего исследования составляют основные подходы к пониманию детско-родительских от-

ношений в классических зарубежных теориях (З. Фрейд, Э. Эриксон, К.Хорни, Э.Фромм, К. Роджерс, Д.Боулби, М. Эйнсворт, Е.С. Шеффер, Р.К. Белл), в отечественной психологии (Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин, В.И. Слободчиков, М.И. Лисина, С.Н. Мещерякова, И.С. Кон, М.В. Полевая, А.И. Захаров, А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, Е.Т. Соколова); теоретические научные позиции общей и специальной психологии об общих и специфических закономерностях психического развития нормально развивающегося ребенка и ребенка с ограниченными возможностями (П.Я. Трошин, Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, А.Адлер, М. Монтессори, Е.М. Мастюкова); современные представления об особенностях детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями в развитии (И.И. Мамайчук, В.В. Ткачева, Е.М. Мастюкова).

Нами была выдвинута следующая гипотеза: в семьях с детьми с детским церебральным параличом у родителей присутствует излишняя концентрация на ребенке, а отношение детей характеризуется повышенной эмоциональной привязанностью к родителям; В семьях с детьми с умственной отсталостью у родителей излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, а отношение детей характеризуется отсутствием эмоциональной привязанности к родителям.

Методики, используемые в исследовании:

- Опросник «PARI» (Шеффер, Белл);
- методика Рене Жиля;
- цветовой тест отношений.

Базой исследования выступил ГУ «Отдел занятости и социальных программ» Глубоковского района, с. Белоусовка.

В исследовании принимали участие 20 семей. Испытуемых разделили на две группы. В первую группу вошли семьи, имеющие детей детей-инвалидов (дети с детским церебральным параличом и дети с умственной отсталостью), а во вторую группу вошли семьи, имеющие детей с нормальным уровнем развитием.

Первая группа: возраст родителей – от 30 до 45 лет. В исследовании принимали участие 10 матерей, 3 пап. Возраст детей – от 9 до 12 лет, из них 3 девочки (2 с диаг-

нозом ДЦП, 1 – с диагнозом «легкая умственная отсталость»), 7 мальчиков (4 с диагнозом ДЦП, 3 с диагнозом «умеренная умственная отсталость»).

Вторая группа: возраст родителей – от 30 до 37 лет. В исследовании участвовали 10 матерей, 6 пап. Возраст детей – от 9 до 13 лет, из них 4 девочки, 6 мальчиков.

Сроки исследования: сентябрь: 2011 г. – март 2012 г.

Проблема взаимоотношений между детьми и их родителями является одной из наиболее сложных и вечно актуальных проблем психологии. Психологами практически всех направлений подчеркивается тот факт, что главным и необходимым условием развития ребенка как человеческого существа, формирования его внутренней жизни являются окружающие его близкие люди, прежде всего родители. С первых месяцев ребенок осознает себя через отношения с родителями, и этот процесс не только внешнего, но и внутреннего взаимодействия продолжается на протяжении всей его жизни.

Вопросы, посвященные проблеме детско-родительских отношений, рассматривались учеными на протяжении всего развития психологической науки и практики.

Детско-родительские отношения являлись предметом рассмотрения самых различных психологических школ и направлений.

Огромный вклад в развитие представлений о специфике отношений между детьми и родителями внесла теория классического психоанализа. Как известно, психоанализ был первой теорией, в которой отношения между ребенком и родителем рассматривались в качестве главного фактора детского развития. Согласно З. Фрейду и А. Фрейд, мать выступает для ребенка, с одной стороны, как первый и самый важный источник удовольствия, как первый объект либидо, а с другой – как первый законодатель и «контролер».

Один из наиболее выдающихся не-офрейдистов, представитель эгопсихологии Э. Эриксон внес существенные преобразования в идеи З. Фрейда. В частности, Эриксон развил ряд положений относительно индивидуального взаимоотно-

шения ребенка с родителями и тем культурным контекстом, в котором существует семья. В каждой культуре имеется свой особый стиль материнства, который каждая мать воспринимает как единственно правильный. Согласно Эриксону, в отношениях между родителями и ребенком наблюдается двойственная интенция, которая совмещает в себе чувственную заботу о нуждах ребенка с твердым чувством полного личного доверия к нему. С одной стороны, родители должны оберегать ребенка от окружающих его опасностей, с другой стороны – предоставлять ему определенную степень свободы, а ребенок устанавливает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой [4].

К. Хорни также придавала особое значение культурной среде, социальным отношениям между родителями и ребенком и той роли, которую они играют в развитии личности. Согласно ее социокультурной теории личности, в детстве основными являются две потребности – удовлетворения и безопасности, и в этом отношении ребенок полностью зависим от родителей. Если данные потребности не удовлетворяются (в результате неустойчивого поведения родителей, чрезмерной опеки), у ребенка развивается установка базальной враждебности: ребенок зависит от родителей и в то же время испытывает по отношению к ним обиду и негодование, что составляет основу базисного невротического конфликта. В отличие от Фрейда, Хорни считает этот конфликт более разрушительным, но не считает его возникновение неизбежным, также как его разрешение – невозможным [5].

Э. Фромм, рассматривая родительские отношения как фундаментальную основу развития ребенка, провел качественное различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребенку. Это различие наиболее ярко прослеживается по следующим линиям: 1) условность – безусловность, 2) контролируемость – неконтролируемость. Материнская любовь безусловна – мать любит своего ребенка за то, что он есть. Материнская любовь не подвластна контролю со стороны ребенка, ее нельзя заслужить (либо она есть, либо ее нет). Отцовская любовь обу-

словлена - отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания. Отцовская любовь управляема, ее можно заслужить, но ее можно и лишиться. При этом Э. Фромм отмечает, что «речь здесь идет не о конкретном родителе, а о материнском и отцовском началах, которые в определенной степени представлены в личности матери или отца» [6].

В качестве альтернативы психоаналитическим направлениям в психологии выступило феноменологическое направление, основанное К. Роджерсом, который сосредоточился на том, как оценка индивидуума другими людьми, особенно в детстве, способствует развитию позитивного или негативного образа себя. В случае если отношения между родителями и ребенком строятся на основе "условия ценности", (т.е. к ребенку относятся позитивно, если он соответствует стандартам родителей), Я-концепция не является прочной основой для развития здоровой личности. Единственный способ не вмешиваться в тенденцию актуализации ребенка - это дать ему безусловное позитивное внимание, т.е. родитель относится к ребенку безотносительно совершенных им проступков, ребенка ценят и любят просто потому, что он есть, а ребенок "начинает думать о себе одобрительно и чувствует, что его принимают".

Наибольшую популярность в психологии получила теория привязанности Д. Боулби, М. Эйнсворт. Одним из центральных понятий теории привязанности является "объект привязанности", т.е. тот человек, к которому возникает привязанность. Очевидно, что для большинства людей таким человеком является мать. Однако кровное родство здесь не играет особой роли: при отсутствии биологической матери ее может заменить любой человек, способный установить отношения привязанности с ребенком. В дальнейшем объектом привязанности может стать учитель, сверстник, возлюбленный. В рамках этой теории обсуждается вопрос о возможности нескольких объектов привязанности и об их равнозначности. В этой связи выделяются первичные и вторичные объекты привязанности. Первичная привязанность у большинства людей возникает в раннем детстве к матери (или заменяющему ее ли-

цу). Если первичный объект привязанности обеспечивает ребенку безопасность, надежность и уверенность в своей защищенности, он без труда налаживает вторичные привязанности с другими людьми: со сверстниками, учителями и т.п. Если же мать не удовлетворяет потребностей ребенка в любви, защищенности и безопасности, он не сможет устанавливать вторичные привязанности с другими людьми, пока эти базальные потребности не будут удовлетворены. Основная функция объекта привязанности, по Дж. Боулби, заключается не в удовлетворении врожденной потребности в любви (как в классическом психоанализе) и не в удовлетворении физиологических потребностей ребенка (как в бихевиоризме), а в обеспечении защиты и безопасности. Поэтому наличие привязанности является необходимым условием исследовательского поведения и познавательного развития ребенка [7].

Отечественные исследователи В.И. Слободчиков и Б.Д. Эльконин раскрывают понимание специфики отношений в системе «взрослый-ребенок», описываемой в категориях акта развития. Взаимодействия взрослого и ребенка носят характер «событийной общности» - «сплетения и взаимосвязи двух жизней с их внутренним единством и внешней противопоставленностью», где взрослый для ребенка не просто одно из условий его развития, а «фундаментальное основание самой возможности возникновения и развития субъективности, основание его полноценной человеческой жизни» [8]. Отражая общие идеи системного подхода, автор отмечает, что в развивающихся системах происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга, приводящее к возникновению и становлению систем нового типа.

Существенный вклад в разработку проблем общения ребенка и взрослого и их взаимоотношений внесла М.И. Лисина и ее сотрудники (1986). Их исследования показали, что специфической особенностью деятельности общения ребенка и взрослого является предмет этой деятельности - другой человек, партнер по общению. Развитие общения проходит ряд своеобразных стадий или форм общения: ситуативно-

личностная (2-6 месяцев), ситуативно-деловая (3-5 лет), внеситуативно-познавательная (3-5 лет), внеситуативно-личностная (6 – 7 лет). В процессе прохождения каждой из стадий происходит не только присвоение ребенком культурных норм, но и становление новых мотивов деятельности ребенка. Здесь важно отметить, что взрослый всегда выступает не только как посредник между ребенком и теми историко-культурными формами и способами деятельности, которыми ему предстоит овладеть, но и как уникальная, творческая личность, обладающая индивидуальными мотивами, переживаниями, ценностями, смыслами [9].

Исследования И.С. Кона (1989) затрагивают другие значимые факторы, влияющие на специфику родительского отношения: социокультурный и исторический контексты. Автор выделяет следующие составляющие родительского отношения:

- специфические родительские ценности, социальные установки, осознанное отношение родителей к детям;
- социальные роли отца и матери;
- культурные символы отцовства и материнства;
- непосредственные родительские чувства - любовь к детям, чадолубие;
- практика, стиль взаимоотношений реальных родителей и детей смыслами [10].

А.И. Захаров считает, что неблагоприятные типы воспитания могут способствовать развитию напряженной и неустойчивой внутренней позиции ребенка, которая приводит к появлению у него невротических ситуаций. Неблагоприятные типы воспитания способствуют возникновению отклонений и нарушений в психике ребенка, формированию у него неадекватного, диффузного образа Я [11].

А.И. Захаровым (1982) были определены следующие параметры родительского отношения:

- 1) интенсивность эмоционального контакта: а) гиперопека / опека; б) принятие / непринятие;
- 2) параметры контроля: а) разрешительный, б) допускающий, в) ситуативный, г) ограничительный;

3) последовательность - непоследовательность;

4) аффективная устойчивость - неустойчивость;

5) тревожность – нетревожность.

А.Я. Варга (1987) в своих исследованиях, посвященных проблемам семьи, выделяет ряд особенностей родительского отношения. Она считает, что родительское отношение - это целостная система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков. Особенности родительского отношения во многом определяют нарушенные взаимоотношения родителя и ребенка.

Также, по мнению А.Я. Варги, родительское отношение является многомерным образованием, в структуре которого выделяются четыре образующих: 1) интегральное принятие либо отвержение ребенка; 2) межличностная дистанция ("симбиоз"); 3) формы и направление контроля (авторитарная гиперсоциализация) и 4) социальная желательность поведения. Каждая образующая, в свою очередь, представляет собой сочетание (в разной пропорции) эмоциональной, когнитивной и поведенческой компонент.

Проблеме стилей отношений «мать - ребенок» также посвящена работа Е.Т. Соколовой (1989). Она выделяет следующие стили воспитания:

1) Сотрудничество. В общении матери и ребенка преобладают поддерживающие высказывания над отклоняющими. В общении присутствуют взаимоуступчивость, гибкость (смена позиций ведущего и ведомого).

2) Изоляция. В семье не принимаются совместных решений. Ребенок изолируется и не хочет делиться своими переживаниями с родителями.

3) Соперничество. Партнеры по общению противостоят друг другу, критикуют друг друга, реализуя потребности в самоутверждении и симбиотической привязанности.

4) Псевдосотрудничество. Партнеры проявляют эгоцентризм. Мотивация совместных решений не деловая, а игровая (эмо-

циональная) [12].

Согласно Закона Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов», инвалид - лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, травмами, их последствиями, дефектами, которое приводит к ограничению жизнедеятельности и необходимости его социальной защиты [13].

Закон (п.8 ст.1) также дает определение понятию ребенок-инвалид - лицо в возрасте до восемнадцати лет, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, травмами, их последствиями, дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и необходимости его социальной защиты [13].

В современной психологической литературе используются такие понятия как «дети с проблемами в развитии» (И.И. Мамайчук), «дети с ограниченными возможностями» (Мастюкова Е.М), «дети с отклонениями в развитии» (В.В. Ткачева).

Наиболее глубокие разработки в области аномального развития были сделаны выдающимся отечественным психологом Л.С. Выготским. Л.С. Выготский обобщил работы своих предшественников и создал общую концепцию аномального развития. В основу исследований аномального детства положена теория психического развития, которую Выготский разработал, изучая особенности нормального психического развития. Он показал, что наиболее общие законы развития нормального ребенка прослеживаются и в развитии аномальных детей, «признание общности законов развития в нормальной и патологической сфере – краеугольный камень всякого сравнительного изучения ребенка. Но эти общие закономерности находят своеобразное конкретное выражение в одном и в другом случае. Там, где перед нами развертывается атипичное, уклоняющееся от нормы развитие, те же самые закономерности, реализуясь в совершенно другом комплексе условий, приобретают качественно своеобразное, специфическое выражение, не являющееся мертвым слепком с типичного детского развития» [2].

