МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 5
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ. ЛИЧНОСТЬ, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО

Усть-Каменогорск
2014

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 философско-методологические проблемы развития психологии как науки, организационную психологию и психологию управления, психологию семьи и семейных отношений, дифференциальную психологию и психологию индивидуальных различий, коррекционные подходы в специальной психологии, психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку, вопросы педагогики и психологии в музыкальном образовании, школьную 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 – Н.В. Гусева, Л.В. Левина

Арт-директор – К.Н. Хаукка

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

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

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 5 выпуск: вопросы психологии. Личность, образование, общество. – Усть-Каменогорск, 2014. – 286 с.

$\text{В}\frac{4304000000}{00(05)-14}$ 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, 2014

УДК 159.9.01

КОНЦЕПТЫ И РЕДУКЦИИ В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ И В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Гусева Н.В.

Концепты в развитии научного знания имеют не формальный статус. От их наличия или отсутствия зависит направление понимания смыслов открываемых знаний, фактов. От них зависят способы и направленность проводимых систематизаций, полученных эмпирических данных, осуществляемые интерпретации, обзоры состояний и т.п. Концептами являются исходные смысловые конструкции, включающие в себя существенные определения позиции, характеризующей отношение познающего к познаваемому. При этом в концепте это отношение представлено в структурированном виде. Это значит, в нем уже выделены основные элементы, их возможная субординация, выражающая некие предполагаемые способы связи познающего с познаваемой реальностью, а также некие уже принятые познающим стандарты, нормы и правила понимания и допустимые подходы к рассмотрению познаваемого. Рассмотрение исходных концептов в той или иной науке может означать постановку задачи и возможное ее решение, связанное с пониманием состояния исследований, их глубины, определения адекватности методологической ориентации, а также прогноза ожидаемых результатов, меры их соответствия логике развития научного знания и определения актуальности необходимого переосмысления текущего состояния.

Названный круг позиций, на которые «завязано» рассмотрение имеющихся концептов, характеризует центральные узлы формирующейся содержательности в любом исследовании. Поэтому рассмотрение концептов должно иметь статус необходимого и первоначального поля изучения, которое предстоит исследованию собственно эмпирической реальности в качестве определения его основы. Сама эмпирическая реальность в исследовании будет выделена, определена тем или иным способом, и затем будет подвергнута изучению, в зависимости от принятого концепта. В то же время нельзя не отметить, что наличие концептов далеко не всегда является для ученого областью специального рассмотрения. Часто происходит обратная ситуация, которая свидетельствует об отсутствии адекватного анализа принимаемых в качестве исходных положений, на которых строится дальнейшая исследовательская работа ученого. В этом случае на первый план выходят положения, заменяющие наличие концептов. Как правило, в качестве таких положений выступают фиксированные формы эмпирического знания, выраженные в эмпирических же по своему статусу утверждениях. Последние оказываются функционально связанными с определенной научной школой, в которой были получены эмпирические свидетельства положительного присутствия того, что подтверждают усматриваемые положения. Дальнейшее исследование прямо ставится в зависимость от этих фиксированных положений (утверждений). Отсутствие концепта или его замена теми или иными эмпирически фиксируемыми положениями (утверждениями) для дальнейшего исследования означает такое его проведение, которое лишено существенных ориентиров. Оно обрекает исследование на случайный подбор вариантов, использование «метода» проб и ошибок, на проявление интуиции как главного фактора успешности исследования и т.п.

Формирование концептов в развитии научного знания характеризует такой уровень в развитии науки, при котором оказывается возможной и доступной рефлексия над логикой ее развития. Это означает, что достигается понимание сути того, что происходит не только в исследовательском процессе как таковом, но и в сфере познавательного отношения современного чело-

Данная рубрика предложена и укомплектована по рекомендации Восточного Отделения Казахстанского общества философов "Казахстанский Философский Конгресс" (ВО КФК). Председатель – доктор философских наук Гусева Н.В.

вещества к миру в рамках развития самого мира. Рассмотрение концептов в научном исследовании означает осуществление рефлексии, имеющей философско-методологический характер. Обращение к философско-методологическому рассмотрению сути научного исследования, ее логики, а также и к рассмотрению сути и возможности выделения концептов развития научного знания, - не может и не должно характеризоваться в рамках **эмпирического** подхода, являющегося сегодня одной из самых известных линий трактовки методологии в западной философии науки[1]. Эмпирическая трактовка методологии традиционно связана с присутствием в современном философском сознании редукционистского варианта понимания самой философии. Редукционистское понимание философии, в свою очередь, возникло как противостояние умозрительным подходам, в которых логика связи с реальными процессами, требующими глубокого понимания, а значит и познания, оказывалась не явно выраженной, что порождало неудовлетворенность и желание поиска более явных оснований получаемого знания. Возникновение позитивистской традиции в XIX веке стало своего рода реакцией на присутствие в философском сознании натурфилософских, идеалистических и др. концепций, характеризующих процессы, происходящие в не только в природе, но и в обществе, в самом мышлении с позиции, где ведущее место занимает конструирование понимания. Конструирование понимания означает необходимость воспроизведения связей познающего и познаваемого, а также нахождение возможности их адекватной фиксации для последующего включения в процесс исследования. Задача конструирования понимания не может рассматриваться как задача надуманная, излишняя, чужеродная и вредная для любого познавательного процесса. Напротив, без присутствия ее определенного решения само исследование оказывается в положении неподготовленного и в большой мере безосновательного. Сказанное не означает в то же время, что конструирование понимания будущего исследования, его форм, методов, его предмета, наконец, должно заменить сам процесс исследования.

Формирование концептов, участвующих в создании и осуществлении исследовательских программ, требует глубокого осознания, во-первых, сути исследовательских программ, их ориентаций, ожидаемых результатов. Во-вторых, требует осознания сути самих концептов и способов их включения в исследовательский процесс. В этом плане следует подчеркнуть то, что мы отмечали выше, что концепт не может быть выражением простого эмпирического фиксирования того, что принадлежит к реальности. Принадлежность реальности сама по себе не может иметь статус объекта исследования. Чтобы стать объектом исследования должна произойти некая связь познающего и реальности. Ее характеристики включат в себя и определения того, каким в итоге обнаружится, будет выделен объект познания. Тип, характер и содержательность связи познающего и реальности создает ту конкретность, которая и должна выразиться в концепте в концентрированном виде, в виде логически-смыслового единства. Учитывая, что связь познающего и реальности может варьироваться в диапазоне от внешнего взаимодействия, имеющего характер безотносительного интереса к объекту исследования до интереса глубинного, выражающего ориентацию на вскрытие способа формирования не только выделяемого объекта исследования, но и самой реальности, которой принадлежит выделяемый объекта, - учитывая это можно утверждать возможность различной трактовки концептов. В одном случае они будут выражением безотносительного интереса к объекту исследования, а в другом, напротив, будут выражать ориентацию на вскрытие способа его формирования. Однако, на наш взгляд, можно согласиться с пониманием концепта только в

[1] См.: Лакатос И. Методология исследовательских программ. М.: АСТ издательство Ермак, 2003; Лакатос И. История науки и ее реконструкции //Структура и развитие науки. М., 1978; Фейерабенд. Избранные труды по методологии науки. М., 1986; Проблемы методологии постнеклассической науки. М., 1992; Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М., 2000; Эпистемология и постнеклассическая наука. М., 1992; Холтон Дж. Тематический анализ науки. – М., 1981 и др.

том варианте трактовки, которая ориентирует на формирование и фиксацию сущностного отношения к объекту познания, то есть ту, которая выражает ориентацию на вскрытие способа его формирования.

По отношению к объекту исследования концептом нельзя считать его описание, в котором даны его внешние свойства, получившие при этом фиксацию в виде списков, схем, графиков, матриц, развернутых описаний и т.п. В этом случае можно отметить как раз наличие от внешнего интереса, выражающего некоторую необходимость фиксировать те или иные взаимодействия. Характеристики ориентации на вскрытие способов формирования объекта исследования и реальности как контекста, в котором этот объект определился как таковой, могут служить теми параметрами, которые определяют суть концепта. Если они отсутствуют, а есть лишь более или менее пространные описания объекта, то в этом случае надо утверждать отсутствие самих концептов. Это означает также и отсутствие реальной, логико-смысловой ориентации автора исследования в будущем исследовании.

Учитывая, что отношение «человек-мир», «человек-реальность» структурируются и содержательно воспроизводятся в процессе деятельности, то и формирование исследовательских концептов также прямо зависит от того, насколько в каждом конкретном случае в исследовательской ситуации или в исследовательской программе присутствует адекватное осмысление параметров такой связи. Попытки рассматривать концепты как просто формы описания объектов исследования являются проявлением недопустимых редукций, которые не помогают, а затемняют, кардинально уменьшают возможности познавательных процессов.

Концепты в развитии научного знания являются существенным условием проявления методологического подхода, где под методологией понимается не действие по заранее созданным схемам, матрицам и т.п., а где под методологией понимается сфера всеобщего философского знания, которое проецируется в реальное специально-научное исследование в реальном процессе мышления, направленном на осмысление способа формирования объекта исследования, на понимание формирования исследовательского интереса, на формирование конкретной сферы реальности с ее закономерностями уже выявленными и которые еще проявляются в виде задач, проблем, парадоксов и т.п. Процесс мышления при этом не может считаться удовлетворительным, если он имеет матричный, методический, схематичный и т.п. характер. Процесс мышления с этими характеристиками не может сколько-нибудь содержательно сопрягаться с работой с концептами, которая изначально подразумевает уход от схематизма, от признания описательности как высшего, что дает познание. Концепт дает сжатую, концентрированную ориентацию на выявление пути, ведущих к раскрытию, к пониманию способов формирования того, что исследуется.

Исследование концептов в развитии науки и научного знания может и должно присутствовать в любом ее тематическом направлении. Здесь можно подчеркнуть также и то, что в имеющемся тематическом «разбросе» в развитии научных исследований также присутствует некий концепт, характеризующий состояние науки уже в более масштабном ореоле событий в процессах ее изменений, обусловливающих состоявшиеся состояния внимания и выделения аспектов, оказавшихся востребованными со стороны исследователей и направлений, которые они представляют.

В психологической науке концепты могут присутствовать в сфере различных тематических направлений. Это касается проблем развития личности (становление, обучение, профессиональное самоопределение и др.), и проблем развития человеческой индивидуальности (внимание, восприятие, память, сознание, ощущение и др.), и проблем социально - психологических ориентаций социальных групп и др. Существенное место должна занимать в определении значимости концептуального рассмотрения проблематика методологического основания развития самой психологической науки в целом.

Обозначенные группы проблем, решение которых находится в существенной зависимости от наличия и особенностей исследования концептов, лежащих в осно-

ве, можно сгруппировать в качестве направлений рассмотрения. Это поможет обозначить проблематику рассмотрения концептов не как частную и узко специфическую, а как имеющую актуальный методологический, то есть всеобщий характер. В данном случае необходимо уточнить смысл понятия «всеобщий» характер. В контексте развития классической философской традиции понятие всеобщности рассматривается как такая мыслительная форма, которая ориентирует в любом исследовательском контексте на выявление способа формирования того, что рассматривается в его связях с контекстом его происхождения, становления, изменения и развития. В классической философской традиции понятие всеобщности существенно отличается от того, что часто характеризуется как «общее» или «наиболее общее»[1]. Внимание к концептам развития научного исследования и научного знания не может реализовываться на основе процедур сравнения и поиска их общих черт с какими-либо другими процедурами, имеющими внешний характер. Как известно, процедуры сравнения строятся на уже принятых системах действий, ориентированных на исследование, как правило, на эмпирическом уровне. Такие процедуры, если они используются при рассмотрении развития науки, не позволяют приблизиться к пониманию этого процесса. Это вполне может быть отнесено к выявлению возможностей сравнительных процедур, проводимых по отношению к существующим определениям подходов, понятий, фактического материала и т.п. в той или иной науке. Попытки универсализировать сравнительный подход ведет к редукции содержательности к формальному выделению совпадающих или несовпадающих характеристик при анализе понятий, фактов и т.п., уже функционирующих в научном знании.

Обратимся к некоторым, наиболее характерным подходам, которые обсуждаются в области психологической науки, с точки зрения присутствия или отсутствия, качественной представленности концептуального подхода, то есть для определения наличия или отсутствия концептов, позволяющих определять перспективу исследований. Учитывая требования к объему статей, выделим из отмеченных выше тематических направлений[2] одно. Это направление исследования проблемы личности и ее развития. Рассмотрение этой проблемы является одним из основных тематических направлений современных исследований в психологической науке. Имеется большое количество публикаций по проблеме личности, каждая из которых выражает некую позицию, претендующую, как правило, на статус концепта или выражает принадлежность к уже имеющимся вариантам понимания как личности, так и понимания, собственно, концептов. Показательным может являться анализ вариантов понимания личности, представленных в объемной работе Кэлвина С. Холла и Гарднера Линдсея «Теории личности», которая рекомендована Координационным советом по психологии Министерства образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов факультетов психология по дисциплине «Общая психология»[3].

Авторы этой работы, характеризуя

[1] Поясним: общее характеризует наличие одинаковых признаков двух или более объектов. Их присутствие можно определить путем процедуры сравнения. Эта процедура носит, как правило, поверхностный характер. Она не затрагивает необходимость раскрытия существенных, объективных, необходимых, повторяющихся связей, характеризующих исследуемый (или исследуемые) объект. То есть процедура сравнения не ориентирована на вскрытие закономерностей исследуемой реальности, но она ориентирует на фиксацию некоего данного состояния и возможное его описание объекта в некоей параллели с другим или другими объектами.

[2] Во-первых, это направление, где исследуются проблемы развития личности (становление, обучение, профессиональное самоопределение и др.). Во-вторых, это направление исследования человеческой индивидуальности (внимание, восприятие, память, сознание, ощущение и др.). В-третьих, это направление исследования социальных групп и их социально - психологических ориентаций. В-четвертых, это направление, где исследуются проблемы рассмотрения методологических оснований развития самой психологической науки.

[3] Кэлвин С. Холл и Гарднер Линдсей. Теории личности. – М.: Психотерапия, 2008. – 652 с.

то, что, по их мнению, влияет на понимание личности, указывают на следующие традиции: традицию клинического наблюдения[1], *гештальтистскую* традицию, а также влияние *экспериментальной* психологии[2] и *теории научения*. Эти направления в данной работе охарактеризованы с точки зрения их вклада в развитие теорий личности. В то же время авторы указывают на невозможность выделить единое основание для их интерпретации[3]. Подразумевается, что допустимо множество теорий личности. Такое допущение, само по себе свидетельствует о том, что собственно теория в строгом смысле слова пока ими не обнаружена или не создана, и что наличие множества «теорий» является показателем лишь множества попыток приблизиться к пониманию феномена личности. Кроме того, такое допущение характеризует отсутствие понимания теории как строгой, не допускающей разночтений, формы организации научного знания, существенной чертой которой выступает наличие в ней открытых и зафиксированных закономерностей[4].

Они выделяют ряд характерных черт, присутствующих в различных «теориях» личности. Среди них: выход за пределы конвенционального мышления и предубеждений относительно человеческого поведения; функциональная направленность «теорий» личности; признание решающей роли мотивационных процессов; создание теории социального поведения[5]; позиция, согласно которой адекватное понимание человеческого поведения возможно только при изучении человека в его целостности[6]. Отмеченные особенности, роднящие, по мнению авторов названной работы, различные «теории» личности, имевшие и имеющие место в психологии, на наш взгляд, не являются достаточными для понимания того, какова реальная картина с присутствием или отсутствием собственно теоретического уровня в исследованиях личности. Поэтому остается открытым вопрос о перспективности их позиций для дальнейших исследований. Так, можно отметить, что понимание каждой из указанных черт, каждого параметра, которые рассматриваются как присущие той или иной «теории» личности, в каждом случае ставит под вопрос наличие концепта. Точнее: показывает его отсутствие. Это означает, что направление исследования в целом в предъявленных вариантах, не ориентированы на вскрытие закономерностей в развитии личности. Они показывают ориентацию на присутствие ситуативных подходов, ситуативных интересов к феномену личности, а также показывает перспективу и возможность ситуативных описаний, полученных эмпирических данных.

Рассмотрим названные позиции в некотором приближении. Во-первых, остается открытым вопрос о том, что означает «выход за пределы конвенционального мышления» в понимании личности. Можно приветствовать ставку на объективность исследования, которое противостоит соглашательству, признанию условностей, которая должна способствовать развитию психологии как науки и развитию исследований личности. В то же время указывать «выход за пределы конвенционального мышления» в качестве определенного понимания самой объективности в сфере понимания феномена личности нет никаких оснований. Ожидание выхода в сферу объективного исследования никак не подтверждается. Поэтому вопрос об искомом кон-

[1]См. работы: Шарко (Charcot,J), Жане (Janet,P), Фрейда, Юнга, Мак-Даугалла и др.

[2] См.работы: Геймгольца, Павлова, Торндайка (Thorndike, E.L.), Уотсона (Watson, J.B.), Вундта (WundtW.)

[3] См. там же, с. 18-26.

[4] Отметим, что теорию характеризует наличие и фиксация закономерностей. Это означает открытие и фиксацию необходимых, существенных, объективных и повторяющихся связей, присущих объекту исследования.

[5]«Наиболее важной для социальных наук, - отмечал Мак-Даугалл,- является та область психологии, которая рассматривает источники социального действия, импульсы и мотивы, поддерживающие телесную и ментальную активность и регулирующие поведение; и из всех областей психологии именно эта наименее развита: в ней царит неясность, неопределенность, путаница» - Цит. по:Кэлвин С.Холл и Гарднер Линдсей. Теории личности. – М.: Психотерапия, 2008, с. 23.

[6] См. там же, с. 23.

цепте, лежащем в основе понимания и исследования личности, здесь не стоит.

Во-вторых, выход за пределы «предубеждений относительно человеческого поведения» в сфере исследований личности также не может быть признан достаточным для признания его в качестве искомого концепта, позволяющего адекватно понимать, а значит, и исследовать феномен личности. Обращение к поведению как основе понимания личности является слабым по определению. Это подтверждается хотя бы тем, что поведение служит не только для проявления черт личности, но и в такой же мере для их сокрытия. Поведение выражает «декларативную» часть проявлений человека. В ее рамках нельзя обнаружить подлинных оснований вариантов самих «деклараций», которые человек сознательно или неосознанно проявляет. Это значит, что нельзя строить исследование личности на основе изучения вариантов поведения человека. Хотя косвенно изучение поведения все же может давать определенные данные, характеризующие человека. В то же время надо учитывать, что эти данные могут характеризовать характеристики человека, не всегда проявляющегося как личность. Здесь могут проявляться его характеристики как индивида, проявляющего свои субъективные черты, а не субъектные, которые более всего связаны с его личностным статусом.

В-третьих, указанная выше «функциональная направленность теорий личности» не означает присутствия в этих теориях концептов, в которых вполне реализовывалось бы единство параметров формирования личности. Напротив, в так называемой функциональной направленности теорий личности акцент изначально перенесен с поиска сущностных параметров личности на поиск функциональных определений. Функция же всегда есть проявление того, что собственно функцией не является. Речь идет о том, что можно определить, как базовое определение объекта или субъекта, который способен проявлять и проявляет себя в виде собственного функционирования. Указание на функции объекта исследования или субъекта исследования не означает, что эти объект или субъект оказываются адекватно понятыми. В этом случае речь идет опять-таки о получении некоего косвенного знания как объекта, так и субъекта по мере востребованности. Собственно, концепта исследования личности, который бы обозначивал путь ее формирования, и в этой мере обозначивал бы путь ее исследования в изучении функциональной стороны не присутствует.

В-четвертых, «признание решающей роли мотивационных процессов» в изучении феномена личности также нельзя признать в качестве адекватного концепта. Это объясняется тем, что сами мотивы имеют характер вызываемых состояний в субъективности человека. Это значит, что стоит вопрос о том, что их (мотивы) вызывает? В этом случае сам этот вопрос выводит за пределы субъективности. Вопрос куда выводит? Где эта реальность, которая находится за пределами субъективности и порождает мотивационные процессы у субъекта? Ответы на эти вопросы существенным образом связаны с пониманием сути феномена личности. Однако, ставка на изучение мотивационных процессов не является условием определения той области реальности, которая активно участвует не только в появлении мотивации, но и в появлении самой личности человека. Изучение мотивационных процессов может рассматриваться здесь в качестве частного случая исследования области формирования личности, которая не равна последней. Этим объясняется вывод о недостаточности статуса мотивационных процессов для квалификации их как необходимого и адекватного содержания концепта исследования личности.

В-пятых, «создание теории социального поведения» нельзя признать такой формой научного знания, в которой присутствует адекватный концепт, необходимый для исследования личности. Здесь надо подчеркнуть не только то, что мы отмечали по поводу «декларативного» статуса поведения (см. второй пункт в данном рассмотрении). Здесь надо специально отметить, что социальное поведение в этих «теориях» рассматривается ситуативно в качестве совокупностей конечных, и также ситуативных, действий. Ситуативные действия осуществляются любыми «точками» проявления субъективности. Они в этом

виде оказываются присущими не только человеку, но и животным, даже не только высшим. Поэтому ситуативные действия, даже возведенные в ранг социальных, не теряют своих характеристик ситуативности и конечности, а значит, они не могут отвечать уровню личностного отношения не только к ситуации, но и к историческому пространству, в которых данные ситуации возникают, изменяются и преодолеваются.

В-шестых, указание на «адекватное понимание человеческого поведения», связывающегося с необходимостью изучения «человека в его целостности» в рассматриваемых «теориях» личности является абстрактным пожеланием, то есть оно не может рассматриваться в качестве адекватного концепта исследования личности. В данном случае недостаточность связана с пониманием целостности, точнее: с ее некорректной интерпретацией.

Так, авторы анализа «теорий» личности отмечают: «Большинство психологов, изучающих личность, настаивали на том, что субъекта необходимо рассматривать с позиций целостного функционирования в естественной среде. Они настаивали на контекстуальном изучении поведения, когда каждое поведенческое событие изучается и интерпретируется в соотношении с остальными. Такая точка зрения была естественным следствием клинической практики, где осуществляется лечение целостного человека и где трудно ограничиться размышлениями об одной сенсорной модальности или заданном ряде переживаний»[1]. Некорректность в понимании целостности состоит в том, во-первых, что она в данном контексте полностью «погружается» в план функциональных проявлений человека. Далее, она выражается, во-вторых, тем, что полностью детерминируется сенсорной модальностью, которая должна быть преодолена. В-третьих, целостность усматривается в ситуативном контексте. Некорректность в понимании целостности человека здесь полностью определяется абстрактностью понимания самого человека. В этом виде (в качестве абстракции) человек не может иметь личностного статуса по определению. Это означает, что при выделении в качестве объекта исследования параметров личности, на самом деле выделялись параметры не личности, а субъективности человека. В итоге само исследование личности в этих случаях идет по ложному пути и, естественно, не может приносить ожидаемых результатов для развития психологии как науки.

В этом же контексте имеет смысл подвергнуть критическому методологическому анализу уже ставшие традиционным «теории» личности. Это «теория зеркального Я» (Кули, Дж. Мид и др.), ролевая«теория» (Р. Линтон, Морено, Парсонс и др.), необихевиористская «теория» личности, «теория» установки, потребностная «теория» и др. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что в основе рассмотрения феномена личности в этих «теориях» присутствует некий образ возможного эмпирического проявления человека, который можно легко обнаруживать и фиксировать в качестве факта. Так, «теория» зеркального Я рассматривает личность как производное социальных взаимодействий, в процессе которых человек обучился смотреть на себя как на объект глазами других людей. Ролевая «теория» личность рассматривает как функцию социальных ролей, которые исполняет индивид в обществе в рамках различных социальных группа. Поэтому личность характеризуется здесь в качестве производного от тех социальных групп, в которые включен индивид. При этом вводится водится понятие социализации, в процессе которой человек усваивает экспектации ролевого поведения, выучивает способы их исполнения и, таким образом, становится личностью. Необихевиористская «теория» личность рассматривает в качестве простой совокупности социально приемлемых ответов на совокупность социальных стимулов. «Теория» установки рассматривает личность как результат подчас неосознанных установок, которые формирует общество самим фактом постоянного повседневного воздействия («давления») на индивида. С точки зрения этой «теории», накапливая разнообразные установки, человек привыкает быть личностью. У него складывается принципиальная установка на то, чтобы быть личностью. «Тео-

[1]Кэлвин С.Холл и Гарднер Линдсей. Теории личности. – М.: Психотерапия, 2008, с. 23

рия» потребностей личность рассматривает как совокупность социогенных потребностей и ориентаций, формируемых обществом[1].

Некорректности в понимании личности, целостности, поведения, статуса действий, статуса потребностей, статуса установки и других понятий, функционирующих в психологической науке, говорят о присутствии редукционистских веяний или, в лучшем случае, о методологической не проработанности исследовательской проблематики.

Корректным методологическим основанием исследования личности как в психологическом, так и социологическом, культурологическом и др. планах должна стать ориентация мышления на раскрытие сути формирования человеческого Я как субъекта культурно-исторического процесса, в котором он не перестает быть индивидуальностью, но и уже не сводится к ней, а в ней находясь, развивает свою индивидуальность, которая уже не может быть сведена к самости человека, к его телесности как таковой, где субъективность становится продолжением субъектности, но не наоборот.

В современной науке о человеке присутствует и развивается тенденция, которая вполне отвечает требованиям концептуального подхода, и которая включает в себя и адекватный концепт исследования личности.

В этом плане важным шагом и аспектом, ведущим в рассмотрении личности к формированию адекватного концептуального основания, является наметившийся в психологии учет и исследование не только проявлений сферы субъективности, но и становления и проявления сферы субъектности как таковой. Речь идет о необходимости усмотрения связи между индивидом как таковым, как отдельной особью (биологического, физиологического, психического, социального типа) и реальностью общественного бытия, так как бытие человека от рождения и на протяжении всего существования проходит в ткани общественной жизни. Рассмотрение социальной природы человека надо понимать не как уход от проблемы личности в сферу социальной психологии, а именно как возможность формирования адекватного понимания человека как личности, который сохраняя свою индивидуальность, в то же время становится субъектом социальной деятельности, имеющей культурно-исторический характер. Деятельность в этом контексте выступает конституирующим основанием личности и в то же время ее параметры становятся адекватным концептом рассмотрения личности в собственно психологическом плане. Это объясняется тем, что деятельность является сферой формирования самой психологической реальности человека.

Шаг к деятельностной концепции личности и ее развитие присутствует в работах ведущих советских психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев. Эта линия развития психологии личности является продуктивной и концептуально состоявшейся. Она позволяет определять перспективы развития психологического знания на теоретическом уровне, то есть позволяет определять не только закономерности в развитии личности, но и формировать проводимые дальнейшие эмпирические исследования на основе серьезных, методологически адекватных оснований. Речь идет о присутствии деятельностного концепта в ткани психологических исследований.

В последние годы, однако, под влиянием ситуативных общественных состояний, моделируются варианты отказа от понимания необходимости концептуального мышления и в отношении к исследовательской сфере. Это проявляется в некотором увлечении идеями плюрализма, которые полностью уводят от необходимости выявления концептов в развитии науки и научного знания. В этой ситуации необходимо усилить привлечение особенно молодых ученых к методологическим опытам мыслительной проработки их предметов исследования. Такая работа позволит обнару-

[1]Ко второй половине 19 и начале 20 века оформились концепции личности, которые рассматривали ее как специфическое образование, непосредственно выводимое из тех или иных социальных факторов (См.: Современная западная социология. Словарь. – М.: Политиздат, 1990, с. 162).

жить крайнюю недостаточность и бесперспективность отказа от концептуального уровня мышления для любого исследования, включая любые формы эмпирического исследования.

УДК 159.9.01

ГДЕ ТВОЕ СОЗНАНИЕ? (ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЭССЕ)

Лобастов Г.В.

Я спрашиваю пятилетнего ребенка: «Где твое сознание?» И через два месяца получаю ответ, потрясший меня своей точностью и определенностью. Любопытно посмотреть, в чем тут дело…

Тем более, что кажется ясным, что детская душа – не «черный ящик», и какая работа происходит в ней, это не только любопытство. Психология тут должна что-то понимать, чтобы не согласиться с расхожим мнением «чужая душа – потемки». Попробуем поэтому и в чужую душу заглянуть и в свою всмотреться. Конечно, этим делом занималась вся мировая художественная литература, и в потемках человеческого сознания пусть читатель разбирается там, я же всего лишь через некоторые «элементарные» вопросы, включенные в контекст наблюдения и педагогических задач, попробую вытянуть некоторые линии движения мысли внутри этого черного ящика. А заодно и заглянуть в саму эту мысль.

Анализ исторического смысла психологического кризиса в одноименной работе Л.С. Выготского имеет, похоже, далеко не исторический смысл (см. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Соч. в 6-ти томах. Т. 1. М., 1982). Столетие, отделяющее нас от этих анализов объективно, пожалуй, только больше нас приближают к ним. Ибо современная психологическая наука давно, с момента ухода из жизни великих отечественных психологов А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина, А.Н. Запорожца, П.В. Зинченко, - давно тонет в «болоте эмпиризма» с экивоками на божественные сущности. И психология ушла, по печальному выражению Э.В. Ильенкова, «как река в песок». Да и эмпирическая методология, субъективно ориентируя себя на прагматические задачи, больше стала приближаться к социологическим методикам и ее предметной сфере. Л.С. Выготский, собственно говоря, это обстоятельство как раз и выразил. То, как он развернул методологическую канву мысли, до сих пор может служить образцом анализа и руководством к серьезным научным исследованиям – и не только в сфере психологии.

В предлагаемом эссе я коснусь некоторых проблем, которые существенны для психологической науки, но которые одновременно имеют и общеметодологический, логический характер. Проблемы эти имплицитно представлены в контурах любой поисковой мысли, но по некоторым причинам, о которых как раз и будет в первую очередь идти речь, не подвергаются экспликации и потому редко попадают в зону критической рефлексии. Причиной этого обстоятельства является явно субъективный фактор – отсутствие серьезного знакомства с содержательной логикой мировой философии. Приподнять эту проблематику мне показалось проще всего и интереснее всего в трех сюжетах-обращениях: к пятилетнему ребенку, студенту и взрослому, ученому и педагогу-преподавателю. Это, пожалуй, можно даже рассматривать как отчет о проведенном психолого-педагогическом включенном эксперименте развивающего характера. С тем только различием, что выводы автор оставляет сделать самому читателю.

В мире давно живет максима: чтобы что-то понять самому, попробуйте объяснить это ребенку. Если бы дело на пути этой максимы было успешным, мир был бы другим. И школа была бы другой, другим бы был и вуз, не потребовалось бы изобретать всяческие методики продавливания в

сознание истин науки, которые сохраняются там – увы - как чужеродные элементы, как никому ненужные, например, определения окружности или косинуса.

Ибо не порождаются движением самого ребенка. Знать – это уметь сделать, говорил Спиноза. А Фихте весь мир строит из деятельности Я, первоначала, которое он полагает в начало своей философской теоретической системы. И религиозное мировоззрение опирается на творческую деятельность Бога. Современная космология разворачивает вселенную тоже из некой изначальной материальной точки.

Как видим, и философия, и религия, и наука строят картину мира по некой единой схеме, явно выражая этой схемой некоторую логику разворачивания из единого начала всего содержания концептуального представления. Желая объяснить, что есть этот мир. Неявно полагая, а в философии и доказывая, что объяснение равно экспозиции генезиса вещи. И неявно же, а в науке сознательно и вполне определенно, опираясь на внутренний механизм причинно-следственного отношения. Философия здесь занимает особое положение: она принципиально ставит вопрос о самой возможности этой конечной порождающей причины и места идеального (нематериального) начала внутри нее. Религия сразу исключает такой вопрос, вопрос о природе первоначала и его обоснования, для нее абсолютное начало есть нечто предсуществующее и одновременно полагающее само это существование, где причинно-следственное отношение – совсем необязательная форма, ибо мир исполнен чуда и массой непостижимого научным разумом.

Но, разумеется, далеко не только эти основания лежат в той мысли, что ребенок сам, своей активностью выстраивает свой сознаваемый мир, формирует свою субъективность. В основании лежит богатейшая история психолого-педагогических исследований и не менее богатая практика дела образования человека, педагогического дела.

Чтобы найти это начало, с которого психология начинает выстраивать человеческую субъективность, душу, приходится первоначально заглянуть в себя. В себя как уже ставшую человеческую личность, осознающую себя мыслящей и наполненной разнообразным содержанием. Разложить то, что представлено в твоей субъективности, что втянуто в тебя твоим становлением, развитием, формированием, что сложилось в тебе и существует как Ты, как твое сознание, как совокупность твоих способностей и потенций. Именно этот сложнейший клубок и распутывает наука психологии.

Давно, однако, известно, что методом интроспекции психология психику, душу, сознание, личность постичь не может. Но этот известный для самой психологической науки факт мы оставим в стороне. Но в экспериментальных целях на него придется опереться, ибо это и для обыденного сознания и для ранних этапов развития психологии было делом как бы естественным.

Эмпирически, конечно, не сложно психологу указать точку обнаружения ребенком своего Я. И не так трудно заметить, что с этого момента принципиально меняется отношение ребенка к себе и к миру. Но как сворачиваются уже развитые субъективные функции в целостность Я, почему отношение к себе как к третьему лицу оборачивается в отношение к себе самому, как Я к Я? Как разгадывает эту загадку психология?

Не заметит эту метаморфозу взрослый, увидит только внешний факт замены ребенком своего имени местоимением Я, останется непонятой позиция детской души. А перед нами ведь тут уже сознающая себя свобода, и факт этого самосознания теперь становится ведущей нравственной силой во всем развитии ребенка, формирования его как личности. Умный взрослый здесь должен, конечно же, перестроить себя – на основе понимания скрытого содержания детской души. Тогда, надо полагать, и «кризис 3-х лет» не возникнет – если достанет ума снять взаимонепонимание. Не поможет ли в этом деле задачка для взрослого докопаться в самом себе до основания своего Я, найти то, что делает его самого Я?

Поэтому, если поставить такую задачу перед человеком в экспериментальных условиях (или экспериментирующей педагогике), - это задать ему позицию психологии, это столкнуть его с самим собой, оп-

рокинуть в интроспекцию, в самонаблюдение. Ему придется – как и психологии – разложить, обособить (абстрагировать) все найденные в себе способности. И в каждой из них определить еще и психический (субъективно-психологический) состав и отделить его от физиологического, шире - от объективного. И тут, может быть, ему придется впервые задуматься, а что же такое психическое, душа, сознание, которые до этой задачи казались как бы само собой разумеющимися.

Надо снять с себя все, что не есть Ты, а, значит, и всегда держать вопрос, а что это такое и где это Я. Не удаляю ли я вместе с математической способностью, выраженной, скажем, в формуле, в том самом определении окружности, и способность своего Я. И не получится ли, в конце концов, что отделяя от себя отделяемое, «не свое», не останусь ли я без себя, без Я. Но что же тогда останется во мне?

Умный ребенок, конечно, скажет, что вместе с исчезновением Я исчезает и возможность вопроса о том, что остается во мне. Ибо меня нет. Но тогда, значит, Я начинаюсь не с Я. С чего же? Что же все-таки осталось после такого логического «стриптиза»? С чего начинается Я и с чего должна начинать психология как научная надындивидуальная форма?

Но оставим пока в стороне эти вопросы, поставим их позже – в описании экспериментально-учебной ситуации. А пока вернемся к самому началу.

И вот я спрашиваю пятилетнего ребенка: «Где твое сознание?» Мальчишка выворачивается, отвечать не хочет. В течение двух месяцев при случае я повторяю ему этот вопрос. Картина все та же.

Наконец, он как будто не выдерживает и раздраженно-нервно выкрикивает свой ответ. И указывает место, где находится его сознание. Ни один профессор психологии, кого я просил попытаться сказать, что ответил ребенок, угадать его ответа не мог. Попробуйте и Вы, пока читаете мой анализ этой ситуации, поразмышлять над возможными ответами ребенка.

Первое. Ребенок не спрашивает, что это такое, сознание. Он как будто знает.

Второе. Он не знает, что такое сознание. Иначе не стоило бы труда, указать, где оно находится.

Третье. Ясно, что некое представление об этом феномене у него есть, и возникает вопрос, откуда он его получил. Ведь понятно, что сознательно в это представление его никто не вводил. Иначе, пожалуй, с местом нахождения сознания он бы определился сообразно рассказанному. Ибо знать нечто, не зная объективного места этого нечто, нельзя: пространство есть объективно-всеобщая форма существования материи.

Четвертое. Вопрос, видимо, приоткрывает странность «объекта», о котором спрашивают. Мы, умные, конечно, знаем, что сознание невещественно, и тут будто бы для нас проблемы нет: оно все равно в пространстве, будь оно мираж или привидение! И без всякой растерянности, которая была заметна у ребенка, начинаем его искать в разных местах. Временами даже впадаем в истерику и для доказательства начинаем взвешивать, обосновывая этим материальность субъективного состава души. Казалось бы, Кант давно прикрыл возможность таких «изысканий» взрослых дядей, придав пространству статус априорной субъективной формы внешнего восприятия. Ан нет, ищут, взвешивают, измеряют, явно хотят найти весовую меру таланта и гениальности!

Пятое. Правда, тут снова проблема. Бог, как позже оказалось, понимает тот же ребенок, не может существовать в пространстве, потому что его, это пространство, чтобы в нем существовать, надо предварительно создать. Но создающий пространство Бог либо существует до и вне пространства, либо человеческим разумом его понять, разуметь нельзя. Либо Бог создает сам себя вместе с пространством, тогда он мыслим как ничто. Но это противоречит исходной мысли человечества о вечном существовании абсолютной сущности. Здесь логика мысли, наталкиваясь на эти противоречия, впадает в истерику, и потому отказывается от логики, от мышления, утверждая, что дело спасает вера, «верую, ибо абсурдно» (Тертуллиан).

Шестое. В существо этих размышлений ребенок, конечно, не лезет, но он не может не чувствовать, не предчувствовать проблемность этой ситуации. Правда, он

еще не знает, что взрослые, которым он до пяти лет еще доверяет, никогда не разъяснят ему эти вещи. На его «почему» он больше ответов не ждет и вопроса такого не задает. А тут теперь взрослый дядя донимает его подобным вопросиком. Он еще не знает, что и школа вместе с вузом никогда не покажут ему исторических попыток логических доказательств бытия абсолютной сущности, не входит это ни в школьные, ни в вузовские программы. Но вот в веру введут с самого бессознательного состояния, чтобы он не мучился абсурдностью противоречий, на которые будет мышлением и жизнью потом постоянно наталкиваться.

Седьмое. Время идет, вопрос повторяется, ребенок молчит. Это значит, что ни в мышление, ни в веру он до своих пяти лет не введен, не выворачивается оттуда ответ. Но вопрос приоткрыл ему само сознание – как сознание ему приоткрывает мир. Это он чувствует, «видит», «знает».

Восьмое. Не испорченный ни верой, ни убожеством мышления малыш предчувствует в вопросе либо подвох, либо, в самом деле, проблему. Ведь он же сам вводит предмет в свое сознание, место которого теперь потребовалось найти. Может быть, его надо искать там, где и находятся введенные в сознание вещи?

Девятое. Восстановить ход размышлений ребенка в двухмесячном временном диапазоне, если таковой допускается, можно только связывая начальную проблемность вопроса и конечный результат, ответ. Ведь не было диалога, не было совместных размышлений. Взрослые такие серьезные метафизические вещи с детьми вообще не обсуждают. Даже более простые «почему» ими уже мимо ушей пропускаются. А тут – в лучшем случае сказка или большой миф про Бога. Ребенка ведь можно удовлетворить чудом безумия!

А если бы состоялся диалог о местопребывании сознания, как бы он мог проходить? Конечно, по-разному. Взрослый куда знает, туда и ведет. А в этих вопросах, как понятно, он сам ничего не ведает. Даже будучи психологом.

Десятое. Так откуда же у малыша представление о сознании, которое у него, он не сомневается, есть, но которое столь неопределенное, что приходится ускользать от ответа!