Обосновывая положение об общно-

сти законов развития нормального и аномального ребенка, Выготский подчеркивал, что общим для обоих вариантов является социальная обусловленность психического развития. Во всех своих работах ученый отмечал, что социальное, в частности педагогическое, воздействие составляет неиссякаемый источник формирования высших психических функций как в норме, так и в патологии. Разработанная Л.С. Выготским теоретическая концепция аномального развития является чрезвычайно актуальной и сегодня и имеет огромное практическое значение [2].

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это тяжелое заболевание, которое возникает у ребенка в результате поражения головного и спинного мозга на ранних этапах его формирования (внутриутробном, в период родов или в период новорожденности). Основным клиническим симптомом при детском церебральном параличе является нарушение двигательных функций, однако, кроме этого, у детей с детским церебральным параличом имеют место нарушения зрения, слуха, речи, интеллекта. У некоторых детей наблюдаются судорожные синдромы. По данным ряда авторов, на 10 000 новорожденных приходится 34-42 ребенка, страдающих церебральным параличом [14].

Умственная отсталость - стойкое, необратимое недоразвитие уровня психической, в первую очередь интеллектуальной деятельности, связанное с врожденной или приобретенной (деменция) органической патологией головного мозга. Наряду с умственной недостаточностью, всегда имеет место недоразвитие эмоционально-волевой сферы, речи, моторики и всей личности в целом [15].

Рождение ребенка с нарушениями развития - сильный травмирующий фактор для всей семьи, связанный с изменением семейного уклада и мировосприятия. Сразу встает вопрос о необходимости решения многих специфических проблем, возрастает физическая и психологическая нагрузка на ближайшее окружение малыша. Наибольшие трудности в данной ситуации приходится на долю матери. Проблемами воспитания, образования и лечения ребенка преимущественно занимается именно она.

Известно, что социальная адаптация этих детей напрямую зависит от грамотного родительского, прежде всего материнского, поведения [16].

Очень часто родительское поведение является не позитивным, а, наоборот, негативным фактором в развитии аномального ребенка. В работах многих исследователей подчеркивается идея о равенстве влияния как родителей на ребенка, так и ребенка на родителей. С одной стороны, родительское отношение может вызвать вторичные нарушения у ребенка, а с другой - нарушения в развитии у детей приводят к различным искажениям родительского отношения [16].

После проведенного нами исследования выявились следующие особенности.

Для родителей имеющих детей-инвалидов в большей степени присуща излишняя концентрация на ребенке. Это выражается в таких признаках родительского отношения как проявление чрезмерной заботы о ребенке, ограждение ребенка от любых сложностей, опасении чем-либо обидеть ребенка, подавлении агрессивности. Особенности материнского отношения отличаются чрезмерная забота о ребенке и чрезмерное вмешательство в мир ребенка. Это характеризуется тем, что матери не стремятся к тому, чтобы ребенок проявлял активность, не привлекают детей к выполнению домашних обязанностей. Характерной особенностью отцовского отношения является исключение внесемейного влияния на ребенка, а также опасение обидеть ребенка, боязнь своими действиями причинить ему вред. Родители, имеющие детей с детским церебральным параличом, в большей степени, нежели родители детей с умственной отсталостью, склонны к излишней концентрации на ребенке, к проявлению чрезмерной заботы и вмешательству в мир ребенка, эмоционально принимают ребенка. Что касается родителей, имеющих детей с умственной отсталостью, то их отношение к ребенку характеризуется противоречивостью. С одной стороны, они также склонны к излишней концентрации на ребенке, с другой стороны в их отношении к ребенку присутствуют признаки эмоциональной дистанции с ребенком, которые проявляются в нейтральном, равнодушном отношении к ребенку, а также в уклонении от контакта с

ребенком.

Для родителей имеющих здоровых детей характерен такой тип родительского отношения как оптимальный эмоциональный контакт. Это говорит о том, что родители, предоставляют ребенку возможность высказать свое мнение, считаются с ним, общаются с ним на равных, стараются участвовать в его делах, разделяют и поощряют его интересы. Также родители предъявляют к ребенку определенные требования, привлекают к выполнению определенных поручений, считают строгое отношение к ребенку наиболее эффективным в процессе воспитания. В целом испытывают эмоционально-положительное отношение к ребенку, любовь.

Результаты исследования отношения детей к родителям позволяют выделить следующие особенности отношения детей к родителям.

Отношение здоровых детей к родителям характеризуется и эмоциональной привязанностью и нейтральным отношением. Эмоциональная привязанность к матери проявляется в тех случаях, когда ребенок сталкивается с трудностями, оказывается в сложной для него жизненной ситуации. Нейтральное, равнодушное отношение проявляется в таких ситуациях, как прогулка, досуг ребенка. Это объясняется тем, что в данных ситуациях здоровые дети предпочитают общение со сверстниками.

Эмоциональная привязанность к отцу у здоровых детей характеризуется признанием его авторитета, для детей важно получить одобрение отца.

У большинства детей с детским церебральным параличом присутствует эмоциональная привязанность к матери. Особенно это касается ситуаций возможной разлуки с матерью, с возникновением каких-либо сложностей в жизни ребенка, в стремлении оказать помощь матери, доказать свою самостоятельность. Эмоциональная привязанность к отцу у детей с детским церебральным параличом проявляется в меньшей степени, чем эмоциональной привязанности к матерям. Возможно, это связано с тем, что в различных жизненных ситуациях с ребенком чаще бывает мать, нежели отец. Отцы проводят мало времени с детьми. Эмоциональная привязанность к

отцу характерна для детей с детским церебральным параличом в ситуациях, когда необходимо продемонстрировать отцу какие-либо свои достижения, что говорит о нехватке внимания со стороны отца.

У детей с умственной отсталостью эмоциональная привязанность к матери проявляется в ситуациях, когда ребенок сталкивается с какими-либо трудностями; в ситуациях, когда ребенку необходимо продемонстрировать свои достижения перед матерью, что объясняется желанием ребенка выглядеть положительно в глазах матери, заслужить похвалу и внимание; в ситуациях, когда к ребенку не предъявляется каких-либо требований, и ребенок чувствует себя расслабленно. Нейтральное отношение к матерям у детей с умственной отсталостью характерно в ситуациях, когда рядом с ребенком находятся другие люди. Отвержение матери или конфликтное к ней отношение у детей с умственной отсталостью проявляется в ситуациях, когда не удовлетворяются их желания. Возможно, это связано с тем, что дети привыкают к тому, что с самого раннего детства их пожелания выполняются, матери легче согласиться с ребенком, нежели проявить строгость к ребенку, и поэтому, когда ребенок сталкивается с тем, что его просьба не выполняется, проявляет протест или агрессию, тем самым, манипулируя матерью.

Дети с умственной отсталостью не испытывают эмоциональной привязанности к отцу, это объясняется тем, что отцы не проводят времени со своими детьми, не уделяют им внимания, для детей более привычно в различных ситуациях обращаться за помощью к матери.

Большинство здоровых детей эмоционально положительно относятся как к матери, так и отцу. Цвета, с которыми у них ассоциируются родители, заняли первые три позиции в ранговом ряду цветовых выборов.

У детей с детским церебральным параличом эмоционально положительное отношение к матери, а отношение к отцу характеризуется как нейтральное, равнодушное.

У большей части детей с умственной отсталостью отношение к родителям характеризуется как нейтральное, равнодушное.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов.. - М.: «Академия», 2000. - 200 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991. - 208 с.
3. Государственный стандарт по оказанию социальной помощи на дому. Мин. соц. защит. нас., от 01 янв. 2011 г.
4. Артамонова Е.И. Психология семейных отношений. Учеб. пособ. - 4 изд.- М.: «Академия», 2006. - 192 с.
5. Марциновская Т.Д. Общая психология: учеб. пособ. для студ.- М., 2010. - 384 с.
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология: учеб. для вуз.- М., 2009. - 349 с.
7. Хьелл Л. Теории личности / пер с англ. С. Меленская / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб: Питер, 1999. - 608 с.
8. Слабодчиков В.И. Социальная работа с семьей ребёнка с ограниченными возможностями. - М., 1996.- 344 с.
9. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986. - 267 с.
10. Кон И.С. Психическое недоразвитие у детей. - Л., 1982. - 237 с.
11. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М.: Просвещение, 1986. - 128 с.
12. Соколова Е.Т. Специальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. - М., 2000.- 356 с.
13. О социальной защите инвалидов: закон Респ. Казахстан от 26 нояб., 1999 г.
14. Мамайчук И.И. Социально-психологическое исследование семьи больных ДЦП и психокоррекционная работа с родителями. - М., 1989. - 198 с.
15. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника.- М., 1979. - 354 с.
16. Добряков И.В. Психология семьи и больной ребенок. Учеб. пособие: Хрестоматия. - СПб.: Речь, 2007 - 400 с.

УДК 376.3

**ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ
ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА**

Талгатова А.Т.

Ранний возраст является наиболее важным в развитии всех психических процессов, а особенно речи. Развитие, формирование речи возможно только в тесной связи со взрослым, что крайне сложно в условиях Дома ребенка.

Проблемой развития речи занимались Е.Ф. Архипова, Н.И. Жинкин, М.И. Лисина, А.В. Запорожец, Л.Г. Соловьева, Е.Д. Дмитриева, А. Катаева, Е.А. Стребелева, Л.П. Носкова, Е.А. Миронова, Э.Г. Пилюгина, Г.В. Грибанова, А.М. Прихожан и другие.

Также надо отметить зарубежных исследователей Ш. Бюлара, Г. Гетцера, У. Голдфарба, Б. Шпица, Д.О. Хебба, Б.М. Фосса, Э.Л. Фрухта. В Казахстане данный вопрос не остался без внимания, исследует эту проблему Р.А. Сулейменова.

Всем хорошо известно, что речевое развитие младенцев во многом определяется психическим здоровьем малыша, к сожалению, констатируется тот факт, что в Домах Ребенка дети, как правило, имеют ряд проблем в развитии почти всех сфер личности. Учитывая условия депривации, в которых они вынуждены находиться, особо остро стоит задача сенсомоторного развития малюток как основы их дальнейшего личностного становления.

Основную проблему представляет овладение коммуникативными умениями и навыками. Проблема развития и формирования речевого общения в условиях депривации остается одной из актуальных в теории и практике, играет значительную роль в адаптации и социализации проблемных детей.

Общение возникает ранее других процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом (А.В. Запорожец, М.И.Лисина).

У детей, находящихся в условиях социальной депривации, задерживается развитие психических процессов и не форми-

руется речевая деятельность. Это несовершенство препятствует развитию речемыслительной, познавательной деятельности, овладению знаниями. С каждым годом увеличивается количество отказных детей воспитывающихся в Доме Ребенка.

В Доме ребенка воспитываются 120 детей, возраст детей от 0 до 4 лет. Специальное медицинское заведение для детей-сирот. Дети поступают из перинатального центра (мать отказывается от ребенка в родильном доме), либо по решению суда, когда происходит лишение родительских прав. В доме ребенка существует 13 групп, 2 группы детей под названием «Надежда», от которых матери не отказались, а просто в данный момент находятся в затруднительном положении, и государство временно взяло на себя заботу о них. Мама приходят в эти группы и занимаются со своими детками. Также есть 2 группы детей, которые являются инвалидами с детства. После достижения детьми возраста 4-х лет они направляются в Дошкольный детский дом или в Дом инвалидов. Особенное внимание хотелось бы уделить группам для младенцев, существует 2 группы, где живут и воспитываются дети младенческого возраста.

Особенности психического развития детей в интернатных учреждениях поразному и в неодинаковой степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе. Но все они чреваты серьезными последствиями для формирования личности ребенка. Чем раньше дети поступают в учреждения закрытого типа, тем более выражена дисгармоничность в их развитии. Во всех исследованиях отмечают, что активная речь у таких детей возникает позже, чем у детей из семьи. Это связано с тем, что социальная среда является не только условием, но и источником развития речи. Речь этих детей беднее по содержанию, примитивнее по характеру грамматических конструкций.

Анамнез детей, поступающих в ин-

тернатные учреждения, чаще всего не известны или фрагментарны. Но и по имеющимся неполным данным определяются такие патологические факторы, как алкоголизм, наркомания, психические и тяжелые соматические заболевания родителей. И у большинства этих детей есть врожденные аномалии. У детей из асоциальных семей в анамнезе тяжелое протекание родов – преждевременные, стремительные роды, родовые травмы, асфиксия. Постнатальный период сопровождается рядом неврологических и психологических синдромов (перинатальная энцефалопатия, гидроцефалия и т.д.), выявляются генетические заболевания. В младенчестве возрасте изобилуют соматические заболевания.

В младенческом возрасте отмечается большое различие в развитии речи и социальных связей детей из семьи и закрытых учреждений. У детей из дома ребенка выявляются отставание в развитии моторики уже в подготовительной фазе речи (с 3-го месяца). Младенцы вялы, апатичны, у них слабо выражено ориентировочное поведение, бедны эмоции. Позже позволяют предречевые вокализации, наблюдается отставание в развитии зрительных, слуховых реакций, психомоторики. Во втором полугодии жизни различия между детьми, воспитывающимися в семье и доме ребенка, увеличиваются. После 6-го месяца дети из учреждений отстают в развитии подражания, первых предметных действий, общих движений (ползание, умение садиться, сидеть, вставать, стоять и переступать). Наиболее заметным является задержка лепета, подготовительных этапов понимания речи. На 10-м месяце жизни лишь у 20% детей из дома ребенка отмечается нормативное развитие речи, в то время как в семье этот показатель достигает 90%. У младенцев упрощены эмоциональные проявления, замедляется развитие познавательной деятельности. Те предличностные образования, которые возникают у детей на первом году жизни и лежат в основе формирования личности, у воспитанников дома ребенка деформированы. У них не возникает привязанности к взрослому, они недоверчивы, замкнуты, печальны и пассивны.

Таким образом, наиболее значительное запаздывание наблюдается в тех обла-

стях, развитие которых требует постоянных эмоциональных контактов ребенка со взрослым.

Дефицит общения у младенцев из дома ребенка обусловлен редкими, кратковременными и недостаточно эмоционально насыщенными контактами со взрослыми. Поэтому потребность в общении у них возникает позже и протекает вяло – «комплекс оживления» выражен слабо, в его состав входят менее разнообразные проявления, он быстрее затухает при исчезновении активности взрослого. Недостаточное удовлетворение потребности во внимании и доброжелательности со стороны взрослого, дефицит эмоционального общения приводят к тому, что ребенок и во втором полугодии своей жизни стремится только к ласке и не принимает предлагаемого ему сотрудничества. Эта ситуация приводит к задержке становления потребности в сотрудничестве развития ситуативно-личностного (эмоционального) общения задерживается появление предметно-манипулятивной деятельности и ситуативно-делового общения.

Отсутствие субъективного личностного ориентированного общения со взрослыми в первом полугодии жизни препятствует формированию у воспитанников дома ребенка активной позиции, положительного значимого самоощущения, открытости к людям и к окружающему миру в той форме, как это происходит у детей в семье.

Специфика развития младенцев в доме ребенка может быть скорректирована при специально организованном личностном ориентированном общении со взрослыми в адекватной возрастному периоду форме. Восполнение обостренной потребности в ситуативно-личностном (эмоциональном) общении позволяет компенсировать дисгармоничность развития детей и ускорить становление коммуникативной функции речи. Установление контакта взглядами, приветливая ответная улыбка взрослого, поглаживание малыша, сопровождаемое выразительной, эмоциональной речью, создает необходимые условия для развития коммуникации. В случае отсутствия или снижения потребности ребенка в общении эта первая форма должна быть восполнена и в более старшем возрасте.

Становление различных форм общения происходит последовательно и без проживания предыдущих невозможно развитие последующих. При этом адекватное для каждой формы общения воздействие ребенка должен получать постоянно, от всех взрослых, участвующих в его воспитании.

Дефицит общения со взрослыми, поддержку доречевого развития и предметным миром может в некоторой степени компенсировать в доме ребенка контакт с логопедом, если логопед, предусматривая особенности каждого ребенка индивидуально, будет работать с ними. То есть будет сопровождать формирование речи с формирующей, развивающей программой, которая создается по доречевым уровням развития речи.

А как же формируется речь? Как происходит рождение самой речи? В настоящее время существует большое количество разнообразных теорий, пытающихся объяснить возникновение и развитие речи. Суть данной проблемы состоит в том, что сегодня достаточно трудно дать однозначный ответ в отношении того, является ли человеческая речь врожденной, или она формируется в процессе развития человека.

Речь - это тонкий психологический процесс, формирующийся в первые годы жизни. Процесс формирования речи индивидуален и зависит от факторов: пол ребенка (считается, что мальчики начинают разговаривать позже, чем девочки), социальная среда, психологический контакт с родителями, функционирование головного мозга, физиологическое развитие и другие факторы.

Для различия высшей нервной деятельности животных и человека И.П. Павлов ввел понятия первой и второй сигнальных систем, выражающих различные способы психического отражения деятельности.

Единственная сигнальная система у животных и первая у человека обеспечивают отражение действительности в виде непосредственных чувственных образов. Это «то, что мы имеем в себе как впечатление, ощущение и представление от окружающей внешней среды, как общеприродной, так и нашей социальной, исключая слово, слово, слышимое и видимое» (Пав-

лов И.П. Полн. сбор. соч. М., 1951. Т. 3. С. 345).

Специфические особенности высшей нервной деятельности человека представлены второй сигнальной системой, которая возникла в результате развития речи как средства общения между людьми в процессе труда. «Слово сделало нас людьми», - писал И.П. Павлов. Развитие речи привело к проявлению языка как новой системы отображения мира. Вторая сигнальная система представляет новый принцип сигнализации. Она сделала возможным отвлечение и обобщение огромного количества сигналов первой сигнальной системы. Вторая сигнальная система оперирует знаковыми образованиями («сигналами сигналов») и отражает действительность в обобщенном и символическом виде. Центральное место во второй сигнальной системе занимает речевая деятельность, или речемыслительные процессы.

Слово, обозначающие предмет, не является результатом простой ассоциации по типу «слово-предмет». Связи слово с предметом качественно отличаются от первосигнальных связей. Слово, хотя и является реальным физическим раздражителем (слуховым, зрительным, кинестетическим), принципиально отличается от них тем, что в нем отражаются не конкретные, а наиболее существенные свойства предметов и явлений.

Слово становится «сигналом сигналов» не сразу. У ребенка раньше всего формируются условные пищевые рефлексы на вкусовые и запаховые раздражители, затем на вестибулярные (покачивание) и позже на звуковые и зрительные. Условные рефлексы на словесные раздражители появляются лишь во второй половине первого года жизни. Общаясь с ребенком, взрослые обычно произносят слова, сочетания их с другими непосредственными раздражителями. В результате слово становится одним из компонентов комплекса. Например, на слово «Где мама?» ребенок поворачивает голову в сторону матери только в комплексе с другими раздражениями: кинестетическими (от положения тела), зрительными (привычная обстановка, лицо человека, задающего вопрос), звуковыми (голос, интонация). Стоит только изменить одно из

компонентов комплекса, и реакция на слово исчезает. Лишь постепенно слово начинает приобретать ведущее значение, вытесняя другие компоненты комплекса. Сначала выпадает кинестетический компонент, затем теряют свое значение зрительные и звуковые раздражители. И уже само слово вызывает реакцию.

Развитие речи у ребенка проходит в несколько этапов. Чаще всего выделяют четыре периода развития речи у ребенка. Первый период является периодом подготовки словесной речи – начинается с первых дней и длится до конца первого года жизни ребенка. Как известно, голосовые реакции наблюдаются уже у новорожденных. Это хныканье, а несколько позднее (три-четыре недели) – редкие отрывистые звуки зачатков лепета.

Следует отметить, что эти первые звуки лишены функции речи. Они возникают, вероятно, из-за органических ощущений или двигательных реакций на внешний раздражитель. С другой стороны, уже в возрасте двух-трех недель дети начинают прислушиваться к звукам, а в возрасте двух-трех месяцев – связывать звуки голоса с присутствием взрослого. Услышав голос, трехмесячный ребенок начинает глазами искать взрослого. Это явление может рассматриваться как первые зачатки речевого общения.

После трех-четырех месяцев звуки, произносимые ребенком, становятся более многочисленными и разнообразными. Это связано с тем, что ребенок начинает бессознательно подражать речи взрослого, прежде всего ее интонационной и ритмической стороне.

В 4 месяца усложняются звуковые сочетания: появляются новые, типа гн-агн, ля-аля, рн и т.д. Ребенок в процессе «гуления» как бы играет со своим артикуляционным аппаратом, по несколько раз повторяет один и тот же звук, получая при этом удовольствие. На фоне положительного эмоционального контакта малыш начинает подражать взрослому, пытается разнообразить голос выразительной интонацией.

Чтобы развить навыки «гуления», взрослому рекомендуется и так называемое «зрительное общение», во время которого ребенок всматривается в мимику взрослого

и пытается воспроизводить ее. При нормальном развитии ребенка «гуление» постепенно переходит в лепет. В 7-8,5 месяцев дети произносят слоги типа ба-ба, дядя, деда и т.д., соотнося их с определенными окружающими людьми. Лепет – это не механическое воспроизведение слоговых сочетаний, а соотнесение их с определенными лицами, предметами, действиями. «Ма-ма» (мама) – говорит ребенок, и это относится именно к маме. В процессе общения со взрослыми ребенок постепенно пытается подражать интонации, темпу, ритму, мелодичности, а также воспроизводить звуковые элементы звучащей речи окружающих. В 9-10 месяцев расширяется объем лепетных слов, которые ребенок пытается повторить за взрослыми.

В 8,5 - 9 месяцев лепет носит модулированный характер с разнообразными интонациями. Но не у всех детей этот процесс однозначен: при снижении слуховой функции гуление «затухает», и это нередко является диагностическим симптомом.

Предлагаемая работа логопеда проводится, начиная с 5 месяцев. Задачи для сопровождения формирования речи, которая должна выполняться в ходе формирующей работы. Логопед в свою очередь должен развивать речь ребенка с помощью упражнений, игр, стихов, потешек и др.

Развитие зрительных ориентировочных реакций

Задачи: развитие слежения в положении на животе; развитие зрительных дифференцировок цвета и формы, формирование узнавания и различения взрослых; дальнейшее развитие зрительной ориентировочной активности. Работа по вызыванию слежения за движущейся игрушкой, звучащей игрушкой, говорящим взрослым в различных положениях ребенка (на спине, на боку, на руках взрослого, на животе). Основное содержание работы на этом этапе направлено на формирование узнавания близких людей. С этой целью знакомят детей со всеми взрослыми, работающими в группе, в ходе игр-забав, игр-знакомств, с напеванием песенок, чтением потешек. В целях развития дифференцировок по цвету и форме показывают детям разнообразные по форме и цвету игрушки. Проводится

работа по формированию восприятия отражения: ребенка подносят к зеркалу, вызывают сосредоточение и рассматривание, радость; приближая и удаляя ребенка от зеркала, вызывают развитие зрительного предвосхищения, формируют рассматривание ребенком лица взрослого и другого малыша в зеркале.

Развитие слуховых ориентировочных реакций

Задачи: развитие локализации звука в пространстве, формирование слуховых дифференцировок: узнавания голоса близких людей, различения интонации голоса взрослого, различения мелодий; развитие слуховой ориентировочной активности и положительной эмоциональной реакции на свое имя. Содержание работы направлено на дальнейшее развитие прислушивания к голосу взрослого, звучанию игрушек, музыкальных инструментов; на развитие умения искать и находить глазами источник звука, поворачивая голову, поворачиваясь на бок, переворачиваясь со спины на живот и обратно; на развитие узнавания голоса близких людей, различения интонации голоса взрослого, различения мелодий. Для этого используются детские песенки, потешки и стихи, которые предполагают изменение интонации голоса взрослого, его мимики: "Мишка косолапый", "Киска – киска - брысь!", "Дудочка" и т.д. Важным направлением в работе является развитие эмоционально-положительных реакций ребенка на свое имя. Для этого взрослый многократно повторяет имя ребенка с различной интонацией.

Развитие эмоционально - положительных ответных реакций

Задачи: развитие ответной улыбки, "комплекса оживления" и смеха. В целях создания благоприятных условий для развития ответных эмоционально-положительных реакций взрослый может активно использовать сочетание тактильных, вестибулярных, зрительных, звуковых воздействий с эмоционально-речевыми. Формированию "комплекса оживления" способствуют игры с ручками и ножками ребенка.

Развитие эмоционального общения ребенка со взрослыми

Задачи: формирование потребности у ребенка в доброжелательном внимании и эмоциональном общении со взрослым. Содержание обучения направлено на развитие и поддержание активности детей, общении со взрослым через эмоционально-речевые воздействия: через восприятие вида взрослого, его мимики, призывного взгляда. Активизации всех компонентов комплекса оживления" способствуют игры-пляски: "пляска с ручками и ножками ребенка", "кадриль", игры-забавы с воздушными шариками, напевание песенок и потешек. Развитию активности в эмоциональном общении способствует чередование игр по вызыванию "комплекса оживления" с молчаливым присутствием взрослого в поле зрения ребенка.

Развитие движений руки

Задачи: развитие целенаправленного схватывания, ощупывания и удержания предметов, развитие манипулятивной деятельности, обогащение чувственного опыта ребенка, развитие осязания.

Работа направлена на вызывание движений руки по направлению к предмету. Используя совместные, частично совместные действия, побуждают ребенка при случайном прикосновении к предмету захватывать его; побуждают ощупывать игрушки различной фактуры, величины и цвета, ощупывать свою вторую ручку, коленочку, ножку, свое лицо, лицо взрослого.

Далее формируется умение брать и удерживать игрушку, которую ребенку протягивает взрослый над рукой (правой и левой), над грудью. Учат ребенка брать игрушку одной рукой и двумя руками, отпускать удерживаемую игрушку. Следующий этап в работе связан с формированием умения захватывать и удерживать игрушки из разных положений: сбоку, лежащую рядом; из рук взрослого, находясь в вертикальном положении на руках у другого взрослого; лежа на животе. Затем обучают детей брать по игрушке в каждую руку и удерживать их, а затем отпускать их по просьбе взрослого. Большое внимание в работе уделяется развитию осязания при захватывании предметов, изготовленных из

различных материалов: дерева, резины, ткани, полиэтилена.

Значительное время на занятиях уделяется раскрытию пальчиков руки ребенка, выведению большого пальца из кулачка наружу, противопоставлению большого пальца остальным при схватывании предметов, формированию "щипкового" захвата.