Одиннадцатое. Мышление ребенка не настолько развито, чтобы поставить встречный вопрос и тем самым показать необоснованность постановки вопроса взрослым. Но и развито достаточно, чтобы не впадать в софистические пререкания. Он чувствует, что тут есть проблема. Ведь эта ситуация чем-то похожа на задачку определения места геометрической точки, с которой он тоже еще не сталкивался, да и неизвестно, столкнет ли его школа. Кто попробует указать место точки? Но во всех теоретических и практических ситуациях точку ставили туда, куда было надо или куда хотели. То есть произвольно определяли ее место, ибо своего места она ведь, как вещь непротяженная, точка иметь не может. Она, похоже, вездесуща и субъективно-произвольна. То есть принадлежит сознанию мыслящего человека, а в объективном пространстве ее вы не найдете. Может, и с сознанием вообще дело обстоит так же? Может и оно есть некая «непротяженная сущность», и себя с этим сознанием можно найти где угодно: в сказочных и потусторонних мирах, в «восьмых» измерениях, в любых фантазиях и даже в точке начала Вселенной. Но это уже не из «размышлений» ребенка, а нечто из возможных вопросов взрослых.

Двенадцатое. Но малыш будто бы понимает, что сознание не там, не в том пространстве, где он «видит» вещь. Он, конечно, знает, что сознание, о котором его спрашивают, – это его сознание. Если бы я спросил его, где находится мое сознание, он наверняка тоже не сказал бы, где оно локализовано, но что оно связано с моим бытием – это точно.

Тринадцатое. Аналогию сознания с точкой я провожу только по характеристике их пространственной неопределенности. Однако точка-то вполне определенно определена как не имеющая пространственных характеристик. Это, так сказать, по определению. А вот сознание… Мы немало определений сознания можем привести из науки, ну, скажем, что оно есть отражение бытия и потому оно есть не вещество, а функция, – но ведь оно где-то находится?

Мыслящие умы человечества, как из-

вестно, мучились этим вопросом и, видимо, сомневались в себе не меньше нашего малыша. Но в отличие от ребенка, который два месяца колебался от неуверенности, от ответов не уходили и выдавали такие варианты, в которых очень часто логики было не увидеть, но вера и заверения были. И сегодня умные мужи ищут местонахождение души. Ведь и наличие самой науки психологии свидетельствует о том, что эта сфера научной деятельности занимается именно тем, что ищет сознание, душу, психику, - ищет и пытается выразить ее в ее сущности, т.е. в понятии. А пока не поймет – что спрашивать ее о том, где находится сознание?

Четырнадцатое. Хотя вопрос мой и был явно провокационный, и хотя на эту провокацию малыш не поддавался, он, этот вопрос, касался таких «вещей», приоткрыть которые хочет любое сознание. Знать, что такое вещь, хотя и не всегда легко, но знать, что такое знать, конечно же, посложнее. Да и понятно, ибо способность знать относится к любой вещи, она, в отличие от конечной вещи, универсальна и сама по себе кажется непреходящей и бесконечной. Надо полагать (как выявил впоследствии его ответ), что такое движение мысли в сознании малыша имело место. Иначе, кроме бреда, вряд ли что-либо он мог сказать.

Пятнадцатое. Поэтому он не указывал на голову, на глаза, - туда, куда тянется «мысль мыслящих» людей.

Шестнадцатое. Ситуация показывала устойчивое сомнение малыша в банальных ответах – если они приходили ему в голову.

Семнадцатое. Обыденное сознание (а за ним и научное) легко допускает выражения типа только что высказанного: «мысли приходит в голову». Поэтому, казалось бы понятным, что придя в голову, мысль там и остается, там находится. Но ребенок, надо полагать, чувствует здесь метафоричность выражения и не ведется на него. Даже мои легкие провокации в этом отношении не смущают его: он все равно отказывается от ответа.

Восемнадцатое. Можете в этой ситуации представить экспериментирующего психолога? Или экзаменующего профессора? Работающего по «обезьяньим» методикам. Предлагающего ряд «мест» и выбор единственного. Свой обезьяний ум он трафаретом, конечно же, заложит в неуверенное сознание ребенка и выстроит там матрицу взаимосвязанных глупостей. Очень похожих на правду, потому что такими представлениями исполнены все слои исторического сознания. Я, кажется, выше заметил, что в глупостях малыш «не был замечен», и устойчивость свою, надо полагать, проявлял именно потому, что мало «крутился» вокруг и внутри околонаучной и полурелигиозной публики. Это тогда, когда как будто само собой появляется мотив всмотреться в мир и в свою душу в этом мире, сознание подростка начинает метаться по всем углам, стараясь упорядочить объективный бред, - упорядочить, чтобы определиться самому с собой, со своими мыслями, смыслами, идеалами и поступками. Малышу интереснее другое, и побудительный мотив найти место сознания явно идет извне, от моего вопроса.

Девятнадцатое. Надо признать, что поисковый мотив ребенком был принят, и этот факт дает основание приоткрыть возможный состав проблемности догоняющего его вопроса.

А вот мир юношеской души явно имеет собственный мотив показать себя (а потому иногда и себя увидеть), я ставлю ту самую задачу, которую обозначил выше: надо мысленно исключить из своего субъективного содержания все то, что своим не является, чтобы достичь оснований Я – вместе со всеми его способностями, включая способность сознания. Задача оказывается слишком сложной, и я ее упрощаю: без всяких «раздеваний» сразу допустим наличие абсолютно свободной и всемогущей сущности. И попросим занять позицию этого – ну, конечно же! – бога.

Такая задача, однако, скоро натолкнулась на студенческий ум. Это было очень приятно, потому что пришлось согласиться с собственным недомыслием и изменить задачку: ибо умный ничего не делал, ссылаясь на свободу своей всемогущей сущности. Пришлось немножко свободы отнять и ввести условие: абсолютная сущность не может не действовать, действие ее должно выражаться в творении мира, выраженном в языковой форме, в текстовом изложении.

Это – в учебных условиях. Но и для религиозного сознания это - проблема (и такой комментарий по ходу постановки эксперимента приходится делать). Ибо с чего это Бог захотел нечто творить? Совершенно не ясно: если он не может не творить, то он несвободен, а если свободен, то как он возжелал свое творение. Если даже вопрос поставить в форме сегодняшних распространенных суждений о свободе как о выборе, то сам-то этот выбор – творить или не творить – чем положен? Гамлетовское «быть или не быть» для своего разрешение имеет вполне определенное содержательное поле действительности, смысловых и жизненный проблем, воспроизведенных Шекспиром.

У Бога же никаких смыслов нет, у него нет материала, необходимого для разрешения чисто логической проблемы, – если, разумеется, таковая в составе абсолютной сущности возникает. Бог сразу поставлен в условия необходимости творения, если он наталкивается на противоречие в себе. Вот потому те ребята, которые погрузились в анализ абсолютно-чистой способности творения, оказались на правильном пути – даже если они этот путь до конца и не определили. И, надо признать, там, где такая определенность появлялась, она далеко не всегда соответствовала историческому масштабу. Разумеется, этого никто и не требовал, но уловить студенческую поспешность решить проблему подвернувшимися средствами экспериментатору совсем не сложно. В богословских попытках различных определений Бога, Бог, конечно, не сводится только к абсолютной свободно творящей сущности: ему приписываются такие атрибуты, из которых как будто совсем не сложно объяснить мотив творения. Однако для целей эксперимента я даю краткое и четкое определение, исходно-основополагающее, вполне достаточное для того, чтобы из него вывести все остальные. Нынешняя космология, мыслящая в физических категориях, за которыми лежат всеобщие схемы (категории) ума, далека от обсуждения собственно логической проблематики, здесь возникающей, - эта космология не находит логического начала большого взрыва, она просто говорит: спонтанно.

Этим словечком будто бы что-то объясняя. На самом же деле тут объяснения никакого нет. Просто исчезла причинность. И все процессы получают необъяснимый характер. Исчезло то, на что наука всегда опиралась. И кивком на спонтанность совместилась с религией, которая некоторые вопросы просто запрещает – как лишенные смысла. Но умный детский ум тут же ставит вопрос: почему лишенные смысла? Кто, где этот субъект, который лишает ум ставить вопросы.

Говорят, что детские вопросы наивны. Да, наивны, но только в том, что свободны от тех пределов, которые историческое мышление обнаружило в себе и которые преступает только вместе с изменением своей формы. Осваивая язык, дети не делают исключений из правил, пока эти ограничения на их языковое развитие не наложит практика и школьная грамматика языка. Так и в мышлении. Пределов вопрошания детский ум не имеет, и детские «почему» останавливаются не умом взрослого, который должен был бы их, эти детские вопросы, умно детям разрешить, а привычными формами отсутствия способности размышлять над банальными, но фундаментальными проблемами бытия, столь актуально в своих вопрошаниях чувствуемые ребенком.

И границей ума ребенка становится безумие взрослого. Которое призывает на помощь в деле воспитания детей столь же безумные формы насилия. Типа сизифова труда зубрежки. Детская гениальность (одаренность) обнаруживается тогда, когда ребенок по счастливой случайности избегает безумия взрослого мира и по той же самой случайности попадает в смысловое поле глубокого мышления, развитого культурой.

Ребенок ищет последних оснований своего бытия и действия. И удовлетворяется теми пределами, на которые наталкивается его еще неразвитый ум. Задача взрослого, казалось бы, должна заключаться в помощи преодолеть эти пределы. Но вместо этой помощи взрослый своей волей и насилием устанавливает ему эти пределы, вводя его в дисциплину поведения. Но дисциплина ума не конституируется ограничением его движения, она устанавлива-

ется условиями всеобщности и необходимости, которые сами, в свою очередь, должны быть обоснованы. И обоснованы через отношение со своей противоположностью. Всеобщность с особенностью, необходимость – со свободой. Наука потому и не выглядит абсолютной формой, что не обосновывает свои собственные предпосылки: она вводит аксиомы и принимает их без всякого доказательства. Тем самым накладывает вето на самые фундаментальные вопросы. Религиозная вера обосновывает себя умом – но только до того момента, который этим умом она обосновать уже не может. Тем самым как бы указывая на абсолютность того содержания, в которое приходится верить. И одновременно - на границу ума, который обнажает свой предел в постижении этого содержания.

Один из крупнейших психологов современности Ж. Пиаже утверждает, что развитие мышления в школе завершается к 12-14 годам. Это что – дальше расти некуда? Или школа неспособна больше чтолибо дать своему ученику? Не на этой ли теоретической почве прорастает мистическое отношение к человеческой субъективности вообще, к талантливо развитой в особенности? Не здесь ли лежит и сама «проблема одаренности» - как вопрос ума, ощущающего свою «бездарность»?

Насколько школа не учит мышлению, хочу показать одним примером.

В своей педагогической практике я много раз в различных аудиториях формулировал два последовательных вопроса. Ответы аудитории всегда приводили меня к удивительно неутешительным выводам.

Тому самому ребенку, рассказываю я, когда ему было четыре с половиной года, чтобы его чем-то занять, я даю первую попавшуюся под руку книгу, басни И. Крылова, и открываю наугад. Через некоторое время подхожу и спрашиваю, все ли он понял, что прочитал. А это была басня «Ворона и лисица». «Все, – отвечает малыш, - только вот не понял, что такое Бог».

В этом моменте я обращаюсь к публике с вопросом, как бы кто поступил в этой ситуации, ситуации сугубо педагогической, от которой уйти - значит потерять уникальную возможность введения такого универсального понятия, с которым связаны фундаментальные мировоззренческие позиции. Из слов ребенка ясно, что он не имеет ни малейшего представления о боге. Именно этим обстоятельством и подчеркивается уникальность ситуации: здесь нельзя опереться на старые представления, поэтому нельзя просто пояснить или прояснить некоторое уже имеющееся в сознании ребенка содержание, а надо ввести совершенно новое, причем предельно общее понятие.

Определение общих понятий - проблема сугубо логическая. А ребенок, не усвоивший общего понятия, лишен возможности и способности адекватно логически работать в соответствующей сфере. Потом мы скажем, что у него этой способности и не было, тогда как на самом деле мы ее не дали ему, не «одарили» его, поэтому он и оказался неодаренным, бездарным.

А проблема общих понятий (читай: проблема обобщения) является одной из ключевых в мыслительной деятельности. И то, как она обычно представлена в учебно-педагогическом процессе, свидетельствует о том, что ум и по сей день остается чем-то таинственным, лежащим по ту сторону наших педагогических возможностей и наших собственных способностей. Не случайно формирование таланта никогда не было задачей школы.

После такого введения вообще-то можно ожидать от аудитории определения однозначного пути в решении проблемы. Однако, нет. Мысль что взрослых - педагогов, что студентов, вчерашних школьников, одинаково плутает в безбрежном море бессильных попыток. Тогда я ту же самую проблему фиксирую через другую сферу, где отсутствует отягощение представлениями, где от мысли требуется предельная чистота и определенность, через математику: что такое число и как оно вводится в сознание ребенка. С математикой, в отличие от религии, с которой не каждый сталкивается, все имели дело минимум десять лет и, следовательно, понятие числа должны иметь. Увы! Картина не лучше. Даже хуже, ибо отчетливее видна несуразица, которая, тем не менее, самими ее, этой несуразицы, авторами не замечается. Например, число – это цифра. И без тени смуще-

ния!

«Бог есть существо, создавшее все, что есть», - объяснил я ребенку.

В краткой дефиниции должна быть отражена суть понятия, и выражена она, эта суть, должна быть через понятия, имеющиеся в составе представлений ребенка. Определение, которое я дал малышу, предельно прозрачно, все термины, входящие в него ребенку ясны, и, кажется, не нарушено ни одно правило логического определения.

Но мой ответ мгновенно вызвал у ребенка вопрос, в котором я увидел глубочайшее логическое чутье малыша. Диалектическая определенность его мысли была настолько отчетлива и очевидна для него самого, что не позволила примешаться ни одному случайному представлению или интересу, кои так легко тащит за собой даже ученая публика.

Второй мой вопрос к аудитории это отчетливо и обнаруживает. Я спрашиваю, какой вопрос мне мог задать ребенок, услышав объяснение, что бог есть существо, создавшее все, что есть. И еще раз фиксирую внимание аудитории на том, что вопрос этот сугубо логический, вытекает из сути мною определенного понятия, что ребенок тут руководствуется не внешним субъективным интересом, а именно внутренней диалектикой мысли.

Аудитория начинает высказывать такие предположения, которые не столько приближают к искомому, сколько обнажают логическую несостоятельность самого поиска. Диапазон этих предположений от «А почему он мне не принесет кусочек сыра?», якобы фиксирующего естественную позицию малыша, до «А кто создал бога?», выше чего практически никто и никогда ни в какой аудитории не поднимался. И вот мысль пошла искать причину бога…

Почему ребенок удивился моему определению Бога? Удивился он заключенному там противоречию. Которое, как я только что рассказал, не видит и не чувствует практически ни одно взрослое сознание. Мое определение Бога опиралось на понятную ребенку способность созидания, творения, которая, может быть, впервые здесь получила для сознания ребенка характеристику всеобщности. Она, эта всеобщность, была задана моим определением, но не развернута в своей полноте. И ребенок неполноту (противоречие) моей мысли в определении бога довел до конца. Всеобщность получила полное завершение. И по необходимости мысль поставила вопрос о разрешении этого противоречия. И это решение ребенок отчетливо дает своим риторическим вопросом. Аудитория надолго замолкает от ясности ответа малыша и удивления собственной «бездарностью».

Тут, конечно, возникает вопрос, почему же взрослый народ умом не видит того, что случается увидеть и ребенку?

«Наблюдая за решением «задач на соображение», - пишет П.Я. Гальперин, - мы были удивлены крайней беспорядочностью и непродуктивностью мыслительной деятельности – и не только у школьников или студентов, но даже у выдающихся представителей науки, когда они решали задачи не из своей области, но не требующих специальных знаний. По меткому выражению одной из сотрудниц, обычная картина решения таких задач носит характер «броуновского движения мысли» - случайных толчков в разных направлениях, с многочисленными возвращениями к тому же действию, без выхода за границы узенького «пятачка». А между тем систематическое применение элементарного анализа буквально в несколько шагов приводит к ясному и однозначному решению. Выходит так, что и задача представлялась «задачей на соображение» только потому, что мышление было недисциплинированным, «малограмотным».

Очевидно, всякая задача, - продолжает автор, - а тем более задача «творческая», должна сначала подвергаться систематическому исследованию; было бы как-то нецелесообразно и несообразно природе вещей называть мышление творческим только потому, что оно подходит к задаче беспорядочно и встречает трудность там, где ее по сути нет. О творческих задачах и их творческом решении имеет смысл говорить лишь после того, как мышление будет вооружено необходимыми приемами анализа, в результате которого будет устанавливаться подлинная объективная трудность этой задачи, конечно, относительная определенному уровню знаний и умений» (П.Я.

Гальперин. Психология как объективная наука. Избранные психологические труды. Москва-Воронеж, 1998. С. 315-316). Принципиально кажется понятным, что, чтобы сформировать ум ребенка, умный взрослый должен воссоздать все условия, внутри которых ум с необходимостью возникает. А не оставаться в ситуации «броуновского движения».

Предмет разворачивается умом в бесконечную цепочку причин и в столь же бесконечную цепь следствий. Но причины и следствия разворачиваются в такую бесконечность только потому, что содержат в себе вопросы, т.е. неразрешенные противоречия – и их-то мыслящий ум и должен увидеть. Способность (опыт) ума отрабатывается здесь – в умении обнаруживать в тождестве противоречия. И в умении максимально заострять их – чтобы отчетливее увидеть способ их разрешения. То есть способ синтеза противоположных моментов противоречия. Как в решении математического уравнения, где должны быть выяснены условия равенства неравных величин.

Всякий вопрос включает в себя некоторое знание и, во-вторых, - указание на недостаточность этого знания и необходимость его уточнения, дополнения или углубления.

Но есть вопросы, на которые истинные ответы получить принципиально нельзя. Это случается тогда, когда предпосылки вопроса сами не являются истинными. Здесь до разума далеко, и обсуждение любого предмета, если нет интенции выйти на его собственную основу, обессмысливает само обсуждение.

«Умение ставить разумные вопросы есть уже важный и необходимый признак ума или проницательности. Если вопрос сам по себе бессмысленен и требует бесполезных ответов, то кроме стыда для вопрошающего он имеет иногда еще тот недостаток, что побуждает неосмотрительного слушателя к нелепым ответам и создает смешное зрелище: один (по выражению древних) доит козла, а другой держит под ним решето» (Кант. Критика чистого разума. М., 1994. С. 74). Одаренность талантом имеет место там, где сознание не зашорено умствованием в подобной смешной ситуации, а умеет разрешать антиномии бытия потенциями самого этого бытия.

А что же делают студенты, получив новое, откорректированное мною задание? Они поставлены в условия необходимости, без всякого предварительного и последовательного «раздевания» себя, сразу и категорически отбросить все, остаться в позиции абсолютного ничто. И с этого ничто начинать творить мир. Кому как «бог на душу положит».

Но бог тут – это сам студент. И ему надо понять себя как бога. Впасть в позицию «абсолютного ничто» ему, конечно, помогают расхожие представления о пустом пространстве, религиозные мифы и прочее подобное. Но умные среди них, не допускающие неопределенных мышлением представлений, чувствуют, что эту позицию требуется логически обосновать. Создавая абсолютную абстракцию ничто, требуется сохранить абсолютную свободную творческую сущность (способность). Как это совместить?

Доказательства бытия бога исходят из различных обстоятельств, найденных в этом мире. Фома Аквинский тут может студенту многое подсказать. Умного это удовлетворить не может, и он пойдет к Канту, от Канта – к Гегелю. Ясно, что педагогический эксперимент явно выходит за рамки традиционного контрольного задания или временных рамок урока.

Задачка может оказаться на всю жизнь. И уж совсем не важно, где она возникла – на занятиях ли по философии, по психологии ли, по педагогике, по физике, по любой мировоззренческой проблеме, - ясно, что она не решается в школьных методических стандартах за два часа. Школа потому ничему и не учит. А то, чему учит, просто головной хлам, куда «заселяются тараканы».

Я отправляю студентов в «свободное плавание» и по электронной почте жду их сочинений. Восемь из тридцати четырех представленных сочинений (две группы магистрантов) были опубликованы в межвузовском сборнике (см. Философия, наука, образование. Материалы межвузовского научно-теоретического семинара, посвященного 75-летию профессора Ю.Л. Егорова (Зеленоград, 10 января 2012 г.). М.,

2012).

Теперь всмотримся в основные логические условия поставленной задачи.

Первое. Сколь бы человек ни совмещал себя с всемогущей сущностью, он это совмещение будет осуществлять своими силами, теми способностями, которыми обладает.

Второе. Это существенно, ибо дает возможность увидеть абстрагирующую силу этих индивидуальных способностей. Способность абстракции (абстрагирования) и способность удержания ее в своей собственной определенности (математика – тут пример) есть явные признаки теоретического ума. Именно поэтому некоторые студенты никак не выходили за рамки этой абстрактно-теоретической проработки проблемы. Лобачевскому потребовалось более десятка лет для обоснования аксиомы о пересечении параллельных прямых.

Третье. Сотворить бытие вселенной студент может, только проявляя себя. Других способностей у него нет. Это только те, которые никак не выходили за рамки логической проработки проблемы в поисках определений исходных абстракций, атрибутивно присущих абсолютной сущности, никак не могли начать (выйти за рамки своих кругов взаимоопределений, тавтологий), потому и не могли найти ту самую творящую силу и мотивы этого творения.

Четвертое. Чем ниже уровень теоретической рефлексии поставленной задачи, тем быстрее выстраивался мир, отчетливо проявляющий мир своего творца. Божественным мотивам творения быстро и непосредственно были приписаны свои. «По делам их судите их». Здесь же спокойно можно судить и по словам, поскольку словесно-текстовое выражение процесса творения мира и было их делом.

Пятое. Это обстоятельство позже и выступит для каждого его собственным зеркалом. И укажет меру своих индивидуальных способностей, которым даже Бог помочь не смог. Поэтому сколь неумно призывать Бога на помощь, когда сам, отождествившись с Богом, дело сделать не можешь. «На Бога надейся, а сам не плошай».

Шестое. Здесь обнаруживаются и особые интересы индивида – через то, что он строит.

Седьмое. Самое банальное и понятное: здесь выражается наличное мировоззрение и создается картина мира.

Восьмое. При анализе работ понятие Бога (если это не сделано до) разворачивается как всеобще-человеческая мера человека, в котором, в понятии Бога, обособляется свободно-творческая суть человеческого бытия. И каждый поэтому без всякой моей педагогической оценки оценивает себя сам. Что, кстати, в жизни всегда и происходит. Ибо и жизнь свою мы строим по той логике, которую содержим в себе.

Девятое. Возможность сотворить иной мир, в иной логике, в практике эксперимента не осуществилась. Хотя возможность такая предварительно раскрывалась. К логике вообще внимательны были только те, кто застрял в анализе этой логики и никакого мира не построил. Не построил не по внешним обстоятельствам, не потому, что не хватило времени и т.д., а потому, как я уже упоминал, что не могли обнаружить логическое начало активности абсолютной сущности. Это печально, хотя их логический интерес заслуживает всяческих похвал. Это глубоко и по-человечески мотивированные люди. А печально потому, что логическое начало активности ни школа, ни вуз человеку не обнаружили. И не обнаружили не потому, что такой цели обнаружения не ставили, а потому что сами никогда такой задачки не решали. Хотя, казалось бы, курсом философии подобного рода проблемы должны бы были быть поставлены. Но ведь штатные профессора философии не мудрее заслуженных школьных учителей, те и другие освоили накатанные штампы образовательных методик, а способности определить их истинность и апробировать их на предмет наличия вредоносных «вирусов» как не бывало, так и нет.

Десятое. Допустить, что абсолютная творческая способность ничто не содержит в себе, значит, допустить и отсутствие сознания, ибо этой абсолютной сущности еще сознавать нечего, пока ничего не создано. Но если она нечто создает, то чем определяется творение именно этого. Потенция этой технологии в ней уже содержится? Скорее надо допустить способность тво-

рить вещь и вместе с ней логику этой вещи. И ее условия бытия. Теория большого взрыва как будто предусматривает это.

Одиннадцатое. Божественная позиция поэтому не есть позиция духа и тем более сознания. Это не есть чистое сознание. Вообще не есть сознание. Есть ничто. Логический стриптиз как будто предполагал такой результат. Только как ничто субъективности, а не ничто бытия.

Двенадцатое. В обоих случаях, однако, для ума открывается свобода от всего, что содержится в его субъективности, здесь не обязательно знать, что дважды два четыре и т.д. Поэтому ссылки на отсутствие знания (информации) отпадают.

Тринадцатое. Здесь сила Я каждого выступает для себя в предельной чистоте и возможности. И обнажается проблема ума, его мера и его масштаб. То, что кажется изначально присущим каждому без всякого обучения и воспитания. Это - тест, проверяющий способность как таковую, мышление.

Четырнадцатое. И, добавлю, способность творения, а потому и поиска материала творчества, и идеи создания. И будет смешно, если студент не выйдет на четыре начала Аристотеля. А умный выйдет и без того, чтобы Аристотеля знать. Кто, что, из чего и как.

Читатель, конечно, заметил, что я все вопросы оставил без ответов. Однако через комментарии я их достаточно прояснил. Они банально-умны, и если их сразу выдать, отпадет мотив в них вдумываться. А мне как раз наоборот, хотелось мотивировать. Поэтому в завершение еще один вопрос для вас, но поставленный тому же пятилетнему ребенку: «Где ты был, когда тебя совсем не было». Его я оставляю без комментариев.

УДК 159.9.01

К ВОПРОСУ О РАЗЛИЧЕНИИ ДУШЕВНОГО И ДУХОВНОГО

Возняк В.С.

Психология как «наука о душе» никоим образом не должна обходить вопрос о различении *душевного* и *духовного*, поскольку нечувствительность к подобному различению так или иначе *редуцирует* духовную реальность к исключительно душевной, а последнюю – к психике, трактуемой либо узко-натуралистически, либо функционалистски. И тогда исчезает *сам человек*, и остаются разнообразные наукообразные подделки под него.

Душевное и духовное как реальность не поддается сугубо объектному мышлению. Кант был совершенно прав, отнеся душу как таковую к вещам-в-себе, непознаваемым средствами обычного научно ориентированного рассудка. Психология, испытавшая искус стать наукой как «позитивным знанием», по словам В.А. Ключевского, из науки о душе превратилась в науку об её отсутствии. Посему и проблема различения душевного и духовного не решается средствами объектно-рассудочного мышления.

Различение – развлечение рассудка, его влечение к разъятию целого. Однако прежде чем различать, надо **увидеть целое.** Подобного **в*и*дения** (а потому – и **ведания)** рассудок лишен начисто. Во внешнем непосредственном опыте предметное бытие дано нам как одновременно и цельное и в себе различенное. Поэтому в своей различительной активности рассудок имеет дело с уже «готовым»: все случилось, произошло, стало до него и, слава Богу, без него. Рассудок лишь закрепляет предметную расчлененность особой процедурой, вычленяя и каталогизируя так называемые «отличительные признаки» с целью прочного овладения предметами. За всем этим скрывается **полезность.** Чтобы удержать содержание для использования, его необходимо умертвить, разъять, разложить по признакам, «отпредицировать», изъять из него душу, – и тогда оно легко поддается утилизации и манипулированию. Омертвленное, умервщленное прекрасно «служит». Оно не сопротивляется и позволяет с

собой делать все что угодно, как угодно, кому угодно и для чего угодно. Некрофильствующий, растлевающий, «растленный рассудок» (П.А. Флоренский) – добродетель «научного познания» (дознания), пытающего природу на предмет годности к употреблению.

Если существует задача смыслового (интонационного) различения «души» и «духа», то необходимо вспомнить, что рассудок не знает и знать не может различения (раз-личивания) как такового. Его норма – разность, а не иные лики одного и того же. Следовательно, проблема не в различении как субъективном акте познающей рефлексии, а в том, как нечто **само реально различается,** само-различается, являя лики, образы единого, неделимого, и, в то же время, многообразно в себе различенного.

Однако для проникновения в такую сущность, для понимания (проникновенного понимания) такой сущности необходимо иное познание, иной способ отношения. Рассудок посредством своего схематизма овладевает содержанием как содержимым, выталкивая из него душу-форму. Сверхрассудочный способ проникновения – это **становление себя содержанием,** и в этом процессе совпадают, посредуя друг друга, со-ображение и во-ображение, – посредуя до степени живой эйдетической, равно – эстетической **непосредственности.** Не разговор «о содержании», но самому становиться содержанием, содержанием, жить его жизнью, изживать собой, и тем самым дать ему раскрыться свободно и незамутненно, раскрыться собой, различиться и раз-личаться вместе с ним, **испытывая** (но не пытая, не допытывая, не допытываясь) его саморазличение, его «беспокойство в себе» как собственную муку. – Но для этого необходим иной опыт. Имя ему – диалектика.

Попробуем сначала зайти с позиций трансцендентального определения. Трансцендентальное – значит, из глубин нашего «я» идущее, сквозь «я», через «я», но обращенное к реальности. Шеллинг утверждает: «природа трансцендентального рассмотрения должна вообще состоять в том, *что все, что в любом другом мышлении, знании или деятельности оказывается вне сознания и абсолютно необъективно, здесь доводится до сознания и становится объективным; короче говоря, в постоянной самообъективации субъективного*» [3, с. 237]. Основное здесь – **в доведении** до сознания. Ведь мы *всегда* размышляем «из я», из сознания, но далеко не всегда даем себе в этом отчет. Нам представляется, что при вынесении «я» за скобки мы обеспечиваем себе полную и беспримесную объективность. *Объектность* не есть *объективность*. О душе и духе разговаривать средствами и в тоне *объектного мышления* – не ст***о***ит, – предмет непременно ускользает.

Тело – моё, душа – моя, дух – мой. И сразу же обнаруживается, что здесь всё намного сложнее – дух одновременно мой и не-мой, он есть моё измерение, но такое, сквозь что проступает существенность бытия; душа – неоспоримо моя, и в то же время в ней столько от «не-я»… Тело – однозначно моё, – а чьё же еще? Но и тут не все так просто.

Согласно В.В. Бибихину, вещь – есть, живое – живёт, а человек, помимо того, что он *есть* как вещь, *живёт* как всё живое, по существу своему – **присутствует**. Причем не присутствие принадлежит человеку как его предикат, а человек – своему присутствию как способу свершения бытия.

Душевное и *телесное* являются мерами **моего присутствия**. *Душевное* – **мера моего присутствия** в том, что я делаю, во всей моей деятельности, отношениях, обращениях – к иным субъектам и к самому себе; мера *целостности* моего присутствия. Можно сказать и по-другому: это **степень интенсивности** моего присутствия во всём. Предельный уровень понижения тонуса интенсивности моего присутствия в моей деятельности – *бездушие*. Я совершаю нечто, не участвуя, не присутствуя в этом. «Присутствуя, они отсутствуют» (Гераклит). Высшая мера интенсивности моего присутствия – когда сделано «от души», когда «всю душу вкладываю» в то, что свершаю. Правда, можно присутствовать **целостно**, «всеми фибрами души», всеми ее измерениями (чувством, волей и разумом), а можно весьма интенсивно присутствовать *частично*, фрагментарно, партикулярно. Можно «от всей души» отдаться своим чувствам, изгоняя при этом разум и волю, можно отдаться разуму, игнорируя

сердце, – и тогда попасть в цепкие лапы рассудка. Рассудок небездушен, он способен, вытесняя остальное, себя ставить на место сердца (в центр), и от «всей своей рассудочной души» саму душу превращать в душонку. Можно и волю свою возвести в «uberalles», загоняя в угол разум и сердце, и присутствовать в своем волеизъявлении очень интенсивно, но *по-человечески нецелостно*. Если душевное есть **мера целостности** моего присутствия, то оно должно быть измеряемо мерой присутствия **моей целостности**.

Телесное – есть **мера моего чувственно-предметного присутствия** в чувственно-предметном измерении мира. Прекращение такого присутствия есть смерть в ее обычном, медицинском смысле. Телесное ни в коем случае не есть падшее, греховное. Ведь не в том печаль, что так называемый «телесный низ» начинает доминировать и властно требовать своего, – не тело, не плоть виновны в испорченности и всевозможных проказах субъекта. Ну не надо делать плоть «крайней», виновной в наших грехах. Она невинна и невиновна. Это **я**, сукин сын, **позволяю**, чтобы «телесный низ» взял *надо мной* верх. И только. Зло, как давно и совершенно справедливо было замечено, исходит от нечистого сердца. Хочется обратиться к словам Мих. Лифшица: «чем больше разврат, безумие и ужас, тем громче стучатся в дверь чистота, разум и человечность. Они не противоречат физическому счастью нашего рода – никто еще не доказал, что телесная жизнь должна быть обязательно пошлой. Веселое, теплое, дружелюбное в ней – величайшее благо. Тело бьется за нас до конца, отступая в последний угол, где выхода уже нет, – нет потому, что конечность отдельных эпизодов мировой жизни есть условие ее расцвета» [2, с. 219].

Обратим внимание: и телесное, и душевное – есть меры моего присутствия, меры присутствия меня. По сути, тело и душа – *одно и то же*, только *выраженное разным способом*. Тело и душа – различные способы выражения и осуществления одного и того же. Чего же? – Не «чего», а «кого»: меня, человека. Телесное есть мое присутствие в *протяженном* (пространство), мера моего простирания в телесном же мире; душевное есть *дление* (время) и удержание моего присутствия во всём том, в котором я участвую. Сама **интенсивность присутствия** (и в простирании, и в длении) есть **время** моего бытия, которое разворачивается в пространство мира. Только вот простираю и длю себя я «на длину» лишь собственного «я», или же – «на длину» мира как целого (где, кстати, нет «длины», где длительность и простирание ежемгновенно переходят друг в друга)? – А здесь мы выходим уже на собственно **духовное** как таковое, без чего моё телесное и душевное присутствие – и *не присутствие* вовсе...

Духовное попробуем определить сперва не как мое присутствие, не как присутствие меня, а присутствие во мне. *Духовное* – **мера присутствия** в моей деятельности и отношениях-обращениях того, что несоизмеримо **выше меня**, – бытия в его непременно *абсолютных* измерениях. Чем ниже планка **интенсивности** (вплоть до полного замерзания) присутствия в моих поступках, мыслях, чувствах *Истины*, *Добра и Красоты*, тем ближе всё, что я делаю (как бы душевно насыщенно я бы сие не совершал) к чистой *бездуховности*. Тогда точка замерзания становится точкой омерзения.

Дух есть особое измерение человеческого бытия, точнее – не просто «измерение» (поскольку дух — безмерность бытия), а истечение, эманация самой сути бытия как собственно человеческого, – бытия, стремящегося к своему целостному проступанию, выражению и завершению в человеке. В **онтологическом** плане «дух» означает глубинную причастность человека бесконечным смыслам универсального бытия: человек — «просвет бытия», он «брошен в истину бытия» (М. Хайдеггер). **Экзистенциальный** же эйдос духа положен в переживании причастности «Я» мирам иных субъектов. В таком переживании преодолевается граница между «моим» и «чужим», ибо чего-то совершенно другого для духа не существует (Гегель), – однако без властного посягательства на иную субъектность.

Дух есть деятельность, но в то же время дух есть что-то особенное в деятельности, – то, что делает ее собственно чело-

веческой и сохраняет *меру ее человечности*. Последняя определена извечным стремлением человека к Истине, Добру и Красоте, которые образуют абсолютные основания духа, или же – основания абсолютного духа. По отношению к абсолютному целесообразность выступает подчиненным моментом. Притязание целесообразного на полное поглощение и подчинение духовного есть проявление претензий цивилизации на господство над культурой.

Гегель считал, что всякая деятельность духа есть не что иное, как различные способы приведения внешнего ко внутреннему, которое и есть сам дух, и только через это возвращение, через эту идеализацию, или ассимиляцию, внешнего дух становится духом и есть дух; всякая деятельность духа есть постижение им самого себя. «Ассимиляция» внешнего в данном случае означает то распредмечивание содержания предмета деятельности, которое осуществляется в толще самой деятельности. Вне этого **приобщения** субъекта к **содержанию** того, с чем он имеет дело, духа просто нет, а есть внеположенный предмет-объект, в который необходимо внести «потребную» (не ему, предмету, а лишь самому субъекту) форму. Вот сама-то **имманентность** субъекта содержанию предмета деятельности, когда он не просто вносит форму, но пре-существляет нечто незримо сущее и в предмете, и в самом себе, и в бытии как таковом, – приближает, по-видимому, нас к пониманию природы духа.

Субъектное бытие, бытие человеческой самости, «души» – не существует вне непрерываемой сплошности *форм жизнедеятельности*, которые достаются в наследство от истории. Передача их из поколения в поколение, от человека к человеку, свершающаяся извечно, – абсолютное условие для осуществления актуальной жизнедеятельности. Сама **форма** жизнедеятельности, взятая процессионно, в своем имманентном перевоплощении, и есть самое что ни есть «чистое» в деятельности, трансцендентальное, поскольку не замутнена эмпирическим содержанием, хотя и не существует без него и как таковая почти никогда не осознается субъектом. В самой этой форме нет плоти, она бесплотна, сверхчувственна; однако форму собственно человеческого чувства она обретает в эстетическом переживании. Она непрерывно сбрасывает свое временное тело и живет этим превращением, живет в этом перевоплощении.

Вот это-то «чистое» в деятельности и есть, собственно, «ткань» духа, его субстрат. Через эту «чистоту» и осуществляется бессознательное укоренение индивида в истории и культуре. Вернее, **дух – это укорененность** не столько в истории, сколько в **культуре,** которая представляет собой «непротяженность и недетерминированность истории» (А. В. Босенко).

Скорее всего, на таком «уровне» и присутствует дух в деятельности. В деятельности дух – созерцание, в созерцании – деятельность, в переживании – его содержательность, софийность, в мысли – ее чувственная насыщенность и выразительность. Дух – всегда есть как бы голос «иного», **трансцендентальное эхо,** в котором я слышу не самого себя, отброшенного назад от препятствия, но – интонацию, тонус самого бытия, его несокрытости, – как ответ (отсвет, свет) на мое вопрошанне.

Дух не есть сама деятельность, он – ее трансцендентальный план, и даже не «план», и не «уровень», а **субстанция,** которая равным образом есть **субъект.** Становление субстанции субъектом и наполнение субъекта субстанциальным содержанием – единый процесс, который может быть интерпретирован как реальное движение духа.

В каком смысле дух есть субстанция человеческого бытия? – Хотя бы в том, что вышеупомянутая форма жизнедеятельности, «чистая» форма способна определяться сама собой и образует тем самым саму возможность собственно человеческого отношения, и действия. Предметно-вещные факторы, обстоятельства, результаты, аксессуары – акцидентальны и преходящи. А ежели понять, что «чистые» формы каким-то таинственным образом **наследуют всеобщие меры самого универсума**, саму безмерность его и являются **формами развития и осуществления всеобщего бытия** как такового, то **субстанциальность** этих форм, которые не просто формы духа, а сам дух в своем непокое, – не вызывает особых сомнений. Диалектика духа – это, в

первую очередь, диалектика трансцендентного и имманентного, субстанциального и субъективного, душевного и духовного.

Дух обнаруживается, манифестирует себя не как объект, позволяющий приписать себе те или иные предикаты-признаки. Но он и не есть наш собственный предикат, признак, свойство. Дух есть нечто неотделимое от нас самих, – потеря «присутствия духа» равнозначна утрате самого себя, и утрате онтологической. И в то же время дух есть нечто такое, что многократно превосходит наши силы, наш опыт, нашу сущность и природу. Дух не есть «нечто», он – не-что, его «что» превыше всяческой «чтойности» и «этости», и потому он – ничто. Но такое «ничто», в свете которого любое «что» вдруг становится видимым, значимым, сущностно укорененным и энергийно выразительным.

Дух как **реальность** есть **идеальность** моих «внутренних», душевно-духовных состояний, когда они даны не сами по себе, кактаковые, но когда сквозь них просвечивает иное бытие, иная реальность. Это «иное» – не просто внешний мир предметных обстояний, обступающих меня форм вещей (хотя последние, безусловно, представлены, идеализированы в сознании). Быть другим, оставаясь при этом самим собой, и означает обладать кроме реального еще и идеальным бытием (Гегель). Идеальность – как свечение иным содержанием сквозь себя: самим собой представлять-репрезентировать «иное».

Идеальное как форма светит отраженным светом. Но **где источник самого света?** – Общественное бытие, культура, природа, универсум, субстанция? – Однако в таком случае «дух» есть всего лишь неприкаянно витающая, бестелесная форма (способ репрезентации как форма общественно-человеческой жизнедеятельности), форма вездесущая, сохраняющая себя во всех своих телесных превращениях. Неутомимо-беспокойный метаморфоз идеальных (и при этом вполне объективных) форм есть **способ существования** духа, но не сам дух как таковой. Дух обнаруживает себя как форма «чистой деятельности» (Гегель), но как удержать его как **собственно дух,** не редуцируя к формам самообнаружения (вне которых, в то же время, как говорит Гегель, его нет), не приняв те или иные формы за сам дух, самое его существо?