Развитие предпосылок активной речи

Задачи: развитие голосовой активности ребенка, развитие гуления и "певучего" гуления, переход от гуления к лепету, развитие голосового подражания. Звуковая активность ребенка и гуление развиваются в ходе эмоционально-речевого общения, чему способствуют, например, игра "переключка", напевание песенок, потешек, распевание гласных звуков, имеющих в гулении ребенка. В целях перехода от гуления к лепету с детьми проводят игры, стараясь вызвать ритмичное смыкание и размыкание губ, что создает возможность для произнесения губных звуков. Стимулиро-

вание вибрации губ малыша создает предпосылки для произнесения проторных звуков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф., Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. пособие. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 222, [2] с.: илл. – (Высшая школа)
2. Данилова Н.Н., Психофизиология: Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 373 с.
3. Илюк М.А., Логопедическая работа с дошкольниками в детском доме. – СПб.: КАРО, 2008. – 208 с.
4. Маклакова А.Г., Общая психология: Учебник для вузов. – СПб., 2008. – 583 с.
5. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
6. <http://knowledge.allbest.ru/>

УДК 159.9: 61

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ДЦП

Перемитина Ю.Н., Стельмах С.А.

Детский церебральный паралич (ДЦП) - это тяжелое заболевание, которое возникает у ребенка в результате поражения головного и спинного мозга на ранних этапах его формирования (внутриутробном, в период родов или в период новорожденности). Основным клиническим симптомом при ДЦП является нарушение двигательных функций, однако, кроме этого, у детей с ДЦП имеют место нарушения зрения, слуха, речи, интеллекта.

У детей с ДЦП, прежде всего, выключена из деятельности важнейшая функциональная система двигательная. Выраженная двигательная патология, нередко в сочетании с сенсорной недостаточностью, является одной из причин недоразвития познавательной деятельности и интеллекта у детей с ДЦП.

В свете современных представлений о происхождении и клинике резидуальных нервно-психических расстройств у детей детские церебральные параличи следует рассматривать как одну из форм резидуальной нервно-психической патологии сложного генеза. Мозговой органический дефект, составляющий основу детского церебрального паралича, возникает рано, в период незавершенного процесса формирования основных структур и механизмов мозга, что обуславливает сложную сочетанную структуру неврологических и психических расстройств. В полиморфной картине последних значительное место занимают нарушения психического развития, в том числе его пограничные формы.

В исследованиях отечественных и зарубежных клиницистов отмечается замед-

ленное развитие психомоторных функций у детей с церебральным параличом, особенно на ранних этапах постнатального онтогенеза (Henderson, Семенова, Мастюкова, Смуглин, Бадалян, Журба, Тимонина, и др.).

В работах К. А. Семеновой с соавторами выделены три основные стадии течения ДЦП: ранняя стадия - первые месяцы жизни; ранняя резидуальная - первые годы жизни и поздняя резидуальная - с 2-4 до 16 лет.

Ранняя стадия характеризуется острыми нарушениями гемии ликвородинамики, возникающими в процессе родов. Это вызывает у ребенка значительные нарушения регуляции мышечного тонуса по типу экстензорной ригидности. Кроме того, прогностическими симптомами ДЦП являются не только нарушения мышечного тонуса, но и наличие стойких позотонических (детских рефлексов), тормоз в развитии движений, наличие атипичных движений. В большинстве случаев наблюдается отставание психического и речевого развития. У некоторых больных с ДЦП проявления задержки в развитии психоречевых функций с возрастом сглаживаются, однако у подавляющего большинства детей с ДЦП задержка психического развития носит стойкий характер и проявляется на последующих стадиях. Ранняя резидуальная стадия ДЦП продолжается в зависимости от формы и тяжести заболевания от нескольких месяцев до 3-4 лет. Эта стадия является непродолжительной при двойной гемиплегии и тяжелой спастической диплегии. Она характеризуется тем, что активность тонических рефлексов у ребенка остается и даже может нарастать. Установочные рефлекс у ребенка не формируются или формируются их элементы. Произвольная моторика резко отстает в своем развитии, кроме того, нарастают патологические синергии, устанавливаются патологические двигательные стереотипы.

Третью стадию условно называют конечной стадией заболевания. Она характеризуется окончательным развитием патологического двигательного стереотипа, организацией контрактур и деформаций на основе неврологических синдромов, которые развиваются в течение первых стадий

заболевания. Внутри этой стадии К.А. Семенова выделяет следующие две подстадии.

- Конечная стадия 1-й степени характеризуется патологическими двигательными стереотипами, позволяющими ребенку самостоятельно или с поддержкой передвигаться, овладеть письмом, теми или иными элементами самообслуживания, трудовыми процессами. Речь ребенка может развиваться нормально, или имеются легкие речевые нарушения.

- Конечная стадия 2-й степени может наступить очень рано, в первые месяцы жизни ребенка. У ребенка быстро нарастают массивные, множественные артрогенные контрактуры, тяжелые деформации. Как правило, у детей наблюдаются отставание интеллектуального и речевого развития.

Ковалев В.В. считает, что в свете современных представлений о происхождении и клинике резидуальных невропсихических расстройств у детей детские церебральные параличи следует рассматривать как одну из форм резидуальной невропсихической патологии сложного генеза. Мозговой органический дефект, составляющий основу детского церебрального паралича, возникает рано, в период незавершенного процесса формирования основных структур и механизмов мозга, что обуславливает сложную сочетанную структуру неврологических и психических расстройств. В полиморфной картине последних значительное место занимают нарушения психического развития, в том числе его пограничные формы. Особенностью психического развития при детских церебральных параличах является не только его замедленный темп, но и неравномерный характер, диспропорциональность в формировании отдельных, главным образом высших корковых функций, ускоренное развитие одних, не-сформированность, отставание других.

Мастюкова Е.М. подчеркивает, что с особенностями патогенеза связана и особая структура интеллектуальной недостаточности - диссоциация между относительно удовлетворительным уровнем развития абстрактного мышления и недоразвитием функций пространственного анализа и син-

теза, праксиса, счетных способностей и других высших корковых функций, имеющих значение для формирования интеллектуальной деятельности и развития школьных навыков. Нарушения пространственного гнозиса проявляются в замедленном формировании понятий, определяющих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, неспособности узнавать и воспроизводить геометрические фигуры, складывать из частей целое. Во время письма выявляются ошибки графического изображения букв, цифр, их зеркальность, асимметрия.

В тесной связи с нарушениями зрительно-пространственного синтеза находится слабость функций счета. Эти расстройства проявляются в замедленном усвоении числа и его разрядного строения, замедленной автоматизации механического счета, неузнавании или смещении арифметических знаков и цифр при письме и чтении. В структуре интеллектуального дефекта корковые расстройства сочетаются с церебральными и психоорганическими симптомами. Из числа последних наиболее характерны вялость, апатичность, адинамия, инертность и трудная переключаемость психических процессов. Расстройства внимания и памяти проявляются в повышенной отвлекаемости, неспособности длительно концентрировать внимание, узости его объема, преобладании вербальной памяти над зрительной и тактильной. В тоже время в индивидуальных условиях дети выявляют достаточную «зону» своего дальнейшего интеллектуального развития, проявляют своеобразное упорство, усидчивость, педантизм, что позволяет им в известной мере компенсировать нарушенную деятельность и более успешно усваивать новый материал.

Ковалев В.В. пишет, что проявления психического инфантилизма, характерные почти для всех детей, страдающих детским церебральным параличом, выражаются в наличии несвойственных данному возрасту черт детскости, непосредственности, преобладании деятельности по мотивам удовольствия, склонности к фантазированию и мечтательности. Но, в отличие от классических проявлений «гармонического инфантилизма», у детей с церебральным па-

раличом наблюдаются недостаточные активность, подвижность, яркость эмоциональности. Свойственные детям с церебральным параличом пугливость, повышенная тормозимость в незнакомых условиях надолго фиксируются у них, что существенно отражается и на процессе обучения. Не менее важное значение в формировании своеобразных интеллектуальных нарушений приобретают неблагоприятные условия среды и воспитания, в которых проходит развитие ребенка с детским церебральным параличом (ограничение общения со здоровыми сверстниками, недостаточность игровой деятельности и подвижности, зависимость от взрослых).

Часто церебральные параличи сочетаются с такими отклонениями в развитии, как снижение слуха, речевые расстройства, представляющие собой различной выраженности нарушения произношения вследствие ограниченной подвижности артикуляционного аппарата (дизартрии). У детей нередко наблюдается также задержка формирования отдельных психических функций. Выраженность двигательного нарушения у ребенка не соотносится с выраженностью отклонений в его умственном развитии.

Специально проведенные исследования показали, что ДЦП - заболевание, имеющее непрогредиентный тип течения.

Нарушения движения и речи отрицательно влияют на психическое развитие детей. В силу двигательной недостаточности, ограничения поля зрения, снижения остроты зрения, отсутствия предметных действий, становление которых происходит по мере совершенствования общей моторики, поражения правой руки, недоразвития тонких движений пальцев, несогласованности движений руки и глаза у них заметны отставания в развитии предметного восприятия.

По мнению В.Г. Петровой, для развития пространственных представлений ребенка большое значение имеет слух. Для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата характерно снижение слуха, особенно на высокочастотные тона. Поэтому ряд звуков речи ими не воспринимается. В собственной речи они их пропускают или заменяют другими звука-

ми, что отрицательно сказывается на качестве их активной речи. Такие дети имеют повышенную утомляемость, быстро становятся вялыми, пассивными, раздражительными, утрачивают интерес к выполняемой работе. В ряде случаев наблюдается появление двигательных беспокойств.

Большинство детей, страдающих указанным отклонением в развитии, пассивны, нерешительны, пугливы. Они боятся темноты, пустой комнаты, закрытой двери. У некоторых склонность к упрямству, быстрой смене впечатлений. Дети болезненно реагируют на повышение голоса, тона говорящего, на настроение окружающих. У большинства детей с ДЦП отмечается сниженная работоспособность, быстрая истощаемость всех психических процессов, трудности в сосредоточении и переключении внимания, малый объем памяти.

По утверждению В.В. Михеева, некоторые дети излишне беспокоятся о своем здоровье и здоровье близких, без конца говорят об этом. Сон у большинства таких детей расстроен. Они долго засыпают, часто просыпаются, плачут и кричат во сне. У них встречаются нарушения в работе внутренних органов, которые проявляются в расстройствах аппетита, рвотах, неутолимой жажде, энурезах.

Особые трудности представляет прогностическая оценка психомоторного развития детей с ДЦП. Благоприятный прогноз наиболее вероятен при спастической диплегии и гемипаретической формах ДЦП. По данным К.А. Семеновой, 70% детей с гемипаретической формой ДЦП учатся в общеобразовательных школах и только 29,2 % имеют сниженный интеллект. По некоторым данным, у 65 % детей со спастической диплегией интеллект первично сохранен и они способны к обучению по общей программе, у 38% отмечается умственная отсталость в степени дебильности и только у 7% детей наблюдаются глубокие нарушения интеллекта. Особые трудности в процессе социальной адаптации испытывают дети с гиперкинетической формой ДЦП. Несмотря на первично сохраненный интеллект, они не могут из-за тяжелого двигательного дефекта посещать среднюю школу, а в дальнейшем работать. Наиболее

неблагоприятен социальный прогноз у детей с двойной гемиплегией и с атоническо-астатической формой ДЦП из-за грубого недоразвития интеллекта.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в полиморфной картине неврологических и психических расстройств у детей с детским церебральным параличом значительное место занимают нарушения психического развития, в том числе его пограничные формы. Особенностью психического развития при детских церебральных параличах является не только его замедленный темп, но и неравномерный характер, диспропорциональность в формировании отдельных, главным образом высших корковых функций, ускоренное развитие одних, несформированность, отставание других.

Своевременная и адекватная психолого-педагогическая помощь детям, страдающим ДЦП, является необходимым условием коррекции их состояния и дальнейшей социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадалян Л.О. Детские церебральные параличи / О.Л. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. - Киев, 1988. - 205 с.
2. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. - М.: 1975. - 165 с.
3. Калижнюк Э.С. О структуре интеллектуального дефекта у детей с церебральными параличами, родившихся недоношенными // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 1975. - № 8. - 65 с.
4. Мастюкова Е.М. Нарушения речи у детей с церебральным параличом - М., 1985. - 154 с.
5. Михеев В.В. Нервные болезни. - М.: 1958. - 54 с.
7. Мамайчук И.И. Динамика некоторых видов познавательной деятельности у детей с церебральным параличом // Дефектология. - 1976.- № 3. - 135 с.
6. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? - М.: 1998. - 97 с.
8. Семенова К.А. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом. - М., 1999. - 133 с.

УДК 376.3.09:004

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Шматова Е.О.

На современном этапе компьютерные технологии прочно входят в систему специального образования. Технологическое первенство обеспечивает подлинный прорыв в разработке вспомогательных средств формирования и коррекции произносительной стороны речи.

В последнее время возросло количество исследований, в которых рассматриваются вопросы ранней диагностики и ранней помощи детям с тяжелыми речевыми расстройствами.

Одной из самых актуальных проблем современной логопедии остается тяжелая форма детской речевой патологии – моторная алалия, представляющая собой сложный комплекс языковых и неязыковых нарушений различной степени, который оказывает резко отрицательное воздействие не только на речевую коммуникацию развивающегося ребенка, но и на процесс его школьного обучения и адаптацию в социуме. Некоторые исследователи предпочитают применять термин экспрессивная алалия, который, по сути, является синонимом моторной алалии, однако наиболее точно отражает специфику данного расстройства, так как акцентирует внимание не только на нарушение моторного компонента устной речи, а, в первую очередь, на недостаточности овладения языком как особой знаковой системой [1].

По современным представлениям, экспрессивной алалии свойственно, во-первых, недоразвитие всех компонентов устной речи, среди которых феноменологию речевого развития характеризуют:

- выраженная диссоциация между экспрессивной и импрессивной речью, изолированным произнесением звуков и их произнесением в речевом потоке;
- наличие множественных нерегулярных, нестабильных, контекстно зависимых звуковых замен;
- нарушение усвоения звуковых знаков и способов оперирования ими в про-

цессе порождения речи.

Во-вторых, это наличие ряда неязыковых симптомов, обуславливающих данное нарушение.

Как правило, у таких детей отмечаются проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различная степень моторного недоразвития и сенсорных функций, пространственных представлений, особенности приема и переработки информации. У таких ребят наблюдается снижение интереса к обучению, повышение утомляемости.

Процесс обучения таких детей требует длительного времени и отнимает у логопеда много сил. Постепенно у ребенка утрачивается интерес к занятиям с логопедом, теряется мотивация «говорить».

Проблема мотивации – одна из центральных задач в логопедической работе. Организация и обучение таких детей требует особого подхода, который предусматривает постоянную эмоциональную поддержку на занятиях. Очень часто владение методикой коррекции речи и желания логопеда не достаточно для положительной динамики речевого развития детей. В настоящее время на помощь логопеду приходят новые компьютерные технологии.

Анализ достижений в области коррекционной педагогики дает основание утверждать, что роль компьютерных технологий в специальном образовании выходит за пределы традиционной роли нового средства обучения. Благодаря компьютерным технологиям, появляется возможность:

- Мотивировать учебную деятельность ребенка в тех случаях, когда другими средствами это сделать нельзя;
- Создавать новые «обходные пути» обучения;
- Находить существенно более эффективные способы решения традиционных учебных и коррекционных задач;
- Разработки новых способов качест-

венной индивидуализации обучения.

Преимущество компьютерных технологий, по сравнению с другими средствами обучения, состоит:

- в возможности индивидуального коррекционного обучения;
- в возможности обеспечить каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний;
- в представлении возможности самостоятельной продуктивной деятельности;
- в обеспечении градуированной системной помощи.

Детям с моторной алалией такая нетрадиционная форма обучения оказывает огромную помощь на начальных этапах обучения, благодаря такой технологии у детей формируется усидчивость, умению понимать и выполнять инструкции, развивается самоконтроль.

Конечно, компьютерные технологии в обучении таких детей затрагивают множество сфер, одна из них является компенсаторная сфера, применение которой позволяет возместить (компенсировать) определенные нарушения функций организма и оптимизировать процесс получения знаний учащимися.

Многие педагоги отмечают, что большинство детей общаются на «ты» с техническими новинками. Во многих семьях имеются персональные компьютеры, и дети быстро обучаются работать на них.

Вот почему, наряду с традиционными формами работы, целесообразно применение компьютерных вариантов заданий для развития психической базы речи, развития словарного запаса, автоматизации звукопроизношения и, в конечном итоге, формирования навыка чтения и письма.

На каждом этапе коррекционной работы можно использовать занимательные компьютерные программы:

1) «Игры для Тигры», программа разработана авторским коллективом педагогов под руководством кандидата педагогических наук, профессора З.А. Репиным. Программа построена на основе методик обучения детей с отклонениями в развитии Г.А. Каше, Л.В. Серебрянниковой, Р.И. Лалаевой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, а так же «Программы воспитания и обуче-

ния в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой [2].

Данная программа предлагает серии упражнений, объединенные в четыре блока:

- «Звукопроизношение»;
- «Просодика (дыхание, слитность, ритм, тембр);
- «Фонетика»;
- «Лексика».

Использование в коррекционно-образовательном процессе специализированной «Игры для Тигры» способствует коррекции, формированию и развитию:

- длительность и силы речевого выдоха;
- громкости и тембра голоса;
- темпоритмической организации и интонации выразительности речи;
- четкости и разборчивости речи;
- речевого и неречевого слухового гнозиса;
- звукового анализа и синтеза;
- лексических связей слов и грамматического значения слова;
- коммуникативных навыков детей.

2) «Видимая речь», представленная настольная система специалистами корпорации США. Логопед Ю.Б. Зеленская, изучающая применение данной компьютерной программы, считает, что «Видимая речь» - это та система, которая войдет в историю сурдопедагогики и логопедии как впервые удовлетворившая все основные педагогические требования к вспомогательному средству формирования и коррекции речи у детей с нарушенным слухом и с различными тяжелыми речевыми нарушениями [3].

Обобщим труды Ю.Б. Зеленковой, перечислим эти требования:

1. Визуализация основных компонентов акустической структуры речи.

2. Наличие отчетливого изображения основных компонентов акустической структуры речи на экране прибора в виде информативных для ребенка обзоров.

3. Сохранение визуального отображения речи на экране по окончанию ее звучания в течение любого, необходимого педагогу времени, а также сохранение в долговременной памяти компьютера образцов звучания речи и обеспечение возможности проследить динамику результатов.

4. Надежная обратная связь (интерактивное взаимодействие в режиме реального времени).

5. Игровой принцип коррекции речи.

6. Многократное дублирование необходимого типа упражнений и речевого материала.

7. Использование различного стимульного материала.

8. Работа на разных уровнях сложности в зависимости от возможностей ученика.

9. Комплексность программы по коррекции разных сторон устной и письменной речи.

10. Учет индивидуальных психологических особенностей детей с различными речевыми нарушениями при помощи дополнительных настроек.

Сфера применения видимой речи достаточно широка и охватывает разные компоненты произносительной стороны речи.

3) «Грамотей», рекомендована авторами Института коррекционной педагогики Н.П. Вальчук, Э.В. Шамшур.

4) «Азбука Кирилла и Мефодия», «Волшебный букварь».

5) «Незнайкина грамота», сборник развивающих игр [4].

Очень важно применять рекомендации по использованию компьютерных программ и техника безопасности при работе с ними.

Занятия на компьютере должны быть комплексными. Они могут включать в себя несколько этапов, например:

I этап - подготовительный.

Идет погружение ребенка в сюжет занятия, период подготовки к компьютерной игре через развивающие игры, беседы, конкурсы, соревнования, которые помогут ему справиться с поставленной задачей. Включается гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика для подготовки зрительного, моторного аппарата к работе.

II этап - основной.

Включает в себя овладение способом управления программой для достижения результата и самостоятельную игру ребенка за компьютером. Используется несколько способов "погружения" ребенка в компьютерную программу:

1 способ. Последовательное объяснение ребенку назначения каждой клавиши с подключением наводящих и контрольных вопросов.

2 способ. Ориентируясь на приобретенные ребенком навыки работы с компьютером, познакомить с новыми клавишами, их назначением.

3 способ. Ребенку предлагается роль исследователя, экспериментатора, предоставляется возможность самостоятельно разобраться со способом управления программой.

4 способ. Ребенку предлагается карточка-схема, где задается алгоритм управления программой. На первых этапах дети знакомятся с символами, проговаривают и отрабатывают способы управления с педагогом, в дальнейшем самостоятельно "читают" схемы.

III этап - заключительный.

Необходим для снятия зрительного напряжения (проводится гимнастика для глаз), для снятия мышечного и нервного напряжений (физ. минутки, точечный массаж, массаж впередистоящему, комплекс физических упражнений, расслабление под музыку).

Занятия могут проводиться индивидуально, 2 раза в неделю, в первой половине дня [5].

Продолжительность каждого этапа занятия:

1 этап - 10-15 минут,

2 этап - 10-15 минут,

3 этап - 4-5 минут.

После каждого занятия проветривание помещения.

Занятия построены на игровых методах и приемах, позволяющих детям в интересной, доступной форме получить знания, решить поставленные педагогом задачи.

Для более эффективного, прочного овладения знаниями программы строятся на основе постепенного погружения в обучающие блоки, обеспечивающие решение основных групп задач. Межблочными переходами являются программы на развитие мыслительных процессов, памяти и игровые занятия [6].

В течение каждого занятия определяется уровень знаний, психических процессов, эмоционально-волевых качеств. Кор-

ректируется индивидуальная работа с ребенком в группе, предлагается ряд консультаций для родителей, включающих вопросы дополнительных занятий дома, а также рекомендации по разучиванию и проведению упражнений для глаз и пальчиковой гимнастики, динамических упражнений в домашней обстановке [8].

Предполагается, что результаты деятельности ребенка в ходе каждого занятия, коррекционная работа для устранения пробелов в знаниях, а также результаты диагностик заносятся в индивидуальную тетрадь. Родители имеют право свободного доступа к этим тетрадям.

Очень важно, что такие способы компьютерных технологий могут значительно повысить мотивацию ребенка с моторной алалией к логопедическим занятиям, его активность, уверенность в своих силах, желание говорить. Дети меньше утомляются, а в случае неуспеха чаще обращаются за помощью к логопеду. Все это способствует перестройки взаимоотношений педагога и ребенка, а также сокращению сроков логопедической работы. Бесспорно, что с помощью компьютерных программ найден еще один «обходной путь», возможный только на базе компьютерных технологий.

Всё это, вместе взятое, даёт перспективу роста возможностей социальной адаптации, коммуникации, доступа к образованию и уровня достижений, расширение сфер трудовой деятельности лиц, нуждающихся в особой помощи.

Уже сегодня компьютер нашел применение практически во всех областях деятельности человека, и владение им становится неотъемлемой чертой культурного человека. Поэтому перспективным направлением является не только использование

компьютеров в обучении учащихся, но и овладение самими учащимися навыками информационных пользователей, что открывает перед ними перспективы роста возможностей социальной адаптации, коммуникации, доступа к образованию, расширению сфер будущей трудовой деятельности, жизнеспособности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова А.М. Специфика устной речи, зрительно – пространственных и временных представлений у школьников с экспрессивной алалией. // Логопед, 2006, №1.
2. Лизунова Л.Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. - Пермь, 2005.
3. Зеленская Ю.Б. Эволюция вспомогательных технических средств формирования и коррекции произносительной стороны речи у детей.// Дефектология, 2003. №2.
4. Горвица Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольных образовательных учреждениях. - М., Линка – Пресс, 1998.
5. Золотарев А.А. и др. Теория и методика систем интенсивного обучения. Т. 1-4. - М.: МГТУ ГА, 1994.
6. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. - М.: Педагогика. 1988. - 191 с.
7. Калиновский И.В., Мороз В.К. Сравнительный анализ эффективности компьютерных коммуникаций в образовании. - М.: ИНИНФО, 1993.
8. Компьютер и образование. - М: АПН СССР, 1991, 117 с.

1. **Аликанова Эльвира Абзаловна** – магистрант ВКГУ им. Аманжолова. Область научных интересов – психологическая служба в образовании.
2. **Амиренова Кенжегуль Айткалиевна** – студентка КАСУ. Область научных интересов – психологическая служба в образовании.
3. **Асылбаева Асель Булатовна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы педагогической психологии при изучении иностранных языков.
4. **Батколдина Мадина Оралхановна** – магистрант ВКГУ им. Аманжолова. Область научных интересов – психологическая служба в образовании.
5. **Глушкова Татьяна Валерьевна** – учитель областной специализированной школы для одаренных детей в музыке управления образования Восточно-Казахстанского областного акимата. Область научных интересов – музыкальная педагогика и психология
6. **Евстифеева Маргарита Ивановна** – преподаватель КГКП «ОСШ ОДМ Управления образования ВКО Акимата». Область научных интересов – аспекты психологии в музыкальном образовании.
7. **Замарехина Ирина Викторовна** - старший преподаватель кафедры психологии образования Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского, Россия. Область научных интересов — теоретические аспекты современной психологии.
8. **Зюсюкина Елена Петровна** – учитель высшей категории ГУ «Вспомогательная школа №21». Область научных интересов - специальная педагогика и психология, логопедия.
9. **Кабдыргалиева Жанар Советовна** - учитель начальных классов КГУ «Вспомогательная школа №21». Область научных интересов - специальная педагогика и психология, логопедия.
10. **Карючина Юлия Валерьевна** – студентка КАСУ. Область научных интересов – аспекты возрастной психологии.
11. **Кечубаева Меруерт Токтарбековна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – аспекты возрастной психологии.
12. **Ковалева Наталья Николаевна** - учитель-логопед высшей квалификационной категории КГУ «Детский сад – школа детей с нарушением речи» акимата города Усть-Каменогорска. Область научных интересов – коррекционная психология.
13. **Козловская Мария Станиславовна** — кандидат психологических наук, доцент. Область научных интересов - психология личности.
14. **Литвинова Наталья Александровна** – студентка КАСУ. Область научных интересов - психология личности.
15. **Литвинова Светлана Александровна** - заместитель директора по учебной работе дополнительного образования КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – музыкальная педагогика и психология.
16. **Максименко Наталья Александровна** - учитель английского языка, НИСЦ РО «Восток» для одаренных детей. Область научных интересов – вопросы педагогической психологии при изучении иностранных языков.
17. **Манахова Сайра Дутихановна** - учитель домбры второй категории КГКП «Восточно-Казахстанского училища искусств имени народных артистов

- братьев Абдуллиных» управления образования Восточно-Казахстанской области. Область научных интересов – музыкальная педагогика и психология.
18. **Мерсиянова Анжелика Павловна** - директор психологического центра «BLISS», психолог. Область научных интересов – психологическая служба в образовании.
 19. **Новичевская Лилия Анатольевна** - учитель флейты первой категории «Областной специализированной школы для одаренных детей в музыке» управления образования Восточно-Казахстанского областного акимата. Область научных интересов – музыкальная психология и педагогика.
 20. **Оракбаева Маржан Кабдулкановна** – старший преподаватель. Область научных интересов – психологическая служба в образовании.
 21. **Перемитина Юлия Николаевна** - магистрант ВКГУ им. Аманжолова. Область научных интересов – коррекционная психология.
 22. **Полякова Анна Сергеевна** – магистрант специальности «Иностранный язык: два иностранных языка». Область научных интересов – вопросы педагогической психологии при изучении иностранных языков.
 23. **Провоторова Оксана Валериевна** - педагог-психолог, I квалификационной категории ОГБОУ НПО «ПУ № 15», Россия, г. Стрижевой. Область научных интересов – вопросы педагогической психологии.
 24. **Репп-Ногина Анна Юрьевна** - магистр психологии, психолог ОО «Психологический центр «Gestalt». Область научных интересов – вопросы практической психологии.
 25. **Романовская Юлия Юрьевна** - кандидат филологических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина. Область научных интересов – вопросы практической психологии.
 26. **Романовский Александр Алексеевич** - профессор, доктор педагогических наук, ректор Украинско-американского гуманитарного института «Висконсинский Международный Университет (США) в Украине». Область научных интересов – вопросы педагогической психологии.
 27. **Рыжкова Таисья Николаевна** - преподаватель Восточно-Казахстанского Техничко-Экономического Колледжа. Область научных интересов – коррекционная психология.
 28. **Садакбаева Арай Кудайбергеновна** - магистрант ВКГУ им. Аманжолова. Область научных интересов – психологическая служба в образовании.
 29. **Саданова Жанар Кабыкеновна** – старший преподаватель, магистр педагогики. Область научных интересов – вопросы психологии и корпоративного управления.
 30. **Сайфулина Гульнара Абдрахимовна** - учитель областной специализированной школы для одаренных детей в музыке управления образования Восточно-Казахстанского областного акимата. Область научных интересов – музыкальная педагогика и психология.
 31. **Селиванова Людмила Федоровна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы педагогической психологии.
 32. **Соегов Мурадгелди** - академик Академии наук Туркменистана, профессор, доктор филологических наук. Область научных интересов – вопросы педагогической психологии.