«Иное», открывающееся нам в самоуглублении, тот **свет,** который многократно отражается - рефлектируется через идеальные формы, есть реальность не в форме **объекта**, не в образе «Оно», но в образе «Ты-бытия». Как говорит Мартин Бубер: «Дух в его человеческом проявлении есть ответ человека своему ТЫ» [1, с. 317]. – **Реальность** духа есть **идеальность** любого бытия как преодолевшего «***о***нность» (Г. Гачев), равнодушную внеположенность, – это проступание в любом фрагменте бытия «Ты-бытия», которое и от-крывается человеку, становясь **откровением** духа. Бытие, несущее на себе печать (печаль) духа, всегда и непременно «**Ты-образно»**. Оно обращено ко мне. И я созерцаем им, мыслим им, осмыслен им, со-мыслен им.

Способность удержания бытия во образе «Ты-бытия», способность к **отношению** (которое, по Буберу, всегда «Я-Ты», а не «Я-Оно»), глубинная причастность самой сути бытия, восприимчивость к трансцендентному, и есть, по-видимому, пребывание **в реальности** духа. Сама эта способность и есть то, что именуют «**духовностью».** Дух живет человеческим **отношением,** он жив этим отношением. Не терять «присутствия духа» – значит не просто удерживать само-стояние в вертикали духа, не просто сохранять опору в духе, но и всячески препятствовать превращению «Ты» в «Оно», уберечь в себе способность видеть, чувствовать, переживать и понимать «Ты-бытие». И тогда никакое вещное воздействие чего бы то ни было не сможет распорядиться моей субъектностью как простым объектом среди прочих объектов.

Смысл внутренне-интонационного различения душевного и духовного проступает тогда, когда мы в своем эмпирическом опыте сталкиваемся с их противоположностью, – с бездушием и бездуховностью. Бездушна непроницаемость субъектного бытия, его чисто вещная плотность, плотяность, жесткость, черствость, неподатливость. Бездушно подчинение велений сердца требованиям холодного и расчетливого разума, – пардон, – рассудка, выдающего, как обычно, себя за разум. Бесконеч-

но бездушны «анализ, рассудочность, чинность» (Игорь Северянин). Бездуховно приземленное оскопление человеческих устремлений, замыкание на эмпирической конечности и вещности. Бездуховно утверждение обусловленного в противовес (а главное - **за счет)** безусловному, относительного - в противовес абсолютному, конечного и временного – за счет бесконечного и вечного.

Могут ли «дух» и «душа» выступать как **категории?** – Почему бы и нет, но как абстракции они не имеют содержания и лишь что-то там «обозначают», указывая на то, что может быть раскрыто и без этих слов-сокращений. Если же категории брать не абстрактно-рассудочно как пустые формы, наполняемые **содержимым** извне, а убрать их вполне конкретно (спекулятивно-конкретно), то в таком случае они предстают **живыми субъектами.** И как такие они исполнены содержанием, они «исполняют» содержание как сугубо содержательные формы. Они конкретны, ибо образуют «точки», узлы **сращения** (и сращивания) человека и мира. Они есть ритм становления субстанции субъектом. Так понятая категория выступает определением субстанции, которое **одновременно становится** субстанциальным определением человека. Будучи определением человека, категория «исполняет» содержательность универсума в живом движении человеческой субъективности, удерживая (содержа) человеческую причастность бытию.

Если «душа» и «дух» являются определениями самой субстанции, если они онтологически укоренены, то они могут становиться и определениями природы человека – в универсальном смысле. При таком «раскладе», безусловно, «душа» и «дух» являются категориями. Душа – как принцип самосущести, самодвижности глубин бытия; дух – как принцип всеединства сущего, и даже не просто «принцип», а как реально осуществляемое всеединство, в его раскрытости навстречу человеку, в его стремлении к человеку. Всеединое жаждет **уединения** (в смысле – до-развития) – в человеке, в человеческой **свободе,** в субъектной самодвижности.

Таким образом, категории «душевное» и «духовное» вполне могут «работать» в современных психологических исследованиях, задавая мировоззренческие и методологические ориентиры адекватного понимания той реальности, в которой живёт человек, понимания специфически человеческого способа бытия, понимания душевного и духовного не просто как «предикатов» человеческого индивида, а как *реальности*, мыслить которую и работать с которой следует адекватно *имманентным* измерениям ее сущности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер; [пер. с нем. П. С. Гуревич] // Квинтэссенция: Филос. альманах. 1991. – М.: Политиздат, 1992. – С. 294–370.
2. Лифшиц М. А. В мире эстетики. Статьи 1969–1981 гг. / М.А. Лифшиц. – М.: Изобразительное искусство, 1985. – 320 с.
3. Шеллинг Ф. В. Й. Система трансцендентального идеализма / Ф. В. Й. Шеллинг; [пер. с нем. М. И. Левина] // Сочинения : в 2 т. / Ф. В. Й. Шеллинг / сост., ред., авт. вступ. ст. А.В. Гулыга.– М.: Мысль, 1987. – Т. 1 – С. 227–489. – (Философское наследие).

УДК 159.954

ВООБРАЖЕНИЕ В СТРУКТУРЕ МЫШЛЕНИЯ

Гончаров С. З.

Рассмотрим ту форму, в рамках которой зарождается творческая мысль – и научная, и художественная, и всякая иная. Проследим закономерные микропроцессы, которым подчинена бессознательная деятельность *продуктивного воображения*, причем, на той стадии, когда бессознательное превращается в сознательное, а интуи

тивное – в дискурсивное. Сознательное использование таких закономерностей повышает продуктивность научной и педагогической деятельности.

Законы движения планет, заметил Гегель, на небе не начертаны, и истина не лежит как камень на дороге (К. Маркс). Чувственному восприятию даны *носители* отношений, сами же устойчивые внутренние отношения (законы) восприятию не даны. Восприятию доступно *многообразие без единства*, без тех внутренних связей, которые организуют части в целое, в систему. Как же субъект выявляет внутренние связи? Как ему становится доступным невидимое через видимое? Обратимся к опыту научного поиска, где такая проблема разрешается.

Значение модельных аналогий в научном поиске

В научном поиске мышление находится в противоречивой ситуации: факты заземляют его до наличной ситуации, а цель поиска ориентирует на выход за рамки наличного к новому знанию. Противоречие разрешается в пределах *реального* духовного образования. Назовем его *логическим уравнением.*

Научный поиск движется вперед путем выдвижения модельных аналогий. В их качестве выступают или теоретические схемы разных наук, или образы из искусства, или эмпирические данные из различных сфер практики. Например, физик Нагаока уподобил расположение зарядов в атоме системе отношений «планеты – Солнце». Это уподобление осуществлялось в рамках уравнения «*конфигурация зарядов в атоме ≈ планетарная система*». Символ « ≈»означает операцию уподобления. *В левой части уравнения находятся эмпирические данные, а в правой – модельная аналогия.* Затем на место элементов планетарной системы были подставлены конструкты «электрон» и «положительно заряженная сфера в центре атома». Экспериментальные данные внесли запрос на более точную аналогию. Нагаока избрал в роли аналога электронных орбит вращающиеся кольца Сатурна: «*конфигурация зарядов в атоме ≈ кольца Сатурна*». Соединив эту сеть отношений с конструктами электродинамики, он получил «гипотетическую модель строения атома» [14, с.108]. Так как наглядный образ колец Сатурна здесь важны только в качестве аналога *структуры атомных зарядов*, то он редуцируется до рациональной схемы, которая в дальнейшем конкретизируется в понятие.

Модельная аналогия выступает всякий раз в роли *формального* (абстрактного) *содержания* логического уравнения и является *ячейкой* зарождения не только понятий и частных теоретических схем, но и обобщающих гипотез. Все обобщения теоретических знаний об электричестве и магнетизме, пишет В. С. Степин, Максвелл осуществил применением гидродинамических и механических аналогов. Теоретические схемы и уравнения механики сплошных сред переносились в электродинамику. Затем «в аналоговые модели на место трубок с идеальной жидкостью, источников и стоков жидкости, вихрей в механической сплошной среде и т. д. подставлялись заряды, электрические и магнитные силовые линии, дифференциально малые токи, заимствованные из теоретических схем Ампера, Кулона и др.» [14, с.236]. Метод аналогового моделирования, резюмирует В. С. Степин, есть «универсальный прием выдвижения обобщающих гипотез» [15, с.239]; такой метод состоит в «соединении абстрактных объектов … одной области знания со структурой («сеткой отношений»), заимствованной в другой области знания» [15, с. 239].

Эвристическое значение модельных аналогий для научного мышления общепризнана. «Теоретико-познавательная и эвристическая ценность аналоговых моделей, – отмечает Дрюк М. А., – заключается в том, что каждая из них, родившись в одной области познания, становится концептуальным средством, методологическим ключом для интерпретации явлений в других естественнонаучных и гуманитарных сферах, в том числе в философии, психологии, социологии, экономике, экологии и др.» [7, с. 102]. Математик А. Пуанкаре отмечал эвристичность переноса знаний физики в математику и наоборот. Физика дает «предчувствие решения», «подсказывает нам ход рассуждений». Благодаря физическим образам аналитик «в состоянии сразу

видеть то, что было бы лишь постепенно обнаружено путем чистой дедукции. Так, он соединяет разрозненные элементы решения и путем некоторого рода *интуиции* догадывается о том, что будет доказано лишь впоследствии. Догадка предшествует доказательству! Нужно ли доказывать, что именно так были сделаны все важные открытия? Сколько истин позволяют нам предчувствовать физические аналогии, оправдать которые путем строгого рассуждения мы были бы не в состоянии!» [13, с. 290 – 291]. Аналитику нужно угадывать дорогу, нужен «путеводитель». «Этот путеводитель – прежде всего аналогия» [13, с. 216].

Пуанкаре поясняет, что чистый анализ предоставляет много приемов, но сложность в том, *какой из них следует выбрать*. По его мнению, нужна способность, позволяющая видеть цель, *контуры целого*; «эта способность есть интуиция», схватывающая целое через аналогии; одна логика это не позволяет. Логика и интуиция необходимы. Логика служит «орудием доказательства; а интуиция – орудие изобретательности» [13, с. 214]. Ментальной основой моделирования является отождествление различных содержаний *продуктивным воображением*.

Новое знание возникает путем подведения *известного под известное*: известных фактов под уже вошедшие в общественное сознание теоретические схемы, символы, образы, знания и др. Подведение (точнее, взаимоподведение) преобразует *содержание обеих сторон* уравнения: *факты понимаются в их возможной внутренней связи, а модельная аналогия перестает быть только аналогией и становится кристаллизацией нового знания*. Модельная аналогия поставляет *возможную связь* между фактами, а факты сообщают этой аналогии *новый содержательный см*ысл.

Эвристический потенциал модельной аналогии можно объяснить следующим:

- понятие есть рациональный аналог *формы* предмета, его *структуры*, а форма оптимально интерпретируется в *модельных* представлениях;

- знание, выступающее в роли такой аналогии, содержит в себе прошлую мыслительную деятельность в виде определенной схемы, которую не надо создавать заново; такая схема мысли уже вошла в *научный оборот и общепонятна*;

- аналогия, будучи модельной, содержит *структуру*, которая поддается *переносу* с одной области знания на другую;

- структура выступает в модельной аналогии как *обозримое целое*, которое можно уподобить скрытой связи между фактами;

- благодаря модельной аналогии субъект *схватывает целое раньше частей*, и возникает *догадка*, *инсайт*, *идея*, *гипотеза* и др., ибо кто понимает целое, тот понимает и назначение частей в составе целого, но не наоборот.

Уподобление различных содержаний по их структуре предполагает развитое продуктивное воображение, интуицию, определенную общекультурную подготовку, эстетический вкус, ряд ассоциаций, образов из области искусства. Истоки логического мышления *ничем не отличаются от истоков художественного*. И для того, и для другого вначале важны *метафоры, образы, которые развертываются в сравнения*. Только в логическом мышлении на его определенной стадии чувственная ткань образов меркнет, и схематизм мысли, передающий форму (структуру) предмета, становится конечным продуктом, в котором «строительные леса» – следы аналогий, исходных образов – исчезают. В художественном мышлении не менее важна *образная* материя, выражающая идею.

Логическую основу выдвижения модельных аналогий составляет *отождествление различного*, которое осуществляется в рамках уравнения в виде *представительства одним содержанием структуры другого содержания. Гносеологической* основой является процесс *«гештальт – переключение», присущий интеллектуальной интуиции: подстановка в модель-аналог на место прежних элементов новых элементов* (например, вместо планет – электронов и т.п.). Гештальт-переключение согласует конкретное содержание с абстрактным. Возникает новое видение предмета [15, с. 236]. Аналогия – модель, подтвержденная опытами, превращается в понятие.

Итак, в возникновении нового знания

существенны *отождествление различных содержаний, функция представительства и процесс «гештальт – переключение»*. Степень продуктивности в моделировании возможных связей зависит от объема значений и горизонта сознания субъекта.

Логическое уравнение, будучи оформлением поисковой мысли, *полуэмпирично и полутеоретично*. Соединяя данные опыта и модельные аналогии, логическое уравнение есть гибкая форма, в которой зарождается новое знание, новое понятие.

Логическое уравнение как исходная мыслеобразующая форма

Представим логическое уравнение обобщенно. Каждое из его сторон первоначально есть единство элементов и структуры. *Аналогичность их структур есть основа уравнения*. Пусть «е» обозначает элементы (e_1, e_2 и т.д.) «S» – структуру (S_1, S_2), «≈» – процесс уподобления. Вне уравнения оба содержания сами по себе будут иметь вид $e_1S_1e_2$ и $e_3S_2e_4$. В рамках же уравнения их вид сразу меняется, так как различие ролей изменяет каждое содержание: содержание правой части призвано представлять структуру содержания левой части. Структура содержания левой стороны уравнения *скрыта* (e_1 … e_2), ее еще предстоит выявить путем *модельного уподобления* структуре другого содержания, которая уже *известна*. Поскольку *содержание правой стороны* уравнения выступает в роли *представителя* структуры содержания левой стороны, то его *элементный состав особого значения не имеет*, он опускается (…S_2…), и содержание правой стороны превращается в содержание *формальное*, в прозрачный *структурный* кристалл, в *аналог* структуры иного содержания.

Логическое уравнения примет вид: e_1 (…)e_2≈ (…) S_2 (…).

Пустые скобки в левой части означают, что предмет дан в *чувственном* созерцании как собрание отдельных явлений, внутренняя связь между которыми (S) созерцанию не дана. Пустые скобки в правой части означают, что элементный состав *сам по себе не важен*, он имеет значение лишь в той мере, в какой необходим для *представления структуры другого содержания*. На каждой стороне логического уравнения реально положено то, что идеально предположено на другой: на левой стороне положен *элементный состав*, а структуры еще *скрыта*, на правой стороне представлена скрытая *структура*, а элементный состав *снят*.

Возникновение абстрактного содержания совпадает с образованием мысли. «Логическая сторона мышления определяется появлением в нем механизма формального содержания» [12, с. 85]. Состав мысли есть «синтез конкретного содержания <> с ее формальным содержанием» [3, с. 63]. Конкретное содержание сообщает сознанию *отнесенность к предмету*, а абстрактное содержание выявляет *внутреннюю форму предмета* через механизм представительства. Производность абстрактного содержания от конкретного выражает вторичность рационального образа от данного в созерцании прообраза, предмета.

Специфику мысли отражают следующие особенности логического уравнения. Первая особенность – *поляризация на конкретное и абстрактное содержания*. В отличие от восприятий мысль схватывает в смене явлений устойчивое (инвариантное) и отделяет устойчивое от изменчивого, существенное от являющегося путем процедуры отождествления различного: два различных предмета сводятся к *единой для них основе;* общую сущность обоих предметов выражает один из них, а другой фигурирует как явление сущности.

Вторая особенность: *чувственно-конкретное начинает выражать свою противоположность – абстрактное*. Первоначально обе части уравнения включали отношения в чувственно-конкретном виде. Но чувственная конкретность правой части уравнения начинает выступать лишь средством выражения (зеркалом) структуры иного содержания и превращается в *схематизм, формализм*.

Отсюда следует третья особенность: *единичное содержание правой стороны уравнения начинает представлять свою противоположность – всеобщее*. Эта особенность присуща абстрактному содержанию и следует из его функции представительства. Данная функция составляет общую основу возникновения идеального

вообще [8].

Логика образования мысли заключена, по существу, в одном пункте – в *представительстве структуры одного содержания другим содержанием*. Из функции представительства следуют все особенности логического уравнения.

Эмпирическое обоснование логического уравнения

Логическое уравнение есть тот всеобщий способ, каким люди фиксируют ту или иную определенность сначала в *единичной* форме, затем в *особенной* и, далее, во *всеобщей*. В первой главе «Капитала» К. Маркс детально выясняет, как стоимость получает две формы выражения (относительную и эквивалентную) и развивается от единичной формы, к особенной и, наконец, – ко всеобщей (деньги). Приведем другой пример. Длительность есть свойство движения. Но ни одно *отдельное движение* не дает возможности воспринять длительность как таковую. Длительность и отдельное движение сращены в созерцании. Чтобы зафиксировать длительность люди на разных меридианах поступали одинаково. Они приравнивали два отдельных и обязательно *различных* движения в отношении их длительности: *движение А = движение Б*. В пределах уравнения движение А выражает свою длительность в движении Б, которое есть лишь *материал* для такого выражения и свою *длительность не выражает*. В уравнении движение Б не представляет ничего кроме *длительности движения А*. Длительность получила две формы выражения: относительную (т. е. по отношению к движению Б) и эквивалентную, измеряемую и измеряющую. В данном уравнении было достигнуто отличие длительности от всех других свойств движения А. Это – *единичная* форма выражения длительности.

Если выразить длительность движения А во *многих* отдельных движениях (движение А = движение Б = движение В и т. д.), то основа для уравнивания *многих* движений станет в *большей мере ясной* для понимания. Это – *особенная форма выражения длительности* во многих уравнениях. Если же длительность многих движений выразить единообразно, в одном из движений, например, в движении Б, тогда движение Б выступит в роли *всеобщего эквивалента длительности, в роли часов*. В равномерном круговом движении стрелки часов длительность *всех* возможных процессов получает *единое и однородное выражение*. При этом конкретное движение стрелки часов воспринимается как *время вообще*. Конкретное движение теперь представляет собой свою противоположность – *однородную длительность*. Дело удобства и простоты выбрать тот или иной конкретный вид движения в качестве часов. Здесь *всеобщая форма* длительности добыта не как абстракция, существующая лишь в сознании; в процедуре реальных действий всеобщая форма выражения длительности через механизм представительства зафиксирована вполне предметно в отдельном движении (часах) как таковое.

Логическое уравнение в контексте сознания

Поляризация мыслеобразующей формы на содержания конкретное и абстрактное выражает раздвоение психики на непосредственный и на опосредствованный уровни, на *чувственное сознание и рассудок*. В каждом из этих измерений предмет получает особое отражение: чувственно-конкретное и рациональное, единичное и всеобщее, разнообразное и единое. Мир вне нас, подчеркивал И. Дицген, мы воспринимаем в двоякой форме: «в конкретной, разнообразной, чувственной, и в абстрактной, духовной, единообразной» [6, с. 23].

Строение логического уравнения диалектично соединяет все становящиеся противоположности, возникающие в исходном пункте зарождения мысли: *непосредственное и опосредствованное, многообразное и единое, меняющееся эмпирическое содержание и устойчивую форму, конкретное и абстрактное, чувственное и рациональное.*

В созерцании отношения даны вместе с их носителями. *Для осознания отношений необходимо отделить их от их носителей.* Чтобы это сделать, необходимо скрытые отношения выразить в ином содержании, которое включает аналогичные отношения, но с *иными их носителями*.

Различие таких носителей отношений указывает на *основу отождествления – аналогичность отношений, структуры. Такое отождествление различных содержаний как раз и осуществляет продуктивное воображение* путем поиска *метафор, образов, сравнений, примеров* из области уже *известных мыслительных схем*, Отождествление различного в выявлении скрытых от созерцания отношений есть *творческий* акт, в котором субъект сразу, в порядке предвосхищения, моделирует черновой (примерный, начальный) аналог действительных отношений. Такой аналог уточняется наблюдением, экспериментов, другими опытными данными. Абстрактное содержание зарождается в актах конструирования именно *аналога-модели* потому, что в модельных представлениях *структурность на первом плане* и прозрачна для понимания.

Для содержательного мышления важна *предметная определенность схем синтеза*, а эта определенность содержится в *культурном* фонде общества в виде уже накопленного мыслительного опыта, который закреплен в понятиях, художественных образах, в орудийном фонде общества, экспериментальных научных установках и т.д. Так, Гарвей уподобил работу сердца функции насоса и пришел к идее непрерывной циркуляции крови. Для осознания реальных отношений необходимо построить их аналог в голове. Если субъект этого проделать не может, то он и не осознает отношения, хотя и глядит на их внешнее проявление.

Абстрактное содержание изнутри структурирует состав созерцаний в осмысленное целое. *Полем согласования содержания конкретного и абстрактного является продуктивное воображение*, которое переводит *принудительное давление чувственных данных в русло антиципирующих и целенаправленных схем абстрактного содержания.* Такое переведение есть *истолкование* состава созерцаний. И созерцание перестает быть «рабом» сенсорного поля. Созерцание, воображение, рассудок – нераздельные моменты мыслительного процесса. Их нераздельность представлена строением логического уравнения: $e_1(\ldots)e_2 \approx (\ldots)\ S\ (\ldots)$. Здесь левая часть означает состав *созерцаний*, правая – становящееся абстрактное содержание *рассудка, знак подобия – сферу воображения.*

Воображение – одна из самых таинственных способностей души: будучи подсознательным, оно порождает продукт культурно оформленный. Оно сверхлогично по природе и именно поэтому способно соединять то, что запрещено логическим законом противоречия. Дело в том, что чувственному восприятию вещи даны как единичные «здесь» и «теперь», как многообразие без единства. Рассудок воспроизводит только родовые, всеобщие формы вещей без материи, единство без многообразия. Воображение же соединяет противоположности – единичное и всеобщее, многообразное и единое, тождественное и различное и др. Оно есть духовное *мыслящее созерцание и преодолевает односторонности чувственного восприятия и рассудка.* Воображение есть то лоно, в котором зарождается творчество. Без воображения невозможны ни мысль, ни новое знание, ни великие социальные проекты, ни искусство, ни молитвенный полет души, ни культура в целом. Величайшее значение искусства, отмечал Э.В. Ильенков, заключается в том, что оно рождением художественных образов развивает силу продуктивного воображения.

Из строения мыслеобразующей формы (логического уравнения) можно сделать следующие выводы. Во-первых, особенность логического мышления состоит в воссоздании и *моделировании внутренней формы, системы устойчивых отношений.* Блеск кристаллов пленяет наши чувства, но наш разум интересуется только кристаллономией [16, с. 38]. Ибо на *устойчивых отношениях люди основывают свою жизнь, создают средства к жизни, технику, государство, гарантируют безопасность, предвидят и прогнозируют.* Назначение науки утилитарно; это – открытие и моделирование возможных *закономерных* связей, конструирование из таких связей *моделей будущих вещей* и *реальное производство* вещей. Поэтому «науку не интересует все, что не относится к формальной сути дела. Она считает эти свойства несущественными и отбрасывает их, оставляя лишь формализм. <> Из сложного разнообразия

предметов, скажем, труда земледельца она выделяет формализм, например, функцию тяги или сноповязания. Выявленный автоматизм, закованный в железо, приходит затем на поля и заменяет труд земледельца» [9, с. 39]. Формообразующая сущность мышления объясняется тем, что *качества* вещей не мыслятся, а *воспринимаются*. Мышление же устанавливает их зависимость от тех или иных факторов, например, качества цвета – от электромагнитной волны. Наоборот, *форма*, *отношения поддаются переводу на язык модельных построений*.

Во-вторых, мышление отображает реальность в форме *перевода*. Идеальное, писал Маркс, есть переведенное (ubersetzte) в человеческой голове материальное [10, с. 21]. В самом деле, предмет пересаживается в голову не в своем телесном протяжении, а со стороны формы путем построения ее аналога. Перевод предполагает *первичность* переводимого и вторичность переведенного, их тождество в виде «*асимптотического*» совпадения; примерно такого же, как аналогия текста и его перевода на другом языке. При этом перевод может *превосходить* оригинал по совершенству формы.

В-третьих, генетически последовательные стадии становления мысли (метафора, образ, сравнение, модельная аналогия, понятие) зарождаются в процессе построения содержательного логического уравнения. Ведь все эти стадии (метафора, образ, сравнение и т.п.) предполагают, по меньшей мере, *два явления*. И метафора, и образ, и сравнение, и аналогия, и подобие, устанавливаются, как минимум, между *двумя различными содержаниями* путем отождествления различных содержаний, из которых одно представляет структуру другого содержания. Н.С. Автономова связывает с метафорой понимание целостности на *всех уровнях*, будь то миф или теория. На самой ранней стадии развития сознания человек строит образ мира «путем переноса своих первоначальных впечатлений и ощущений на неизвестные ему предметы: понимание осуществляется здесь как перенос известного на неизвестное, т.е. как метафора в широком смысле слова» [1, с. 261]. Метафора и служит *начальным этапом целостности*. «По-видимому, именно метафорический перенос как чувственно выполненная ипостась аналогии является главным механизмом понимания на всех уровнях» [1, с. 261]. Более того, «все фундаментальные оппозиции философского сознания … возникают, по-видимому, в результате метафорического переноса чувственно-образного на то, что мы теперь называем духовным, а затем происходит стирание этой изначальной компоненты, выветривание чувственного образа в понятии <> метафорический перенос лежит и в основе первичного понимания, изначального схватывания целостности» [1, с. 262].

Такой перенос предполагает воображение, фантазию, интуицию; в метафоре «как в мельчайшей клетке непосредственно соединяются рефлексивное и нерефлексивное, дискурсивное и не дискурсивное, выраженное и невыраженное» [1, с. 262]. Метафора объединяет различный состав – интеллектуальный, эмоциональный, перцептивный. В научном мышлении метафора не помеха, а «репрезентатор собственно эвристического, эстетического момента». На пути превращения метафорического «в концептуальное лежит еще одно звено – аналогия, средство уже собственно научного мышления». Метафора – «художественная ипостась аналогии», а аналогия – «познавательная выжимка из художественных моментов метафоры, гносеологическая абстракция из метафоры» [1, с. 264]. Н.С. Автономова оценивает метафору как «стержневой принцип работы сознания вообще на пути от доязыкового опыта к языковому значению, от спонтанного зарождения смыслов внутри интуитивных и полуинтуитивных представлений, внутри сферы воображения, к их рациональной фиксации…» [1, с. 262]

Мы попытались раскрыть «спонтанное зарождение смыслов» в составе мыслеобразующей формы. В метафоре чувственная материя и смысл еще слиты. Образ, по Гегелю, есть развернутая метафора. При сравнении чувственный материал и смысл отделяются друг от друга. В понятии смысл зафиксирован как прозрачная «сетка отношений», как их инвариант. Метафоры, образы, сравнения – монополия продуктивного воображения, нарушающая «законы»

формальной логики, ибо «метафора – это вторжение синтеза в зону анализа, представления (образа) в зону понятия, воображения в страну интеллекта, единичного в царство общего, индивидуального в “страну” классов» [2, с. 150].

В-четвертых, *понятие без наглядной интерпретации* не поддается *уяснению*, наглядное изображение понятия модельно.

Наглядность есть демонстрации в созерцании того содержания, которое мыслится. *Процесс наглядности протекает как* мыслящее созерцание. *Наглядность содержит, таким образом,* внутренний смысл и его внешнее изображение, дискурсивно-всеобщее и чувственно-единичное. *Смысл обращен к мышлению, а изображение – к созерцанию. Изображение содержит опорные пункты для* действий по построению в мышлении тех отношений, которые составляют содержание того или иного понятия. Двойственный состав наглядности выражает собой строение мыслеобразующей формы. Средства наглядности функционируют в роли конкретного содержания. Введение новых понятий в процессе преподавания следует пояснять средствами наглядности – метафорами, емкими образами и символами искусства, сравнениями, примерами, мысленными экспериментами. Метафоры и образы сообщают смыслу наглядность (созерцаемость), но *не выговаривают смысл*. В сравнении же обе стороны, образ и смысл полностью отделяются друг от друга, и начинается «самостоятельное и безобразное высказывание смысла» [4, с. 120]. Поэтому сравнение есть «чувственная мать мысли» (Ф. Меринг). Строение мыслеобразующей формы объясняет важную роль сравнения. В сравнении скрытая связь между явлениями делается воспринимаемой потому, что связь выражена в сравнении в *ином* чувственном материале. Различие материала подчеркивает саму сравниваемую связь. Метафоры, образы, сравнения есть *точки роста абстрактного содержания, приемы отделения отношений от их носителей*. Примеры и мысленные эксперименты позволяют уточнить модельные аналогии и приблизить их содержание к понятию [11].

В заключение отметим: логическое уравнение есть тот *самопроизвольный способ* рождения мысли, который проделывает каждый человек, поскольку он мыслит, а не нанизывает термин на термин. На основе логического уравнения можно реконструировать закономерности развития мысли от простой (единичной) формы до всеобщей (логической категории). Данные закономерности такие же, что и закономерности возникновения всеобщей формы стоимости (денег) из единичной меновой стоимости [5].

Логическое уравнение есть реальная духовная форма, в рамках которой согласуются данные восприятия, работа воображения и синтез рассудка и в пределах которой возникает мысль, новое знание на основе отождествления различных содержаний по их структуре, представительства структуры одного содержания другим содержанием, гештальт-переключения с активным применением метафор, образов, аналогий, сравнений, примеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автономова Н. С. Рассудок. Разум. Рациональность/Н.С. Автономова. М.: Наука, 1988. - 287 с.
2. Арутюнова Н. Д. Языковая метафора, синтаксис и лексика /Н.Д. Арутюнова// Лингвистика и поэтика: сб. ст./ АН СССР. Ин-т рус. яз.; отв. ред. В.П. Григорьев. М.: Наука 1979. 309 с. 147–159.
3. Борисов В. Н. Проблема гносеологического и методологического анализа логических форм мышления/ В.Н. Борисов // Методологические проблемы развития науки и культуры. Куйбышев: Изд-во Куйбышев. ун-та, 1976. С. 57–67.
4. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: в 4 т. / Г.В.Ф. Гегель. М.: Искусство, 1969, т. 2. - 326 с.
5. Гончаров С.З. Логико-категориальное мышление: в 3 ч. Ч. 1. Субъективная основа возникновения и развития мысли/ С.З. Гончаров Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф-пед. ун-т», 2008. - 274 с.
6. Дицген И. Сущность головной работы человека/ И. Дицген// Избр. филос. соч.М.: Госполитиздат, 1941.- 354 с.
7. Дрюк М. А. Синергетика: позитивное знание и философский импрессионизм/ М.А. Дрюк // Вопр. филос. 2004. № 10. С. 102–113.

8. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории/ Э.В. Ильенков. М.: Политиздат, 1974.- 284 с.
9. Косарева Л. М. Предмет науки/ Л.М. Косарева. М.: Наука, 1977. - 157 с.
10. Маркс К. Капитал/ К. Маркс. Т. 1. М.: Политиздат, 1973. - 905 с.
11. Пивоваров Д. В. О соотношении предметного и операционального компонентов научного знания/ Д.В. Пивоваров // Вопросы философии, 1977, № 5. С. 89–99.
12. Плотников М. А. Генезис основных логических форм/ М.А. Плотников. Л.: Наука, 1967. - 97 с.
13. Пуанкаре А. О науке/ А. Пуанкаре.М.: Наука, 1990. - 736 с.
14. Степин В. С. Становление научной теории: содержательные аспекты строения и генезиса теоретических знаний физики/ В.С. Степин. Минск: Изд-во БГУ, 1976.- 319 с.
15. Степин В. С. Структура и эволюция теоретических знаний/ В.С. Степин // Природа научного познания. Логико-методологический аспект. Минск: Изд-во БГУ, 1979. С. 173–258.
16. Фейербах Л. Сущность христианства/ Л. Фейербах. М.: Мысль, 1965. - 414 с.

УДК 159.9.01

Л.С. ВЫГОТСКИЙ О МЕТОДЕ В ПСИХОЛОГИИ

Мареев С.Н.

Всякому знакомому с историей вопроса человеку не может не броситься в глаза явная перекличка содержания работы Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» и работы Выготского «Исторический смысл психологического кризиса». В обеих работах речь идет о *кризисе*. И в том, и в другом случае причина кризиса усматривается в отсутствии адекватного *метода*. Причем, неадекватным методом в обоих случаях по сути выступает плехановско-деборинский «диамат», который уже до революции стал претендовать на роль философско-методологического диктатора.

Совпадает у Выготского с Лениным и понимание ближайших, как их называет Выготский, *причин* кризиса. Такими ближайшими причинами, согласно Выготскому, являются отрицание *философии* и *практики*. Философия по своей сути есть *теоретическое мышление*, без которого не может обойтись никакая наука. Выготский здесь цитирует Энгельса: «Какую бы позу ни принимали естествоиспытатели, над ними властвует философия…» [1]. При этом под «философией» он понимает не «мировую схематику», не «онтологию», а осознание *характера* своего собственного мышления. А отрицание так понятой философии означает эмпиризм, который и есть отрицание мышления. И именно такого понимания философии придерживается Выготский. «Психолог, - пишет он, - впадает в принципиальный самообман, воображая, будто лабораторная работа может привести его к решению основных вопросов своей науки; они принадлежат философии» [2].

Философия и теоретическая психология здесь по сути совпадают. Они об одном и том же: о сознании, мышлении, чувствах. Только философия исследует, как они возникали и развивались *исторически*. А психология выясняет, как они возникают и развиваются *онтогенетически* - у отдельного индивида. Именно на таком понимании соотношения философии и психологии будет впоследствии настаивать и Э.В. Ильенков.

Хорошо известно, что практика, согласно Ленину, является основой человеческого познания и критерием истинности наших знаний. Последнее, что касается критерия истинности знаний, нашим советским «диаматом» было принято. А вот то, что практика есть *основа* человеческого познания, это было им оставлено без последствий. Ведь принятие этого положения означает, что человеческое познание должно быть из практики *выведено*. Но «диа-

мат» пытается объяснить познание из ощущений, из чувственного опыта, пытается понять его как «отражение». Поэтому «практика» в нем остается по большей мере фразой.

Что касается Выготского, то у него практика как раз оказывается основой познания: камень, который презрели строители, повторяет он, должен лечь во главу угла. «Она, - пишет Выготский, - заставляет усвоить и ввести в науку огромные, накопленные тысячелетиями запасы практически-психологического опыта и навыков, потому что и церковь, и военное дело, и политика, и промышленность, поскольку они сознательно регулировали и организовывали психику, имеют в основе научно неупорядоченный, но огромный психологический опыт» [3].

Выготский здесь явно приближается к Марксу с его известным положением об истории промышленности как о раскрытой книге человеческой психологии. Поэтому совершенно несправедлив упрек Выготскому со стороны автора критической статьи в журнале «Под знаменем марксизма», подписавшегося инициалами «Г.Ф.». Тот писал о Выготском, будто у него «развитие языка, мышления и всех других психических функций целиком зависит от функционального употребления знаков как решающего и основополагающего момента, который организует всю психическую деятельность индивида» [4].

Жанетт Фридрих, окончившая советский вуз, цитирует это место с явным намерением вбить клин между Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым. Первый будто бы придерживался принципа «непосредственного познания», а Леонтьев вводит принцип деятельности, опосредствующей человеческое познание. Тем самым Фридрих хочет развенчать «легенду единой культурно-исторической школы в советской психологии», что и нашло отражение в названии ее статьи: «Die Legende innereinheitlicher kulturhistorischen Schule in der sowjetischen Psychologie – L.S. Vygotskij versus A.N. Leont´ev» [5]

Но эти старания совершенно напрасны, потому что в работе «Исторический смысл психологического кризиса» Выготский критикует принцип «непосредственного усмотрения» Э. Гуссерля и именно с точки зрения практики: «Для отбора вагоновожатых не годится эйдетическая психология Гуссерля, которой нет дела до истины ее утверждений, для этого не годится и созерцание сущностей, даже ценности ее не интересуют. Все это нимало не страхует ее от катастрофы» [6]. Иначе говоря, эйдетическая психология Гуссерля совершенно не оправдывает себя практически, потому что она не решает вопрос об истине. Ученый не может сказать, что это истинно, потому что я это *непосредственно усматриваю*. Ни один практический человек не воспримет всерьез такую теорию. Вернемся, однако, к практике.

«Центр в истории науки, - отмечает Выготский, - передвинулся; то, что было на периферии, стало определяющей точкой круга» [7]. Теория и практика, считает Выготский, поменялись местами. В прежней психологии теория господствовала над практикой. «Там, - пишет он, - практика была колонией теории, во всем зависимой от метрополии; теория от практики не зависела нисколько; практика была выводом, приложением, вообще выходом за пределы науки, операцией занаучной, посленаучной, начинавшейся там, где научная операция считалась законченной. Успех или неуспех практически нисколько не отражался на судьбе теории. Теперь положение обратное; практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач и служит верховным судом теории, критерием истины; она диктует, как конструировать понятия и как формулировать законы» [8].

В этой новой ситуации практика требует адекватной теории, адекватного метода. И такой метод не может предложить физиология высшей нервной деятельности. Его не может дать и «диамат». В обоих случаях метод извне применяется к психологическому материалу. Но принципы диалектики, как пишет Выготский, должны быть введены в психологию не извне. «Путь марксистов должен быть иным. *Непосредственное* приложение теории *диалектического материализма* к вопросам естествознания, и в частности к группе наук биологических или к психологии, *не-*

возможно, как *невозможно непосредственно* приложить ее к истории и социологии» [9].

Но представители деборинского «диамата», как и сам Деборин, грешили именно этим. В этом они сходились с позитивистами, которые искали абсолютный научный метод, который навсегда гарантировал бы науку от любых ошибок. Выготский здесь рассуждает совершенно иначе. Его основная идея состоит в том, что метод должен быть *имманентен* своему предмету, т.е. тому содержанию, которое при помощи этого метода пытаются раскрыть и понять.

А поскольку содержание у разных наук разное, то и метод должен быть у них разным. Именно в этом суть *диалектики*, как это было прекрасно показано уже у Гегеля. «Диалектический метод, - пишет Выготский, - вовсе не един – в биологии, истории, психологии. Нужна методология, т.е. система посредствующих, конкретных, примененных к масштабу данной науки понятий» [10]. Иначе говоря, диалектический метод должен помочь особенной науке выработать ее собственный метод, а не прикладываться к ее особенному содержанию. Но как раз этого не понимали и механисты, и деборинцы.

У нас по-прежнему думают, что «марксистская» психология - это *материалистическая* психология в духе физиологического материализма, который сводит человеческую психику к физиологии. Но в этом как раз ничего марксистского и нет. По Марксу, и это отмечает Выготский, «анатомия человека – ключ к анатомии обезьяны» [11]. «Таков, - пишет Выготский, - один из возможных методологических путей, достаточно оправдавший себя в целом ряде наук. Приложим ли он к психологии? Но Павлов именно с методологической точки зрения отрицает путь от человека к животному; не фактическое различие в явлениях, а познавательная бесплодность и неприменимость психологических категорий и понятий является причиной того, что он защищает обратный «обратному», т.е. прямой путь исследования, повторяющий путь, которым шла природа» [12].

Великий физиолог И.П.Павлов был прав постольку, поскольку современная ему психология не могла дать понятий, с помощью которых можно проникнуть в механизм поведения животных. Но на этом основании он непосредственно от механизмов поведения животных хочет перейти к человеку. И он убежден в том, что на этом пути удастся познать «механизм и законы человеческой натуры».

Но именно это, подчеркивает Выготский, и ведет к физиологическому редукционизму, при котором человеческое сводится к животной физиологии. И если раньше, пишет он, «традиционная психология рассматривала животное как более или менее отдаленного предка человека, то теперь рефлексология склонна рассматривать человека как «животное двуногое, без перьев», по Платону» [13].

Выготский приходит к выводу, что все основные объяснительные идеи в психологии, - идея психоанализа, рефлексологии, гештальтпсихологии и персонализма, - не оправдывают себя как методологические идеи, поскольку они не ухватывают собственной специфики человеческой психики, а потому выводят психологию за ее собственные пределы. Так, психоанализ вышел за пределы психологии. Сексуальность у З. Фрейда превратилась в метафизический принцип в ряду других метафизических идей, психоанализ превратился в мировоззрение, психология – в метапсихологию. «У психоанализа есть своя теория познания и своя метафизика, своя социология и своя математика. Коммунизм и тотем, церковь и творчество Достоевского, оккультизм и реклама, миф и изобретения Леонардо да Винчи – все это переодетый и замаскированный пол, секс, и ничего больше» [14].