33. **Стельмах Светлана Александровна** – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор ВКГУ им. С. Аманжолова. Область научных интересов – вопросы педагогической психологии.
34. **Степанова Людмила Михайловна** – учитель второй категории по специальности «Эстрадное пение» КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования Восточно-Казахстанской области. Область научных интересов – музыкальная педагогика и психология.
35. **Талгатова Альбина Талгатовна** - магистрант ВКГУ им. Аманжолова. Область научных интересов – коррекционная психология.
36. **Тулбаева Елена Николаевна** - старший преподаватель. Область научных интересов – социальная психология.
37. **Фёдорова Ирина Александровна** – старший преподаватель. Область научных интересов – психологические вопросы образования.
38. **Хмелева Ольга Владимировна** - учитель музыкально-теоретических дисциплин, второй категории КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – музыкальная педагогика и психология.
39. **Шматова Евгения Олеговна** – магистрант ВКГУ им. Аманжолова. Область научных интересов – коррекционная психология.
40. **Щербатых Лариса Юрьевна**, учитель фортепиано второй категории «Восточно-Казахстанского училища искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования Восточно-Казахстанской области. Область научных интересов – музыкальная педагогика и психология.

АННОТАЦИЯЛАР
УКРАИНАДАҒЫ КӘСІПКЕРЛЕРДІ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТАҢДАУ:
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ӘДІСТЕМЕЛІК БАҒЫТТА

Романовский А.

Автор Украинадағы кәсіпкерлерді оқытуды және таңдауды қарастырады. Психологиялық және әдістемелік бағытта қарастырылады.

ЭКСТРАВЕРТТЕРДІ ШЕТ ТІЛІНЕ ОҚЫТУ ОҢАЙ. ИНТРОВЕРТТЕРДІ
ОҚЫТУ ҚИЫН БА?

Полякова А.

Мақала психологиялық аспектіде шет тілін оқытудың аспектілерін қарастырады. Экстраверт тер мен интроверттердің салыстырмалы аспектісін оқыту мысалында жүргізіледі.

ОРТА АЗИЯЛЫҚ МЕДРЕСЕЛЕР ЖӘНЕ МЕКТЕБТЕР: НИЯЗКУЛИ
ҚЫЗҒЫЛТ - АТАЛАРДЫ ЛЕБАБИ - ТУРКМЕНДЕР, ОНЫҢ ШӘКІРТТЕРІ
МЕН ІЗБАСУШЫЛАРЫН ТАРИХИ ЗЕРТТЕУДЕ «JEDITSE» ӘДІСІН
ҚОЛДАНУ

Соегов М.

Автор орта азиялық медреселерде үйренудің тарихи куәлік қағаздары және Мектебтер, сол уақытқа дейінгі ұстаздар және ғалымдары қоса қарастырады. Оқыту әдістерінің ерекшеліктерін қарастырады.

ЖАҢА ҰРПАҚТЫҢ ФЕДЕРАЛДЫ МЕМЛЕКЕТТІК БІЛІМ БЕРЕТІН
СТАНДАРТТАРЫНЫҢ ЕНГІЗУІ ШАРТТАРЫНДАҒЫ ПЕДАГОГТАРДЫҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕНУІ

Провоторова О.В.

Автор жаңа ұрпақтың федералды мемлекеттік білім беретін стандарттарының енгізуі шарттарындағы педагогтардың психологиялық-педагогикалық сүйемелденуін қарастырады. Осы тақырып бойынша нақты мысалдар келтіріледі.

ШЕТ ТІЛІНЕ ҮЙРЕНУ ПРОЦЕССИНЕ ӘСЕР ЕТУДЕ ЕРЕСЕК АДАМДАРДЫҢ
ЖАС ШАМАСЫНА БАЙЛАНЫСТЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Асылбаева А.Б.

Автор жас шамасына байланысты психикалық және ересек адамдардың жеке типтік ерекшеліктерін қарастырады. Осы тақырып бойынша практикалық мысалдар келтіріледі.

МОТИВАЦИЯНЫҢ ДАМУЫ ОКБ ЖҮЙЕСІН ЖОҒАРЛАТУ ЖАҒДАЙЫ
РЕТІНДЕ

Селиванова Л.Ф.

Мақалада ОКБ жүйесінде оқытуда мотивация мәселелерін қарастырады. Автор берілген мәселеге қатысты әртүрлі әдістемелерді қарастырады.

ТЕАТР СТУДИЯСЫ: АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕ ОҚЫТУДАҒЫ
ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ БАҒЫТ

Максименко Н.А.

Автор шет тілін оқытудағы шығармашылық бағытты қарастырады. Мысал ретінде ойын әдістері мен өңдеулер қолданылады.

МОТИВАЦИЯ ТҮСІНІГІНІҢ ПСИХОЛОГИЯДА ЗЕРТТЕЛУІ

Оракбаева М.К.

Автор психологиялық тұрғыдан мотивациялық сұрақтарды игереді. Теориялық және практикалық аспектілерін қарастырады.

**ЖАНҰЯ ТИПТЕРІНЕ БАЙЛАНЫСТЫ КІШІ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫ
ТҮЛҒАСЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аликанова Э.А.

Автор жанұя аспектілеріне байланысты кіші мектеп оқушыларының тұлғалық дамуының ерекшеліктерін қарастырады. Практикалық тұрғыдан мысалдар келтіреді.

**ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН АРТТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ**

Ильясова Б.К.

Автор оқушылардың құзіреттілігін жоғарлату жағдайында психологиялық-педагогикалық сұрақтарды қарастырады. Практикалық тұрғыдан мысалдар келтіреді.

**ОҚУШЫЛАРҒА ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
НЕГІЗДЕРІ**

Амиренова К.А., Саданова Ж.К.

Авторлар педагогиканың тұрғысындағы мектеп оқушыларының отан сүйгіштік тәрбиені негіздерін қарастырады. Әдістеме мысалдарын келтіреді.

**ТҮЛҒА ПОТЕЛЦИАЛЫНЫҢ ТРАНСКОММУНИКАТИВТІЛІГІН
ӨЗЕКТЕНДІРУ ҮШІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КӨМЕК ФОРМАСЫНЫҢ
ТОПТЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІ**

Замарёхина И.В.

Мақалада тұлға коммуникациясын өзектендіру үшін психологиялық көмек мүмкіндіктерін қарастырады. Нақты мысалдар келтіреді.

**КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ГИПЕРАКТИВТІ БАЛАЛАРМЕН
ПСИХОКОРРЕКЦИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ СҰРАҚТАРЫ**

Козловская М.С.

Автор психологиялық коррекцияны психологиялық-педагогикалық іс-әрекеттің формасы ретінде қарастырады. Гиперактивтілікті емдеудің коррекциялық бағытын ұсынады.

ЖОҒАЛТЫЛҒАН МҮМКІНДІКТЕРГЕ ҚАЙҒЫРУ

Мерсиянова А.П.

Автор өмірдің бойындағы таңдаулы сұрақтарды қарастырады. Психологиялық тұрғыдағы альтернативті мәселелерді игереді.

**КӘСІПКЕРЛЕРДІҢ ТИПТЕРІ, ОЛАРҒА ТӘН ЕРЕКШЕЛІКТЕР МЕН
ОҚЫТУЛАР**

Романовский А.А., Романовская Ю.Ю.

Авторлар кәсіпкерлердің типтерін, оларға тән оқыту ерекшеліктерін қарастырады. Осы тақырып бойынша кесте және схемалар келтіріледі.

ВОЛЕЙБОЛШЫЛАРДЫҢ ЖЕКЕ ДАЙЫНДЫҒЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҰРҒЫДАН БАҚЫЛАУ

Батколдина М.О.

Автор волейболшылардың жеке дайындығын психологиялық тұрғыдан бақылау аспектілерін қарастырады. Осы тақырып бойынша кесте және схемалар келтіріледі.

ӨСКЕМЕН ҚАЛАСЫ ОҚУШЫЛАР АРАСЫНДА ЖАРЫСТАРДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАЙ-КҮЙІ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Садакбаева А.К.

Автор мектеп оқушыларының арасындағы спорттық жарыстарды ұйымдастырудың психологиялық ерекшеліктерін қарастырады. Осы тақырып бойынша схема және кестелер келтіріледі.

АРТЫҚ САЛМАҚ МӘСЕЛЕСІНДЕ ГЕШТАЛЬТ БАҒЫТТЫҢ ЖҰМЫСЫ

Мерсиянова А.П.

Автор артық салмақ мәселесінде гештальт бағыттың жұмысын қарастырады. Осы тақырып бойынша схема, кесте және статистикалық мәліметтерді келтіреді.

ӨМІРДІҢ ҚИЫН ЖАҒДАЙЫНДА ЖҮРГЕН ЖАСӨСПІРІМДЕРМЕН АРТТЕРАПИЯ ЖҰМЫСЫ

Репп-Ногина А.Ю., Мерсиянова А.П.

Мақалада арттерапия өмірдің қиын жағдайында жүрген жасөспірімдермен жұмыс жасаудың әдісі ретінде қарастырылады. Осы тақырып бойынша мысалдар, әдістеме және статистикалық мәліметтер келдіріледі.

КІШІ ЖАСТЫҚ ЖАС ШАМАСЫНДАҒЫ ӨЗІНДІК САНАНЫҢ ЭЛЕМЕНТТЕРІ

Карючина Ю.В., Федорова И.А.

Авторлар психологиялық тұрғыдан кіші жас шамасындағы өзіндік сана элементтерін қарастырады. Статистикалық зерттеулердің мәліметтерін ұсынады.

ЖАС ӨСПІРІМДЕРДІҢ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҒЫНДАҒЫ АУЫТҚУЛАРДЫҢ ЖАҒДАЙЫ МЕН СЕБЕПТЕРІ

Кечубаева М.Т.

Мақалада түзету психология тұрғысынан жасөспірімдердің девиантты мінез-құлық себептері және шарттары туралы сұрақтар зерттеледі. Статистикалық зерттеулердің мысалдары ұсынылады.

ЖАСӨСПІРІМДЕР АРАСЫНДАҒЫ СУИЦИД МӘСЕЛЕСІ

Ильясова Б.К.

Автор суицидке бейім жасөспірімдердің мәселесін қарастырады. Осы мәселенің психологиялық сұрақтары қаралады.

БАЛАЛАР МУЗЫКАЛЫҚ МЕКТЕБІ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ГИПЕРАКТИВТІ БАЛАЛАРМЕН ТҮЗЕТКЕН ЖҰМЫС

Евстифеева М.И.

Автор музыкалық білім көмегімен гиперактивті балалармен коррекциялық жұмыс ерекшеліктерін қарастырады. Осы тақырып бойынша кесте және схемаларды келтіріледі.

ҚОСЫМША МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ЭЛЕКТРОНДЫҚ МУЗЫКАЛЫҚ ӨНЕРДІҢ ӨЗЕКТІЛІКТЕРІ ТУРАЛЫ

Литвинова С.А.

Автор қосымша музыкалық білім жағдайындағы электрондық музыкалық өнердің өзектілігі туралы мәселені қарастырады. Кесте және схема бұл мәселе жөнінде келтіріледі.

КОНСТРУКТИВТІ ЖАТТЫҒУЛАР АРҚЫЛЫ ЖАҢА БАСТАП ЖҮРГЕН ПИАНИСТТАРДЫҢ ТЕХНИКАЛЫҚ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Глушкова Т.В., Сайфулина Г.А.

Авторлар жаңа бастап жүрген пианисттердің техникалық дағдыларын қалыптастыруға бағытталған әдістемелерді қарастырады. Конструктивті жаттығулар ұсынылады.

КОНЦЕРТТІК ҚОЙЫЛЫМДАРДА МУЗЫКАНТ-ОРЫНДАУШЫЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫ

Новичевская Л.А.

Мақалада концерттік қойылымдарда музыкант-орындаушылардың психологиялық дайындығы қарастырылады. Осы тақырып бойынша мысалдар келтіріледі.

МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМНІҢ ПОЛИМӘДЕНИ БАҒЫТЫНДАҒЫ МӘНІ

Степанова Л.М.

Автор музыкалық білімнің полимәдени аспектілерін қарастырады. Статистикалық зерттеулер ұсынылады.