То же самое произошло и с рефлексологией. Она тоже превратилась в абстрактно-общую идею, под которую подводятся самые разнородные явления. «Как психоанализ перерос в метапсихологию через биологию, - пишет Выготский, - так рефлексология через биологию перерастает в энергетическое мировоззрение. Оглавление курса рефлексологии – это универсальный каталог мировых законов. И опять, как с психоанализом, оказалось, что все в мире – рефлекс. Анна Каренина и клептомания, классовая борьба и пейзаж, язык и сновидение – тоже рефлекс (В.М. Бехтерев,

1921, 1923)» [15].

То же самое произошло с гештальтпсихологией: «Она охватила зоопсихологию – и оказалось, что мышление у обезьян тоже гештальтпроцесс; психологию искусства и этническую – оказалось, что первобытное миропредставление и создание искусства тоже гештальт; детскую психологию и психопатологию – и под гештальт подошли и развитие ребенка, и психическая болезнь. Наконец, превратившись в мировоззрение, гештальтпсихология открыла гештальт в физике и химии, в физиологии и биологии, и гештальт, высохший до логической формулы, оказался в основе мира; создавая мир, бог сказал: да будет гештальт – и стал везде гештальт (М. Вертгаймер, 1925; В. Келер, 1917, 1920; Коффка, 1925)» [16].

Понятие, чем на большее число разнородных явлений оно распространяется, тем больше оно усыхает и становится бессодержательным. И это соответствует известному закону логики – закону обратного соотношения объема и содержания понятия: чем шире объем, тем беднее содержание. Именно это произошло уже в наше время с «информацией»: мышление – «информация», память – «информация», генокод – «информация»… И понятие, имеющее конкретный смысл в пределах собственной теории, а именно теории информации, превратилось просто в модное словечко, которым терроризируют людей, пытающихся что-то понять конкретно.

«Наконец, персонализм, - завершает приведенный ряд Выготский, - возник первоначально из исследований по дифференциальной психологии. Необычайно ценный принцип личности в учении о психологических измерениях, в учении о пригодности и т.д. перекочевал сперва в психологию во всем ее объеме, а потом и перешагнул за ее пределы. В виде критического персонализма он включил в понятие личности не только человека, но животных и растения. Еще один шаг, знакомый нам по истории психоанализа, рефлексологии, и все в мире оказалось личностью. Философия, которая начала с противопоставления личности и вещи, с отвоевания личности из-под власти вещей, кончила тем, что все вещи признала личностями. Вещей не оказалось вовсе. Вещь – это только часть личности: все равно нога человека или ножка стола; но так как эта часть опять состоит из частей и т.д. до бесконечности, то она – нога или ножка – опять оказывается личностью по отношению к своим частям и частью только по отношению к целому. Солнечная система и муравей, вагоновожатый и Гинденбург, стол и пантера – одинаково личности (В. Штерн, 1924)» [17].

Все эти *частные* открытия возводятся в *общий* принцип. И обобщение здесь производится чисто *формально*: под частное явление, понятое как абстрактно-всеобщее, подводятся другие частные явления, которые этим самым считаются объясненными. Это подобно тому, когда и память, и сознание, и мышление называют «информацией». Но по сути это только называние разных вещей одним и тем же словом, отчего частное непосредственно не становится всеобщим. Ведь частное становится всеобщим только через *особенное*. А когда разные вещи просто называют одним и тем же словом, происходит, наоборот, *абстракция от особенного*. «Объем понятия, - как замечает Выготский, - растет и стремится к бесконечности, по известному логическому закону содержание его столь же стремительно падает до нуля» [18]. А в результате «понятия» становятся совершенно пустыми. Это просто слова, фразы, и ничего более.

И при помощи таких «понятий» получается не *де*-дукция, а *ре*-дукция конкретного к абстрактному, вместо того, чтобы *восходить от абстрактного к конкретному*. Выготский очень остроумно показывает, как, например, это делает психоанализ. «Он сводит высшие психические процессы – личные и коллективные – к примитивным, первобытным, в сущности доисторическим, дочеловеческим корням непосредственно, не оставляя места для истории. Творчество Ф.М. Достоевского раскрывается тем же ключом, что и тотем и табу первобытных племен; христианская церковь, коммунизм, первобытная орда – все в психоанализе выводится из одного источника. Что такие тенденции заложены в психоанализе, свидетельствуют все работы этой школы, трактующие проблемы культуры, социологии, истории. Мы видим,

что здесь он не продолжает, а отрицает методологию марксизма» [19].

Последнее сказано в связи с некоторыми советскими фрейдо-марксистами, которые хотели соединить фрейдизм и марксизм, в том числе А.Р. Лурией, находившимся в начале своей научной деятельности под сильным влиянием фрейдизма. В одной из его статей, как отмечает Выготский, психоанализ раскрывается как «система монистической психологии», методология которой «совпадает с методологией» марксизма [20]. И то же самое делал Б.Д. Фридман. «Сам Фрейд, - отмечает Выготский, был бы очень удивлен, узнав, что психоанализ – система монистической психологии и что он «методологически продолжает… исторический материализм»» [21].

Но в том-то и дело, что исторический материализм стоит как раз на точке зрения историзма в понимании человеческого сознания и всех его феноменов. А фрейдизм, несмотря ни на что, это *биологизм*, который Фрейд пытался безуспешно преодолеть. Начав с критики *медицинской психологии*, Фрейд приходит к тому, что, как он сам признается, вынужден «одалживаться у биологии» [22]. Причем, честность, присущая Фрейду как большому ученому, идет настолько далеко, что он признается даже в том, что с зависимостью от биологии у него увеличивается неточность рассуждений [23].

Фрейдизм и марксизм расходятся именно *методологически*. Но методологические противоречия в данном случае, пишет Выготский, устраняются тем, что они просто исключаются из системы, объясняются «преувеличением» и т.д. «Так, - пишет он, - десексуализируется фрейдизм, потому что пансексуализм явно не вяжется с философией Маркса. Что ж, говорят нам, примем фрейдизм без учения о сексуальности. Но ведь именно это учение составляет нерв, душу, центр всей системы. Можно ли принять систему без ее центра? Ведь фрейдизм без учения о сексуальной природе бессознательного – все равно что христианство без Христа или буддизм с Аллахом» [24].

Это, конечно, не значит, что надо полностью отбросить фрейдизм, потому что он в своей основе противоречит марксизму. Фрейдизм несет в себе действительные открытия. Например, открытие бессознательного. Но эта область разрабатывается во фрейдизме негодными средствами. Её, считает Выготский, надо отвоевать для марксизма, «надо ее разрабатывать средствами истинной методологии, ибо иначе, если бы в психоанализе все совпадало с марксизмом, то в нем нечего было бы менять, психологи могли бы его развивать именно в качестве психоаналитиков, а не марксистов» [25].

И такой же редукционизм, как и в пансексуализме, когда во всем видят пол, имеет место в рефлексологии. «И.П. Павлов, - пишет он, - различает рефлекс свободы, цели, пищевой, защитный. Но ведь видеть свободу или цель нельзя, не имеют они и органа, как, например, органы питания; не суть и функции; складываются из тех же движений, что и другие; защита, свобода, цель – суть смыслы этих рефлексов» [26].

Иначе говоря, свобода и цель – *идеальные* вещи, на чем настаивает почти *вся* мировая философия. Свобода – это не полено и даже не головной мозг, поскольку последний вполне материален, как и полено. Рефлекс - это функция нервной системы, которая тоже вполне материальна. И рефлекс тоже вполне материален, как и действие электромагнитного реле. Тут ничего идеального нет. Поэтому если мы говорим, что свобода - это рефлекс, то мы непосредственно отождествляем идеальное и материальное. И тогда мы или свободу должны признать материальной, или рефлекс идеальным. Но и то, и другое нелепость. А по существу рефлексология, там, где она пытается толковать о свободе, о цели, о смысле человеческой жизни, *редуцирует* идеальное к материальному.

У Выготского еще нет понятия идеального. Оно еще только будет выработано Э.В. Ильенковым. И этого понятия явно не хватает Выготскому, как не хватает ему понятия труда в качестве формы специфически человеческой жизнедеятельности, которое пытался, после Гегеля и Маркса, разрабатывать Лукач. Поэтому он не может дать конкретное выражение монизму Спинозы. Но это, тем не менее, не мешает ему

критиковать психофизиологический дуализм с позиций монизма Спинозы.

Именно редукционизмом, согласно Выготскому, оказывается применение «марксистских» понятий к психологии или к какой-нибудь другой науке. Сам по себе «диамат», прямо заявляет Выготский, не является методом психологии. Не там его ищут, считает Выготский. «Не там, - пишет Выготский, - потому что ни у Плеханова, ни у кого другого из марксистов *нет того, чего у них ищут*, у них нет не только законченной методологии психологии, но даже зачатков её; перед ними не стояла эта проблема и их высказывания на эту тему носят прежде всего непсихологический характер; даже гносеологической доктрины о способе познания психического у них нет. Разве такое простое дело создать хотя бы гипотезу о психофизическом соотношении! Плеханов вписал бы свое имя в историю философии рядом со Спинозой, если бы он сам создал какую-либо психофизическую доктрину. Он не мог этого сделать, потому что и сам никогда не занимался психофизиологией, и наука не могла дать еще повода для построения такой гипотезы» [27].

Выготский здесь явно щадит Плеханова. Ведь Плеханов не захотел встать рядом со Спинозой, не понял методологического значения Спинозы, хотя именно Плеханову, как он сам свидетельствует, Энгельс говорил, что марксизм есть разновидность спинозизма. Во всяком случае монизм Спинозы не имеет ничего общего с дуализмом психофизиологии. «Диалектический материалист, - пишет Выготский, - сохраняет оба члена антиномии. Психика для него 1) особое свойство, несводимое к движению, среди *многих* других свойств; 2) внутреннее состояние движущейся материи; 3) субъективная сторона материального процесса» [28].

Последнее – это Д.И. Дубровский. И он совершенно определенно продолжает традицию «диалектического материализма» Плеханова-Деборина, которая обнаружила «естественнонаучную основу» для марксистской теории познания в рефлексологии Павлова. Плеханов признает два ряда явлений, не сводимых друг к другу. И он тем самым остается на позициях декартовского психофизического параллелизма. «Но, - пишет Выготский, - ведь это значит: есть две науки – одна о поведении как своеобразной форме движения человека, - другая о психике как недвижении» [29]. Поэтому, считает Выготский, не получается *единая наука* психология на основе физиологии. «Пусть нам покажут, - пишет он, - хоть один пример *одной* науки о *двух* разных родах бытия, объясняемых и описываемых при помощи разных понятий, или покажут возможность такой науки» [30].

Такой науки быть не может: наука по своей природе *монистична*, она стремится все вывести из единого начала [31]. Поэтому дуализм, а тем более плюрализм, есть разрушение науки, научной методологии, как разрушилась она в позитивизме, последнее слово которого – «методологический анархизм» П. Фейерабенда.

Принцип монизма есть принцип *диалектического метода*. На основе этого метода, а не «диамата» как философской доктрины, должна быть создана собственная методология конкретной науки, а уж затем на основе этой конкретной методологии должна строиться конкретная наука. Выготский называет это «опосредующей теорией». «Для создания таких теорий – методологий, общих наук, - пишет Выготский, - надо вскрыть *сущность* данной области явлений, законов их изменения, качественную и количественную характеристику, их причинность, создать свойственные им категории и понятия, одним словом, создать *свой* «Капитал»» [32].

Обладать *универсальным методом постижения всякой истины*, доказывает Выготский, это не значит обладать *всей* истиной. Дистанция от универсального метода до конкретной истины огромного размера. Между тем и другим лежит и методологическая, и конкретно-научная работа. И сам метод развивается вместе с наукой. При этом в своем развитии, как уже говорилось, он проходит две основные формы, которым соответствуют две формы всеобщего: *абстрактно-всеобщее*, как его называл Гегель, и *конкретно-всеобщее*. «Есть два типа научных систем по отношению к методологическому хребту, поддерживающему их, - пишет Выготский. – Методология всегда подобна костяку, скелету в организме животного. Простейшие живот-

ные, как улитка и черепаха, носят свой скелет снаружи, и их, как устриц, можно отделить от костяка, они остаются малодифференцированной мякотью; высшие животные носят скелет внутри и делают его внутренней опорой, костью каждого своего движения. Надо и в психологии различать низшие и высшие типы методологической организации» [33].

Высший тип методологической организации науки означает, что метод стал *незаметен*, он полностью совпадает с собственной логикой содержания. В диалектике это называется *единством метода и системы*, или *теории и метода*. (Выготскому часто этих слов не хватает. Поэтому он и прибегает к образам «улитка», «черепаха», «скелет» и т.п.) А поскольку метод здесь не выступает в качестве чего-то внешнего материалу, то здесь чаще всего и не видят вообще метода. Так было с народниками, которые требовали показать, где, в какой книге Маркс изложил свою философию, свой метод. А Ленин показывал им на «Капитал».

Истинный метод *имманентен* самой науке, движению ее содержания. Поэтому в серьезных научных исследованиях не существует так называемых «научных фактов» отдельно от науки, от ее метода, как это, тем не менее, понимал позитивизм с его «эмпирическим базисом», «протокольными предложениями» и т.п. «… Научное изучение, - пишет Выготский, - есть одновременно изучение факта и своего способа познания факта; иначе - … методологическая работа проделывается в самой науке, поскольку она продвигается вперед или осмысливает свои выводы. Выбор слова есть уже методологический процесс. Особенно у Павлова легко видеть, как методология и эксперимент разрабатываются одновременно. Итак, наука философична до последних элементов, до слов, так сказать, пропитана методологией. Это совпадает со взглядом марксистов на философию как «науку о науках», как на синтез, проникающий в науку» [34]. И далее Выготский цитирует Ф.Энгельса: «Какую бы позу ни принимали естествоиспытатели, над ними властвует философия… Лишь когда естествознание и историческая наука впитают в себя диалектику, лишь тогда весь философский скарб… станет излишним, исчезнет в положительной науке» [35].

Еще раз уточним, что философия - не «наука наук», не «царица наук», которая сверху поучает и указывает, а *наука о науках*, о научном познании, в том числе о том, что метод науки должен быть имманентен самой этой науке. Но философия как наука о мышлении и научном познании должна *помочь* науке выработать ее собственный метод, поскольку она понимает, что такое метод теоретического мышления вообще. Философия науки, философия в науке есть ее *теоретические мышление*. Поэтому наука может освободиться от философии, только лишь «освободившись» от теоретического мышления, только лишь встав на точку зрения последовательного и откровенного эмпиризма. Но для человека это невозможно. Чистые эмпирики, как заметил еще Лейбниц, это животные. Поэтому человек не может отказаться от теории, от философии, как не может он отказаться от себя, от своей человечности. Слова, которыми мы называем факты, а мы в качестве людей не можем без этого обойтись, уже содержат философию. «Слово, - замечает Выготский, и эта мысль им неоднократно повторяется, - есть философия факта; оно может быть его мифологией и его научной теорией» [36].

Если мы, допустим, назовем память «информацией», то мы тем самым уже создадим научную мифологию и закроем себе путь к пониманию собственной специфики памяти. Вопрос терминологии, как это очень подробно, может быть, даже излишне подробно, показывает Выготский, есть важный вопрос научной методологии. «И когда Павлов, - пишет он, - ввел в лабораториях штраф за употребление психологических терминов, то для истории теории науки это факт не меньшего значения и показательности, чем спор о символе веры для истории религии» [37].

Многие до сих пор думают, что «научность» заключается в том, чтобы употреблять слова из какой-то модной науки. Сейчас, например, модно все называть и все «объяснять» генетической наследственностью. Но это так же порой смешно, как объяснять пристрастие детей к воде тем, что мы произошли от водяных живот-

ных. Или то, что дети боятся кошек и собак, тем, что они были когда-то дикими животными. Всякое явление должно объясняться его собственными имманентными причинами. И поэтому не только употребление психологических понятий в физиологии должно быть запрещено, но так же должно быть запрещено употребление физиологических понятий в психологии. И оно должно быть запрещено не по идеологическим соображениям, а по соображениям сугубо научным, потому что такое употребление ничего, кроме путаницы, не дает. Это происходит тогда, когда слово, как пишет Выготский, наподобие этикетки, наклеивается на готовый товар, а не рождается в процессе исследования. «Тогда оно не терминирует, не разграничивает, а вносит неясность и кашеобразность в систему понятий. Такая работа есть наклеивание новых ярлычков, ровно ничего не объясняющих, ибо нетрудно, конечно, изобрести целый каталог названий: рефлекс цели, рефлекс бога, рефлекс права, рефлекс свободы и пр. На все найдется свой рефлекс. Беда только в том, что ничего, кроме игры в бирюльки, мы здесь не получим. Это, значит, не опровергает, но методом от обратного подтверждает общее правило: новое слово идет в ногу с новым исследованием» [38].

Выготский здесь еще сам путается в терминологии. Его сбивает с толку диаматовская формула: «истмат» есть применение «диамата» к пониманию общества. Он не понимает того, что всеобщий диалектический метод может конституироваться в качестве *системы метода* только как Логика, то есть наука о Мышлении. А мышление есть «функция» не мозга, а материальной практической деятельности, которая лежит в основе материалистического понимания истории. Здесь одна основа и для науки, и для жизни. Но он далек в то же время и от догматического плехановско-деборинского понимания диалектики. Отсюда его, хотя и очень осторожная, критика Плеханова, который, как уже было сказано, по сути не может выбраться из психофизиологического дуализма. Как, впрочем, не смог из него выбраться и весь последующий «диамат». Плеханов не преодолевает психофизиологического дуализма, потому что он не понимает *методологического* значения материалистического понимания истории с его формулой: история промышленности есть раскрытая книга человеческой психологии. Плеханов, как и Декарт, хочет найти некоторую точку *x*, которая является точкой непосредственного взаимодействия психического и физического, идеального и материального, он, как и Декарт, хочет найти свою шишковидную железу, которая вибрирует непосредственно под действием «духов». И современная фантастическая психология много выдумывает на эту тему. Но построить на этом научную психологию никому еще до сих пор не удалось.

Людвиг Фейербах в этом вопросе, из философии которого по существу исходят и Чернышевский, и Плеханов, уповал на «медицину будущего». Но «медицина» так и не смогла разрешить этот вопрос, потому что она, будучи медициной, не владеет и не может владеть понятием *идеального*. А там, где медицина пытается сама себе его как-то выработать, она, как правило, приходит к традиционному христианскому понятию «души». Поэтому Ильенков своей разработкой понятия *идеального* и закрыл брешь между физическим и психическим. И тем подвел фундамент под марксистскую материалистическую психологию.

Выготский прекрасно сознает, что научный метод есть *монистический* метод, который дает монистическая философия. В области философии это Спиноза. Идея единой субстанции составляет содержание монистической философии Спинозы. Но субстанции Спинозы, как считал Гегель, не хватает *субъективности*, может быть, лучше сказать: *субъектности*. А всякая субъектность связана, так или иначе, с *активностью*, с *деятельностью*. Если субъект так же неподвижен и инертен, как и объект, то чем он отличается от объекта? Сказать, что Гегель здесь на 100% прав, нельзя. У Спинозы переход к субъектности намечен через *деятельность*. Она-то и есть подлинная субстанция, потому что неподвижная косная субстанция обладает атрибутом мышления только в возможности. И здесь А.Д. Майданский прав [39]. Спиноза не смог развить понятие деятельности. Оно у него только намечено. Развито это поня-

тие было только у Фихте, Шеллинга, Гегеля и Маркса. А в советской философии оно развито у Ильенкова.

Определенную роль сыграл здесь и А.Н. Леонтьев. Но у последнего «деятельность» - это только название для совокупности различных «деятельностей». Он опять-таки не доходит до *конкретно*-всеобщего понятия деятельности – до *труда*. Человек, который бегает из кабинета в кабинет, звонит по телефону и дает указания подчиненным, осуществляет определенную «деятельность». Но из такой «деятельности» ни сознания, ни мышления, ни высших эмоций не выведешь. Скорее наоборот: часто здесь глохнет окончательно то, что было развито до этой «деятельности» и чем этот «деятель» обязан родителям, учителям и тому далекому предку, который отесывал неподатливый кремневый желвак, чтобы придать этому бессмысленному камню форму рубила.

Монизм Спинозы преодолевает картезианский дуализм не формально, а содержательно, только через *деятельность*. И если последнюю не увидать у Спинозы хотя бы в зачатке и в потенции, то монизм останется деревянной фразой, и не более. Но Выготский, не усмотрев у Спинозы деятельности, тем не менее, не только удерживается на монистических позициях во всех содержательных вопросах, но развивает это содержание имманентным ему способом. Наука может до некоторой степени строить свои дворцы и замки, не закладывая под них методологического фундамента. Примером такого рода науки является, по Выготскому, так называемая *описательная психология* Дильтея, которая описывает очень верно многие психологические вещи, не восходя к их первым причинам, то есть не объясняя их *научно*. И Выготский отдает предпочтение этой психологии, в противоположность психологии *научной*, *объяснительной*, которая последние причины психических явлений видит в физиологии высшей нервной деятельности и в которой, вследствие этого, все психические явления, как кошки в темноте, становятся серыми.

Монизм Спинозы есть не доктрина, а *метод*, метод развития, построения теории из единого начала, из единого принципа, из единой «клеточки». Но для этого необходимо переосмыслить всю логику мышления. Обычно этот метод толкуют как метод построения целого из абстракций. Но мы уже видели, что, допустим, абстракция рефлекса не позволяет, как считает Выготский, воспроизвести и понять такую целостность, как человеческая психика, человеческое сознание. И если мы возьмем такую абстракцию человека как «существо двуногое и без перьев», то из нее мы ничего существенного для понимания человека не получим, из нее мы ничего *не выведем*. Для этого нужна совсем другая абстракция, совсем другое обобщение. Нужна такая абстракция, которая не обедняет наше понимание целостного предмета, а, наоборот, *обогащает* его. «Сам по себе процесс абстракции и обобщения, - пишет Выготский, - не является выделением признаков и обеднением предмета, а в обобщении устанавливаются связи данного предмета с рядом других. Благодаря этому абстракция более богата, т.е. в слове заключено большее количество связей и представлений о предмете, чем в том случае, когда мы просто воспринимаем этот предмет» [40].

Когда мы «просто воспринимаем», допустим, такой предмет как «человек», то мы воспринимаем «существо двуногое и без перьев». Но так воспринимает предмет только животное. *Человеческое* восприятие - это всегда восприятие, *обогащенное мыслительным содержанием*. Человек, и это Выготский показывает на развитии детской психики, с самого начала не только воспринимает окружающий мир, но и *мыслит* его, *осознает* его. «Все акты сознания, - замечает Выготский, - есть обобщение» [41].

Мы *осознаем* предмет, включая его в систему связей с другими предметами. Но, тем самым, мы и обобщаем его, мыслим его. Если ребенок научился умываться при помощи мыла, то он уже воспринимает мыло не просто, скажем, как розовый и пахучий предмет, а он воспринимает мыло именно как *мыло*. Он получает *понятие* о мыле. И от этого его восприятие мыла *не обедняется*, а *обогащается*. Благодаря этому, ребенок в конечном счете приобретает способность выходить за пределы зрительного поля, приобретает способность *воображения* и *представления*, которых

нет у животного.

И этого нет даже у самых умных животных, например, у шимпанзе, которые, как показали опыты Кёлера, могут решать довольно сложные задачи. Шимпанзе в опытах Кёлера достает банан при помощи палки или ящиков, поставленных друг на друга, но делает это *только в пределах зрительного поля*. Обезьяне никогда не придет в голову побежать за палкой, которую она в данный момент не видит, в какое-то другое место. И ребенок вначале, т.е. в раннем детстве, тоже «обезьяна», поскольку он не может выйти за пределы зрительного поля. Но человеческий ребенок, и именно с помощью других людей, способен преодолевать свою животную ограниченность. Животное ее не преодолевает никогда.

«У Гегеля, - пишет Выготский, - есть аналогичное положение, смысл которого сводится к тому, что животные в отличие от людей являются рабами зрительного поля: они могут смотреть только на то, что само бросается в глаза. Они не могут выделить какую-нибудь деталь или часть, если она в глаза не бросается. Ребенок до раннего возраста тоже является как бы рабом своего зрительного поля» [42].

Абстракция «чистого опыта», из которой пытались исходить эмпирики и позитивисты в объяснении человеческого познания, совершенно вздорная и недействительная абстракция, из которой ничего не объяснишь. Человеческий опыт всегда «нечистый», он всегда обогащен человеческими понятиями и представлениями. Человеческий опыт формируется в процессе овладения ребенком человеческими предметами: мылом и полотенцем, чашкой и ложкой, человечески организованным пространством и человечески организованным временем. Его формирует также общение со взрослыми, в том числе и при помощи человеческой речи. Все это И. Кант назвал «трансцендентальными» понятиями, то есть понятиями, которые выводят нас за пределы «чистого опыта», а значит животного состояния. Это, попросту говоря, *человеческие* понятия. Их нет в «чистом опыте», но именно благодаря им возможен человеческий опыт и человеческое познание. И именно как *объективное* познание.

Выготский приводит пример, когда восприятие человека редуцируется к «чистому опыту». «Есть больные, - пишет он, - которые страдают известным заболеванием мозга – агнозией, т.е. потерей смыслового восприятия. Они видят предметы, но не узнают и не называют их. Больные говорят: белое, холодное, скользкое, круглое, но не знают, что это часы. В противоположность этому наше восприятие не может видеть часть общего, а всегда видит общее назначение предмета» [43]. Конечно, мы можем видеть и часть целого. Но для нормального человека это требует специального усилия. А больной человек даже при желании не может видеть целого, а видит только части. И это бывает не только при патологии *мозга*. Люди часто и с медицински нормальными мозгами не могут синтезировать целое. Они все время теряют его в абстракциях и растекаются, так сказать, по древу. Таковы люди с неразвитым воображением, но с переразвитой рассудочной способностью. Но рассудок, как это показал уже Кант, не имеет сам в себе меры. Меру, то есть цель и смысл, задает ему разум, а разум, как покажут в особенности Фихте и Шеллинг, это прежде всего воображение, которое и позволяет все время удерживать целое в памяти и не терять его в абстракциях.

Таким образом, абстракция - это только *средство* и *момент* движения познания к целому, к *конкретному*. Поэтому метод движения познающего мышления к истине есть *восхождение от абстрактного к конкретному*. Выготский по сути именно в этом видит метод для психологии. И это выдумка советских «диаматчиков», что восхождение от абстрактного к конкретному - «гегельянство» или, в лучшем случае, метод, специфический для «Капитала», нигде больше не применимый и не примененный. *Всякое* человеческое мышление и *всякое* человеческое познание восходит к конкретному, если оно вообще постигает истину, потому что *истина всегда конкретна*. Но для этого не всякая абстракция годится. И, как показал Выготский, есть абстракции, - сексуальное влечение, рефлекс, гештальт, «персона», - которые не позволяют вывести из них все богатство человеческих определений и чело-

веческих качеств. Наоборот, они *редуцируют*, сводят все богатство, всю конкретность, всю человечность человека к каким-то односторонним определениям. И получается, как и при агнозии, одностороннее и патологическое представление о человеке. Согласно Фрейду, например, начиная с младенческого возраста, всякий человек - сексуальный маньяк. Именно поэтому задача науки заключается в том, чтобы найти такое определение, которое позволяло бы воспроизвести из него *все многообразие* предмета, все его существенные определения. По отношению к человеку таким определением и такой «абстракцией», согласно Выготскому, является *практика*. И именно это понятие обеспечивает в данном случае *монизм метода*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К. и, Энгельс Ф. Соч. 2 изд. Т. 20, С. 525.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 тт., Т.1, М., 1982, С. 391.
3. Там же, С. 387.
4. Г.Ф. О состоянии и задачах психологической науки в СССР / Под знаменем марксизма, 1936, № 9, С.92.
5. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 39 (1991) 5, S. 536.
6. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса /Выготский Л.С. Собр. соч.. в 6 тт., Т.1, М., 1982, С. 389.
7. Там же. С. 387.
8. Там же. С. 387–388.
9. Там же. С. 419.
10. Там же.
11. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. 2 изд. Т. 46, Ч. I, С. 42.
12. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Выготский Л.С. Собр. соч.. в 6 тт., Т. 1, М., 1982, С. 295.
13. Там же. С. 296.
14. Там же. С. 307.
15. Там же.
16. Там же. С. 307–308.
17. Там же. С. 308.
18. Там же.
19. Там же. С. 332.
20. См.: там же. С. 330.
21. Там же. С. 331.
22. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М., 1991, С. 422.
23. Там же, С. 148–149.
24. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса /Выготский Л.С. Собр. соч.. в 6 тт., Т.1, М., 1982, С. 329.
25. Там же. С. 335.
26. Там же. С. 350.
27. Там же, С. 397.
28. Там же. С. 399.
29. Там же.
30. Там же, С. 399–400.
31. Этому посвящена замечательная книга советского философа, ученика и последователя Э.В. Ильенкова, Л.К. Науменко «Монизм как принцип диалектической логики» (Алма-Ата, 1968.).
32. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса /Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 тт., Т. 1, М., 1982, С. 420.
33. Там же.
34. Там же. С. 368–369.
35. См.: там же. С. 369.
36. Там же. С. 365–366.
37. Там же. С. 364.
38. Там же. С. 365.
39. См.: Майданский А.Д. Дух и душа / Человек, 1, 2006, С.121-122.
40. Выготский Л.С. Педология подростка / Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 тт., Т.4, М., 1984, С. 360–361.
41. Там же, С. 363.
42. Там же. С. 361.
43. Там же. С. 358.

УДК 159.9

СООТНОШЕНИЕ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ ЛОГИКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПОНЯТИЯ ЦЕННОСТИ

Возняк С.В.

На рубеже XIX – XX веков в истории и методологии гуманитарных наук назревает событие, которое можно назвать «кризисом» классической философии. Распадается классический тип рациональности, философия будто отказывается от доминирования и всевластности рационально-логического начала в познании (это ярко наблюдается на примере текстов А. Шопенгауэра, С. Кьеркегора, Ф. Ницше, А. Бергсона и других представителей неклассической мысли). Такой отказ влечет развертывание основных философских вопрошаний в другие измерения, кроме традиционно рационалистических или метафизических. В данный период развивается и распространяется психологизм как принципиально новое направление в гуманитарной мысли. Развитие психологии как науки приводит к тому, что предпринимаются попытки решить классические проблемы философии средствами психологии: фактически, наиболее «внутренняя» часть философии – логика как учение о мышлении – начинает пониматься под углом зрения психологии, так как мышление понимается как психический процесс, а, следовательно, его сущность исчерпывается знанием о способе устройства человеческой психики. Происходит некоторая «натурализация сознания», сознание предстаёт как естественный процесс, который мы способны исследовать и исчерпать методами точных и естественных наук. Здесь психологизм роднится с позитивизмом.

Но вместе с тем психологизм, развивающийся как альтернатива рационалистическому логицизму, тоже не в состоянии решить коренные, первичные вопросы, касающиеся сущности мышления. Возникает ситуация жесткого противостояния между классической парадигмой рационалистического мышления, которое уже не в состоянии охватить все феномены реальности, и неклассическим, психологически ориентированным подходом, который, с одной стороны, вроде и расширяет представление о мышлении и познания, но с другой – остается на уровне натуралистического толкования сознания и его процессов. Разрешение этого противоречия является крайне важным как для историко-гуманитарных процессов начала XX века, так и современности.

В рамках классического психологического подхода (Вильгельм Вундт, Генрих Майер, Франц Брентано, Теодор Липпс) мышление понимается как процесс, сводится к деятельности психики, следовательно – сознание следует расчленить на структурные элементы, выявить способ их соотношения и таким образом выявить способ формирования и осуществления суждения, которое и образует процесс мышления. На базе такого понимания формируются теории, обосновывающие возможность экспериментальной методики исследования возможностей познания и мышления, более того – эксперимент позволяет не только выявить существенные признаки мышления, но и объяснить особенности поведения человека, что приводит к тому, что психологизм начинает претендовать на формирование универсальных мировоззренческих установок, которые реализуются в форме вывода общественных и исторических особенностей из особенностей сугубо психологических. Наиболее основательными в этом плане являются психоаналитическая теория Зигмунда Фрейда и теория «коллективного бессознательного» Карла Юнга.

Вместе с тем все отчетливее и болезненно ощущается недостаточность психологической установки, исходящей из раздробленности, разобщенности сознания на психические составляющие, которые так или иначе образуют и мышление, и знание, и всю человеческую субъективность со всем богатством ее проявлений. «За скобками» остается чисто философский вопрос о том, что лежит в основе целостности че-

ловеческого «Я», о способе бытия факторов, связывающих в единое целое все якобы глубоко и всесторонне рассмотренные «составляющие» психического. Осознание проблемности психологического подхода не является лишь делом «академических» философов: в психологической мысли XIX – начала XX века интроспективно, имплицитно чувствуется попытка преодолеть этот основной недостаток путем формирования некоторого универсального объединяющего принципа. Фактически, если в истории развития классической философии мы имеем дело с растянутым на столетия процессом формирования и поиска трансцендентальных условий и принципов мышления и познания, то неклассическая парадигма психологизма интроспективно направлена на выявление и формирование трансцендентальной психологии, в которой будут преодолены указанные нами выше противоречия.

Трансцендентальная психология – это такая психология, которая пытается преодолеть понимание сознания как совокупности структурных элементов и переживаний и выявить фундаментальную, первую, трансцендентальную основу элементов и переживаний – единство их центра, а именно – человека и его жизни. Жизнь как первая действительность, в которой мы способны увидеть все проявления сознания, как психической, так и логической ее составляющей – это тема психолого-философского творчества Вильгельма Дильтея. Фактически, именно поэтому Дильтей настаивал на формировании и разработке историко-гуманитарных наук, свободных от природно-позитивного метода исследования, который в то время был ведущим и считался оптимальным и основополагающим. В. Дильтей пишет: «Науки о духе располагают объективацией жизни как окружающей их данностью. Но по мере того, как эта объективация жизни становится для нас чем-то понятным, она как таковая повсюду обнаруживает сопряжение внешнего с внутренним. Таким образом, эта объективация всегда сопрягается в понимании с переживанием, в котором жизненное единство раскрывает свое собственное содержание и позволяет толковать его всем другим. Если же именно в этом заключается данность наук о духе, то сразу же обнаруживается, что все неподатливое и чуждое, что свойственно образованиям физического мира, должно быть мысленно удалено из понятия о данности, принятого в этой области. Все данное здесь произведено, то есть является историческим; оно понятно, то есть содержит в себе общее, оно знакомо, так как понято, и оно содержит в себя группировку многообразного, так как толкование жизнепроявлений на более высоком уровне понимания уже предполагает таковую. Вместе с тем и метод классификации жизнепроявлений уже заложен в данность наук о духе» [4, с. 192]. Основательно и ярко переосмысливает философию Дильтея Мартин Хайдеггер, именно в ключе трансцендентализации психологической установки: «Дильтей старается не рассматривать психологические процессы рядом с физиологическими, но его тема – это человек как духовное существо, сферы которой он собирается исследовать» [4, с. 125].

Также стоит отметить разработки Карла Юнга о трансцендентальной функции в психологии: уже внутри психоаналитической установки, последователем которой был Юнг (как ученик Фрейда), можно увидеть ориентацию на поиск трансцендентального, объединяющего фактора, функции, которая раскрывает способ бытия взаимоотношений различных уровней психики и сознания.

Но выделить трансцендентальные предпосылки психологизма, найти его «правду» и правомерную область его «юрисдикции» в вопросах мышления, жизни и познания невозможно без обращения к критическому анализу психологических ориентаций начала XX века со стороны феноменологии и философии неокантианства – основных «наследниц» кантовской трансцендентальной логики.

Феноменологию Эдмунда Гуссерля можно в какой-то мере назвать философской реакцией на доминирование психологизма в области гуманитарных наук. Именно в феноменологии системно и обоснованно ставит вопрос о различении психического и логического измерений мышления: «Ошибка психологизма, по Гуссерлю, как раз и заключалась в том, что явление

предмета принималось засамявляющийся предмет <...>. Для Гуссерля только сам предмет, а не его явление в конкретном восприятии (или воспоминании, или образном представлении, или суждении, и т. д.) гарантирует нам возможность познания» [3, с. 69]. Наибольшая заслуга феноменологии в этом смысле – это четкое разграничение между содержанием акта переживания и его формой. Фактически, Гуссерль различает психическое содержание акта переживания от его логического трансцендентального содержания, которое никак не может быть сведено к форме психических переживаний, что берутся за основу в психологизме. Это достигается благодаря разработке понятия интенциональности, направленности сознания на предмет. Одна из основных установок феноменологии – усматривать предмет познания не как психологическое переживание предмета в сознании, а именно как вещь, как феномен, который и предстает единственно возможным содержанием сознания. Сознание вне предмета не существует, способ данности сознания самому себе – это «поток феноменов».

В гуссерлевской феноменологии очень четко и ярко формируется идея трансцендентального субъекта познания, который понимается именно как целостный, единый центр всех переживаний. Сознание не является совокупностью психических актов, она есть способ явленности феноменов.

Существенным моментом для понимания различия между психологизмом и трансцендентальной логикой является антисубстанциалистский, антиметафизический пафос феноменологии. Гуссерль, как его ученики и последователи, сознательно избегает постановки и фиксации любых независимых от трансцендентального субъекта метафизических субстанций, самовластных и самодостоверных. Поэтому переориентируется и классическая онтологическая установка, опять-таки, сообразуясь с кантовской логикой: вопрос о бытии как отдельной субстанции устраняется, поскольку бытие не является данным нам в интенциональном акте.

Действительно, в интенциональном акте мы не видим бытия как суждения или часть суждения, оно непредикативное. Гуссерль говорит так: «Я действительно могу видеть цвет, но не бытие цвета» [1, с. 137].

Но здесь кроется весьма существенный недостаток гуссерлевской феноменологии, которая приводит ученика Гуссерля Мартина Хайдеггера к выводу, что психологизм в классической феноменологии не преодолен до конца: избегая вопроса о способе бытия самого интенционального, Гуссерль субстанциализирует сознание, придавая ему онтологический статус первой и последней реальности. А это, фактически, инвариант существующей в психологизме установки на понимание мышления как исключительно психической деятельности. Опять-таки доминирующей и основополагающей становится самодостоверность переживания как специфического вида психической активности. Вот что пишет по этому поводу Хайдеггер, в определенной степени сочетая критику психологизма и натурализма с критикой феноменологии Гуссерля: «Пусть будет изучена естественная вещь “человек” как одно из явлений мира, пусть будет определен его образ бытия, его реальность, но при этом вопрос и определение не затронут его отправлений, интенционального в его бытии – они затронут только наличное бытие вещи, которой его отправления присущи только как придатки, не релевантные для определения бытийного характера этого сущего, не образующие способа его бытия»[5, с. 122].

Противоречие между логическим и психическим остается в данном случае открытым, ведь мы с очевидностью видим сущностную связь между ними, но ничего не можем сказать о способе бытия этой связи, о ее характере. Каким образом логическое связано с психическим? Существует ли причинно-следственная связь между содержанием переживания и его формой? Если свести логико-формальное измерение к элементу психики, то мы теряем любую возможность обосновать объективность и трансцендентальную силу законов логики; фактически, мы теряем возможность выстраивать любое последовательное мышление, бросая его в хаос психических переживаний. Если же, наоборот, сосредоточить внимание исключительно на логической форме суждений и переживаний, то

мы рискуем впасть в солипсизм или, с другой стороны, достаточно парадоксальным образом – в субстанциализм, где субстанциальной силой будет обладать и само сознание, только уже не в психологическом, а в логико-феноменологическом смысле.

Напряженность данного противоречия между трансцендентальной психологией и трансцендентальной логикой снимается, если мы обратим внимание на понятие ценностей, и на то, как это понятие разрабатывается в философии неокантианства. Но если в работах классических неокантианцев (Риккерт, Виндельбанд, Коген) эта противоречивость решается имплицитно, то достаточно интересную экспликацию проблемы мы находим в произведениях русского мыслителя-неокантианца Б.В. Яковенко.

Можно увидеть некоторое сходство между взглядами М. Хайдеггера и Б.В. Яковенко на феноменологию – оба мыслителя считают, что психологистическая установка в ней не преодолевается полностью. Фактически, Б.В. Яковенко видит в трансцендентальной логике, представленной в феноменологии, вариант психологического проектирования действительности, который отнюдь не в состоянии выйти на действительно научное познание, поскольку имеет дело с представлениями и переживаниями сознания. И эти представления и переживания действительности снова отсылают нас к психической деятельности сознания. Б.В. Яковенко критикует феноменологическую установку на первичность интенциональности: «Интенциональность <...> является первичным фактом, предшествующим всякой теории психического. Но <...> назвать интенциональность фактом – значит сформулировать определенную психологическую теорию; так называемая дотеоретическая феноменология Гуссерля и Дильтея, так же как и когеновское учение об изначальности, являются уже некоторыми обработками материала, следовательно, теориями» [7, с. 47].

В своих взглядах Яковенко проявляет себя как яркий антипсихологист, стремящийся освободить трансцендентальное научное знание от плена эмпирически-психологических иллюзий о перводанности психических переживаний: «Трансцендентальный идеализм практически всегда предполагает эмпирическую феноменологию психического ... При этом он бесцеремонно преобразует эмпирическую феноменологию в трансцендентальную, а потом выдает результат за чисто трансцендентальное образование. Так, в область трансцендентального вводится жизнь, то есть иллюзия, и, значит, к вопросу о соизмеримой с познанием возможности и оправдании эмпирической иллюзии прибавляется вопрос о возможности и оправдании трансцендентализирования психически - эмпирического. Итак, трансцендентальный идеализм есть трансцендентальный психологизм» [7, с. 51]. Таким образом, Яковенко отрицает указанное выше противоречие между трансцендентальным психологизмом и трансцендентальной логикой идеализма, поскольку ни там, ни там не происходит действительного выхода за пределы психологически эмпирической установки на познание действительности. В чем же он тогда видит такой выход?

Очевидно, что связь между трансцендентальной логикой и трансцендентальной психологией существует, ее просто не может не существовать. Для того, чтобы эта связь не становилась препятствием для адекватного мышления и познания, необходимо выявить и осмыслить понятие ценностей как такой сферы духа, в которой жесткая дуальность солипсизма и субстанционализма снимается через факт отношения к предмету познания. Поэтому Яковенко обращается к позиции Риккерта, впрочем, не принимая ее полностью: «Трансцендентальная логика Риккерта требует неизбежного дополнения для себя в лице трансцендентальной психологии. Трансцендентные ценности имеют какой-нибудь «смысл» только в связи с познавательными актами, на них направленными. Между царством чистых ценностей и царством чисто психического бытия должна существовать связь, должно полагаться некое «междуцарство»» [6, с. 516].

Таким образом, именно из-за ценностей психологическое и логическое измерения познания взаимообуславливаются и дополняются. Ценность не является сферой бытия, она – способ отношения к предмету, поэтому она, бесспорно, принадлежит

субъекту, оценивает. Вместе с тем, ценность возникает как форма трансцендентально-логическая, которая универсализируется и трансцендируется от субъекта в некоторое устойчивое мыслительно-логическое отношение. Фактически, мы не узнаем, что за нами само по себе, такое, какое оно есть в-себе-и-для-себя (здесь находится кантовская установка на познание исключительно феноменального мира). Мы выводим в феноменально узнаваемое то, что можем обнаружить как ценное: «в себе пребывает не ценность, а то, чему ценностность придана, т.е. какой-либо определенный абсолют, например, чистое познание или сфера прекрасного. - И далее: - Независимая, в себе пребывающая ценность - это мираж, иллюзия. Всякая ценность есть продукт оценки, закрепление процесса оценивания, есть фиксация ценностности. И как таковая, даже и будучи абсолютной, она зависит от субъекта» [6, с. 518-519].

Тем не менее, нами было отмечено, что Яковенко полностью принимает позицию Риккерта насчет ценностей, поскольку стремление все-таки лишить чистую логику психологического содержания и влияния субъекта противоречит требованию к философии быть независимой основой для всякого познания: «Итак, логика (философия) оказывается у Риккерта зависимой от психологии или психического. Основное требование самостоятельности логики ото всех других наук, с особой резкостью высказываемое Риккертом, как раз по отношению к психологии оказывается совсем невыполненным» [6, с. 520]. Это происходит потому, что в философии последнего бытие не полностью подчинено логической ценности, оставляя за собой право и возможность отступать, прятаться в бытие психического, которое ведет, опять-таки, в самовластность субъекта и нивелирование трансцендентальных оснований логики. Поэтому основное требование, которое ставит Яковенко: «Всякое бытие должно быть подчинено ценности» [6, с. 521].

Таким образом, только на пути выделения и выведения трансцендентально-логической ценности как чистой предпосылки научно-философского мышления обретается, по Яковенко, адекватная топология и способ существования и соотнесение психического и логического измерений.

Можно сделать в некоторой мере неоднозначный вывод: трансцендентальная логика должна с необходимостью пытаться выйти за пределы трансцендентальной психологии, поскольку такой выход выявляет себя в качестве условия ее трансцендентальной чистоты и фундаментальности, но это возможно только на пути выявления ценностной характеристики тех или иных предметов познания, которые так или иначе имеют отношение к бытию психического.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуссерль Э. Логические исследования // Логос. – 1997. – №9.
2. Дильтей В. Построение исторического мира в науках о духе / В. Дильтей; [пер. с нем. под ред. В. А. Куренного] // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3. / В. Дильтей / под ред. А. В. Михайлова и Н.С. Плотникова. – М.: Три квадрата, 2004. – С. 10-413.
3. Разеев Д. В сетях феноменологии. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2004. – 367 с.
4. Хайдеггер М. Исследовательская работа Вильгельма Дильтея и борьба за историческое мировоззрение в наши дни. Десять докладов, прочитанных в Касселе (1925) / М. Хайдеггер; [пер. снем. А. В. Михайлов] // Вопросы философии. 1995. – № 11. – С.119-145.
5. Хайдеггер М. Пролегомены к истории понятия времени. – Томск: Водолей, 1998. – 384 с.
6. Яковенко Б.В. Учение Риккерта в сущности философии / Б.В. Яковенко. Мощь философии. – СПб, «Наука», 2000. – С. 485-581.
7. Яковенко Б.В. Что такое трансцендентальный метод? / Б.В. Яковенко. Мощь философии. - СПб, «Наука», 2000. – С. 45-56.

УДК 159.9 : 331.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ ЗАНЯТОСТИ

Каримов С.А., Мерсиянова А.П.

Вопрос трудовой занятости населения лежит не только в экономической плоскости. Профессиональная самореализация привносит в жизнь человека осмысленность, ежедневную вовлеченность в деятельность и снижает риски социальных отклонений.

Успешность профессиональной самореализации зависит от того, насколько осознанно был сделан выбор, основан ли он на интересе к профессии и наличии предрасположенности. Это важное условие эффективности в трудовой деятельности и личной удовлетворенности жизненной саморелизацией, что важно – особенно в контексте проблемы социальной стабильности и благополучия.

В настоящее время государство обеспокоено увеличением количества безработных граждан. Как показывает практика реализации государственных проектов и частных инициатив, предоставление на рынок труда рабочих мест само по себе проблему не решает: часть граждан так и остаются неработающими.

Нередко проблема лежит в самой личности неработающих граждан. В связи с этим необходимо создание социально-психологических служб, которые будут работать в тесном сотрудничестве с государственной службой занятости.

Основным механизмом решения этой проблемы является профориентация, которая позволяет выявить интересы и склонности взрослого человека, попавшего с ситуацию безработицы. Кроме выявления индивидуального профиля, предполагается также развитие умений в области поиска работы, принятие личной ответственности за свое трудоустройство.

Моделью социально - психологического сопровождения трудоустройства может быть профилирование, уже доказавшее свою эффективность. Профилирование используется в мировой практике. Во многих странах Запада подобная услуга достаточно широко применяется для того, чтобы быстрее подыскать работу гражданам, стремящимся получить ее и, таким образом, отделить их от лиц, психологически настроенных на получение статуса «долгосрочного» безработного и малоперспективных с точки зрения трудоустройства.

Внедрение профилирования безработных граждан в Казахстане повысит эффективность программ содействия занятости. Технология и механизм ее реализации может использоваться при выявлении запроса граждан, определении их мотивация к трудоустройству и составлении индивидуальной стратегии работы с каждым клиентом.

Профилирование безработных граждан, обращающихся в службу занятости населения - это распределение безработных граждан на группы в зависимости от профиля их предыдущей профессиональной деятельности, уровня образования, пола, возраста и других социально - демографических характеристик, а также в соответствии с риском длительной безработицы, который оценивается на основании индивидуальных характеристик граждан, отражающих потенциал трудоустройства. Таким образом, безработным гражданам оказывается наиболее эффективная помощь при содействии в трудоустройстве путем организации мероприятий и активных программ с учетом складывающейся ситуации на рынке труда.

Программа профориентации представляет собой реализацию последовательных совместных действий сотрудников государственных органов, в задачи которых входят активные меры содействия, психологических центров, потенциальных работодателей и самих безработных.

На первом этапе физическое лицо с письменным заявлением обращается в центр занятости. Специалист центра занятости проводит профессиональную консультацию, разъясняет права и возможности, собирает социально - демографические сведения. После заключения социального

контракта обратившийся получает статус участника программы профориентации.

Далее в психологическом центре участник программы проходит компьютерную диагностику. На данном этапе используются модифицированные экспресс-версии традиционных профориентационных методик и специально разработанные анкеты:

- «Дифференциально - диагностический опросник» Е.И. Климова, «Карта интересов» А.Е. Голомштока, «Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Голланда, «Матрица выбора профессий» Г. Резапкиной, опросник «Опросник ориентации: творческий или исполнительский» (А.Г. Грецов);

- исследование личностных качеств: «Многофакторный опросник личности» Р.Б. Кэттелла, «Тест возрастающей трудности - методики» Равена;

- анкета для выявления мотивированности и потенциала трудоустройства;

- анкеты для определения потребностей и пожеланий в отношении трудоустройства.

Использование модификаций обосновано тем, что безработные граждане, особенно проживающие в сельской местности, в большинстве не готовы к прохождению объемных диагностических процедур – встречаются отказы от диагностики, или достоверность ответов существенно снижается. Прохождение экспресс-версий методик проходит на фоне интереса и личной заинтересованности в результатах.

Социально-психологические сведения, полученные в ходе диагностики, вносятся в карту учета участника программы, с которыми в дальнейшем работают специалисты центров занятости, а также результаты передаются непосредственно самим участникам.

Кроме диагностики, все участники программы проходят базовый тренинг по социализации на рынке труда. Длительность тренинговой программы – 8 часов. Количество участников тренинга – не более 20 человек. Основные пункты тематического плана: технологии самостоятельного поиска вакансий, составление резюме, навыки самопрезентации и собеседования.

Программу проводят специалисты-психологи, заранее ознакомившиеся с картами учета участников тренинга. В ходе тренинга психологи получают дополнительные сведения и на основании наблюдения уточняют профильную принадлежность участников программы.

Для участников программы занятости с целью повышения мотивации и потенциала трудоустройства проводятся индивидуальные консультации и дополнительные семинары-тренинги (тайм - менеджмент, стресс - менеджмент, технологии карьеры, психологические аспекты предпринимательства).

Индивидуальные психологические консультации – форма работы, направленная на коррекцию личностных качеств и получение дополнительных навыков, необходимых для повышения конкурентоспособности участника программы на рынке труда, которая проводится индивидуально специалистом - психологом с участником программы.

Групповые семинары-тренинги – форма работы, направленная на коррекцию личностных качеств и получение дополнительных навыков, необходимых для повышения конкурентоспособности участника программы на рынке труда в группе. Для каждой профильной группы и подтипа участника определяется свой комплекс семинаров-тренингов. Проведение данных семинаров-тренингов осуществляется специалистами - психологами.

Для повышения эффективности программы также организуются экскурсии и профессиональные пробы, безработных направляют на переобучение в соответствии с результатами профдиагностики. Для них организуются Ярмарки вакансий.

Экскурсии как форма профориентационной работы заключается в выезде на предприятия (производство), ознакомлении с содержанием и условиями труда, с техникой и технологией, организацией производства. Экскурсии на предприятия осуществляются с привлечением Национальной палаты предпринимателей (НПП). Представители НПП осуществляют поиск потенциально возможных предприятий для проведения экскурсий. После осуществления набора группы (от 5 человек) при содействии сотрудников НПП участники

программы посещают предприятие.

Встреча с представителями профессии – групповая форма работы, заключающаяся во встрече участников программы с представителями профессии, включающая в себя ознакомление с социально - экономической значимостью профессии и производственной технологией, а также трудовыми правами и обязанностями представителей профессии, системой их социальной защиты. Данная форма реализуется также с привлечением НПП.

При желании безработные направляются на обучение и переквалификацию в рамках «Дорожной карты занятости – 2020» с целью получения дополнительных компетенций. Выбор курса осуществляется с использованием данных экспертного заключения.

Участие в Ярмарках вакансий – форма работы, направленная на информирование о вакансиях и получение участниками опыта общения с работодателями.

В ходе коррекционного этапа психологи дополняют карту учета информацией о компетенциях и личностных особенностях для использования данных сведений на последующих этапах профориентации.

Со своей стороны сотрудники отделов и центров занятости все это время ведут работу по трудоустройству. Участнику программы подбирается ряд перспективных вакансий, согласно профессиональным склонностям и пожеланиям, и выдается путевой лист с перечнем вакантных мест (или указанием одного места) и сроками посещения работодателей. Сотрудником центра занятости осуществляется мониторинг посещения участниками программы организаций согласно путевому листу и факта трудоустройства.

Со стороны психологов реализуются следующие задачи:

1) Поддержка личностной рефлексии интересов, предрасположенности к профессии, мотивации и потенциала трудоустройства;

2) Ориентация в мире профессии и на рынке труда (макроуровень – страна, область и микроуровень – пункт проживания);

3) Определение целей в области трудоустройств или повышения собственного потенциала и путей достижения;

4) Осмысление технологий поиска работы как отдельной самостоятельной компетенции современного человека;

5) Повышение осознания собственной ответственности за трудоустройство;

6) Овладение ключевыми навыками трудоустройства – самопродвижение через резюме, активное размещение информации о себе и собеседование с работодателем;

7) Развитие личностного ресурса – тайм-менеджмент, стресс-менеджмент, деловое общение;

8) Разработка индивидуальной стратегии трудоустройства или развития собственного дела;

9) Помощь центрам занятости в подготовке безработных к мероприятиям, повышающим потенциал трудоустройства (предоставление информации о вакантных местах, участие в Ярмарках вакансий, переобучение, профессиональные пробы, временное трудоустройство по программам ДКЗ-2020, миркокредитование, содействие в предпринимательской деятельности, психологические тренинги, индивидуальные консультации).

В ходе встреч с безработными с целью профориентации и повышения потенциала трудоустройства используются следующие методы и приемы (таблица 1).

Таблица 1. Методы и приемы профориентации

Задача	Методы и приемы
1. Личностная рефлексия своих интересов, предрасположенности к профессии, мотивации и потенциала трудоустройства.	Рефлексивная беседа, устный и письменный опрос (анкетирование).
2. Ориентация в мире профессии и на рынке труда (макроуровень – страна, область и микроуровень – пункт проживания).	Дискуссия, информирование, прояснение потребностей.
3. Определение целей в области трудоуст-	Активизация целеполагания через рефлек-

ройств или повышения собственного потенциала.	сивное упражнение.
4. Осмысление технологий поиска работы как отдельной самостоятельной компетенции современного человека.	Информирование, дискуссия.
5. Повышение осознания собственной ответственности за трудоустройство.	Истории успеха (примеры).
6. Овладение ключевыми навыками трудоустройства – самопродвижение через резюме, активное размещение информации о себе и собеседование с работодателем.	Тренинг – составление резюме, объявлений, текста самопрезентаций, ролевые игры, моделирующие собеседование с работодателем.
7. Развитие личностного ресурса – тайм-менеджмент, стресс-менеджмент, деловое общение.	Упражнения на осознание ценности времени и развитие навыка самоорганизации, знакомство с основными методами управления эмоциональным состоянием.
8. Разработка индивидуальной стратегии трудоустройства или развития собственного дела.	Построение плана собственных активных действий по поиску работы, оценка своих ресурсов и проблемных зон, требующих коррекции или развития. Активизация стремления к личностному росту.
9. Мероприятия, повышающие потенциал трудоустройства.	Составление психологического заключения на каждого участника программы.

На основании психологической диагностики и оценки специалистов все граждане, обратившиеся в центры занятости, распределяются по четырем профильным группам (таблица 2).

Таблица 2. Характеристика профильных групп

Группа	Профиль	Характеристика
1 группа	«Хочу и могу»	Люди, имеющие высокий потенциал трудоустройства (развитые компетенции, хорошее здоровье), готовые приступить к работе в достаточно короткий срок. Мотивация высокая, притязания адекватные. Осуществляют активный поиск работы. Трудоустройство или занятость этих людей возможны в короткие сроки.
2 группа	«Хочу, но не могу»	Лица с хорошим потенциалом трудоустройства, в целом мотивированные к трудовой деятельности, но испытывающие сложности в поиске работы в силу разных обстоятельств (возраст, недостаточности образования, отсутствия необходимого работодателю опыта). Поиск работы занимает у них около шести месяцев.
3 группа	«Не хочу, но могу»	Безработные, имеющие высокую профессиональную востребованность на рынке труда, но низкую мотивацию к трудоустройству. Как правило, требования к работе у этих людей завышены, и период поиска работы занимает около шести месяцев.
4 группа	«Не могу и не хочу»	Граждане, имеющие достаточно низкую профессиональную востребованность и сниженную мотивацию к трудоустройству, длительно не работающие и как следствие частично или полностью утратившие свои профессиональные навыки. Обычно это люди, длительно состоящие на учете в службе занятости.

В зависимости от того, к какой группе относится участник программы, на него составляется карта занятости, в которой основным блоком являются рекомендации специалистам центра занятости. Ниже приводятся примеры заключений.

Заключение по первой группе «Хочу работать, могу работать»

Выявлен относительно высокий потенциал трудоустройства, готовность приступить к работе в достаточно короткий срок. Высокий уровень мотивации к труду, проявляющийся в наличии желания к трудоустройству и активных действиях по поиску работы. Соискатель использует доступные для этого ресурсы (СМИ, Интернет, личные связи и знакомства). Обращение в центр занятости связано с намерением получить дополнительную компетенцию и воспользоваться базой вакансий. У людей данного типа также могут возникать трудности с поиском работы, например, если в конкретной местности его компетенции мало востребованы, особенно в случае привязанности к своей профессии.

Безработный имеет стабильные трудовые показатели по отсутствию серьезных ограничений по здоровью, имеет средний социальный и бытовой статус (условия проживания, внешний вид, манера поведения и т.д.).

Уровень профессионального потенциала относительно высокий. Соискатель имеет необходимое образование и трудовые компетенции, часто обладает информацией о положении на рынке труда и требованиях работодателей, что может положительно сказаться на скорейшем трудоустройстве. При этом степень выраженности деловых качеств и/ или профессиональной самооценки может быть недостаточной для самостоятельного трудоустройства.

Люди этой группы - ответственные работники, смена работы чаще всего не связана с проблемами трудовой дисциплины или профессионального несоответствия. Как правило, причинами является сокращение, смена места жительства, недовольство заработной платой или условиями труда.

Работа является нормой жизни, мотивы трудовой деятельности разнообразны, но главное, что она не считается непосильной повинностью или неизбежной необходимостью. Благодаря этому соискатель, как правило, имеет профессиональные успехи, при наличии притязаний возможен карьерный рост или открытие собственного успешного бизнеса.

Программа содействия со стороны центра занятости включает следующие мероприятия:

- профориентационная консультация по построению стратегии расширения профессиональных компетенций, целеполаганию в области финансового роста;
- знакомство с новыми технологиями поиска работы, совершенствование личностных компетенций через семинары - тренинги «Технологии поиска работы», «Технологии карьеры», «Тайм - менеджмент», «Стресс - менеджмент» с целью еще лучшей социализации на рынке труда;
- помощь в подготовке и продвижении конкурентоспособного резюме, обучение навыкам эффективной самопрезентации;
- переквалификация с гарантированным дальнейшим трудоустройством, профессиональное курсовое обучение/ переобучение;
- участие в Ярмарках вакансий, предоставление вакантных мест по должностям в соответствии с квалификацией;
- информирование о перспективных предприятиях на рынке труда того региона, в котором нацелен трудоустроиться гражданин;
- мероприятия по содействию предпринимательской деятельности.

Заключение по второй группе «Хочу работать, но не могу работать»

По результатам прохождения профессиональной диагностики у участника программы выявлена высокая мотивация трудоустройства, но потенциал несколько снижен. Нередко при наличии желания и готовности выйти на работу, люди не могут ее найти в связи с возрастным цензом или отсутствием опыта работы, могут быть ограничения по здоровью. Полученные ранее навыки могут потерять свою актуальность в связи с изменением на рынке труда.

Соискателю свойственен средний или высокий уровень мотивации к трудовой деятельности. Мотивация к трудоустройству подтверждается реальными действиями, активным поиском работы и защитой своих прав и интересов. Как правило, свойственно наличие четких целей в поиске работы, основанных на полученном образовании или определенной квалификации, либо наличием большого опыта работы на определенной должности. Причины потери работы, как правило, лежат не в области проблем с исполнительской дисциплиной, но могут касаться, в частности, эмоциональной неуравновешенности, конфликтности, повышенного недовольства либо низкой самооценки, неуверенности. Такие состояния развиваются у людей в связи с перегрузками или личными жизненными проблемами, и в этом случае им полезна психологическая поддержка.

Адаптация к изменяющемуся рынку труда и к новой профессиональной деятельности требует от людей наличия и развития таких важных качеств, как:

- активность;
- инициативность, гибкость и мобильность;
- умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции;
- умение сохранять свой профессионализм, несмотря на внешние социально-экономические условия;
- способность брать на себя ответственность за важнейшие события своей жизни, а не винить в них других людей или судьбу.

Время поиска работы может затянуться надолго, что чревато развитием апатии безработного, снижением мотивации трудоустройства, формированием негативного мышления. Именно на этом этапе важно поддержать безработного, оказать содействие в профессиональном развитии и поиске работы.

В целом, трудоустройство или занятость возможны в период от четырех до восьми месяцев.

На основании результата профессиональной диагностики в дальнейшем рекомендуются следующие мероприятия содействия:

- углубленная профессиональная консультация с составлением личного профессионального плана возврата к труду и проработкой конкретных шагов для дальнейшего трудоустройства;
- личностная психологическая консультация для выяснения и решения внутренних барьеров к трудовой деятельности и поиску работы;
- расширение представлений о технологиях поиска работы, развитие личностных компетенций через семинары-тренинги «Технологии поиска работы», «Технологии карьеры», «Тайм - менеджмент», «Стресс - менеджмент», «Тренинг уверенности в себе» с целью социализации на рынке труда;
- помощь в подготовке и продвижении конкурентоспособного резюме, обучение навыкам эффективной самопрезентации;
- переквалификация с гарантированным дальнейшим трудоустройством, профессиональное курсовое обучение / переобучение;
- участие в Ярмарках вакансий, предоставление вакантных мест по должностям в соответствии с квалификацией;
- информирование о перспективных предприятиях на рынке труда того региона, в котором нацелен трудоустроиться гражданин;
- участие в программах Дорожной карты занятости 2020 по направлениям «Молодежная практика», «Общественные работы», «Социальные рабочие места»;
- мероприятия по содействию предпринимательской деятельности.

Заключение по третьей группе «Не хочу работать, но могу работать»

Согласно профилирующим методикам, у участника программы не обнаружено выраженной мотивации к трудовой деятельности. Желание работать декларируется, но оно не подтверждается реальными действиями. Не исключено, что барьер перед трудоустройством даже не осознается, поэтому данная интерпретация может вызвать отрицательную реакцию. Выявленный уровень мотивации может говорить о неадекватной самооценке, указывающей на нереалистичные ожидания или, наоборот, наличие множества страхов и негативных

мифов о трудовой деятельности. В основе «не хочу работать» нередко лежат высокие амбиции, которые по каким-то причинам не были удовлетворены, и в результате развилось негативное отношение к трудовой деятельности, особенно связанной с подчинением кому-либо. Также возможно наличие агрессивного или девиантного поведения, которое может выражаться в чрезмерной требовательности, привлечении внимания к себе.

Иногда основанием является пассивная иждивенческая позиция в жизни. В данном случае чаще всего демонстрируются проблемы со здоровьем, и даже незначительные заболевания показываются как несовместимые с трудовой занятостью.

Важно помнить еще об одной возможной причине нежелания работать – физическое или эмоциональное истощение либо страх перед трудовой деятельностью и тем, что с ней связано – отношение с работодателем, клиентами, коллегами, ответственность. Иногда нежелание работать связано с неверной предыдущей профориентацией, то есть человек выбрал профессию по ошибке, соответственно, не хочет заниматься этими делами, а материальные стимулы не перекрывают потребности в самореализации. Необходимо на психологическом уровне разобраться в причинах и найти способы помочь человеку преодолеть порог низкой мотивации к трудоустройству.

Объективных причин в данной группе к отсутствию трудовой занятости нет.

Профессиональные компетенции развиты, иногда даже в высокой степени, нередко имеется несколько образований, так и не подтвержденных опытом работы. Расширение веера профессиональных умений может не дать нужного эффекта, так как именно мотивация трудоустройства обеспечивает шансы найти работу.

На основании результата профессиональной диагностики в дальнейшем рекомендуются следующие мероприятия содействия:

- углубленная личностная психологическая консультация для выяснения и решения внутренних барьеров к трудовой деятельности и поиску работы, повышение личностной мотивации, работа со сферой притязаний, поиск жизненных интересов;

- углубленная профессиональная консультация с составлением личного профессионального плана возврата к труду и проработкой конкретных шагов для дальнейшего трудоустройства;

- расширение представлений о технологиях поиска работы, развитие личностных компетенций через семинары - тренинги «Технологии поиска работы», «Тайм - менеджмент», «Стресс - менеджмент», «Тренинг уверенности в себе», «Целеполагание», «Деловое общение» с целью социализации на рынке труда;

- помощь в подготовке и продвижении конкурентоспособного резюме, обучение навыкам эффективной самопрезентации;

- переквалификация с гарантированным дальнейшим трудоустройством, профессиональное курсовое обучение / переобучение;

- участие в Ярмарках вакансий, предоставление вакантных мест по должностям в соответствии с квалификацией;

- информирование о перспективных предприятиях на рынке труда того региона, в котором нацелен трудоустроиться гражданин;

- участие в программах Дорожной карты занятости 2020 по направлениям «Молодежная практика», «Общественные работы», «Социальные рабочие места».

Заключение по четвертой группе «Не хочу работать, не могу работать»

По результатам анкетирования у участника программы выявлен низкий потенциал трудоустройства и низкая мотивация к работе. При недостаточных трудовых компетенциях и невысокой общей профессиональной культуре имеет место также нежелание работать или притязания на работу только с конкретными удовлетворяющими условиями. Это значительно снижает эффективность поиска работы, есть также риск хронической безработицы, в результате чего профессиональные навыки могут окончательно утратиться.

Данная группа является наиболее проблемной и требует тщательного анализа причин и работы над повышением мотивации трудоустройства. Здесь требуется кор-

ректирующее психологическое сопровождение, так как имеет место иждивенческая жизненная позиция и нередко асоциальный образ жизни. Также важно определить, есть ли объективная необходимость в трудоустройстве – в данную группу могут попасть и те, кто живет на обеспечении у близких и, по сути, не заинтересован в работе.

Как правило, лица данной группы длительное время находятся на учете в центре занятости. В целом, трудоустройство или занятость возможны в период от одного года и более.

На основании результата профессиональной диагностики в дальнейшем рекомендуются следующие мероприятия:

- углубленная личностная психологическая консультация для выяснения и решения внутренних барьеров к трудовой деятельности и поиску работы, повышение личностной мотивации, работа со сферой притязаний, поиск жизненных интересов;

- углубленная профессиональная консультация с составлением личного профессионального плана возврата к труду и проработкой конкретных шагов для дальнейшего трудоустройства;

- расширение представлений о технологиях поиска работы, развитие личностных компетенций через семинары-тренинги «Технологии поиска работы», «Тайм - менеджмент», «Стресс - менеджмент», «Тренинг уверенности в себе», «Целеполагание», «Деловое общение» с целью социализации на рынке труда;

- помощь в подготовке и продвижении конкурентоспособного резюме, обучение навыкам эффективной самопрезентации;

- переквалификация с гарантированным дальнейшим трудоустройством, профессиональное курсовое обучение / переобучение в соответствии с профессиональными и возрастными возможностями и профессиональными склонностями;

- рекомендуется активное привлечение безработных граждан этой профильной группы к участию в разнообразных Ярмарках вакансий с целью повышения активности и личной ответственности;

- информирование о перспективных предприятиях на рынке труда того региона, в котором нацелен трудоустроиться гражданин;

- предоставление вакантных мест по должностям в соответствии с квалификацией;

- участие в программах Дорожной карты занятости 2020 по направлениям «Молодежная практика», «Общественные работы», «Социальные рабочие места» для развития социальных потребностей и получения дополнительной информации о профессиональных возможностях и наглядных примерах трудоустройства.

Пилотный этап программы уже показал свою эффективность и востребованность. Безработные граждане, особенно в сельских регионах, чаще всего стоят годами на учете в центрах занятости в связи с низким трудовым потенциалом населенных пунктов. Некоторые из них характеризуются низкой ответственностью и иждивенческой позицией, но большинство живут по стереотипу, постепенно у них развивается апатия безработного. Участие в программе профориентации позволило по-новому посмотреть на свои возможности, на себя, кому-то это придало уверенности, кому-то показало реальные пути поиска работы или организации собственного бизнеса при поддержке государственным микрокредитованием. Консультации и семинары-тренинги проводятся непосредственно психологами, что обеспечивает высокое качество мероприятий и результативность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курдояк Е.Д. Методическое пособие по профориентационной работе с учетом профилирования безработных граждан. - Красноярск, 2008. – 23 с.
2. Дмитриева М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности /Под ред. Г.С. Никифорова. // Сетевой ресурс: http: // www.auditorium.ru/
3. Карпов А.В., Конева Е.В., Маркова Е.В. Психология труда. – М.: «Владос - Пресс», 2005. – 352 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Институт практической психологии. Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.

УДК 331.101.3

ПОСТРОЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ КОМПЕНСАЦИИ И МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Радаева Е.В., Ситникова Е. С.

С момента обретения суверенитета Казахстаном в Республике начали проводить экономические преобразования, которые были направлены на формирование социально ориентированной рыночной экономики. Первый этап проведения рыночных преобразований датируется 1992 - 1997 годами. Во время этого периода происходил процесс перехода казахстанского общества от распределительной административно - командной системы отношений к рыночной, основанной на частной собственности и конкуренции.

Второй этап развития казахстанской экономики начался с 1998 года после принятия Стратегии развития «Казахстан–2030». С принятием данного документа начался созидательный процесс по достижению долгосрочных целей и приоритетов развития, по построению устойчиво развивающейся экономики страны. Вышеупомянутые этапы становления и развития Казахстана как независимого государства происходили при различных социально-экономических тенденциях. На первом этапе социально - экономических преобразований экономика находилась в стадии глубокого производственно-финансового кризиса, что негативно сказывалось на всех направлениях развития и требовало принятия быстрых, а порой и не принимаемых обществом решений. На втором этапе наблюдается тенденция высоких темпов развития экономики, а процесс преобразования общественных отношений требует глубокой проработки социально - экономической политики правительства с целью принятия наиболее эффективных решений, которые будут положительно восприняты в обществе. Приоритетными целями в области развития экономики страны являются обеспечение права человека на достойный труд и повышение качества жизни работников на основе роста эффективности отечественной экономики. Для реализации названных целей президент РК Нурсултан Назарбаев в своем Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050» поручает правительству пересмотреть социальные пакеты работников образования, здравоохранения и социальной защиты и на основании полученных результатов разработать и внедрить с 1 июля 2015 года новую модель оплаты труда гражданских служащих. Она позволит обеспечить повышение зарплаты работникам здравоохранения - до 28%, образования – до 29% и социальной защиты – до 40%. Также в Послании говорится о необходимости продолжения внедрения принципов меритократии в кадровую политику государственных предприятий, национальных компаний и бюджетных организаций. Правительству РК было поручено обеспечить повышение заработной платы государственным служащим корпуса «Б» с 1 июля 2015 года - на 15%, а с 1 июля 2016 года - ещё на 15%.

В связи с вышесказанным возникает необходимость обеспечивать усиление мотивации трудовой деятельности на основе формирования и развития системы стимулов, побуждающих работника к высокопроизводительному труду. Мотивация персонала является основным средством обеспечения оптимального использования ресурсов, мобилизации имеющегося кадрового потенциала. От эффективности действующей системы мотивации и стимулирования трудовой деятельности персонала во многом зависит трудовая, социальная и творческая активность каждого работника, которая в итоге влияет на конечные результаты всей деятельности компании.

Основная цель процесса мотивации - это получение максимальной отдачи от использования имеющихся трудовых ресурсов, что позволяет повысить общую результативность и прибыльность деятельности компании. Проблема побуждения людей к продуктивному труду не нова. На протяжении многих веков она волновала лучшие умы человечества. Многочисленные исследования таких великих ученых, как Ф. Тейлор, Ф. Гилберт, Г. Эмерсон, М.

Фоллет, А. Шелдон, А. Файоль, Э. Мэйо, А. Маслоу, Ф. Герцберг, Л. Портер, Э. Лоулер, Д. Мак-Грегор, Д. Мак-Клелланд, В. Врум показывают, что структура мотивации персонала претерпела изменения в сторону усиления роли материальных стимулов. Это становится значительной проблемой с точки зрения развития, как отдельной личности, так и общества в целом, поскольку жизнедеятельность и развитие нашего современного общества должны осуществляться не только на уровне удовлетворения первичных физиологических потребностей, но и на уровне раскрытия всего потенциала общества и отдельной личности.

Проблема оплаты и мотивации труда – безусловно, одна из ключевых в современной казахстанской экономике. В то время, когда страна встала на путь ускоренной экономической, социальной и политической модернизации, повышение эффективности труда рабочих и создание нормальных условий жизни для граждан является одной из приоритетных целей развития государства. От ее успешного решения во многом зависят как повышение эффективности производства, так и рост благосостояния людей, благоприятный социально-психологический климат в обществе. На современном этапе состояние проблем в данной области сводится к поиску и созданию эффективных условий для повышения производительности и заинтересованности работников в своем труде.

Актуальность проблемы мотивации и стимулирования персонала не теряет своей силы и в наше время. Актуальность мотивации в современных условиях обусловлена тем, что:

1) персонал является основным капиталом любой компании;

2) необходима реализация потенциала работников;

3) изменение условий производства, появление новых технологий, а также требований к качеству продукции требуют работников нового типа;

4) происходит изменение качественного содержания потребностей работников.

Новым явлением нашего времени является развитие мотивационного менеджмента, который представляет собой управление профессиональной, производственной, творческой и инициативной деятельностью работников. Усовершенствование и усиление роли мотивации в настоящее время связано с новыми требованиями системы менеджмента качества к персоналу компании / предприятия: компетентность, вовлеченность и осведомленность. В будущем роль и значение мотивации с ростом экономического развития, образования, улучшения уровня жизни будет возрастать.

На Западе проблема мотивации персонала понимается гораздо шире, чем в России и в Казахстане. В нашей стране принято считать, что человек трудится исключительно ради денег. Конечно, вопрос о зарплате должен стоять на первом месте, ведь только очень редкие энтузиасты работают за идею. Но если компания/ предприятие предоставит своему сотруднику возможность посещать корпоративные курсы по изучению иностранного языка или абонемент в бассейн, то, разумеется, работник с большим удовольствием воспользуется этим предложением, а его лояльность повысится.

Под мотивацией (трудовой мотивацией) понимается совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека или группы людей к деятельности, задающих границы, формы, степень интенсивности деятельности, уровень затраты усилий, старания, добросовестности, настойчивости и придающие ей направленность, ориентацию на достижение целей компании, к продуктивному выполнению принятых решений или намеченных работ.

Эффективная система мотивации персонала представляет собой целостную и взаимосвязанную совокупность элементов, способствующих достижению целей компании посредством воздействия на работников через корректировку мотивов их поведения и предложение стимулов, способствующих удовлетворению их личных потребностей.

Процесс мотивации упрощенно может быть разбит на следующие этапы: выявление потребностей, формирование и развитие мотивов, управление ими с целью изменения поведения людей, необходимого для реализации целей, корректировка мо-

тивационного процесса в зависимости от степени достижения результатов.

Главными рычагами мотивации являются стимулы и мотивы (внутренние установки человека). Отношение к труду определяется системой ценностей человека, условиями труда, созданными в компании и применяемыми стимулами. Система мотивации на уровне компании должна гарантировать занятость всех работников трудом, предоставление равных возможностей для профессионального и служебного роста, согласованность уровня оплаты с результатами труда, создание условий безопасности труда, поддержание в коллективе благоприятного психологического климата и др.

Несмотря на близость и соотносимость понятий «мотива» и «стимула», появляется необходимость различать их, хотя в учебной литературе они нередко употребляются как тождественные. «Мотив» характеризует стремление работника получить определенные блага, а «стимул» – сами эти блага. Стимулы являются инструментами, вызывающими действие определенных мотивов. В качестве стимулов выступают какие-то предметы, действия других людей, носители обязательств и возможностей, все то, что может быть предложено человеку в качестве компенсации за его действия, или того, что он хотел бы приобрести в результате определенных действий.

Стимул может и не перерасти в мотив в том случае, если он требует от человека невозможных или неприемлемых действий. «Стимул» непосредственно ориентирован на потребность, ее удовлетворение, «мотив» же является главным соединительным звеном.

Стимулирование в принципе отличается от мотивирования. Разница заключается в том, что стимулирование выступает средством, с помощью которого можно осуществлять мотивирование. Чем выше уровень развития человеческих отношений в организации, тем реже в качестве инструмента управления людьми используется стимулирование. Воспитание, обучение как методы мотивирования людей обусловливают положение, когда члены организации проявляют заинтересованное участие в делах организации, осуществляют необходимые действия, не дожидаясь или даже не получая никакого стимулирующего воздействия.

Существуют следующие общепринятые элементы системы управления персоналом:

- организация и условия труда;
- стимулирование и социальная защита;
- прием, увольнение и перемещение персонала;
- развитие персонала;
- активизация творческой составляющей персонала;
- оценка персонала.

Для руководителя очень важно умение распознавать потребности работников. Потребность более низкого уровня должна удовлетворяться прежде, чем потребность следующего уровня станет более значимым фактором, определяющим поведение человека.

«Внутреннее вознаграждение» человек получает от работы, ощущая значимость своего труда, испытывая чувство причастности к определенному коллективу, удовлетворение от общения и дружеских отношений с коллегами.

«Внешнее вознаграждение» - это зарплата, продвижение по службе, символы служебного статуса и престижа.

Потребности постоянно меняются, поэтому нельзя рассчитывать, что мотивация, которая сработала один раз, окажется эффективной в дальнейшем. С развитием личности расширяются потенциальные возможности, потребности в самовыражении. Таким образом, процесс мотивации путем удовлетворения потребностей бесконечен.

Методы и формы мотивации можно классифицировать на:

1) экономические (прямые) - повременная и сдельная оплата труда; премии за качественные и количественные показатели труда; участие в доходах компании/ предприятия; оплата обучения и др.;

2) экономические (непрямые) - предоставление льгот в оплате жилья, транспортного обслуживания, питания в компании / на предприятии:

– субсидирование персонала. Многие

компании / предприятия имеют субсидированные столовые и рестораны для своего персонала;

– товары со скидкой. Большинство руководителей позволяют приобретать своим работником товары и услуги фирмы со скидкой от 10% и выше. Это позволяет увеличить лояльность персонала;

– ссуды. Некоторые работодатели дают своим работникам беспроцентные ссуды или ссуды с низким процентом на различные цели (например, для переезда);

– частное страхование здоровья. Многие из работников будут чувствовать себя спокойнее и увереннее, зная, что о них позаботятся, если они заболеют. Быстрая медицинская помощь работникам также будет приносить пользу – работник скорее возвратится на работу и будет готов выполнять свои обязанности;

– также руководители через вознаграждение, премии, надбавки вызывают у персонала заинтересованность в конечных результатах своего труда, качестве продукции или услуг, тем самым, принося доход себе и компании / предприятию в целом;

3) не денежные (социально – психологические) - повышение привлекательности труда, продвижение по службе, участие в принятии решений на более высоком уровне, повышение квалификации, гибкие рабочие графики и др.;

4) административные методы являются способом осуществления управленческих воздействий на персонал и базируются на власти, дисциплине и взысканиях. Эти методы управления являются мощным рычагом достижения поставленных целей в случаях, когда нужно подчинить коллектив и направить его на решение конкретных задач управления. Различают пять основных способов административного воздействия: организационные воздействия, распорядительные воздействия, материальная ответственность и взыскания, дисциплинарная ответственность и взыскания, административная ответственность.