БММ СОЛЬФЕДЖИО САБАҒЫНДА МУЗЫКАЛЫҚ ДИКТАНТ КІШІ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДАМУДЫҢ НЕГІЗГІ БІР ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

Хмелева О.В.

Мақалада балалар музыкалық мектебінде сольфеджио сабағында музыкалық диктант кіші сынып оқушыларының музыкалық қабілетін дамытудың негізгі бір факторы ретінде қарастырылады.

МУЗЫКАЛЫҚ МЕКТЕП ЖАҒДАЙЫНДА ҚАТЫСУШЫЛАРДЫҢ ӨЗІНДІК МУЗЫКАЛЫҚ ОЙЛАУЫН ДАМУ

Щербатых Л.Ю.

Автор музыкалық мектеп жағдайында қатысушылардың өзіндік музыкалық ойлауын дамытуды қарастырады. Статистикалық зерттеулер ұсынылады.

ДОМБЫРА ҮЙРЕНУДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДІСТЕМЕЛІК ҚАҒИДАЛАРЫ

Манахова С.Д.

Мақалада домбыра үйренудің психологиялық-педагогикалық аспектілері қарастырылады. Осы тақырып бойынша схема және кесте беріледі.

АҚЫЛ-ОЙ КЕМ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ДАМУЫ

Зюська Е.П.

Автор ақыл-ойы кем балалардың сөйлеу дамуы бойынша педагогикалық жұмыс аспектілерінің ерекшеліктерін қарастырады. Берілген сұрақ бойынша статистикалық мәліметтер мен кесте, схема беріледі.

**ПЕСКОТЕРАПИЯНЫ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУІ НАШАР
ДАМЫҒАН БАЛАЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРА СӨЙЛЕУІН ДАМУ**

Ковалёва Н.Н.

Мақалада пескотерапияны қолдану арқылы жалпы сөйлеуі нашар дамыған балалардың байланыстыра сөйлеуін дамыту сұрақтарын қарастырады.

**ДИСГРАФИЯ БАСТАУЫШ МЕКТЕПТІҢ ОҚУ ҚАБІЛЕТІН
ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ БІР ЕРЕКШЕЛІГІ РЕТІНДЕ**

Рыжкова Т.Н.

Автор дисграфия бастауыш мектептің оқу қабілетін қалыптастырудың бір ерекшелігі ретінде қарастырады. Практикалық жұмыс бойынша мысалдар келтіреді.

АУТИСТ БАЛАНЫ ДАМУ ЖӘНЕ ОҚИТУ (ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСІНЕН)

Кабдыргалиева Ж.С.

Мақалада аутист балалармен психологиялық-педагогикалық коррекция жұмысы қарастырылады. Педагог жұмысынан практикалық мысалдар беріледі.

**ИНВАЛИД БАЛАЛАРДЫҢ ЖАНҰЯЛАРЫНДА АТА-АНА МЕН БАЛА
ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ**

Литвинова Н.А., Тулебаева Е.Н.

Автор психологиялық тұрғыдан инвалид балалардың жанұяларында ата-ана мен бала қатынасының ерекшеліктерін қарастырады. Зерттеу мысалдарын келтіреді.

**БАЛАЛАР ҮЙІНДЕГІ НӘРЕСТЕЛІК ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУІН
ҚАЛЫПТАСТЫРУЫН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ**

Талгатова А.Т.

Мақалада балалар үйіндегі жағдайындағы нәрестелік жастағы балалардың сөйлеуін қалыптастыру процесін логопедиялық сүйемелдеуін қарастырады. Статистикалық және әдістемелерге мысал келтіріледі.

**ЦБП БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОМОТОРЛЫ ФУНКЦИЯСЫНЫҢ ДАМУ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Перемитина Ю.Н., Стельмах С.А.

Автор цбп балалардың психомоторлы функциясының даму ерекшеліктерін қарастырады. Статистикалық және әдістемелерге мысал келтіріледі.

**МОТОРЛЫ АЛАЛИЯСЫ БАР БАЛАЛАРДЫ ОҚИТУДА КОМПЬЮТЕРЛІК
ТЕХНОЛОГИЯ ЖҮЙЕСІН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ КОРРЕКЦИЯЛЫҚ ӘСЕР
ЕТУ**

Шматова Е.О.

Мақалада моторлы алалиясы бар балаларды оқытуда компьютерлік технология жүйесін қолдану арқылы коррекциялық әсер ету әдістемесін қарастырады. Статистикалық және әдістемелерге мысал келтіріледі.

АННОТАЦИИ
**ПОДБОР И ОБУЧЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ НА УКРАИНЕ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Романовский А.

Автор рассматривает подбор и обучение предпринимателей на Украине. Приводятся психологический и методологический подходы.

**ЭКСТРАВЕРТОВ ЛЕГКО ОБУЧАТЬ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. СЛЕДУЕТ
ЛИ ИЗ ЭТОГО, ЧТО ИНТРОВЕРТОВ ОБУЧАТЬ СЛОЖНО?**

Полякова А.

В статье рассматриваются аспекты изучения иностранных языков в психологическом аспекте. Приводятся примеры обучения экстравертов и интровертов в сравнительном аспекте.

**ИЗ ПРЕДЫСТОРИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ‘JEDITSE’ В
СРЕДНЕАЗИАТСКИХ МЕДРЕСЕ И МЕКТЕБАХ: НИЯЗКУЛИ АЛ-ЛЕБАБИ
АТ-ТУРКМЕНИ, ЕГО УЧЕНИКИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛИ**

Соегов М.

Автор рассматривает исторические свидетельства обучения в среднеазиатских медресе и мектебах, включая педагогов и ученых того времени. Рассматриваются методы обучения, их специфика и особенности.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В
УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

Провоторова О.В.

Автор рассматривает психолого-педагогическое сопровождение педагогов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Приводятся конкретные примеры по данной теме.

**ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА
ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Асылбаева А.Б.

Автор рассматривает основные возрастные психические и индивидуально-типические особенности взрослых людей. Приводятся практические примеры по данной теме.

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ОБУЧАЕМОСТИ
В СИСТЕМЕ СПО**

Селиванова Л.Ф.

В статье раскрывается проблема мотивации к обучаемости в системе среднего профессионального образования. Автор рассматривает различные методики по отношению к данной проблеме.

**ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ: ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Максименко Н.А.

Автор рассматривает творческий подход при изучении иностранных языков. Приводятся примеры игровых методик и разработок.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

Оракбаева М.К.

Автор изучает вопросы мотивации с психологической точки зрения. Рассматриваются теоретический и практический аспекты.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ТИПАМ СЕМЬИ

Аликанова Э.А.

Автор рассматривает вопрос об особенностях развития личности младших школьников в семейном аспекте. Приводятся примеры из практики.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Ильясова Б.К.

Автор изучает вопросы психолого-педагогических условий повышения компетентности школьников. Приводятся примеры из практики.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Амиренова К.А., Саданова Ж.К.

Авторы рассматривают основы патриотического воспитания школьников в аспекте педагогики. Приводятся примеры методик.

ВОЗМОЖНОСТИ ГРУППОВЫХ ФОРМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЛЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ТРАНСКОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Замарёхина И.В.

В статье рассматриваются вопросы о возможностях психологической помощи для актуализации коммуникации личности. Приводятся конкретные примеры.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Козловская М.С.

Автор рассматривает психологическую коррекцию как форму психолого-педагогической деятельности. Предлагаются подходы к коррекции и лечению гиперактивности.

ПЕРЕЖИВАНИЕ УТРАЧЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Мерсиянова А. П.

Автор рассматривает вопрос выбора на протяжении жизни. Изучается проблема альтернативы в психологическом аспекте.

ТИПЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ, ИХ ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ОБУЧЕНИЕ

Романовский А.А., Романовская Ю.Ю.

Авторы рассматривают типология предпринимателей, основываясь на их характерных особенностях в обучении. Приводятся таблицы и схемы по данной теме.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ВОЛЕЙБОЛИСТОВ**

Батколдина М.О.

Автор изучает психологические аспекты контроля над индивидуальной подготовкой волейболистов. Приводятся схемы и таблицы по данной теме.

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОРЕВНОВАНИЙ СРЕДИ УЧЕНИКОВ ГОРОДА УСТЬ-
КАМЕНОГОРСКА И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ**

Садакбаева А.К.

Автор рассматривает психологические причины особенностей организации спортивных соревнований среди школьников. Приводятся схемы и таблицы по данной теме.

ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОД В РАБОТЕ С ПРОБЛЕМОЙ ЛИШНЕГО ВЕСА

Мерсиянова А.П.

Автор рассматривает гештальт-подход в работе с проблемой лишнего веса. Приводятся схемы, таблицы и статистические данные по данной теме.

**АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В
ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

Репп-Ногина А.Ю., Мерсиянова А.П.

В статье рассматривается арт-терапия как метод работы с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации. Приводятся примеры, методики и статистические данные по данной теме.

ЭЛЕМЕНТЫ САМОСОЗНАНИЯ В МЛАДШЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Карючина Ю.В., Фёдорова И.А.

Авторами рассматриваются элементы самосознания в младшем юношеском возрасте с психологической точки зрения. Приводятся данные статистических исследований.

ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ

Кечубаева М.Т.

В статье изучаются вопросы о причинах и условиях девиантного поведения среди подростков с точки зрения корректирующей психологии. Приводятся примеры статистических исследований.

ПРОБЛЕМЫ СУИЦИДА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Ильясова Б.К.

Автор рассматривает проблемы суицидальных наклонностей среди подростков. Рассматриваются психологические вопросы данной проблемы.

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ В
УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Евстифеева М.И.

Автор рассматривает особенности коррекционной работы с гиперактивными детьми при помощи музыкального образования. Приводятся таблицы и схемы по данной теме.

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Литвинова С.А.

Автор рассматривает вопросы об актуальности электронного музыкального творчества в условиях дополнительного музыкального образования. Приводятся таблицы и схемы по данному вопросу.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У НАЧИНАЮЩИХ ПИАНИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Глушкова Т.В., Сайфулина Г.А.

Авторы рассматривают методики, направленные на формирование технических навыков у начинающих пианистов. Представлены конструктивные упражнения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ К КОНЦЕРТНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ

Новичевская Л.А.

В статье рассматривается проблема психологической подготовки музыканта-исполнителя к концертному выступлению. Приводятся примеры по данной тематике.

СУЩНОСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Степанова Л. М.

Автор рассматривает аспекты поликультурного музыкального образования. Приводятся данные статистических исследований.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ДИКТАНТ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО В ДМШ

Хмелева О.В.

В статье рассматривается музыкальный диктант как один из основных факторов в развитии музыкального слуха учащихся младших классов на уроках сольфеджио в детской музыкальной школе.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Щербатых Л.Ю.

Автор рассматривает развитие самостоятельного музыкального мышления учащихся в условиях музыкальной школы. Приводятся данные статистических исследований.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЫ НА ДОМБРЕ

Манахова С.Д.

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты обучения игры на домбре. Предлагаются схемы и таблицы по данной теме.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Зюськаина Е.П.

Автор рассматривает аспекты педагогической особенности работы по развитию речи у детей с умственной отсталостью. Приводятся схемы, таблицы и статистические сведения по данному вопросу.

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСКОТЕРАПИИ**

Ковалёва Н.Н.

В статье изучаются вопросы развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи при использовании пескотерапии. Приводятся методики, схемы, таблицы и примеры по данной теме.

**ДИСГРАФИЯ КАК ОДНА ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ
УЧЕБНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Рыжкова Т.Н.

Автор изучает вопросы дисграфии как одной из особенностей формирования учебных способностей в начальной школе. Приводятся примеры из практики работы.

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Кабдыргалиева Ж.С.

В статье рассматривается опыт работы с аутичными детьми в аспекте психолого-педагогической коррекции. Приводятся примеры из практики работы педагога.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ
ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ**

Литвинова Н.А., Тулебаева Е.Н.

Автор рассматривает особенности детско-родительских отношений в семьях с детьми-инвалидами с психологической точки зрения. Приводятся исследовательские примеры.

**ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ
МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА**

Талгатова А.Т.

В статье изучаются особенности логопедического сопровождения процесса формирования речи детей младенческого возраста в условиях дома ребенка. Приводятся данные статистики и примеры методик.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С
ДЦП**

Перемитина Ю.Н., Стельмах С.А.

Авторы изучают особенности развития психомоторных функций у детей с ДЦП. Приводятся данные статистики и примеры методик.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ
КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С
МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

Шматова Е.О.

В статье рассматриваются методики с использованием компьютерных технологий в системе коррекционного воздействия при обучении детей с моторной алалией. Приводятся данные статистики и примеры методик.

ANNOTATIONS

**SELECTION AND TRAINING OF ENTREPRENEURS IN UKRAINE:
PSYCHOLOGICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES**

Romanovskyi A.

The author of the article investigates the issues of selection and training of entrepreneurs in Ukraine. Psychological and methodological approaches are provided.

**EXTROVERTS ARE GOOD FOREIGN LANGUAGE LEARNERS. DOES IT TURN
OUT THAT INTROVERTS ARE POOR ONES?**

Polyakova A.

The issues of learning foreign languages in a psychological aspect are investigated in the article. The examples of teaching extroverts and introverts in a comparative aspect are provided.

**HISTORY OF USING THE “JEDITCE” TECHNIQUE AT CENTRAL ASIAN
MADRASAHS AND MAKTABS: NIYAZKULI AL-LEBABI AT-TURKMENI, HIS
STUDENTS AND FOLLOWERS**

Soyegov M.

The author investigates historical evidences of teaching at Central Asian madrasahs and maktabs, including the activity of teachers and scientists of that time. Teaching techniques and their peculiarities are analyzed.

**PSYCHOEDUCATIONAL SUPPORT OF TEACHERS IN THE PROCESS OF
INTRODUCTION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF A
NEW GENERATION**

Provotorova O.V.