Таким образом, суть эффективной мотивации заключается в создании критериальных условий, которые призваны всесторонне регулировать трудовые отношения.

Исходя из классических теорий и теории человеческих отношений, мотивация формируется в соответствии с концепциями «человека экономического» и «человека социального». В современных же теориях управления человеческими ресурсами присутствует концепция «человека разностороннего», ориентированная на повышение эффективности индивидуального труда и одновременно связанная с удовлетворением широкого спектра потребностей работников.

Методы управления персоналом, используемые ведущими зарубежными компаниями, являются актуальными для современных казахстанских компаний с точки зрения построения эффективной модели мотивации. Руководителям отечественных компаний остается только определить, какие из этих методов применимы в наших условиях и способны дать реальный экономический эффект, а какие остаются лишь реалиями зарубежного менеджмента.

Для Республики Казахстан, равно как и для населения стран бывшего Советского Союза, характерно стремление к коллективному труду, признанию и уважению коллег и т.д. Сегодня, когда сложно обеспечить высокую оплату труда каждому отдельно взятому сотруднику, особое внимание следует уделять нематериальному стимулированию, создавая гибкую систему льгот для работников, гуманизируя труд, в том числе: признавать ценность работника для компании/ предприятия, предоставлять ему творческую свободу; применять программы обогащения труда и ротации кадров; использовать гибкий график, неполную рабочую неделю, возможность трудиться как на рабочем месте, так и дома; устанавливать работникам скидки на продукцию, выпускаемую компанией, в которой они работают; предоставлять средства для проведения отдыха и досуга, обеспечивать бесплатными путевками, выдавать кредиты на покупку жилья, садового участка, автомобиля и т.д.

Организация оплаты труда в компании / на предприятии состоит из следующих элементов: формирование фонда оплаты труда; нормирование труда; установление тарифной системы; выбор форм и систем оплаты труда. Государственная политика оплаты труда реализуется путем уста-

новления: минимальной заработной платы; государственных норм и гарантий в оплате труда (за работу в сверхурочное время, праздничные и выходные дни и за время выполнения государственных обязанностей); условий определения части дохода компании / предприятия, направляемого на оплату труда; межотраслевых соотношений в оплате труда; условий и размеров оплаты труда в бюджетных организациях и учреждениях; максимальных размеров должностных окладов руководителей государственных предприятий; уровня налогообложения компаний и доходов работников.

Минимальная заработная плата регулируется с учетом уровня экономического развития, уровня производительности труда, уровня средней заработной платы и стоимостной величины минимального потребительского бюджета (уровня малообеспеченности).

Реализация политики оплаты труда осуществляется на основе договорного регулирования путем заключения системы тарифных соглашения на трех уровнях:

- межотраслевом (генеральное тарифное соглашение);
- отраслевом или региональном;
- производственном (тарифное соглашение как составная часть коллективного договора).

Под тарифным соглашением понимается договор между представителями сторон переговоров по вопросам оплаты труда и социальных гарантий, предметом которого на уровне предприятия / компании являются: формы и системы оплаты труда для различных категорий работников; минимальная тарифная ставка; размеры тарифных ставок и должностных окладов по разрядам работ и должностям работников; виды и размеры доплат, надбавок, премий и др.

Будучи основным источником дохода трудящихся, заработная плата является формой вознаграждения за труд и формой материального стимулирования их труда. Она направлена на вознаграждение работников за выполненную работу и на мотивацию достижения желаемого уровня производительности. Поэтому правильная организация заработной платы непосредственно влияет на темпы роста производительности труда, стимулирует повышение квалификации трудящихся. Заработная плата, являясь традиционным фактором мотивации труда, оказывает доминирующее влияние на производительность. Организация не может удержать рабочую силу, если она не выплачивает вознаграждения по конкурентоспособным ставкам и не имеет шкалы оплаты, стимулирующей людей к работе. Для того, чтобы обеспечить стабильный рост производительности, руководство должно четко связать заработную плату, продвижение по службе с показателями производительности труда, выпуском продукции.

Отталкиваясь от общеизвестных и общедоступных сведений, таких, как статистические данные, история, положение на рынке отечественных крупных компаний/ предприятий, можно сделать следующие основные выводы касательно существующих систем мотивации:

1) современный рынок труда – это сложная система с большим числом участников, сложными взаимоотношениями, отсутствующими жесткими ограничениями и возросшим спросом;

2) растущий спрос на работников в сфере обслуживания и высококвалифицированных работников традиционных профессий;

3) выявлена усиливающаяся взаимосвязь между мотивацией труда и средствами массовой информации и массовой коммуникации;

4) существует два основных стимула для мотивации сотрудников в нашей стране - это индивидуальные продвижения по карьерной лестнице (как «горизонтально», так и «вертикально») и сравнение индивидуумом себя с другими сотрудниками. Все это, в совокупности, позволяет создать в компаниях здоровую конкуренцию, позитивно влияющую на производительность труда и эффективность деятельности компании в целом;

5) самыми значительными мотивационными факторами являются «хороший руководитель», «работа, в которой можно преуспеть» и «интересная работа»; самый незначительный мотивационный фактор - это престижность работы;

6) существующие системы мотива-

ции не всегда позволяют добиться желаемого руководством результата, т.к. зачастую работник не понимает, что требует от него компания, и в какой области ему не хватает компетенций;

7) существующие системы мотивации практически невозможно изменить, что во время кризиса не является преимуществом, поскольку все системы должны быть максимально адаптивными к возникающим на рынке изменениям. Опыт показывает, что взаимосвязь мотивации и производительности труда ключевого персонала в компании становятся фактором «выживания» сотрудников и самой компании. Кризис обострил проблему контроля над производительностью труда и системами мотиваций;

8) в программу мотивации недостаточно вовлечен спектр личностных возможностей и ресурсов персонала;

9) основными причинами смены места работы являются более высокая ставка заработной платы на новом месте, лучшее социальное обеспечение, хорошие условия и организация труда, более интересная работа по специальности и позитивные социально-психологические отношения в коллективе;

10) работники в нашей стране пока в должной мере не обладают достаточной мотивацией, располагающей к инициативе, творческому росту, низок показатель удовлетворенности разнообразием работы и необходимостью решения новых задач. Это объясняется спецификой труда работников, выполняющих монотонную работу по строго определенному стандарту;

11) наблюдается взаимосвязь между удовлетворенностью режимом работы, соответствием работы личным способностям, отношениями с коллегами, возможностью видеть результаты труда, достаточной информацией о том, что происходит в компании, участие в решении актуальных проблем компании, возможность повышать профессиональный опыт и работа в подчинении у авторитетного руководителя.

Для повышения эффективности существующих систем мотивации необходимо сделать следующее:

- повысить значимость нематериальных факторов мотивации (изменить нормы и ценности персонала компании / предприятия, внедрить статусные льготы, изменить психологический климат в коллективах);

- повысить уровень оплаты труда и социальной защиты работников;

- создать сильную организационную (корпоративную) культуру;

- постоянно доносить новую информацию о системе мотивации до работников.

Результатом действия системы мотивации на предприятии должно быть повышение эффективности деятельности предприятия, чего можно добиться, в свою очередь, за счет повышения эффективности и качества труда каждого работника предприятия. При этом предпринимателю нужно руководствоваться необходимостью привлечения и сохранения на длительный срок высококвалифицированных работников, повышения производительности труда и повышения качества выпускаемой продукции, увеличения отдачи от вложений в персонал, повышения заинтересованности работников не только в личных успехах, но и в успехах всего предприятия в целом и, наконец, повышения социального статуса работников.

Совершенствование систем оплаты труда уже сейчас может дать нам рост заинтересованности работников в эффективном труде. В последнее время появилась необходимость такой системы оплаты труда, которая сформировала бы мощные стимулы усиления эффективности труда.

Так как при существующей тарифной системе оплаты труда работник недостаточно заинтересован даже в малом повышении эффективности своего труда, так как большая часть его средств формируются исходя из норм и положений об оплате труда, обеспечивающих предсказуемый результат.

Примером высокой удовлетворенности условиями работы может служить минимальный уровень травматизма и заболеваний на предприятии/ в компании, практическое отсутствие производственных жалоб, очень низкая текучесть кадров, наличие широкого спектра удобств и услуг, предоставляемых организацией своим сотрудникам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бовыкин И.В. Новый менеджмент. – М., 1998 – 368 с.
2. Борисова Е. Индивидуальный подход к мотивации сотрудников (По материалам конференции “Управление предприятием: система мотивации персонала”) // Персонал-МИКС, 2008. - №2.
3. Гнездовский Ю.И., Поварич И.П. Проблемы организации оплаты труда в современных условиях. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – 124 с.
4. Егоршин А. П. Управление персоналом. - Новгород: НИМБ, 2007. – 294 с.
5. Ерали А.К., Баймуканов А.С. Производственный менеджмент. Учебник. – Алматы, 2005. – 612 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2006.
7. Кирилова Е.Н. Роль мотивационных механизмов в кадровой политике. - М.: ПРИОР, 2005. – 395 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность.- СПб.: Евразия, 2006.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - М., 2006.
10. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации. Учебно-практическое пособие. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1998. – 352 с.
11. Послание Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева народу Казахстана: «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее», Астана, 17 января 2014 года.
12. http://www.stat.gov.kz
13. http://www.shygys.stat.kz

УДК 316.477

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ: ПОЛОВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ

Аманжолова Г.Е., Вдовина Е. Н.

Профессиональная деятельность играет важную роль в жизни каждого человека и оказывает большое влияние на его состояние и самочувствие. Удачно избранная профессия повышает самоуважение и позитивное представление человека о себе, сокращает частоту физических и психических проблем, связанных со здоровьем, и усиливает удовлетворенность жизнью. Сейчас, в настоящее время, люди заменяют «идеальный образ профессионала» на «идеальный образ жизни» (американский, европейский, «новых русских» и другие). Раньше идеальный образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей и их профессиональной «биографией», их определенными профессиональными ценностями.

Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии. Таким образом, профессия уже возникает как средство для достижения этого образа жизни, а не как существенная часть самого образа жизни.

Все это приводит к растерянности педагогов, школьных психологов, родителей, пытающихся оказать помощь учащимся, которые либо находятся в состоянии неопределенности, либо сделали свой сомнительный и примитивный выбор.

Зачастую разные виды специальной подготовки (училище, техникум, курсы, институт) и сама профессия выбираются человеком под давлением чисто внешних обстоятельств: мнение окружающих людей, вопрос престижности, экономического соображения, внешняя атрибутика специальности или другие обоснования, которые могут не иметь ничего общего с индивидуально-личностными особенностями и склонностями человека. Нередко выбор профессии напрямую диктуется социальным заказом или связывается с необходимостью трудовой адаптации какого-либо контингента в том или ином регионе по определенным социальным причинам.

Эмоциональное отношение к труду, соответствие его процесса динамическим

характеристикам деятельности конкретного человека, особенности, предъявляемые процессом труда индивидуальному когнитивному стилю, степень коммуникативной задействованности, обилие стрессов или, напротив, наличие монотонии, выраженный повседневный риск, требующий повышенной осторожности, строгая иерархия соподчиненности и слепого выполнения указаний вышестоящего лица или нагрузки, связанные с необходимостью принятия самостоятельных решений в сложной и постоянно меняющейся обстановке – все это далеко не полный перечень профессиональной специфики, требующей индивидуально-личностной созвучности, учета гендерной специфики.

Социальные психологи и социологи уделяют много внимания проблемам выбора профессии, профессиональной адаптации, развития профессиональных способностей, удовлетворенности трудом и профессией. Б.Г. Ананьев отмечал, что трудовая деятельность выступает как условие и форма проявления зрелости личности (в том числе, профессиональной). Однако вопрос о способе связи или половой идентификации личности с профессией и построением профессиональной карьеры не ставился.

Изменения в профессиональном мире, изменения в характере разделения труда, ломка традиционных стереотипов, все это отражается на выборе профессиональной карьеры современной молодежи, специфике выбора карьеры мужчинами и женщинами.

Понятие «карьера» широко распространено на Западе (например, в США профориентация часто вообще называется «психологией карьеры»).

Этимологически понятие «карьера» (от фр. carriere) означает успешное продвижение вперед в области общественной, служебной, политической и научной деятельности.

В социологическом подходе, карьера – это последовательность ролей, исполняемых личностью, в которых природа, характер каждой роли, способ ее исполнения и ситуация, в которой эта роль исполняется, имеет некоторое отношение к характеру предшествующей и последующей роли, отражая социальную мобильность человека.

В психологической науке, карьера может рассматриваться как серия исполняемых личностью ролей, выбор которых и успех в их исполнении детерминированы частично установками, интересами, ценностями, потребностями, частично предшествующим опытом и ожиданиями в будущем.

В понятии профессиональной карьеры в психологии подчеркиваются такие ее сущностные особенности, как движение в профессиональном развитии, связанное с видением своего профессионального будущего, социальным самоопределением и принятием определенной социальной роли в условиях работы. Именно эти характеристики мы будем прослеживать в своем исследовании.

Мы считаем, что выбор профессиональной карьеры связан с таким понятием, как выбор и профессиональное самоопределение.

Профессиональный выбор, в отличие от профессионального самоопределения (по Е.И. Головахе) - «это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника», который может быть осуществлен «как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения» и «в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями».

Дж. Сьюпер считает, что в течение жизни (карьеры) человек вынужден совершать множество выборов (сама карьера рассматривается как «чередующиеся выборы»).

Понятие «самоопределение» вполне соотносится с такими модными ныне понятиями, как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самотрансценденция, самосознание. При этом многие мыслители связывают самореализацию, самоактуализацию и т.п. именно с трудовой деятельностью, с работой.

Профессиональное самоопределение, по Е.А. Климову, предполагает прохождение 2 уровней:

1) гностического - изменение сознания и самосознания в соответствии с избранной профессией и

2) практического - реальные изменения практического статуса человека.

Профессиональная самореализация - это таким образом последняя ступень профессионального самоопределения. В рамках нашего исследования мы ставим задачу анализа особенностей профессионального развития от момента выбора профессии и ранних этапов карьеры до момента расцвета карьеры - в периоды юношества и зрелости у представителей обоих полов.

Чтобы охарактеризовать специфику взаимосвязи возраста и гендера с выбором профессиональной карьеры, необходимо рассмотреть теоретические исследования факторов, с которыми связана профессиональная карьера.

Выбор профессиональной карьеры начинается еще с выбора самой профессии, поэтому рассмотрим для начала факторы выбора профессии.

1. Позиция старших членов семьи. Есть старшие, которые несут прямую ответственность за то, как складывается жизнь подростка. Эта забота распространяется и на вопрос о его будущей профессии.

2. Позиция товарищей, подруг. Дружеские связи в возрасте подростка уже очень крепки и могут сильно влиять на выбор профессии. Можно дать лишь общий совет: правильным будет решение, которое соответствует интересам подростка и совпадает с интересами общества, в котором он живет.

3. Позиция учителей, школьных педагогов. Наблюдая за поведением, учебной и внеучебной активностью учащихся, опытный педагог знает много такого о подростке, что скрыто от непрофессиональных глаз и даже от тебя.

4. Личные профессиональные планы. Под планом в данном случае подразумеваются представления подростка об этапах освоения профессии.

5. Способности. О своеобразии своих способностей надо судить не только по успехам в учебе, но и по достижениям в самых разнообразных видах деятельности.

6. Уровень притязаний на общественное признание. Планируя свой трудовой путь, очень важно позаботиться о реалистичности своих притязаний.

7. Информированность. Важно позаботиться о том, чтобы приобретаемые сведения о той или иной профессии не оказались искаженными, неполными, односторонними.

8. Склонности. Склонности проявляются в любимых занятиях, на которые тратится большая часть свободного времени. Это - интересы, подкрепленные определенными способностями.

Насколько человеку нравится его работа, а значит и то, насколько успешной будет его карьера, по-видимому, зависит от определенных факторов.

Среди них:

а) знакомство с профессией;

б) соответствие между характеристиками человека и среды;

в) хорошие профессиональные ролевые модели;

г) стимулирующие, но не угрожающие требования работы и связанные с ней ожидания;

д) пониженная забота о престиже;

е) соответствие личных и профессиональных ценностей;

ж) контекст рабочей среды, в которой происходит социализация человека.

На формирование и реализацию карьеры оказывает влияние множество психологических факторов.

1. Во-первых, факторы, связанные непосредственно с человеком, это личностные качества человека.

Индивидуальными личностными факторами, препятствующими достижению карьерного успеха, являются отсутствие необходимых профессионально важных качеств, низкая мотивация, экстернальный локус контроля, нерешительность, повышенная тревожность, ориентация на избегание неудач, утилитарные мотивы деятельности.

2. Во-вторых, факторы, связанные с взаимодействием личности с окружающими людьми и организациями.

Это влияние других людей на профессиональную карьеру человека, а также специфика организационной структуры, миссия и цели организации, тип организации.

Помимо этих переменных, исследователи идентифицировали 2 основных типа направленности - на заработок и на удовле-

творенность работой - выраженных у работников и, как правило, влияющих на выбор карьеры.

Первая группа практически равнодушна к самому процессу работы - как в плане достижений, так и в плане самореализации, однако получает удовлетворение и принимает карьерные решения соответственно прямым выгодам статуса, связанным с жалованьем. Вторая группа имеет сильную ориентацию на работу. Процесс работы приносит удовлетворение, и выбор работы или карьеры зависит от возможных достижений на данном поприще.

Работники как с тем, так и с другим типом направленности встречаются во всех сферах трудовой деятельности, хотя среди служащих доля ориентированных на работу выше. Производственные рабочие, как правило, испытывают большую неудовлетворенность своей работой, чем служащие, но у них часто меньше возможностей выбирать интересные и разнообразные задания.

На карьеру человека влияют, прежде всего, внутренние факторы – мотивы, уровень притязаний, самооценка, здоровье человека. Чем более зрелым является человек как профессионал и как личность, тем более велика роль внутренних факторов в его карьере. Внутренние факторы могут усиливаться или формироваться самим человеком. Очень важно укреплять у подростков и юношей осознание высоких образцов, стандартов труда в данной профессиональной области и стремление вступить с ними в мысленное соревнование, упрочивать у себя стремление получить необходимый обществу социальный продукт оптимальным профессиональным способом.

В юношеском возрасте (от 17 до 24 лет) основной особенностью является профессиональное самоопределение и выбор профессиональной карьеры - своего профессионального места. В период ранней зрелости (от 25 до 35 лет) специалисты находятся на этапе роста своей карьеры, но могут пересматривать свое профессиональное место в связи с кризисом среднего возраста.

На выбор профессиональной карьеры может оказывать влияние половая идентификация, включающая подражание ролевым моделям мужчины и женщины. Мужчинам более свойственно стремление к карьерному росту, самореализация в профессиональной сфере. Для женщин работа не является исторически основным видом ее активности, но в последнее время женщины выходят на единые позиции в отношении своей профессиональной самореализации - наравне с мужчинами. Но у мужчин и женщин сохраняются различия в отношении выбора карьеры и выбора профессии.

Мы предположили, что возраст и пол взаимосвязаны с выбором профессиональной карьеры. Эти взаимосвязи отражены в нашей гипотезе:

1) в юношеском возрасте выбор профессиональной карьеры характеризуется ориентацией на стремление к овладению специальными знаниями, познанию содержания конкретного труда, творчеству;

2) в зрелом возрасте выбор профессиональной карьеры отличается стремлением получать определенные блага и желанием стабильной надежной работы;

3) юноши в выборе профессиональной карьеры отличаются стремлением к деятельности, связанной с решением сложных задач, возможностью свободы и независимости в профессиональной деятельности;

4) девушки в выборе профессиональной карьеры отличаются социальной направленностью, желанием приносить пользу людям;

5) мужчины зрелого возраста в выборе профессиональной карьеры отличаются ориентацией на высоко оплачиваемые должности, стремление быть профессионалом, мастером в своем деле, приносить пользу людям;

6) женщины зрелого возраста в выборе профессиональной карьеры отличаются ориентацией на стремление приносить пользу людям, гармонией между личной жизнью и карьерой.

В ходе исследования для проверки гипотезы мы использовали методы психодиагностики:

1) Метод «Незаконченные предложения» (модифицированный вариант);

2) Методика определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлю-

тенков);

3) Методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова).

Выборку исследования составили лица юношеского (от 17 до 24 лет) и зрелого возраста (от 25 до 40 лет) (мужчины и женщины).

База выборки - свободная. Исследование проводилось с сентября 2013 года по апрель 2014 года.

При анализе данных мы пришли к следующим выводам.

При сравнении ответов на незаконченные предложения у испытуемых четырех групп можно выделить следующие особенности.

Карьера для юношей и мужчин - это профессиональное развитие и возможность повысить зарплату. Для юношей это также и личностный рост. Для девушек и женщин карьера - это рост по служебной лестнице в профессиональном плане, для девушек это успешный рост, а также карьера - это жизненный путь. Для юношей и мужчин профессиональный рост – это совершенствование навыков в рамках определенной профессиональной деятельности. Для мужчин это также рост знаний в определенном роде деятельности, опыт. Для женщин и девушек профессиональный рост – это развитие человека в профессии, наращивание компетенций. Для юношей и девушек профессиональный успех – это достижение отличных результатов в профессиональной деятельности. Для девушек и женщин - это достижение цели в работе. Для девушек это еще и отличное знание своей профессии, а для женщин – карьера, признание коллегами, удовлетворение от работы. Для юношей и мужчин карьера дает возможность зарабатывать и профессионально развиваться. Карьера, по мнению девушек и женщин, дает возможность самореализации, развития личности, профессиональных навыков. Женщинам также улучшить материальное состояние. Профессионализм для мужчин и юношей – это большой объем умений, навыков и знаний в профессии. Для девушек и женщин профессионализм – это знания и умения, навыки в профессии. Для женщин это также высокий уровень мастерства, компетентность и преданность своей работе.

Выбор профессионального пути у юношей, девушек и женщин, в основном, связан с интересом в жизни и возможностью дальнейшего развития, у мужчин с обстоятельствами.

Для юношей и девушек их профессия – это интересная и научно-популярная деятельность. Для большинства мужчин и женщин их профессия – это уже называние конкретных видов профессий или профессиональных обязанностей, а также для мужчин - необходимость, трудовая деятельность и источник средств к существованию. В ближайшие 5 лет юноши и девушки планируют в основном учиться и искать место работы. Большинство мужчины планируют получить должность, а также дальше работать, развиваться, совершенствоваться. Для женщин - это достижение профессионализма в выбранной области, повышение квалификации. Юноши в ближайшие 10 лет - планируют работать, девушки также работать, развивать профессиональные качества, строить карьеру, открыть свой бизнес. Мужчины планируют получение должности, а женщины достижение статуса, признания в своей работе, стать профессионалом. Для юношей профессиональный план на ближайшие 20 лет у большинства не ясен, для девушек - открыть свое дело и работать. Для мужчин - карьерный рост и успех, а для женщин - отдыхать и наслаждаться жизнью, стать авторитетом в своей профессиональной области. Жизненный план большинства юношей - самостоятельно и много зарабатывать. Жизненный план девушек - достичь гармонии в семейной жизни, стабильная работа, идти вверх по карьерной лестнице. Жизненный план у большинства женщин и мужчин - это семья, забота о детях. По мнению всех испытуемых, люди, которые стремятся построить карьеру, должны быть целеустремленными. Отношение к карьере у большинства испытуемых положительное.

По методике определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков) у юношей преобладают творческие, моральные и познавательные мотивы выбора профессии. У девушек преобладают познавательные, социальные, мораль-

ные и творческие мотивы выбора профессии. У мужчин преобладают социальные, познавательные, связанные с содержанием труда и моральные мотивы выбора профессии. У женщин преобладают моральные, утилитарные, социальные, познавательные и эстетические мотивы.

При сравнении данных по методике «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова) для юношей характерны такие карьерные ориентации, как стабильность работы, автономия, интеграция стилей жизни и менеджмент.

Для девушек характерны такие карьерные ориентации, как служение и интеграция стилей жизни и стабильность работы. Для мужчин раннего зрелого возраста характерны такие карьерные ориентации как стабильность работы и служение. Для женщин раннего зрелого возраста характерны такие карьерные ориентации, как интеграция стилей жизни и стабильность работы.

Наша гипотеза подтвердилась.

Полученные результаты имеют практическое значение в изучении вопросов гендерной психологии, стереотипов восприятия людей различных профессий. Также можно использовать как информативный материал в профориентационном процессе, как при выборе профессии, так и при восприятии выбора той или иной профессии лицами различной половой принадлежности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аутов П.Р. Проблемы психологического обеспечения подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопросы психологии . – 1994. - №3. – С. 29-31.
2. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства. - М.: «Академия», 2004. - 480 с.
3. Рыбалкина Л.Г. Основы планирования профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов.- Сиб. гос. индустр. ун-т, Регион. учеб. консультац. - метод. Центр профориентации и содействия трудоустройству выпускников «Карьера». – Новокузнецк: СибГИУ, 2002. – 143 с.
4. Глуханюк Н.С., Дьяченко Е.В. Я в профессии и профессиональное Я: Результаты исследований. - Екатеринбург, 2008. - 173 с.
5. Кузнецова И.В. Методологические основы исследования процесса выбора профессии. Способности и деятельность. - Ярославль, 1989. – 135 с.

УДК 378 : 159.9

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В РАМКАХ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА

Мартынова Е.И., Мухамедиева А.Г.

Для успешного функционирования организации необходимо управлять ею систематически и прозрачным способом. Успех может быть достигнут в результате внедрения и поддержания в рабочем состоянии системы менеджмента качества, разработанной для постоянного улучшения деятельности с учетом потребностей всех заинтересованных сторон. Управление организацией включает в себя менеджмент качества, наряду с другими аспектами менеджмента.

1. Ориентация на потребителя: организация зависит от своих потребителей, поэтому должна понимать их текущие и будущие потребности, выполнять их требования и стремиться превзойти их ожидания.

2. Лидерство руководства: руководители обеспечивают единство цели и направления деятельности организации. Им следует создать и поддерживать внутреннюю среду, в которой работники могут быть полностью вовлечены в решение задач организации.

3. Вовлечение работников: работники всех уровней составляют основу организации, и их полное вовлечение дает возмож-

ность организации с выгодой использовать их способности.

4. Процессный подход: желаемый результат достигается эффективнее, когда деятельностью и соответствующими ресурсами управляют как процессом.

5. Системный подход к менеджменту: выявление, понимание и менеджмент взаимосвязанных процессов как системы содействуют результативности и эффективности организации при достижении ее целей.

6. Постоянное улучшение: постоянное улучшение деятельности организации в целом следует рассматривать как ее неизменную цель.

7. Принятие решений, основанных на фактах: эффективные решения основываются на анализе данных и информации.

8. Взаимовыгодные отношения с поставщиками: организация и ее поставщики взаимозависимы, и отношения взаимной выгоды повышают способность обеих сторон создавать ценности [2].

Эти восемь принципов менеджмента качества образуют основу философии стандартов системы менеджмента качества, входящих в семейство ИСО 9000:2000 [3].

Человек является центральной фигурой в системе управления качеством как организационной системы управления. Практически управление качеством начинается и заканчивается человеком, т.е. он и субъект, и объект управления в системе управления качеством. Человек - наиболее сложный элемент, действующий в различных сферах: принятие решений, создание новой техники, добыча и создание сырья, создание технологии, обслуживание приборов, машин и станков, управление и многие другие. Поэтому все основные категории теории управления качеством не должны рассматриваться отвлеченно от особенностей человека.

Как считают специалисты в области управления качеством, в среднем 95% проблем организаций в области качества, в конечном счете, связаны с человеком, его образом мышления, его мотивацией. Это подтверждает тезис о приоритетной роли человека в системе качества. В связи с этим особое значение в системе менеджмент качества имеет стиль управления, культура организации, принципы и методы управления персоналом.

Принципы управления - основополагающие идеи, закономерности и правила поведения руководителей по осуществлению управленческих функций. Это нормы и требования, которыми должны руководствоваться работники системы управления персоналом, включая руководителей организации.

Методы управления - это способы осуществления управленческих воздействий на персонал для достижения целей управления организацией.

Интеграция всеобщего управления качеством и управления кадрами подразумевает переход к новому стилю руководства. Традиционный стиль руководства может быть описан следующим принципами:

- решения принимаются только наверху;
- каждое лицо ответственно только за свою собственную работу;
- общение медленное и исходит от руководства;
- минимальная связь между подразделениями;
- внимание служащего сфокусировано на вершину (на начальника);
- руководство определяет, как выполнять задания;
- руководство не ожидает, что его персонал будет в достаточной степени мотивирован к качественному труду.

В отличие от традиционного, новый стиль руководства предусматривает другие подходы к управлению персоналом:

- люди работают вместе и делают то, что необходимо, даже если это находится вне их служебных обязанностей;
- заказчик представляет центр внимания;
- полномочия и ответственность коллективная;
- изменения и системы связи быстрые и непрерывные;
- основное качество служащего - знать, как работать с другими людьми;
- сила исходит из знания, как мотивировать других лиц, а не из иерархической позиции в организации;
- количество уровней управления от-

носительно мало [6].

Качество закладывается в кабинете руководителя. Высшее руководство любой эффективно действующей фирмы формулирует политику в области качества — основные направления, цели задачи в области качества. Решение задачи постоянного повышения качества не должно им перепоручаться подчиненным [8].

Для управления кружком из числа его участников избирается руководитель. Это преимущественно неформальный лидер, и не исключен вариант, когда руководителем кружка становится старший по производственным обязанностям (бригадир или мастер). Кроме того, должен быть назначен куратор кружка от администрации, который поддерживает и организационно обеспечивает его работу, помогает руководителю в управлении и сборе необходимой информации, подготовке предложений и отчетов.

Наличие кружков качества на всех уровнях управления и во всех подразделениях предприятия создает условия саморегулирования процесса их работы, наличия «обратной связи» и контроля исполнения. Для организации таких кружков необходимо следовать определенным принципам:

1. Принцип добровольности. Кружки должны создаваться на добровольной основе, а не по команде сверху;

2. Принцип саморазвития. Члены кружка должны проявлять желание учиться;

3. Принцип групповой деятельности. Правильно организованная работа в группе позволяет добиться результата от каждого ее участника;

4. Принцип применения статистических методов управление качеством;

5. Принцип взаимосвязи с рабочим местом. Работа кружков качества связана с решением конкретных проблем, возникающих на каждом рабочем месте;

6. Принцип деловой активности и непрерывности функционирования. Недостаточно просто обнаружить дефекты и устранить, необходимо определить причины, вызывающие эти дефекты, непрерывно решать проблемы их устранения;

7. Принцип взаимного развития. Члены кружка должны стремиться к расширению своего кругозора и сотрудничать с членами других кружков;

8. Принцип поддержания атмосферы новаторства и творческого поиска. В кружках качества учатся и на чужих ошибках, и извлекают выгоду из чужого опыта;

9. Принцип всеобщего участия в конечном итоге. Конечной целью кружков качества должно стать полноценное участие всех рабочих в управлении качеством;

10. Принцип осознания важности повышения качества продукции и необходимости решения задач в этой области [5].

Успешное внедрение менеджмента качества начинается с совершенствования работы руководства, непосредственно с директора. А эффективное использование многочисленных методов и средств управления качеством невозможно без постоянного обучения персонала. Выполнение приведенных правил и рекомендаций позволит создать организацию единомышленников, где каждый работник, следуя принятой философии, ответствен за качество своей работы и нацелен на максимальное удовлетворение потребителей своего этапа бизнес-процесса, будь то конечный пользователь, внешний подрядчик, дистрибьютор или клиент внутри организации.

Качество внутреннего обслуживания напрямую влияет на удовлетворенность персонала своей работой, а, следовательно, на качество работы и качество обслуживания клиентов. В свою очередь, от качества обслуживания зависит степень удовлетворения клиентов. Повышение уровня лояльности клиентов отражается на росте продаж и увеличении прибыльности бизнеса [7].

Философия управления качеством, являясь вершиной современных методов управления, формирует структуру бизнес-процесса, ориентированную на удовлетворение потребностей клиентов, что ведет к увеличению их лояльности и доверия к компании. Результаты постепенного внедрения системы менеджмента отражает так называемое зеркало удовлетворения. Искренняя заинтересованность руководства в совершенствовании бизнеса, понимание необходимости изменений и желание приобретать новые знания - залог успеха в бу-

дущем [9].

Многочисленная статистика по качеству отмечает, что дефектность продукции примерно на 85-90% вызвана человеческим фактором:

- низкая квалификация;
- малый стаж работы;
- плохое самочувствие;
- некачественная подготовка рабочего места и т.д.

Следует отметить, что причины брака могут быть связаны не только с человеком, но и с инструментом, технологическим оборудованием, оснасткой. Это верно, но чаше всего это происходит не столько за счет недостатков самого оборудования или оснастки, а в связи с небрежной их настройкой, плохим ремонтом или неточным изготовлением и сборкой, которые выполняют рабочие. Если искать виновника дефекта, то в подавляющем большинстве это будет человек, который работает не обязательно на данном предприятии, но и, возможно, на предприятии поставщика [9].

Один из самых полезных инструментов для поиска первопричины несоответствий на рабочем месте - задавать вопрос «почему?», пока она не будет найдена. Этот процесс иногда называют «Пять "почему?"» (этот метод также имеет название — анализ коренной причины), поскольку, скорее всего, вопрос «почему?», заданный пять раз, поможет найти источник проблемы.

Предположим, например, руководитель видит рабочего, посыпающего опилками пол между станками.

Вопрос руководителя: «Почему вы бросаете опилки на пол?»

Ответ рабочего: «Потому что пол скользкий, и ходить по нему опасно».

Вопрос руководителя: «Почему он скользкий, и в чем заключается опасность?»

Ответ рабочего: «На полу пролито масло».

Вопрос руководителя: «Почему там пролито масло?»

Ответ рабочего: «Потому что станок подтекает».

Вопрос руководителя: «Почему станок подтекает?»

Ответ рабочего: «Потому что появилась течь в картере».

Вопрос руководителя: «Почему появилась течь?»

Ответ рабочего: «Потому что износился резиновый сальник».

Очень часто, как и в этом случае, при помощи вопроса «почему?», если его задавать пять раз, можно выявить первопричину и принять контрмеры типа замены резинового сальника, чтобы прекратить утечку масла. Конечно, в зависимости от сложности проблемы, вопрос «почему?» надо задавать большее или меньшее число раз.

Компания, которая производит продукцию или предоставляет услуги высокого качества по разумной цене и в оговоренные сроки, тем самым удовлетворяет своих потребителей. А потребители, в свою очередь, остаются лояльными компании. Пребывание в близком контакте с рабочей ячейкой и понимание ее - первый шаг к результативному управлению производственным объектом [6].

Одним из методов предотвращения повторного появления проблем является метод 5S. 5S образовано из пяти японских слов, которые составляют основу поддержания чистоты и порядка.

1. Сортировать (сейри). Первый шаг в поддержании порядка состоит в разделении всех объектов на рабочем месте на две категории: нужные и ненужные и в отказе от последних или их исключении. При более детальном изучении оказывается, что в повседневной работе нужны лишь несколько вещей; а в большинстве остальных либо вообще нет необходимости, либо они понадобятся не скоро.

Сортировку часто начинают с кампании «красных ярлыков». Выберите одну из рабочих ячеек как объект для сортировки. Члены сформированной команды приходят на участок с красными ярлыками и ставят их на предметы, которые, по их мнению, не нужны. Иногда работающие в данной ячейке видят красные ярлыки на действительно нужных им предметах. Люди должны продемонстрировать их необходимость, в противном случае все предметы с красными ярлыками будут изъяты с рабочего места. Незавершенную продукцию в объеме, превышающем потребность рабочего места, надо отправить либо на склад, либо

назад, в процесс.

2. Упорядочивать (сейтон) означает классификацию предметов по цели использования и их упорядоченное расположение, чтобы минимизировать время и усилия на поиск. Для этого нужно, чтобы каждый предмет имел определенное место, наименование и присутствовал в нужном количестве.

3. Чистить (сейсо) означает очистку производственной среды, включая станки и инструменты, полы, стены и другие рабочие поверхности. Оператор, приводящий в порядок оборудование, может найти в нем много недостатков - если оно залито маслом, забито сажей и пылью, трудно идентифицировать проблемы, которые могут возникнуть.

4. Систематизировать (сейкецу) означает обеспечение аккуратного внешнего вида сотрудника, в частности, ношение надлежащей рабочей одежды, защитных очков, перчаток и ботинок, а также поддержание чистой, здоровой производственной среды.

5. Стандартизировать (сицуке) означает самодисциплину. Применительно к повседневной работе можно назвать 5S философией, или образом жизни. Сущность этого подхода заключается в том, чтобы делать то, о чем договорились. Начиная с удаления того, что нам не нужно на рабочем месте, продолжая упорядочением того, что нужно на рабочем месте, а затем поддерживать чистоту всегда, чтобы можно было легко идентифицировать отклонения, вышеупомянутые три шага должны повторять систематически [8].

Потенциальные клиенты не будут серьезно относиться к поставщикам, не практикующим 5S. Эти пять пунктов борьбы за чистоту - отправная точка любой компании, которая стремится стать ответственным производителем, чья продукция отвечает уровню мирового класса.

Менеджер фирмы должен организовать соревнование среди рабочих. Затем он может проанализировать состояние 5S в каждой рабочей ячейке, выбрать лучшую и худшую. Лучшая может получить вознаграждение или другое признание, в то время как худшая - метлу и урну. Существуют силы, которые попытаются возвратить ситуацию в рабочей ячейке к прежнему состоянию, поэтому руководству крайне важно создать систему, обеспечивающую непрерывность реализации 5S.

Руководство организации должно также понять, что большая польза от 5S в рабочих ячейках проявляется в рамках всей компании:

- помощь людям в воспитании самодисциплины;
- выявление многих видов потерь и несоответствий (признание проблем — первый шаг к устранению потерь);
- точное определение несоответствий, таких как брак и излишние запасы;
- сокращение лишних движений, например ходьбы и бесполезной трудоемкой работы;
- визуальная идентификация и последующее разрешение проблем, связанных с нехваткой материалов, разбалансированностью линии, поломками станков и задержками поставок;
- визуализация проблем качества;
- повышение эффективности работы и сокращение затрат на операции;
- сокращение числа несчастных случаев на производстве за счет устранения проблем из-за скользких полов, грязи на участке, неудобной одежды т.п.

Только осмыслив вышеперечисленные выгоды и удостоверившись в том, что люди понимают их, менеджмент может продвигать дальше проект постоянных и постепенных улучшений [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристов, О.В. Управление качеством: Учебник. М.: ИНФРА. –М., 2009.
2. Арсеньев, Ю.Н. Управление персоналом: Модели управления; Учеб. пособие для вузов / Ю.Н. Арсеньев, С.И. Шелобаев, Т.Ю. Давыдова. – М.: ЮНИТИ, 2005.
3. Иванова, С.В. Мотивация на 100%: а где же у него кнопка? / С.В. Иванова. – М., 2005
4. Коноплев, С.П. Управление качеством: Учеб. пособие. - М.: ИНФРА – М., 2009.
5. Кузьмин, А.М. Методы менеджмента качества. – 2007. - №2. – С. 67-71.
6. Менеджмент систем качества: Учеб. пособие / М.Г. Круглов, С.К. Сергеев, В.А. Такташов и др. - М., 2007

7. Никитин, В.А., Управление качеством на базе стандартов ИСО 9000:2000. - СПб., 2005.
8. Цыпкин, Ю.А., Люкшинов, А.Н. Управление персоналом. – М.: Мир, 2004.
9. Чемеков, В.П. Грейдинг технология построения системы управления персоналом. – М., 2008.

УДК 316.35

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБСЛУЖИВАНИЯ В ГОСТИНИЧНОМ БИЗНЕСЕ

Медведева М.С.

В связи с политическими и экономическими изменениями, произошедшими в Казахстане, значительно выросли деловые и культурные связи между нашей страной и остальным миром, что способствовало увеличению контактов между фирмами и повышению количества иностранных туристов, прибывающих в Казахстан с деловыми и личными целями.

Возникла необходимость размещения гостей в комфортабельных гостиницах с соответствующим уровнем сервиса, которая привела к тому, что правительство и некоторые частные компании начали инвестировать средства в гостиничный бизнес. В результате появились проекты по реконструкции существующих и строительству новых отелей, изменению структуры управления гостиничных предприятий, во многих случаях с привлечением ведущих гостиничных цепей Запада.

Иностранные гостиничные цепи (прежде всего, американские), вышедшие на казахстанский рынок, формируют новый подход к организации гостиничного дела в Казахстане и вносят значительный вклад в процесс повышения уровня услуг размещения, что в значительной мере обеспечивается развитием (количественным увеличением) и совершенствованием (качественным улучшением) гостиничного хозяйства страны.

Для многих из вышедших на наш рынок иностранных гостиничных компаний проникновение в Казахстан является составной частью процесса глобализации, который является сегодня главной тенденцией, оказывающей влияние на развитие мирового гостиничного хозяйства.

Очень серьезной проблемой развития гостиничного хозяйства в Казахстане является нехватка квалифицированных кадров, что, в частности, объясняет неэффективную организацию труда. Гостиничные сети США справляются с сезонными потребностями в рабочей силе, обращаясь к имеющемуся резерву подготовленных работников. В нашей стране подобные резервы отсутствуют, а для качественного обучения неопытного работника требуется много времени.

Потери от использования неподготовленных работников очевидны. Так, квалифицированная горничная может убрать на 60% больше номеров в день, чем неопытный стажер. В не меньшей степени повышенные потребности в работниках обусловлены громоздкостью и несовершенством бухгалтерских процедур и большой потребностью в охранных услугах.

Отечественные гостиницы проигрывают в качестве обслуживания своим конкурентам, пришедшим из-за рубежа - как с Востока, так и с Запада. Далеко не во всех городах Республики Казахстан есть гостиницы, которые могут разместить людей, привыкших к условиям комфорта.

Четырех- и пятизвездочные гостиницы, в основном, относятся к международным гостиничным цепям и обычно управляются международными компаниями, а их собственниками являются совместные предприятия с участием частных инвесторов и местных органов власти. Здесь высокое качество обслуживания диктует высокие цены, доступные для крупных бизнесменов, деловых туристов, известных артистов, спортсменов. Но очень мало гостиниц туристского класса с хорошим уровнем сервиса для человека среднего достатка,

который приезжает посмотреть нашу страну.

В Казахстане гостиниц, действительно соответствующих категории «три звезды», мало. Формально такие гостиницы есть, но реально большинство из них не соответствует данной категории ни по уровню подготовки персонала, ни по качеству обслуживания, а данную категорию они получили по старым системам.

Гостиница - это непрерывный труд всего персонала ради удобства клиента. В гостиничном предприятии нет таких должностей и мест, на которых работник может ничего не делать.

Хорошей гостиницей традиционно считается та, где весь персонал объединен одной задачей - угодить гостю. И если его радушно встретят, предоставят чистый номер, вкусный обед, но вдруг неожиданно нагрубят в баре, то пропадут все предыдущие усилия персонала, так как гость уедет недовольным. Поэтому к подбору сотрудников в гостиницах относятся чрезвычайно ответственно.

В современных условиях рынка гостиничных услуг, разбитого на сегменты, и внутри каждого сегмента идет жесткая конкуренция, для сохранения конкурентоспособности необходимо развиваться, и, причем, непрерывно.

Непрерывное развитие предполагает введение новых, закрытие старых, модернизацию существующих элементов. Точнее говоря - совершенствование. Управление развитием предполагает принятие упреждающих действий со стороны гостиницы в нужный момент и в нужном месте. Причем, эти действия должны быть неординарными, основанными на анализе большого количества фактов, отражающих производственные, хозяйственные, социальные, финансовые и другие процессы, происходящие как внутри гостиницы, так и вне ее.

Сегодня официальный стандарт определяет гостиницу как коллективное средство размещения. При этом в зависимости от категории, гостиница обязана оказывать ряд дополнительных услуг. Однако факты говорят нам, что в действительности современная гостиница является предприятием, производящим и продающим самые разнообразные услуги. Если сегодня гостиница будет продолжать зарабатывать в основном за счет размещения, то ей может грозить кризис. Ведь величина дохода от размещения, в основном, зависит от процента загрузки номерного фонда, которым располагает гостиница, и цены продажи.

Анализируя фактор загрузки гостиницы в течение года, можно констатировать, что средняя величина загрузки за упомянутый период составляет 60-65% всего номерного фонда, и эта тенденция сохраняется.

Если игнорировать эти факты, то заведомо замораживается использование от 35% до 40% номерного фонда на продолжительное время.

В итоге, гостиница несет значительные затраты на его содержание, происходит ухудшение общеэкономических показателей деятельности гостиницы, снижение уровня конкурентоспособности ее услуг на рынке.

Работа в сфере гостиничного сервиса имеет ряд особенностей, знание которых позволяет добиться повышения эффективности и доходности предприятия.

Персонал играет особую роль в развитии гостиничного предприятия. В одной гостинице работают специалисты разных профессий (от 5 до 9 специальностей), практически любая услуга, оказываемая клиенту, требует кооперации нескольких служб и, следовательно, координации действий работников разных специальностей. Отсюда вытекает важность координации разных служб и разных специалистов, которые должны взаимодействовать таким образом, чтобы все возникающие у клиента проблемы решались оперативно и без вмешательства менеджера отеля.

Работа персонала гостиницы, особенно тех, кто непосредственно контактирует с клиентами, требует особого умения и желания находить общий язык с самыми разными людьми, поскольку среди постояльцев гостиницы бывают богатые и бедные, молодые и пожилые, спокойные и вспыльчивые, трезвые и пьяные, представители разных национальностей и специальностей, а также криминальные элементы.

Гостиничное предприятие - это своего рода непрерывное производство услуг,

так как оно работает 24 часа в сутки, 365 дней в году, поэтому у менеджеров гостиницы рабочий день не нормирован и практически всегда больше 8 часов в день (часто до 70 часов в неделю). При этом работа менеджеров высшего уровня характеризуется высокой долей вербальных (разговорных) контактов (непосредственно и по телефону) и относительно небольшим временем, расходуемым на работу с письмами и документами. Менеджер должен уметь быстро принимать решения и быть постоянно готовым к любым неожиданностям (например, одновременный приезд двух VIP-персон, претендующих на один «президентский» номер). Все это сопряжено с высокими нервными нагрузками.

Специфика работы гостиничного предприятия связана с тем, что проблемные вопросы производства должны решаться максимально быстро. В современных условиях клиенты требуют быстрого обслуживания, время предоставления ряда услуг измеряется минутами.

В индустрии гостеприимства для поддержания качества оказываемых услуг и имиджа компании есть так называемые «точки соприкосновения», т.е. контакт между клиентом и служащим.

Первое соприкосновение – звучание голоса в телефонной трубке. Если клиент звонит в компанию, а там сотрудники, ведя беседу с ним, постоянно прерывают разговор, делая долгие паузы, в которых слышатся другие телефонные звонки и беседы, то, конечно же, впечатление у клиента портится. И если он не принял окончательного решения обратиться в компанию, то вряд ли это сделает.

Вторая точка соприкосновения – водитель машины, доставляющий клиента в гостиницу. Если он опоздал встретить гостя к назначенному времени в аэропорту, аргументируя это неточностью определения места встречи, то клиент никогда уже больше не обратиться в этот отель.

Третья точка соприкосновения – носильщик (в гостиницах от «трех звездочек»). Если вам не помог носильщик донести багаж до стойки регистрации, или если он появился, когда вам его помощь уже не нужна, то при следующем выборе гостиницы вы исключите данный отель из своих списков, а может быть, даже всю цепь отелей, к которой он принадлежит.

Четвертая точка соприкосновения – портье (столик регистрации). Вы приезжаете в гостиницу, а там как раз в это время идет конференция, и ее участники проходят регистрацию у портье. При таком столпотворении приходится ждать более 30 минут своей очереди. Впечатления клиента негативные и могут перерасти в отрицание этой гостиницы в дальнейшем. Также отрицательное впечатление может оказать нетактичный вопрос сотрудника службы портье.

По любому «неправильному» с позиции клиента вопросу может быть составлен профессиональный «портрет» всей гостиницы, и не всегда в ее пользу. Иногда неправильно понятая интонационная окраска вопроса может вызвать агрессию со стороны клиента.

Менеджеры любой компании, будь то гостиница, туристическое агентство или транспортная компания, должны понимать, что плохое обслуживание вызывает более сильную реакцию, чем хорошее. Когда с гостями обращаются плохо, они больше говорят об инциденте. Исследования показывают, что если человека обслужили хорошо, он расскажет об этом пятерым. Если же человек получил отрицательный опыт, он сообщит об этом десятерым.

Для анализа впечатлений гостей о гостинице должно практиковаться распространение анкет среди гостей гостиницы с возвратом их после заполнения на стойку администратора. Анкеты обычно находятся в номерах. Заполненные бланки анкет собираются горничными и затем обрабатываются руководством.

Гостиница создает условия не только для беззаботного отдыха, но и продуктивной работы. Для бизнесменов, привыкших к комфорту, но приехавших еще и с деловыми намерениями, это немаловажно. Гостям по их желанию предлагают пакет бизнес-услуг - предоставление ноутбука, оснащенного всем необходимым программным обеспечением и Интернетом, предоставлением бизнес-информации о фондовых и валютных рынках.

Анализ системы управления персоналом выявил, что, поскольку большинство

сотрудников молодые люди, им крайне необходимо предоставлять им возможности для карьерного роста.

Менеджер по персоналу уже при приеме кандидата должен спроектировать возможную карьеру и обсудить ее с кандидатом, исходя из индивидуальных особенностей и специфики мотивации. Одна и та же карьерная линия для разных сотрудников может быть и привлекательной, и неинтересной, что существенным образом скажется на эффективности их дальнейшей деятельности.

Предложение предприятием возможностей развития сотрудников может формироваться из простых программ в виде обучения и более детализированных консультационных услуг по совершенствованию дальнейших планов продвижения по службе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агамирова Е.В. Управление персоналом в туризме и гостинично-ресторанном бизнесе. – М.: Дашков и К, 2006.
2. Балашова Е. Гостиничный бизнес. Как достичь безупречного сервиса. - М: «Вершина», 2006.
3. Егоршин А. П. Управление персоналом. - Н. Новгород: НИМБ, 2004.
4. Ляпина И.Ю. Организация и технология гостиничного обслуживания. Учебник. – М.: «Академия», 2005.
5. Медлик С., Инграм Х. Гостиничный бизнес. – М.: «Юнити», 2005.
6. Музыченко В.В. Управление персоналом. Лекции: Учебник для студ. высш. учеб. Заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.
7. Нагимова З.А. Управление персоналом на предприятиях гостиничного бизнеса. – СПб.: ПИТЕР, 2004
8. Попов С.Г. Управление персоналом. Учебное пособие // Ось-89, 2006.
9. Семь нот менеджмента. - М., ЗАО "Журнал Эксперт", 2000.
10. Сорокина А.В. Организация обслуживания в гостиницах и туристских комплексах. Уч. пособие. М: Инфра-М, 2006.
11. Управление персоналом организации: Учебное пособие / В.Н. Федосеев, С.Н. Капустин. - М.: Издательство «Экзамен», 2004.
12. Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т. Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. - М.: Банки и биржи: ЮНИТИ, 2007.
13. Чудновский А.Д. Менеджмент в туризме и гостиничном бизнесе. – М.: «Кнорус», 2007.

УДК 159.91

ДАМУЫНДА ПСИХОФИЗИКАЛЫҚ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЖАНҰЯДАҒЫ АТА-АНА ҚАТЫНАСЫНЫҢ МӘСЕЛЕСІ

Аликанова Э.А.

Қазіргі Қазақстан үшін әлеуметтік маңызды және өзекті мәселелер қатарына балалардың психикалық денсаулығын жатқызуға болады. Әсіресе дамуында психофизикалық бұзылыстары бар балалардың қатары өсіп келеді. Бұл жағдай өте күрделі мәселелердің біріне айналып отыр (Н.Я. Семаго, М. М. Семаго, Л.М. Шипицына, Д.Н. Исаев, И.И. Мамайчук, В.М. Сорокин және т.б.). Дамудың қалыпты жағдайынан ауытқуларға әкелетін туа біткен немесе жүре пайда болған бұзылыстары бар балалар өмір бойы тек ауыруды сезініп қана қоймай, қарым-қатынас пен тәрбиенің ерекше жағдайында өседі. Яғни мұндай балалардың тұлғалық дамуы өзіндік бейнеде болады. Патогенетикалық фактор (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, Н.Д. Лакосина, Г.К. Ушаков, А.Е. Личко, В.В. Ковалев, С.А. Кулаков, Х. Ремшмидт, Б.Д. Карвасарский) болып табылатын пубертатты кезеңге кіре отырып, дамуындағы бұзылыстары бар балалар бойларында болатын физикалық, психикалық және тұлғалық өзгерістерді өздігінен жүзеге асыра алмайды, себебі олар өсіп келе жатқан әлеуметтік талаптарға сәйкес болмайды [1, б. 54].

Еліміздегі мүмкіндігі шектеулі балаларға тең дәрежедегі мүмкіндіктерді тудыру мәселелері практикалық түрде соңғы жылдары ғана шешіле бастады. Қазіргі таңда барлық әлем жұртшылығының назарын аударып отырған мәселе балалардың жеке сұраныстары мен ерекшеліктеріне ортаның, жанұяның қатысуымен білім беру үрдісіне толық қосуды қарастыратын инклюзивті білім беру.

2011-2020 жылдарға дейін қазақстандағы білім беру бағдарламасының аймағында инклюзивті оқыту біртіндеп кірістіріле бастады. Өйткені мүмкіндігі шектеулі балалар шынымен де басқалар сияқты толыққанды және тең дәрежедегі білімді алуға мүмкіндігі болу керек. Инклюзивті білім беру барлық категориядағы балаларға сонымен қатар, мүмкіндігі шектеулі балалар үшін де қолжетімді болуы шарт [2, б. 28].

Инклюзивті (француз тілінен аударғанда inclusif - өзіне қосатын, ал латынша include – қорытамын, қосамын) немесе білім беруге қосу – түсінігі, жалпы білім беретін мекемелерде ерекше қажеттілікті талап ететін балаларды оқыту процесін сипаттау үшін қолданылады. Инклюзивті білім берудің негізгі идеологиясы баланың кез келген дискриминациясын жоққа шығарады, яғни барлық адамдардың қатынасын тең дәрежеде болуын қамтамасыз етеді, бірақ ерекше білім беру қажеттілігін туғызатын балалар үшін ерекше жағдайды талап етеді.

Инклюзивтік білім беру дегеніміз - барлық балаларды, соның ішінде мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім үрдісіне толық енгізу және әлеуметтік бейімдеуге, жынысына, шығу тегіне, дініне, жағдайына қарамай, балаларды айыратын кедергілерді жоюға, ата-аналарын белсенділікке шақыруға, баланың педагогикалық және әлеуметтік мұқтаждықтарына арнайы қолдау көрсету арқылы, жалпы білім беру сапасы сақталған тиімді оқытуға бағытталған мемлекеттік саясат.

Инклюзивті білім беру заңы, әр түрлі ерекше білім беру қажеттіліктерін және индивидуалды мүмкіндіктерді ескере отырып, барлық балаларға бірдей қолжетімді білім алуды қамтамасыз етеді.

Осы заң аясында, мүмкіндігі шектелген балалардың даму бұзылысын және әлеуметтік бейімделуін түзету үшін, арнайы педагогикалық әдістерді қолданып, оларға ыңғайлы тілмен максималды дәрежеде белгілі бір бағытта көмек көрсету керек. Сонымен қатар, инклюзивті білім беруді ұйымдастыру негізінде, мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік дамуын жетілдіріп, дискриминациясыз сапалы білім алуына қолайлы жағдай туғызу қажет [3, б. 78].

Демек, білім берудегі жаңа заңның күшіне енуі негізінде, мүмкіндігі шектеулі балалар басқа балалармен тең дәрежеде білім алуға мүмкіндігі бар. Бірақ біздің елде

инклюзивті білім берудің дамуы әлі де болса жетілмеген. Алайда бұрын мүмкіндігі шектеулі балалар арнайы оқу мен тәрбиелеу бағдарламалары бойынша арнайы мектептерде оқытылса, қазір инклюзивті білім берудің енгізілуімен барлық мектептердің мұғалімдері мен мүмкіндігі шектелген балалардың ата-аналары қолайсыз жағдайға тап болды. Сондай-ақ көпшілік мектептер мұндай балаларды қабылдауға адекватты дайын емес болып отыр. Өйткені аталған мәселенің бірден-бір себебі, дефектолог мамандарының жетіспеушілігі болып табылады. Сондықтан да бұл кезде мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналары маңызды рөл атқарады. Өйткені ата-ана өз баласын дені сау құрдастарының қатарына бейімдеу және сәтті әлеуметтену процесінде басты орынды алады. Баланың тұлғалық дамуы, адекватты өзін-өзі бағалауы, қоршаған ортаны позитивті қабылдауы жанұядағы өзара қатынасқа байланысты болады. Ата-аналары өз балаларына қалай қараса, қандай қарым-қатынаста болса, мұның бәрі баланың болашақ өміріне әсер етеді.

Адам өмірінде ең алғашқы ұстаз ол оның ата-анасы болып табылады. Сондықтан да кез келген ата-ана бала үшін қаншалықты маңызды рөл атқаратынын есте сақтаған жөн. Демек, бала - ата-ана қатынасының өзіне тән өздік мінездемесі болады. Бұл кезде жанұялық тәрбие адекватты формада жүреді. Әсіресе ерте жас кезінде тұлға дамуының жауапты кезеңі ерекше болып келеді. Бала - ата-ана қатынасының бір ерекшелігі, екі жақта қарым-қатынасқа түсу арқылы байланыс жасау тәсілі орнайды. Әдетте бала ересектермен қарым-қатынасқа түсу негізінде сөйлеу мен ойлау дағдыларын, заттық іс-әрекеттерді, әр түрлі өмірлік салаларда адами тәжірибе жинау ерекшеліктерін, адамдарға тән қасиеттерді, сонымен қатар адамдар арасындағы өзара қатынастың ережелерін игереді [4, б. 154].

Көптеген кеңес психологтары, педагогтары мен психиатрлары Н.Р. Разина, Т.А. Власова, Г.Л. Выгодская, Л.С. Выготский, М.Ф. Гнездилов, А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, Г.М. Дульнев, С.Д. Забрамная, М.В. Ипполитова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Л.И. Солнцева, Е.А. Стребелева, Ж.И. Шиф өздерінің еңбектерінде ақыл-ойы кем балаларды тәрбиелейтін жанұялардың мәселелерін қарастырды.

Ал шетел ғалымдары өз жұмыстарында ақыл-ойы кем балалары бар жанұядағы өзара қатынас мәселесіне аса назар аударды.

Ф. Стэнг ақыл-ойы кем баланың жанұяға тигізетін түрлі формадағы (эмоционалды, әлеуметтік және экономикалық) әсерін анықтады. С. Дэвис, бұл жанұядағы эмоционалды, қаржылық және физикалық стресс түсініктерін бөліп көрсетті. Оның ойынша, бастапқыда әлеуметтік оқшаулану орын алады. Ал кейінірек, эмоционалды бұзылыстар он жылдан соң туындай бастайды. Шартты түрде барлық жанұя мүшелері үшін дамуында ауытқуы бар баланың дүниеге келуі сынақ болып келеді. Өйткені кез келген ата-ана болашақ өмірлерін өздерінің балаларына арнайды. Аномальды бала өзінің табиғи ерекшеліктерімен ата-ананың тұлғалық даму мүмкіндіктеріне және жоғары дәрежеде жетілуіне кедергі келтіреді. Бұл жағдайда ауру баланың дефектісі ата-ана тарапынан бағаланып, өмірлік сенімділікті өзіндік реттеуде мүмкіндік туғызбайды [5, б. 304].

Кеңестік және шетелдік әдебиеттерде ақыл-ойы кем балаларды тәрбиелеудегі жанұялық стресске бейімделудің кезеңдері қарастырылған. И.С. Багдасарьян өз жұмысында келесі авторлардың жіктеулерін атап көрсетті. А.О. Росстың пікірінше, дамуында ақауы бар баланың жанұясы екі негізгі дағдарыс фазасын басынан өткереді. Бірінші фаза – дамуындағы бұзылысты қабылдамау, шок түрінде немесе мәселені жоққа шығару жағдайында болады. Ал екінші фазада – болған жағдайды қабылдауға қабілеттілік туындайды.

А.А. Бодалёв берілген зерттеудің үш негізгі кезеңдерін бөліп көрсетті. Бірінші кезеңде, эмоционалды дезорганизация, мұнда ауру балалардың ата-анасында аффективті - шок реакциялар байқалады; екінші кезеңде - реинтеграция, ата-аналармен стресстік жағдайға мүмкіндігінше реалистік баға беру кезеңі; ал үшінші кезең үшін ересектік бейімделу тән, яғни ата-ананың жағдайды адекватты бағалауы орын алады.

О.Б. Чарова көптеген авторлар көрсеткендей, ата-аналардың дағдарыс жағдайының бірінші фазасының туындау ерекшеліктерін суреттеді. Оларға: даму бұзылысының жоққа шығару фактісі, иррационалды үміттердің сақталуы, «емделіп, жазылып кетуге сену», кінәліні іздеу, болып жатқан жағдайды жұбайының тұқым қуалауы деп айыптау, өзінің іс әрекеттері мен алдын ала жоспарланбаған жүктілік үшін «Алланың берген жазасы» деп қарастыру фактілері ерекше көзге түсті.

Екінші фаза қайғы сезімінің әлсіреуімен, айналадағы қоршаған ортаға қызығушылықтың өсуімен, бала мен жанұя мәселелерін адекватты шешуге дайын болумен сипатталады.

Ал Е.А. Савина төрт фазалы сызбаны мысалға келтірді:

Бірінші фаза алаңғасарлық күймен сипатталады. Бұл кезде ата-аналар болып жатқан жағдайды дұрыс қабылдай алмайды. Өздерін кінәлі сезініп және толымсыздық сезімі орын алады. Негативизм мен қойылған диагнозды жоққа шығару, шоқтық жағдай қалыптасады.

Ал екінші фазада бұрынғы қалыптасқан өмірлік жолды бұза алатын фактінің алдындағы үміт сезімінің сақталуына бағытталған ауытқуды жоққа шығару қорғаныс функциясын орындайды. Бұл санасыз бағыттылық эмоционалды қысым мен мазасыздан қашуға әкеледі. Аталған фазаның ең шеткі көрінісі ата-аналардың балаларын тексеруден өткізбеуі мен түзету шараларына жол бермеуі басты орынды алады. Бірақ берілген фазада «негативизм – жоққа шығару» ұзаққа созылмайды, диагнозды қабылдау мен оны түсіну бойынша, ата аналар шындықты түсінумен байланысты депрессивті жағдайлармен сипатталатын үшінші фазаға кіреді. Бұл фаза «хроникалық мұң - қайғы» деп аталады. Бұл синдромда ата-аналар бала қажеттіліктеріне тәуелді болғандықтан, баланың психикалық және физикалық ауытқуымен байланысты оны әлеуметтенді нәтижесін жүзеге асырады.

Төртінші фазада ата-аналар жағдайды дұрыс бағалай алғанда, баланың қызығушылықтарын басқаруға дайын болғанда, мамандармен адекватты эмоционалды байланысқа түскенде, жанұяның барлық мүшелерінде әлеуметтік-психологиялық бейімделу басталады. Бұл бейімделудің келесідей көрсеткіштері бар: уайым – қайғының азаюы, қоршаған ортаға деген қызығушылықтың өсуі, болашаққа бағытталған мәселенің белсенді шешілуіне дайын болу.

Н.Ю. Синягина дамуында ауытқуы бар баланы қабылдауда ата-ана әр түрлі болатындығын айтқан, және жанұяның төрт типін анықтады:

1 аномалды баланың пайда болуына спецификалық мәселе тұрғысынан жауап беретін жанұя;

2 ауытқуы бар бала болғандықтан, жанұялық жанжалдар жиі болатын жанұя;

3 невротикалық немесе психопатиялық деңгейде өтетін, аномалды баланың дүниеге келуімен байланысты интрапсихикалық жанжал болатын жанұя;

4 қоғамда тыс өмір сүретін жанұя;

Автордың ойы бойынша бұл төрт топтың ата-аналары психологиялық көмекті қажет етеді [6, б. 166].

В.В. Ткачёва келесідей дағдарыс жағдайларын бөліп көрсетті:

1 Белгісіздік, анықталғандық. Белгісіздіктің алдындағы паникалық қорқу сезімі, шокті бастан кешу, қалыпты өмірінің құрып жатқанын сезіну;

2 Танымалдық, анықталғандық. Сезімдер мен эмоциялар деңгейін жоққа шығару және рационалды деңгейде мәселені түсіну арасындағы қарама-қайшылықтың орын алуы;

3 Агрессия. Негативті сезімдерді эмоционалды жарықтандыру арқылы көрсету, нәтижесінде қоршаған ортаға бағытталған агрессияның пайда болуы;

4 Белсенді хаостікі іс-әрекеттер. Қолында тұрған тәсілдер көмегімен амалсыз жағдайды шешу. Яғни медицинаның «киелігін» іздеу немесе Алланың қасиетті емделуіне сену;

5 Депрессия. Алдыңғы кезеңдегі сәтсіздіктен пайда болған амалсыздық сезімі;

6 Даму бұзылысының фактісін қабылдау. Жаңадан өмір мәнінің ашылуы;

7 Белсенділік. Өмірлік жоспарларды белсенді құру және оларды жүзеге асыру.

Э.Г. Эйдемиллердің зерттеулерінде ауытқуы бар бала үшін қоғам алдындағы әлсіздігін аналарға қарағанда әкелер қатты білдіртеді деп көрсетеді. Зерттеушілер өз-

дерінің жұмыстарында, көптеген әкелер аномалды бала дүниеге келгенде өз балаларынан психологиялық тұрғыда бас тартатындықтарды айқындалды.

Е.М. Мастюкова аномалды балалары бар аналардың психикалық жағдайының клиникалық зерттеуін жүргізді. Оны екі топқа бөліп қарастырды [7, б. 104].

Бірінші топтағы аналар қозғалымпаздық, белсенділік, истероидті мінез-құлық ерекшеліктерімен айрықшаланады. Балаларының ауруы туралы ести салысымен бірнеше апта немесе айларға созылатын анық депрессивті реакциялар орын алады. Болған жайт үшін өзін кінәлайды. Кей кездерде суицидтік ойларға беріледі. Ұйқы бұзылысы және депрессияның күшеюі байқалады. Сонымен қатар, аналарда баланың болашағы үшін үреймен, жылаумен көрсетілетін субдепрессивті көңіл күй қалыптасады. Бұл топтағы әйелдерде тітіркенушілік, мәнсіз жағдайға қатты ашулану, ал одан кейін өз өзін айыптау орын алады. Соматикада астеникалық құбылыстар байқалғанда: бас ауруы, кеуденің қысылып ауырғаны, артериалды қан қысымының толқынуы болады. Жанұядағы психотравмалық жағдайдың ұзақ созылуынан аналардың тұлғалық қасиеттері кейбір өзгерістерге ұшырайды. Бұл кезде әйелдер адамдарда айналадағы болып жатқанға қызығушылықтары жоғалады. Олар сабырлы бола тура, ештеңеге құлшыныстары болмайды.

Екінші топтың әйелдері үшін белсенділіктің аздығы тән болады, жалғыз болуды ұнатады және де араласатын адамдардың аз болуын қалайды. Аналар баланың жағдайының қаншалықты қиын екендігін түсінбейді. Бұзылыс туралы хабарды естігенде сабырлық сақтағанмен, баланың ауруына тек медицина қызметкерлерін кінәлайды. Уақыт өте келе аналар жағдайдың шынайлығын түсініп, болашаққа жоспар құрмай, қазіргі уақытта іс-әрекет жасау тенденциясын қалыптастырады. Олардың көбінде депрессивті күйлер байқалатын: көңіл күйдің төмендеуі, үрейдің пайда болуы орын алады.

В.Д. Никулина өз жұмысында, дамуында ауытқуы бар ерте жастағы балалардың ата-аналарымен әріптестік қатынаста болуын анықтады. Оның ойынша, баланың мінез-құлқының ерекшеліктері ата-анамен өзара қатынасында көрінеді. Көптеген ата-аналарда бірлескен іс-әрекетті құру, қарым-қатынас қажеттілігін қалыптастыру, эмоционалды емес өзара әрекет, балаға деген қатынас бойынша адекватты емес позицияның орын алатындығы байқалады. Ата-аналарда тәрбиелеу процесінде сенімсіздік және балаға деген сезімталдықтың қалыптаспауы пайда болады, психофизикалық дамуда баланың ауытқуы қаншалықты күшейген болса, соншалықты оны қатты мәпелеп тәрбиелейді, ал бұл жағдайда жақындарының іс-әрекеттерінің директивтілігі өседі.

С.М. Хороштың пікірінше, дамуында ауытқуы бар баланың жанұясында адекват сыздық, ригидтілік және бала - ата-ана қатынасының айқын көруіне назар аударылған, яғни жанұяда болып жатқанның барлығы да баланың өмірдегі қазіргі мәселелерімен тығыз байланысты болады. Ал қалыпты дамитын балалы жанұяларда керісінше адекваттілік, болашақты жоспарлаудағы дұрыс баға беру және баланың келешегіне, ертеңгі күнге бағыттылығы байқалады.

В.В. Ткачева бұл дәрежедегі жанұяларға тән келесідей сапалық өзгерістердің үш деңгейін анықтады: психологиялық, әлеуметтік, соматикалық.

1 Психологиялық деңгейде баланың анасында лонгиралды мінезі бар стресс байқалады, ол ата-аналардың психикасына қатты деформалды әсер етумен қатар қалыптасқан өмірлік жағдайды бұзады.

2 Әлеуметтік деңгейде жанұя байланысқа түсуді таңдап алатын, қарым-қатынасқа аз түсетін болып келеді. Ауру баланың ата-анасы арасында қатынастың деформациясы болады, соның нәтижесінде ата-аналар ажырасуға да барады.

3 Соматикалық деңгейде патологиялық бірегейлік пайда болады: баланың ауруы анасының психогенді стреске ұштауына әкеледі, ал ол анада психикалық және соматикалық аурулардың пайда болуына себепші болады.

Кеңестік зерттеушілер Э.Г. Эйдемиллер, В.П. Юстицкий, Т.М. Мишинаның ойынша, баланың өсуі мен дамуына байланысты жаңа стресстік жағдайлар мен қиындықтарды шешуде ата-аналар дайын

емес болады. Аномалды баланың дүниеге келуі ата-анасы үшін қатты серпіліс және мұның өзара әрекет деңгейін бағалау қиын болып келеді. Психикалық жарақат, шок жағдайы, депрессия ата-аналар мен жанұя мүшелерінің өзара қатынасын өзгертуі мүмкін. Берілген психологиялық жағдай жиі жанұялық қатынасты трансформациялау жөнінде сауал қояды. Бәрімізге белгілі ауытқулары бар балалы жанұяның әрқайсысында «бұрмаланған неке» орын алады.

В.Д. Никулинаның ойынша, дамуында бұзылысы бар баланың жанұяда пайда болуы жұбайлар қатынасының динамикасына, жанұя өміріне және іс-әрекетіне жағымсыз әсер етуінен ата-ана рөлінің дезорганизация мен реорганизациясына әкеледі [8, б. 154].

Сонымен қорыта келе, әдебиеттерді талдау нәтижесінде аномалды дамыған балалары бар жанұяларды зерттеуге арналған көптеген жұмыстар қарастырылды. Бұған байланысты мүмкіндіктері шектеулі балалар мен ата-ана қатынасын зерттеу мәселесі өзекті болып қалады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2001.– 54 б.
2. Қазақстан Республикасының Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарына арналған мемлекеттік бағдарламасы. - Астана, 2010г. – 28 б.
3. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. - Париж, ЮНЕСКО, 2009. –78 б.
4. Шванцара Й. Диагностика психического развития. – Прага: Медицинское изд-во Авиценум, 1999. – 154 б.
5. Антонов Л.И., Медведков В.М. Социология семьи. – М., 1996. – 304 б.
6. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии. - М., 2005. - 166 б.
7. Дружинин В.Н. Психология семьи. - М., 2005.-104 б.
8. Андреева Т.В. Психология современной семьи. - Спб., 2005. – 154 б.

УДК 159.9 : 612.613.1

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С ЭКСТАРКОРПОРАЛЬНЫМ ОПЛОДОТВОРЕНИЕМ

Гродина Т.Ф., Мазницына Т.С.

Психологическая готовность к материнству и вопросы ее формирования приобретают в последнее время все большую актуальность среди проблем психологии. Это связано как с ростом демографических проблем, например, снижением потребности в детях, о чем предупреждают социологи и семейные психологи, ростом девиантного материнства, числа отказов от ребенка и т.п. С другой стороны, подобный интерес обусловлен вниманием к проблемам личностного развития взрослого человека, в том числе, в связи с его новой ролью – ролью родителя.

Этап беременности при этом является переломным этапом в формировании готовности к материнству. Именно этот этап находится сегодня в центре многих исследований в рамках психологии. Но не все женщины на сегодняшний день могут забеременеть.

Бесплодие долгое время оставалось личной проблемой женщины и семейной пары. Внедрение в клиническую практику методов вспомогательной репродукции, основанных на оплодотворении вне организма, сделало проблему бесплодия принципиально решаемой. В настоящее время число циклов экстракорпорального оплодотворения с каждым годом увеличивается по всему миру и в Казахстане, в частности. В связи с этим, возникает вопрос особенностей готовности к материнству беременных женщин с ЭКО.

В своем исследовании мы ставили цель - изучение психологической готовности к материнству у беременных женщин с ЭКО.

Изначально нами было выдвинуто предположение, что психологическая готовность к материнству беременных женщин с ЭКО имеет свою специфику:

- психологическая готовность к материнству выше, чем у женщин с естественным путем оплодотворения;
- женщины с ЭКО чаще имеют ненарушенный тип психологического компонента гестационной доминанты;
- имеется более значительная потребность в материнстве, как эмоциональная, так и ценностно-смысловая, которая характеризуется в осознании высокой степени ценности ребенка и материнства среди других ценностей, «правильное» представление о смысле детей и материнства;
- женщины с ЭКО имеют более углубленные знания материнских функций;
- более развит социально - личностный компонент, который характеризуется социальным положением женщины, установкой на стратегию воспитания ребенка, представлением о важных для развития ребенка личностных качеств матери, позитивным восприятием своей родительской роли.

Для проверки гипотезы мы использовали такие методы, как:

1) анкета на выявление особенностей отношения к беременности и материнству;

2) «тест отношений беременной» И.В. Добрякова;

3) проективная методика «Родительское сочинение» О.А. Карабановой.

В исследовании приняли участие 20 беременных женщин от 23 до 35 лет. 10 из них забеременели при помощи ЭКО, а 10 с естественным путем оплодотворения.

Исследования проводились на базе КГП на ПХВ УРБ Глубоковского района, семейной врачебной амбулатории СВА с. Белоусовка, СУБ с. Белоусовка в период 2013-2014 годов.

Большинство исследований, посвященных материнству, можно разделить на две группы:

1) с одной стороны, материнство рассматривается как обеспечение условий для развития ребенка;

2) как часть личностной сферы женщины – этап в ее личностном развитии.

С точки зрения исследователя материнства Матвеевой Е.В., основной детерминантой материнского поведения является степень психологической готовности к материнству. Исходная позиция автора состоит в том, что успешность выполнения материнских функций и качество материнской позиции зависит от психологической готовности женщины к материнству, что является объектом нашего исследования [1].

Психологическая готовность к материнству – это исторически и онтогенетически сложившаяся функциональная система со своей структурой и логикой развития, существующая в потенциальной и актуальной форме и отражающая подготовленность психики женщины к материнству как деятельности [1].

Матвеева Е.В. определяет психологическую готовность к материнству как специфическое личностное образование, включающее в себя три блока готовности (рисунок 1):

Рис. 1. Составляющие готовности к материнству

Потребностно-мотивационная готовность к материнству подразумевает потребность в материнстве и включает:

- потребностно-эмоциональный компонент;
- ценностно-смысловой компонент [1].

Потребность в материнстве – комплексная потребность. Она подразумевает рефлексию своих состояний и стремление к их переживанию в процессе взаимодействия с ребёнком и не исчерпывается желанием иметь детей.

Филиппова Г.Г. выделяет следующие основные мотивы материнства:

- достичь желаемого социального и возрастного статуса;
- удовлетворение модели «полноценной жизни»;
- стремление продолжить себя, свой род;
- реализация своих возможностей;
- компенсация своих жизненных проблем;
- решение своих жизненных проблем;
- любовь к детям;
- достижение критического для деторождения возраста [2].

Различные обстоятельства создают совершенно индивидуальные, неповторимые условия мотивации рождения ребенка для каждой женщины.

Потребностно-эмоциональная готовность к материнству обеспечивает позитивное отношение женщины к беременности и настрой (без страха) на роды, эмоционально-положительный образ ребёнка, желание заботиться о нём, радостно-счастливое отношение к роли матери.

Ценностно-смысловая готовность к материнству предполагает осознание женщиной высокой степени ценности ребенка и материнства среди других ценностей, «правильные» представления о смысле детей и материнства.

Уровень ценности материнства для женщины определяется уровнем ценности ребёнка. Филиппова Г.Г. выделяет четыре основных типа ценности ребенка:

1) эмоциональная (основное содержание взаимодействия с ребёнком – положительно-эмоциональные переживания матери);

2) повышенно-эмоциональная (с вариантами: аффективная, эйфорическая или концентрация на ребенке всей потребности в эмоциональной привязанности при отсутствии других объектов эмоциональной привязанности у матери);

3) замена самостоятельной ценности ребенка на ценности из социально - комфортной сферы (ребенок - как средство для достижения других ценностей: повышение социального и семейного статуса матери, избавления от страха одиночества в будущем, реже - как источник благ и т.п.);

4) полное отсутствие ценности [3].

Большое значение имеет то, каковы знания будущей матери о психическом и физическом развитии ребенка. Филиппова Г.Г. считает, все чаще родители в преддверии рождения ребенка оказываются неосведомленными об элементарных особенностях его развития и своих функций в уходе за ним и общении. Интересным является тот факт, что, помимо осознания низкого уровня родительской компетентности, молодые мамы осознают нехватку эмоциональных переживаний, неготовность к возникновению материнских чувств [4].

Чем более поведение матери ориентировано на личность ребёнка, на сопереживание ему, на желание создать максимально благоприятные условия, чем больше открыто и эмоционально она может выразить свою любовь, тем более благоприятные условия она обеспечит ребенку в первые месяцы и годы его жизни.

Блок социально-личностной готовности к материнству включает развитие половой идентификации женщины, установки на стратегию воспитания ребенка, представление о важных для развития ребенка личностных качеств матери, позитивное восприятие своей родительской роли, осознание ответственности за развитие ребенка и свою материнскую позицию, готовность преодолевать трудности, связанные с рождением и воспитанием ребенка.

Женщина, как будущая мать, принимает на себя новую социальную роль, роль матери. Новая роль изменяет социальный статус, требует выполнения новых обязанностей. Происходит установка по отношению к себе, происходит глубинная идентификация с «настоящими» женщинами. Ей

присваивается «титул» матери. Появляется поло-ролевая идентификация «мы – матери».

Одной из составляющих данного блока являются установки на стратегию воспитания ребенка. Большое значение имеет то, как женщина планирует ухаживать за ребёнком (следовать ли строгому режиму, предлагать ли соску, брать ли на руки или стремиться приучать к самостоятельности», т.е. ориентироваться на потребности младенца или на собственные представления о необходимом ему); каких принципов собирается придерживаться при воспитании малыша; какие цели ставит при воспитании ребенка [1].

По мнению С.Ю. Мещряковой, психологическая готовность к материнству – это специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-объектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку [5].