The author investigates the issue of psychoeducational support of teachers in the process of introduction of federal state educational standards of a new generation. Specific examples on this topic are provided.

**AGE PECULIARITIES OF ADULTS AND THEIR INFLUENCE ON THE
PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

Asylbayeva A.B.

The author of the article investigates principal age mental and individual peculiarities of adults. Practical examples on this topic are provided.

**MOTIVATION DEVELOPMENT AS A FACTOR OF TRAINABILITY
ENHANCEMENT IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL
EDUCATION**

Selivanova L.F.

The issue of motivation for learning in the system of secondary vocational education is analyzed in the article. The author investigates various techniques concerning this topic.

**THEATRICAL STUDIO: CREATIVE APPROACH IN THE PROCESS OF
ENGLISH TEACHING**

Maksimenko N.A.

The author studies a creative approach in the process of teaching foreign languages. Examples of play techniques and methods are provided.

MOTIVATION RESEARCH IN PSYCHOLOGY

Orakbayeva M.K.

The author analyzes the issues of motivation from a psychological point of view. Theoretical and practical aspects are investigated.

PECULIARITIES OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN A FAMILY ASPECT

Alikanova E.A.

The author studies the peculiarities of personality development of junior schoolchildren in a family aspect. Practical examples are provided.

PSYCHOEDUCATIONAL CONDITIONS OF SCHOOLCHILDREN COMPETENCE INCREASE

Ilyasova B.K.

The author investigates the issues of psychoeducational conditions of schoolchildren competence increase. Practical examples are provided.

PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Amirenova K.A., Sadanova Zh.K.

The authors investigate the fundamentals of patriotic education of schoolchildren in the aspect of pedagogy. Examples of techniques are provided.

CAPABILITIES OF GROUP FORMS OF PSYCHOLOGICAL AID FOR ACTUALIZATION OF A PERSON'S TRANSCOMMUNICATIVE POTENTIAL

Zamaryokhina I.V.

In the article the capabilities of psychological aid for actualization of person communication are investigated. Specific examples are provided.

ON THE QUESTION OF ORGANIZATION OF PSYCHOCORRECTIVE WORK WITH HYPERACTIVE CHILDREN OF ELEMENTARY-SCHOOL AGE

Kozlovskaya M.S.

The author studies psychological correction as a form of psychoeducational activities. Approaches to correction and treatment for hyperactivity are suggested.

PERSON'S ATTITUDE TOWARDS LOST OPPORTUNITIES

Mersiyanova A.P.

The author studies the issue of choice throughout life. This topic is analyzed in a psychological aspect.

TYPES OF ENTREPRENEURS, THEIR FEATURES AND TRAINING

Romanovskiy A.A., Romanovskaya Yu.Yu.

The authors investigate the typology of entrepreneurs in terms of their features in the training process. Tables and diagrams on this topic are provided.

PSYCHOLOGICAL CONTROL OF INDIVIDUAL TRAINING OF VOLLEYBALL PLAYERS

Batkoldina M.O.

The author studies psychological aspects of control of individual training of volleyball players. Diagrams and tables on this topic are provided.

ORGANIZATION OF COMPETITIONS AMONG SCHOOLCHILDREN OF UST-KAMENOGORSK AND THEIR PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES

Sadakbayeva A.K.

The author investigates the psychological peculiarities of sports competitions organization among schoolchildren. Diagrams and tables on this topic are provided.

GESTALT-APPROACH TO SOLVING THE PROBLEM OF EXCESS WEIGHT

Mersiyanova A.P.

The author analyzes the gestalt-approach to solving the problem of excess weight. Diagrams, tables and statistical data on this topic are provided.

ART-THERAPY IN WORK WITH TEENAGERS GOING THROUGH A DIFFICULT LIFE SITUATION

Repp-Nogina A.Yu., Mersiyanova A.P.

The authors of the article consider art-therapy as a method of work with teenagers going through a difficult life situation. Examples, techniques and statistical data on this topic are provided.

ELEMENTS OF SELF-CONSCIOUSNESS AT A PREADULT AGE

Karyuchina Yu.V., Fyodorova I.A.

The authors of the article study the elements of self-consciousness at a preadult age from a psychological point of view. The results of statistical research are provided.

REASONS AND CONDITIONS OF DEVIATIONS IN TEENAGERS BEHAVIOR

Kechubayeva M.T.

The author of the article studies the reasons and conditions of deviant behavior of teenagers from the viewpoint of corrective psychology. The examples of statistical research are provided.

PROBLEMS OF SUICIDE AMONG TEENAGERS

Ilyasova B.K.

The author investigates the problems of suicidal inclinations among teenagers. Psychological aspects of this problem are analyzed.

REMEDIAL WORK WITH HYPERACTIVE CHILDREN STUDYING AT MUSIC SCHOOL

Evstifeyeva M.I.

The author studies the peculiarities of remedial work with hyperactive children by using music education. Tables and diagrams on this topic are provided.

ON THE QUESTION OF SIGNIFICANCE OF ELECTRONIC MUSIC CREATIVITY IN THE PROCESS OF RECEIVING ADDITIONAL MUSIC EDUCATION

Litvinova S.A.

The author investigates the question of significance of electronic music creativity in the process of receiving additional music education. Tables and diagrams on this topic are provided.

**SHAPING TECHNICAL SKILLS OF BEGINNER PIANISTS BY USING
CONSTRUCTIVE EXERCISES**

Glushkova T.V., Saifulina G.A.

The authors of the article investigate the techniques aimed at shaping technical skills of beginner pianists. Constructive exercises are provided.

PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF MUSICIANS FOR CONCERTS

Novichevskaya L.A.

The author of the article studies the issue of psychological preparation of a musician for a concert. Examples on this topic are provided.

THE ESSENCE OF A MULTICULTURAL APPROACH TO MUSIC EDUCATION

Stepanova L.M.

The author studies the aspects of multicultural music education. The results of statistical research are provided.

**MUSIC DICTATION AS ONE OF THE MAIN FACTORS OF DEVELOPMENT OF
JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S EAR FOR MUSIC IN SOLFEGGIO CLASSES AT
MUSIC SCHOOL**

Khmelyova O.V.

The author investigates music dictation as one of the main factors of development of junior schoolchildren's ear for music in solfeggio classes at music school.

**DEVELOPING MUSICAL THINKING INDIVIDUALITY OF SCHOOLCHILDREN
STUDYING AT MUSIC SCHOOL**

Shcherbatykh L.Yu.

The author of the article investigates development of individual musical thinking of schoolchildren studying at music school. The results of statistical research are provided.

**PSYCHOEDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF
TEACHING PLAYING THE DOMBRA**

Manakhova S.D.

The author of the article studies psychoeducational aspects of teaching how to play the dombra. Diagrams and tables on this topic are provided.

SPEECH DEVELOPMENT OF MENTALLY RETARDED CHILDREN

Zyuskina Ye.P.

The author of the article investigates the aspects of pedagogical work aimed at speech development of mentally retarded children. Diagrams, tables and statistical data on this topic are provided.

**CONNECTED SPEECH DEVELOPMENT OF THE CHILDREN SUFFERING
FROM ALALIA BY USING SANDPLAY THERAPY**

Kovalyova N.N.

The author of the article studies the issues of connected speech development of the children suffering from alalia by using sandplay therapy. Techniques, diagrams, tables and examples on this topic are provided.

**DYSGRAPHIA AS ONE OF THE PECULIARITIES OF LEARNING ABILITIES
SHAPING AT ELEMENTARY SCHOOL**

Ryzhkova T.N.

The author investigates the issues of dysgraphia as one of the peculiarities of learning abilities shaping at elementary school. Practical examples are provided.

**TEACHING AND DEVELOPMENT OF AN AUTISTIC CHILD (FROM WORK
EXPERIENCE)**

Kabdyrgaliyeva Zh.S.

In the article the experience of work with autistic children in the aspect of psychoeducational correction is investigated. Practical examples are provided.

**THE STUDY OF CHILD-PARENT RELATIONS PECULIARITIES IN THE
FAMILIES HAVING DISABLED CHILDREN**

Litvinova N.A., Tulebayeva Ye.N.

The authors of the article analyze the peculiarities of child-parent relations in the families having disabled children from a psychological point of view. Research examples are provided.

**LOGOPEDIC SUPPORT OF INFANTS' SPEECH DEVELOPMENT AT
ORPHAN'S HOME**

Talgatova A.T.

The author of the article investigates the peculiarities of logopedic support of infants' speech development process at orphan's home. Statistical data and examples of techniques are provided.

**THE PECULIARITIES OF PSYCHOMOTOR FUNCTIONS DEVELOPMENT OF
THE CHILDREN SUFFERING FROM INFANTILE CEREBRAL PARALYSIS**

Peremitina Yu.N., Stelmakh S.A.

The authors study the peculiarities of psychomotor functions development of the children suffering from infantile cerebral paralysis. Statistical data and examples of techniques are provided.

**THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF REMEDIAL
ACTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING THE CHILDREN SUFFERING
FROM MOTOR ALALIA**

Shmatova Ye.O.

The author of the article analyzes the use of computer technologies in the system of remedial actions in the process of teaching the children suffering from motor alalia. Statistical data and examples of techniques are provided.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

SELECTION AND TRAINING OF ENTREPRENEURS IN UKRAINE: PSYCHOLOGICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH

Romanovskyi A. 3

EXTROVERTS ARE THE GOOD FOREIGN LANGUAGE LEARNERS. DOES IT TURN OUT THAT INTROVERTS ARE THE POOR ONES?

Polyakova A. 14

ИЗ ПРЕДЫСТОРИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА 'JEDITSE' В СРЕДНЕАЗИАТСКИХ МЕДРЕСЕ И МЕКТЕБАХ: НИЯЗКУЛИ АЛ-ЛЕБАБИ АТ-ТУРКМЕНИ, ЕГО УЧЕНИКИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛИ

Соегов М. 18

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Провоторова О.В. 26

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Асылбаева А.Б. 31

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ОБУЧАЕМОСТИ В СИСТЕМЕ СПО

Селиванова Л.Ф. 36

ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ: ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Максименко Н.А. 44

МОТИВАЦИЯ ТҮСІНІГІНІҢ ПСИХОЛОГИЯДА ЗЕРТТЕЛУІ

Оракбаева М.К. 48

ЖАНҰЯ ТИПТЕРІНЕ БАЙЛАНЫСТЫ КІШІМЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫ ТҮЛҒАСЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аликанова Э.А. 52

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН АРТТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Ильясова Б.К. 60

ОҚУШЫЛАРҒА ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Амиренова К.А., Саданова Ж.К. 64

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВОЗМОЖНОСТИ ГРУППОВЫХ ФОРМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЛЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ТРАНСКОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Замарёхина И.В. 69

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Козловская М.С. 75

ПЕРЕЖИВАНИЕ УТРАЧЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ Мерсиянова А. П.	94
ТИПЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ, ИХ ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ОБУЧЕНИЕ Романовский А.А., Романовская Ю.Ю.	97
ВОЛЕЙБОЛШЫЛАРДЫҢ ЖЕКЕ ДАЙЫНДЫҒЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮРҒЫДАН БАҚЫЛАУ Батколдина М.О.	106
ӨСКЕМЕН ҚАЛАСЫ ОҚУШЫЛАР АРАСЫНДА ЖАРЫСТАРДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАЙ-КҮЙІ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ Садакбаева А.К.	112
ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОД В РАБОТЕ С ПРОБЛЕМОЙ ЛИШНЕГО ВЕСА Мерсиянова А.П.	117
АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ Репп-Ногина А.Ю., Мерсиянова А.П.	122
ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
ЭЛЕМЕНТЫ САМОСОЗНАНИЯ В МЛАДШЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Карючина Ю.В., Фёдорова И.А.	129
ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ Кечубаева М.Т.	134
ЖАСӨСПІРІМДЕР АРАСЫНДАҒЫ СУИЦИД МӘСЕЛЕСІ Ильясова Б.К.	139
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ Евстифеева М.И.	145
ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Литвинова С.А.	150
ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У НАЧИНАЮЩИХ ПИАНИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ Глушкова Т.В., Сайфулина Г.А.	155
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ К КОНЦЕРТНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ Новичевская Л.А.	159
СУЩНОСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Степанова Л. М.	164
МУЗЫКАЛЬНЫЙ ДИКТАНТ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО В ДМШ Хмелева О.В.	167

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ Щербатых Л.Ю.	171
ДОМБЫРА ҮЙРЕНУДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДІСТЕМЕЛІК ҚАҒИДАЛАРЫ Манахова С.Д.	175
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
РАЗВИТИЕ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ Зюськаина Е.П.	182
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСКОТЕРАПИИ Ковалёва Н.Н.	186
ДИСГРАФИЯ КАК ОДНА ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Рыжкова Т.Н.	190
ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) Кабдыргалиева Ж.С.	195
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ Литвинова Н.А., Тулебаева Е.Н.	200
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА Талгатова А.Т.	208
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ДЦП Перемитина Ю.Н., Стельмах С.А.	213
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ Шматова Е.О.	217
АВТОРЫ НОМЕРА	221
АННОТАЦИИ	224
СОДЕРЖАНИЕ	239

Республиканское научное издание

**Вестник Казахстанско-Американского
Свободного Университета**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**Выпуск 5
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ. ЛИЧНОСТЬ,
ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО**

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

Ответственный за выпуск К.Н. Хаукка
Верстка В.М. Матвиенко
Технический редактор Т.В. Левина

Отпечатано в Казахстанско-Американском Свободном Университете

Подписано в печать 05.11.2012	Формат 60x84/ ¹ / ₈	Объем 30,25 усл.печ.л.
22 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная