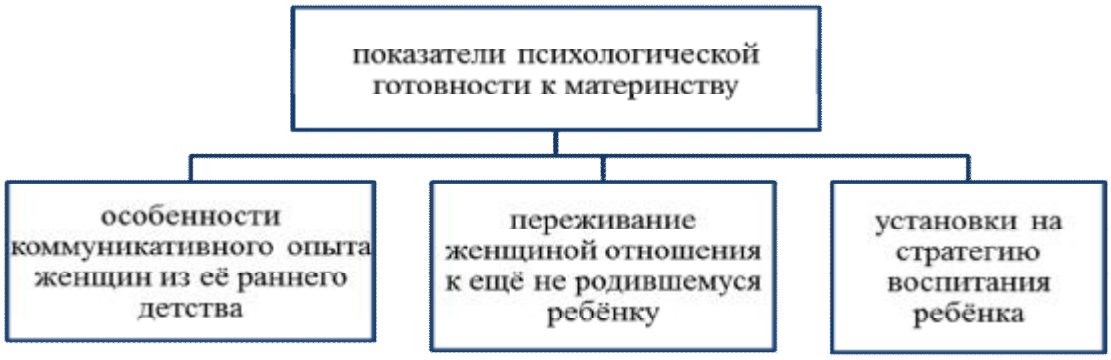


Рис. 2. Показатели психологической готовности к материнству

Мещерякова С.Ю. предположила, что о характере раннего коммуникативного опыта, полученного будущей матерью в общении с близкими взрослыми, можно судить по аффективным следам, оставленным в её первых воспоминаниях о себе и родителях, об их стиле воспитания, о своих привязанностях. Большое значение в становлении родительского поведения автор придаёт общению со сверстниками, старшими и младшими детьми.

К показателям второй группы отнесены переживание женщиной отношения к ещё не родившемуся ребёнку. Наиболее благоприятной ситуацией для будущего материнского поведения являются желанность ребёнка, наличие субъектного отношения матери к ещё не родившемуся младенцу, которое проявляется в любви к нему, мысленной или вербальной адресованности, стремлении интерпретировать движения плода как акты общения.

Третью группу показателей составили установки на стратегию воспитания ребёнка.

То, как будущая мать намеревается осуществлять уход за ним, с точки зрения автора, также свидетельствует о преобладании субъектного или объектного отношения к ребёнку.

Для того, чтобы рассмотреть психологическую специфику беременности с ЭКО, нам нужно, в первую очередь, охарактеризовать понятие экстракорпоральное оплодотворение.

Экстракорпоральное оплодотворение (от лат. extra - снаружи, вне и лат. corpus - тело, то есть оплодотворение вне тела, сокр. ЭКО) - вспомогательная репродуктивная технология, используемая в случае бесплодия.

Синонимы: «оплодотворение в про-

бирке», «оплодотворение in vitro», «искусственное оплодотворение», в английском языке обозначается аббревиатурой IVF (in vitro fertilisation) [6].

Во время ЭКО яйцеклетку извлекают из организма женщины и оплодотворяют искусственно в условиях «in vitro» («в пробирке»), полученный эмбрион содержат в условиях инкубатора, где он развивается в течение 2-5 дней, после чего эмбрион переносят в полость матки для дальнейшего развития.

Искусственное оплодотворение - то, на что люди идут вполне осознанно и запланировано. Те, кто смог стать родителями благодаря вспомогательной репродукции, более внимательны и сильнее привязаны к своим детям, в отличие от людей, зачавших ребенка естественным путем. Ведь в эту беременность было вложено большое количество как физических, так и психологических сил и терпенья.

Метод ЭКО и оплодотворение донорскими яйцеклетками (донорской спермой) оказывает благотворное воздействие на качество отношений между родителями и детьми. Эти дети растут более здоровыми в психологическом отношении, чем дети, зачатые естественным путем и чем приемные дети.

По словам исследователей, семьи, воспользовавшиеся вспомогательной репродукцией, во многих отношениях были схожи с семьями с приемными детьми и с естественно зачатыми детьми - в отношениях между родителями и детьми, в психологическом здоровье ребенка.

Перейдем к описанию полученных данных нашего исследования: по данным семейного анамнеза, собранного методом анкетирования, можно сказать, что в случае экстракорпорального оплодотворения отношение родных – мужа и родителей - способствуют беременности, способствуют положительному отношению к своему состоянию беременной женщины и, следовательно, отражаются на психологической готовности к материнству. Тогда как в случаях с естественным путем беременности чаще возникает неготовность мужа или родителей к беременности и, следовательно, к поддержке беременной, что негативно отражается на ее личном отношении к беременности.

По результатам сравнительного анализа отношения к детям, мы обнаружили значительную разницу в ответах. У беременных женщин с ЭКО планирование детей составило 60%, с естественным путем – 30%, для беременных с ЭКО разница в возрасте незначительна – 20%, с естественным – 70%. Это говорит о том, что ребенок в их семье всегда желанен. Показатель 70% говорит о возможности усыновления, так как в связи с длительным бесплодием многие пары при неудачной попытке ЭКО были готовы на усыновление. Это говорит о том, что отношение к детям у беременных женщин с ЭКО значительно превышает отношение беременных с естественным путем оплодотворения. У беременных с естественным путем оплодотворения этот показатель составил всего 10%.

Таким образом, по данным анкетирования в целом можно сказать о более положительном отношении к беременности у женщин с ЭКО, как со стороны их самих, так и со стороны их мужей, родителей и коллектива; пусть с небольшой разницей, но различия есть. Получается, что женщина с ЭКО чаще окружена заботой и поддержкой со стороны своих близких, более позитивна в отношении к будущему своего положения, что отражается на ее психологической готовности к материнству. Они более направлены на детей, так как понимают сложность своей ситуации.

В результате тестирования по методике «Тест отношений беременной (ТОБ)» выборка была разделена на типы психологического компонента гестационной доминанты - ПКГД, что отражено в таблице 1.

Таблица 1. Распределение испытуемых по результатам методики «Тест отношений беременной»

Тип психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД)	Беременные женщины с естественным путем оплодотворения		Беременные женщины с ЭКО	
	Частота	Процент	Частота	Процент
Оптимальный тип	5	50	8	80
Эйфорический тип	3	30	2	20
Тревожный тип	2	20	0	0
Гипогнозический тип	0	0	0	0
Депрессивный тип	0	0	0	0

Распределение испытуемых по данным методики показывает, что большинство испытуемых с ЭКО относятся к оптимальному типу ПКГД, что выражается в состоянии у них психологического комфорта, удовлетворенности своим физическим состоянием. И 20% находятся в состоянии повышенного состояния настроения, что отражает эйфорический типа ПКГД.

Тогда как у женщин с естественным путем оплодотворения оптимальный тип выражен лишь у 50%, а эйфорический у 30%, но есть и женщины с тревожным типом ПКГД, переживающие за свое состояние, будущее своей беременности.

Сравнив результаты «Теста отношений беременной» (ТОБ) с результатами анкетирования, мы получили, что оптимальный тип ПКГД (психологического компонента гестационной доминанты) характерен именно для беременных женщин с ЭКО, они составили 80% от общего количества, в сравнении с 50% беременных женщин с естественным путем оплодотворения. Беременные женщины с ЭКО уже имеют стабильное социальное положение, и главной их задачей в этой жизни является родить ребенка. Это, преимущественно, женщины, состоящие в зарегистрированном браке, имеющие хорошие условия работы, законченное высшее образование, проживающие отдельно от родителей в собственном, а не арендуемом жилье. Их социальное положение выше среднего либо среднее. Муж, родственники и рабочий коллектив относятся к их состоянию доброжелательно. Женщины имеют возможность обсудить свои проблемы с друзьями и близкими родственниками. Общий эмоциональный фон в семье и на работе у них положительный.

Эйфорический тип ПКГД (психологического компонента гестационной доминанты) характерен для женщин с первой беременностью, в возрасте 20-22 лет, с естественным путем оплодотворения и составил 30%, а у беременных женщин с ЭКО только 20%. Это молодые женщины с высшим или незаконченным высшим образованием, имеющие стабильное социальное положение. Материальное положение их выше среднего или среднее, они состоят в зарегистрированном браке, имеют свое жильё либо проживают с родителями. Общий эмоциональный фон в семье и на работе у них положительный.

Депрессивный и тревожный типы ПКГД (психологического компонента гестационной доминанты) характерны для беременных женщин с первой беременностью, имеющих нестабильное социальное положение, он нехарактерен для беременных женщин с ЭКО и составил 0%. У беременных с естественным путем оплодотворения данный тип выше и составил 2%. Это женщины, состоящие в гражданском браке, не уверенные в своем партнере, либо находящиеся в разводе или вообще не состоящие в браке.

Материальный достаток таких женщин средний или ниже среднего, они проживают с родителями или арендуют жильё (не имеют своего жилья), условия работы у них удовлетворительные, либо они обучаются на дневном отделении.

Беременность является спонтанной. Муж и ближайшие родственники, а также коллеги по работе не поддерживают женщину в ее желании родить ребенка. У этих

женщин нет близких друзей, а с родственниками они не стремятся обсуждать свое состояние.

Некоторые из беременных женщин с тревожным типом ПКГД знают о трудностях, возникших у их матери в период беременности, и опасаются, что подобное может случиться с ними.

Общий эмоциональный фон в зоне ближайшего окружения таких женщин можно оценить как тревожный, напряженный.

Таким образом, психологическая компонента гестационной доминанты у беременных женщин с ЭКО является оптимальной или эйфорической, но не тревожной или иного типа с нарушениями.

Таким образом, по итогам нашего исследования мы можем утверждать, что поставленная нами гипотеза о том, что психологическая готовность к материнству беременных женщин с ЭКО нашла свое подтверждение и имеет свою специфику:

- психологическая готовность к материнству выше, чем у женщин с естественным путем оплодотворения;

- женщины с ЭКО чаще имеют ненарушенный тип психологического компонента гестационной доминанты;

- имеется более значительная потребность в материнстве, как эмоциональная, так и ценностно-смысловая, которая характеризуется в осознании высокой степени ценности ребенка и материнства среди других ценностей, «правильное» представление о смысле детей и материнства;

- более углубленные знания женщиной своих материнских функций;

- более развит социально-личностный компонент, который характеризуется социальным положением женщины, установкой на стратегию воспитания ребенка, представлением о важных для развития ребенка личностных качеств матери, позитивным восприятием своей родительской роли.

Все беременные женщины больше внимания уделяют аккуратности, чистоплотности, ответственности, счастливой семейной жизни и здоровью.

Обе группы женщин рады беременности и психологически готовы к материнству, но между ними все же есть разница.

Беременные с ЭКО по всем проведенным результатам более готовы к материнству. У них более позитивное отношение к беременности и настрой (без страха) на роды, эмоционально-положительный образ ребёнка, желание заботиться о нём, радостно-счастливое отношение к роли матери. Они совершенно сознательно готовы перенести ради ребёнка любые трудности и ограничения. Несмотря на последнее, образ будущего ребенка у женщины вызывает положительные эмоции, она находится в «предвкушении» будущего материнства.

Беременные женщины с ЭКО более высоко осознают степень ценности ребенка и материнства среди других ценностей, имеют «правильные» представления о смысле детей и материнства.

Отмечаются более глубокие знания своих материнских функций, знание о психофизиологических особенностях в период беременности, знание о родах и об особенностях воспитания и развития детей, представление о некоторых операциях общения и взаимодействия с ребенком и ухода за ним, знание о грудном вскармливании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матвеева Е.В. Анализ материнства с позиции теории деятельности. К.: ВГГУ, 2004. - 128 с.
2. Филиппова Г.Г. Дифференциация мотивационных основ материнского и полового поведения в подростковом возрасте // Материалы международной научно-практической конференции памяти К.С. Лебединской. - М.: РГУ, 1995. - С. 112-114
3. Филиппова Г.Г. Образ мира и мотивационные основы материнства // Проблемы изучения и развития личности дошкольника. - Пермь, 1995. - С. 31-36
4. Филиппова Г.Г. Девять месяцев, меняющих жизнь /// Человек. – 2001. - № 1-3.
5. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству. - М.: «Наука», 2000. – 412 с.
6. Покровский В.И. Энциклопедический словарь медицинских терминов. - М.: «Медицина» 2005. – 668 с.

УДК 159.9 : 616.89

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ВЗРОСЛЕНИЮ ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ ИХ ЮНОШЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кайназарова А.М., Фёдорова И.А.

Психическое развитие ребенка опосредовано общением и взаимодействием с взрослыми, в первую очередь, с родителями. Семья удовлетворяет потребность ребенка в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке, уважении. Многие значимые психологические теории, такие, как психоанализ, бихевиоризм или гуманистическая психология не обошли вниманием проблему детско-родительских отношений, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития и формирования личности. В семье ребенок приобретает первый опыт социального и эмоционального взаимодействия. Продуктами взаимодействия со взрослым являются образ себя и другого, а также отношения, возникающие между людьми в процессе коммуникации. Первые экспериментальные исследования в области детско-родительских отношений были начаты в 1899 году Робертом Сирсом и Стенли Холлом [1].

В процессе воспитания ребенка в семье особое значение приобретает родительское отношение. Специфика родительского отношения заключается в его динамичности, постоянном и неизбежном изменении с возрастом ребенка. Современная психологическая наука делает особый акцент на рассмотрение родительского отношения в его динамике, которая во многом определяется возрастом ребенка. В ходе развития ребенка как личности родитель должен соответственно менять отношение к ребенку. Если на первых годах жизни родители в воспитании ребенка делали акцент на его базовых потребностях, чтобы обеспечить благоприятные условия для физиологического роста, то в период юности главные требования к воспитанию уже другие – обеспечить условия для личностного беспрепятственного развития путем правильного взаимодействия с ним.

Целью исследования являлось изучение особенностей родительского отношения к взрослению детей на этапе их юношеского развития. Объектом исследования выступает родительское отношение. Предметом - особенности родительского отношения к взрослению детей на этапе их юношеского развития.

В становлении личности родитель играет важную роль, качество его взаимоотношений с ребенком служит основой для личностного самоопределения ребенка, формирования характера и поведения, для построения «образа себя», отношения с миром и окружающими людьми.

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. С психологической точки зрения родительское отношение - это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [2].

Родительское отношение динамично, и его характер может меняться. Факторы, влияющих на изменения в родительском отношении к ребенку: утрата одного из членов нуклеарной семьи, тяжелая болезнь члена семьи, появление нового ребенка и т.п. Личность родителя также активна, как морально, так и физически, человек получает опыт, развиваются его взгляды – все это сказывается на его отношениях с ребенком. Еще один значимый фактор, детерминирующий изменения в родительском отношении – возраст ребенка и приобретение им новых социальных ролей; именно на фактор возраста ребенка был сделан акцент в работе.

Юношеский возраст – это уникальный этап развития человека в онтогенезе. Социальная ситуация развития характеризуется, в первую очередь, тем, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Границы юношества определяются по-разному разными авторами. В нашей работе мы будем полагаться на психологическую периодизацию и будем рассматривать юность, как период,

соответствующий кризису перехода к юности – от 15 лет до 18 лет (по психологической периодизации, составленной на основе трудов Д.Б. Эльконина, который интегрировал концепции Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева) [3].

В подростковом и юношеском возрасте степень свободы ребенка от родителей существенно возрастает. Это период бурного развития самосознания и эгоидентичности (Э. Эриксон), важное место в жизни занимает также близкое общение со сверстниками и профессиональное самоопределение. При ярко выраженном стремлении юноши к независимости сохраняется глубинная связь с родителями и потребность в психологической поддержке с их стороны.

Юношество – этот период, который включает нравственное и волевое воспитание. При неблагополучной ситуации общения юноши с взрослыми велика вероятность эмоционального отчуждения ребенка, неадекватное нравственное воспитание, в крайнем случае, возникновение у него психопатий, появление вредных привычек, делинквентного поведения. Родительское влияние на ребенка зависит от характера отношений с ребенком. Родителям нужно понимать, что в юношеском возрасте нужно позволить ребенку учиться на своих ошибках, давать больше свободы детям. Но все же есть много случаев, в которые родитель должен вмешаться, во избежание глобальных негативных последствий.

Таким образом, в качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что родительское отношение, включающее в себя трехкомпонентную структуру, имеет следующий характер:

- приоритетность содействующего стиля воспитания у родителей юношей, так как авторитарный стиль способствует эмоциональному отдалению ребенка, чего опасается родитель (поведенческий компонент отношений);

- преобладание личностного начала родительского отношения, так как родитель боится отчуждения ребенка, следовательно, будет воспринимать его таким, какой он есть (эмоциональный компонент);

- родители в целом улавливают специфику возрастного развития своего ребенка, отмечают наличие признаков взрослости у своих детей (когнитивный компонент).

Проблема детско-родительских отношений может быть изучена двумя путями. Первый - лонгитюд, - как известно, весьма затруднительный в организационном, временном и материальном аспектах. Второй путь – сравнительное исследование, достоверность результатов которого достигается объемностью и репрезентативностью выборки. Мы пошли по второму пути, собрав достаточно обширный исследовательский материал, позволяющий сделать определенные обобщения.

В психологии для исследования детско-родительских отношений предложено очень малое количество валидных методик, что, на наш взгляд, является проблемой. Человек от рождения до взрослости претерпевает множество изменений психологического и физиологического плана, проходит большую часть кризисных периодов и сталкивается впервые с разнообразными явлениями, с чем может испытывать трудности. В связи с быстрым развитием на каждом периоде детско-родительские отношения носят различный характер, и, на наш взгляд, они должны измеряться различными методиками.

Таким образом, для исследования особенностей родительского отношения к взрослению детей на этапе их юношеского развития было принято решение использовать следующие методы:

1) анкета «Отношение к ребенку юношеского возраста»;

2) модифицированная методика «Незаконченные предложения» Д.М. Сакса - С. Леви;

3) опросник «Стратегии семейного воспитания» С. Степанова;

4) модифицированная методика цветовых метафор И.Л. Соломина.

Выборку составили люди, имеющие ребенка в возрасте от 15 до 18 лет. Пол, возраст, социальное положение, полнота семьи, наличие нескольких детей в нашем исследовании не имеет значения. Мы изучаем особенности родительского отношения к взрослению детей на этапе их юношеского развития, делая акцент именно на факте взросления ребенка, а не на внешних

факторах, таких, как особенности личности родителя и бытовые условия семьи. В нашем исследовании приняли участие 35 человек. Сроки исследования – ноябрь 2013 - май 2014 года.

В результате исследования были получены следующие результаты.

Начнем с приведения данных по анкете «Отношение к ребенку юношеского возраста».

На взрослость человека, по мнению испытуемых, указывает как физиологический, так и психологический возраст. Взрослого человека характеризуют следующие качества личности: ответственность, самостоятельность, рассудительность, умение принимать решения, дисциплинированность, уравновешенность, доброжелательность, способность признавать вину, адекватно расценивать ситуацию и толерантность. У ребенка в 15-18 лет уже имеются такие качества, как ответственность, самостоятельность, дисциплинированность, доброжелательность. Достижение ребенком позиции взрослости предполагает: готовность принимать решения и нести ответственность, появление «взрослых» суждений, целей жизни и переезд от родителей на личную квартиру. Отличия и достижения в деятельности, окончание физического развития человека не повлияют на восприятие его как взрослого человека родителем.

Интересен тот факт, что испытуемые указывают самостоятельность и ответственность как черты, которые уже имеются у их детей, и в то же время, – это черты взрослого человека, которых не хватает их детям для того, чтобы называться взрослым человеком.

Большинство исследуемых приблизительно в 20 лет стали считать себя взрослой личностью, но отмечают, что их дети добьются статуса взрослости в более старшем возрасте, чем они сами. По нашему мнению, это связано с уверенностью родителя в том, что он полностью удовлетворяет все нужды своего ребенка или желанием родителя удовлетворять все нужды своего ребенка и протянуть его развитие на более долгий срок. Тем самым, не предоставляет ему возможности для проявления самостоятельности. Таким образом, в когнитивном плане родитель осознает все факторы для становления взрослой личности, но в эмоциональном плане желает продлить его детство, боится отдаления ребенка от себя.

77%, то есть 27 из 35 человек, заметили изменения в поведении ребенка, когда он достиг юношеского возраста: ребенок стал серьезнее, изменился в отношении к себе, стал больше общаться с противоположным полом, стал задумываться о последствиях действий и необходимости их выполнения. Но, несмотря на перемены в личности ребенка, 34% (12 родителей из 35) не изменили отношения к ребенку и указывают, что отношение не должно меняться. Остальные отмечают следующий характер изменений – они стали больше доверять ребенку, стали прислушиваться к его мнению и обсуждать с ним серьезные вопросы, указывают на наличие визуальных признаков юношеского изменения, в отличие от внутренних признаков, характеризующих юношеский период, наличие которых родители опровергают. Это может быть связано с тем, что родитель мало внимания уделяет личности ребенка и общению с ним, что дает основание предполагать наличии эмоциональной дистанции в детско-родительских отношениях.

Судя по кратким ответам на вопросы анкеты, можно сделать вывод о том, что большинство испытуемых не уделяют внимания развитию ребенка, особенностям его возраста, не испытывают переживаний по поводу взросления ребенка и оценивают ребенка как «маленького», несмотря на указанные в наличии взрослые качества личности, как самостоятельность и ответственность. Это говорит о наличии у большинства испытуемых эмоциональной дистанции с ребенком и вытеснении этой проблемы.

Рассмотрим данные, полученные по модифицированной методике «Незаконченные предложения» Д.М. Сакса - С. Леви.

Отношение к ребенку у родителей в целом положительное, позитивное. В целом, родители верят в способности своих детей, оптимистично смотрят на их будущее, доверяют.

Родители указывают на отсутствие самостоятельной полезной деятельности.

Некоторых родителей не устаивает пассивность и замкнутость их детей. Выделены проблемные стороны: дети редко соглашаются с родителями, редко проявляют к ним ласку, закрыты, что может свидетельствовать об эмоциональной отстраненности, которую родители опровергают. Преобладающее большинство указывает на отсутствие эмоциональной дистанции, при возникновении проблем у ребенка родители сразу окажут ему помощь, либо окажут ее после проведения разъяснительной беседы. Они указывают на положительные стороны друзей своего ребенка, что говорит об осведомленности родителей о них, о возможных взаимодействиях с ними. Большинство испытуемых указывают на наличие любимой совместной деятельности с семьей, но есть и те, кто отметили ее отсутствие.

Ответы испытуемых указывают на некоторое проявление страха, на тенденцию к появлению небольших расстройств и переживаний по поводу взросления ребенка. Большинство родителей обеспокоены тем, что, повзрослев, их ребенок стал редко общаться с близкими и редко проявляет ласку.

Исходя из анализа данных, нами выделены категории страхов родителей, связанных с взрослением их детей:

- страх отдаления ребенка от родителей, страх быть покинутым в старости;
- страх девиантного поведения ребенка, в том числе и принятие наркотиков, влияние плохой компании, совершение плохих поступков;
- страх влияния виртуального мира либо страх замкнутости ребенка;
- страх потерять авторитет в глазах ребенка либо страх того, что ребенок не будет советоваться с родителем;
- страх поступков, которые может совершить ребенок, посчитав себя взрослым и самостоятельным.

Кроме того, у испытуемых выявлено положительное отношение к себе как к родителю.

По опроснику «Стратегии семейного воспитания» С. Степанова определилось, что родители 15-18 летних детей преимущественно пользуются авторитетным стилем воспитания.

Авторитетный стиль («демократический», «сотрудничество»). Родитель осознает свою важную роль в становлении личности ребенка, но и за ним самим признает право на саморазвитие. Трезво понимает, какие требования необходимо диктовать, какие обсуждать. В разумных пределах готов пересматривать свои позиции. Родители поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями. Подростки включены в обсуждение семейных проблем, участвуют в принятии решений, выслушивают и обсуждают мнение и советы родителей. Родители требуют от детей осмысленного поведения и стараются помочь им, чутко относясь к их запросам. При этом родители проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что формирует правильное, ответственное социальное поведение.

Еще в подростковом возрасте ребенка взрослый (родитель, учитель) теряет свой безусловный авторитет и становится равноправным партнером. Все это находит отражение в усилении личностного начала в родительском отношении, которое выражается теперь в желании «душевной близости», «общности интересов», доверии родителя и подростка. Опасения родителей также связаны с возможной потерей доверия, отдалением, отчуждением ребенка. Авторитетный стиль становится преобладающим в подростковом возрасте, полностью закрепляясь в юношеском возрасте ребенка, а авторитарный стиль, отражающий менторскую позицию, напротив, снижает свое значение. Интересно, что среди родителей юношей практически не выражен автономный стиль: декларируемые родителями самостоятельность, свобода волеизъявления не находят отражения в реальном взаимодействии с ребенком 15-18 лет [4].

Данные методики цветовых метафор И.Л. Соломина показывают, что испытуемые имеют целью в будущем прийти к взаимопониманию с ребенком и супругом(ой), стремятся к автономности ребенка, его самостоятельности, чтобы он мог принимать решения, сам ставить для себя цели и добиваться их. Испытуемые позитивно оценивают свою роль родителя и ре-

бенка, как зависимого от них младенца.

Сферы актуальных потребностей и видов деятельности, то, чем они наиболее озабочены родители, что в наибольшей степени привлекают их внимание:

- их ребенок, который характеризуется родителями как подросток;

- конфликт ценностей, который по результатам имеет место в отношениях с ребенком;

- проблема самоопределения, в нашем случае, ребенка, так как методика распространяется только на детско-родительские отношения, не рассматривая личности родителя;

- проблема искренности ребенка с родителем; здесь можно говорить о страхе родителя потерять контакт с ребенком, потерять доверие ребенка, выйти из круга доверия;

- физический рост ребенка и его друзья, возможно, окружение сверстников, которое заставляет родителя беспокоиться.

Мы можем предположить, что испытуемые увлечены развитием ребенка, его деятельностью, выбором жизненного пути ребенка. Кроме того, результаты можно интерпретировать следующим образом: испытуемые напуганы физическим ростом ребенка, хотят остановить его развитие на подростковом, когда еще игра распространялась на большую часть его деятельности. Данный страх опосредуется проблемой выбора профессионального пути ребенка, к которому родители еще не готовы.

Актуальные потребности определяют, чем озабочен человек в данный момент. Актуальные потребности испытуемых таковы:

- озабоченность половым созреванием ребенка;

- зависимость ребенка от родителей – здесь стоит отметить, что родителям импонирует данная зависимость ребенка от них, так как родители обозначают это одним из наиболее привлекательных цветов;

- потребность в коммуникации с ребенком, в поддержании положительного общения с ребенком.

Процесс становления ребенка взрослой личностью сопровождается у родителей страхом отстранения ребенка, его грубостью. По мнению испытуемых, каким вырастит ребенок – в главной степени зависит от родителя, такая ответственность пугает родителей.

Источники стресса родителей – это беззаботность и максимализм детей. Юноша переоценивает свои возможности, берется за множество дел, не доводя до конца и половины. Такое поведение заставляет родителей воспринимать его как беззаботного, «маленького».

Таким образом, на когнитивном уровне родители, как правило, понимают, что ребенок взрослеет. Фиксируют у них наличие черт взрослого человека. На эмоциональном - не хотят этого и боятся отдаления ребенка. Родители понимают, что нужно дать больше самостоятельности ребенку, чтобы он повзрослел. Но эмоциональная сторона не позволяет дать ребенку самостоятельности, тем самым, задерживая развитие ребенка, желая продлить детство. Возможно, данная ситуация связана со страхом старости и кризисом «опустевшего гнезда».

Выявлено, что изменяется межличностная дистанция в отношении родителей к детям. Эмоциональное отвержение в родительском отношении при переходе к юношеству резко увеличивается. По мере взросления детей у родителей увеличивается недоверие их способности к самостоятельности и стремление к структурирующему родительскому контролю.

Делается вывод о том, что изменения родительского отношения к детям в своих общих тенденциях мало соответствуют требованиям условий их социального взросления, формирования чувства доверия, уверенности и личностной субъектности.

Все это находит отражение в усилении личностного начала в родительском отношении, которое выражается теперь в желании «душевной близости», «общности интересов», доверии родителя и подростка. Опасения родителей также связаны с возможной потерей доверия, отдалением, отчуждением ребенка. Содействующий стиль становится преобладающим в этом возрасте, а объяснительный, отражающий менторскую позицию, напротив, снижает свое значение. В ценностных ориентациях родителей большое значение имеют воля ребен-

ка, его целеустремленность, настойчивость и его способность общаться с другими, умение дружить. Наряду с этим, безусловно, большое значение для родителя имеют успехи ребенка в школе и его моральные качества как важное условие его благополучия в будущем. Интересно, что среди родителей юношей практически не выражен автономный стиль: декларируемые родителями самостоятельность, свобода волеизъявления не находят отражения в реальном взаимодействии с ребенком 15-18 лет. Итак, в группе родителей 15-18-летних детей оппозиция двух начал описывается так: «установка на самостоятельность подростка и ожидание его достижений» (ПН) - «стремление сохранить ускользающую связь, общность» (ЛН).

Можно считать, что наше гипотетическое предположение о том, что «родительское отношение, включающее в себя трехкомпонентную структуру, подтвердилось во всех предположениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Родители и дети: Психология взаимоотношений. Родители и дети: Психология взаимоотношений. Сборник / под ред. Е. Савиной и Е. Смирновой. - М.: «Когито-Центр», 2003. - 230 с.
2. Психологические тесты. / Ред. А.А. Карелин – М., 2001, Т. 2. - С. 144-152.
3. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте: Материалы симпозиума: Особенности подросткового возраста // IX научная конференция по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. М., 1969.
4. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. - 2000, № 3. - С. 3-13.

УДК 159.9:37.015.3

БАЛАЛАРДЫҢ МЕКТЕПКЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫНА СИПАТТАМА

Байтемирова Қ.Б.

Тұлғаның негізі жан жақты қалыптасуы мектепке дейінгі балалық шақта қалыптаса бастайды. Баланың алғашқы өміріндегі тәрбиесі оның келешекте толық қамды сәтті дамуына негіз болады. Балабақша – жалпы халықтық білім беру жүйесінде негізгі баспалдақ болып табылады. Педагог мамандардың, мектепке дейінгі істі ұйымдастырушылардың және қазіргі уақытта ғалымдардың алдарында балаларға мектепке дейінгі тәрбие мен білім беру және балаларды жүйелік мектептің бағдарламасына дайындау мәселесі тұр.

Мектепке дайындықты құру бірқатар себептерге байланысты, ең алдымен – мектепке дейінгі ұйымдардың жаппай жабылуы себепші болды, нәтижесінде 1995-1999 жылдар балалардың көбі қажетті психологиялық, когнитивтік, жалпы мәдени дайындықтан өтпей мектепке бара бастады. Балалардың көбі мектеп жағдайындағы жаңа жағдайға тап болып, оқиғаларды қабылдауда қинала бастады. Бірінші сынып оқушыларының мұндай сенімсіз тәртіптері қоршаған ортаның кері эмоциясын тудырды, бұл баланың психикасын бұзды, оған деген жаман қатынастың пайда болуына әкеліп соқты, өкінішке орай мұғалімде де сондай реакция тудырды.

Соған байланысты Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі 1998-1999 жылдары еліміздің «Білім туралы» жаңа Заңының жобасын дайындау барысында мектепке дайындық деп аталатын жалпы ағарту бағдарламасы аясында мемлекеттік білім беру ұйымдарында бес-алты жастағы балаларды міндетті және ақысыз мектепке дайындау туралы заң заңдық формасын жасауды бастамаға алды. Заң қолданысқа 1999 жылы 7 маусымда енгізілді.

Мектепке дейінгі сыныптар ашу механизмін анықтау үшін 1999 жылғы қарашада еліміздің Үкіметімен №1762 «Балаларды міндетті мектепке дайындау мәселесі туралы» қаулы қабылданды. Сол қаулыға байланысты 5-6 жастағы балаларға арналған бір жылдық мектепке дайындық сыныптары жалпы білім беру мектептерінде және ведомстволық бағыныстылығы және жекеменшік формасына байланыссыз білім беретін басқа ұйымдарда ашыла алады. Сондай-ақ, мектепке дейінгі ұйымдардың үлкен және дайындық топтар базасында мектепке дейінгі топтары ашыла алады [1,б. 25].

Мемлекеттік ұйымдарда мектепке дейінгі дайындық (балабақшаларда және мектептерде) мемлекет бюджетінен қаржыландырылуы тиіс. Бұдан басқа, қаулымен ата-аналар міндетіне 5-6

Балаларды мектепке дайындау, мектепке бейімделуін және оқытудың жетістігін қамтамасыз ететін маңызды құрамы психологиялық дайындық компоненттері болып табылады. Баланың жеке тұлғасының даму мәселесін ойдағыдай шешу, оқытудың тиімділігін арттыру үшін балалардың мектепте оқуының дайындық деңгейін нақты ескере отырып, дұрыс бағытта жұмыс жасай білу керек.

Балалардың мектепке даярлығы төмендегі параметрлер бойынша анықталады. Олар:

1. Жоспарлау - бұл мақсатқа сәйкес өз іс - әрекетін ұйымдастыра білу іскерлігі:

- баланың әрекеті мақсатпен сәйкес келмеуі - төменгі деңгей;
- баланың әрекеті мақсаттың мазмұнына жартылай сәйкес келуі — орта деңгей;
- мақсаттың мазмұнына баланың әрекеті толығымен сәйкес келуі - жоғары деңгей.

2. Бақылау - қойылған мақсатпен өз әрекетінің нәтижесін салыстыру іскерлігі:

- бала әрекетінің нәтижесі қойылған мақсатқа мүлдем сәйкес келмеуі - төменгі деңгей (баланың өзі бұл сәйкессіздікті көрмейді);
- бала әрекетінің нәтижесі қойылған мақсатқа жартылай сәйкес келуі - орта деңгей (жартылай сәйкессіздікті бала өз бетінше көре алмайды);

- бала әрекетінің нәтижесі қойылған мақсатқа толық сәйкес келуі, бала өз бетінше алған нәтижесі мен қойылған мақсатты салыстыра алуы - жоғары деңгей.

3. Оқу мотивациясы - бұл заттардың және қоршаған әлем заңдылықтарының жасырын қасиеттерін табуға, қолдану ұмтылу:

- бала тек қана заттардың сезім мүшелеріне мүмкін болатын қасиеттеріне ғана бағытталса, онда ол - төменгі деңгей;

- бала қоршаған әлемнің кейбір жалпыланған қасиеттеріне бағытталуға және жалпылауларды табуға қолдануға тырысады;

- қоршаған әлемнің заңдылық қасиеттерін қабылдаудағы құпияны табуға тырысудың айқын көрінуі және осы білімді өз іс - әрекетінде қолдануға деген құштарлық – жоғары деңгей.

4. Ақыл - ой дамуының деңгейі.

- Өзге адамды тыңдай білмеуі, талдау, салыстыру, жалпылау, абстракциялау және нақтылау сияқты логикалық операцияларды сөздік түсінік түрінде орындауы - төменгі деңгей;

- өзгені тыңдай алмауы және сөздік түсінік түрінде орындалған логикалық операциялардағы қателіктер - бұл орташадан төмен көрсеткіш;

- өзгені тыңдай алмауы және сөздік түсінік түрінде берілген салыстыру, жалпылау сияқты қарапайым логикалық операциялардың қатесіз орындалуы, күрделірек логикалық операцияларды, яғни абстракциялаудағы, нақтылаудағы, талдаудағы, жинақтаудағы жіберілген қателіктердің болуы - орта деңгей;

- өзгені түсінудегі және барлық логикалық операцияларды орындаудағы кейбір қателіктерді, бала ересектің көмегінсіз өзі түзетуі - бұл жоғары деңгей;

- өзге адамды тыңдай алу мүмкіндігінің болуы және сөздік түсінік түріндегі барлық логикалық операцияларды орындауы - бұл өте жоғары деңгей [2, б. 75].

Осы аталған параметрлер бойынша мектепке келеген баланы былайша бөліп көрсетуге болады:

1. Мектепке даярлығы жоқ бала - өз әрекетін жоспарлай және бақылай алмауы, оқу мотивациясы төмен (тек сезім мүшелеріне ғана бағытталған), өзгені тыңдайды және түріндегі логикалық орындауды білмейді.

2. Мектепке даярлығы бар бала - өз әрекетін басқарып бақылай алады (немесе осыған қарай ұмтылады), қоршаған ортадағы заңдылықтармен, заттардың жасырын қасиеттеріне бағытталған, өзгені тыңдай алады және сөздік түсінік түрінде логикалық операцияны орындай біледі (немесе тырысады).

Балаларды жетік зерттеу мектепке барар алдында сәуір - мамыр айларында іске асырылады. Тексеру нәтижесінің негізінде баланың мектепке даярлығы жайлы қорытындыны психологиялық – педагогикалық сараптау комиссиясы береді. Бұл комиссияда психолог, физиолог, дәрігер – педиатр және мұғалім болады. Бұл көрсетілген әр түрлі деңгейлі дифференция жағдайында комиссия 1, 2, 3 деңгейге бөлінген сыныптар құруына мүмкіндік алады.

2. Баланың мектепте оқуға психологиялық даярлығы.

Оқуға психологиялық дайындықтың құрамдас бөліктері ретінде жеке тұлғалық шығады. Жеке тұлғалық мектепке даярлығы баланың жаңа әлеуметтік орынға ұмтылысын жатқызамыз. Бұл позиция баланың мектепке, оқу іс - әрекетіне, мұғалімдерге және оқушы ретінде өзіне - өзі қатысынан байқалады.

6 -7 жастағы бала үшін мұғалімнен тұлғасы аса маңызды болып табылады.

Жүргізілген бақылаулар нәтижесінде мыналарды байқауға болады: мұғалімнің талап - тілегін 6 жастағылар шын көңілмен, ынта - ықыласымен орындайды.

Баланың мектепке даярлығын А.А. Венгер мен К.Н. Поливанова зерттеген. Олар оқу мазмұнын ересектердің фигурасынан бөліп алу қабілетін мектепке даярлықтың басты шарты деп есептеген. Зерттеушілер 6-7 жастағы бала үшін мектеп өмірінің сыртқы формалдық жағы ғана ашылады деген. Сондықтан да олар бар ынтасымен өзін «оқушы сияқты» ұстауға тырысады, яғни қолын көтеру, жауап бергенде тұру, тік отыруға тырысады, Бірақ мұғалімнің не айтып тұрғанына және оған не деп жауап беру керек екені балаға маңызды емес, 7 жасқа қараған бала үшін кез - келген тапсырма мұғаліммен қарым – қатынас жағдайына байланысты. Бала оқытылып жатқан пәнге мән бермей – мұға-

лімді ең басты қатысушы адам ретінде қабылдайды. Оқыту мазмұны - байқаусыз қалады. Осындай жағдайда мұғалімнің басты міндеті балаға оқытылатын пәнді ұсыну және оны жаңа мазмұнға араластыру, қайта ашу болып табылады. Оқыту мазмұны мен оны таратушы, яғни мұғалім - баланың санасында бөліну қажет. Егер ондай болмаған жағдайда оқыту материалында алға жылжу мүмкіндігі жойылады [3, б. 129].

Мектеп өмірі баладан мінез - құлық ережелерін дәл орындауды, өз іс - әрекетін өз бетінше ұйымдастыра алуын талап етеді. Ересектердің талабы мен ережелеріне бағына алу қабілеті мектептегі оқуға ерік даярлығының басты көрсеткіші болып табылады.

Мектептегі оқыту интеллектуалдық дайындықты да қажет етеді. Бала өзінің мектепке дейінгі эгоцентризмін жеңіп, шындықтың әр түрлі жақтарын ажыратуы тиіс. Сондықтан да мектепке даярлықты анықтау үшін мөлшердің сақталуына арналған Ж. Пиаженің есептері пайдаланылады. Мысалы: сұйықты кең ыдыстан жіңішкеле құю, арақашықтықтағы әр түрлі түймелер қатарын салыстыру т.б.

Бала заттардың жеке жақтарын, параметрлерін көре білуі қажет, осы жағдайда ғана пәндік оқытуға ауысуға болады.

Ол танымдық іс - әрекеттің тәсілдерін меңгеруді шамалайды. Қабылдауда сенсорлық эталондарды, ойлау сферасында кейбір интеллектуалдық операцияларды меңгеру. Мектепке интеллектуалдық даярлықтың маңызды жағы ол баланың ақыл - ой белсенділігі мен танымдық қызығушылығы, яғни жаңа бір нәрсе білуге деген құмарлық, бақыланған құбылыстардың мәнін түсіну, ақыл - ой міндетін шешуге ұмтылу.

3. Баланың мектепке дайындығын анықтау.

Баланың мектепке психологиялық дайындығын тексеру мақсатымен олардың оқуға дайындық мүмкіндігі және даму дәрежесін анықтау жүргізеді.

Зерттеу жұмысын жеке балалармен немесе тұтас топпен де жүргізуге болады.

Психологиялық зерттеуді мынадай шарттары бар.

Баланың мектепке даярлығын мектепке дейінгі кеме психологы және балалар емханасындағы дәрігерлер анықтайды. Балабақшаға бармайтын бала болса, онда оны жергілікті дәрігер анықтайды және баланың мектепке даярлық деңгейі медициналық психологиялық - физиологиялық шарттар бойынша анықталады.

Медициналық шарттарға мыналар жатады:

1. Анатомиялық - биологиялық даму деңгейі;

2. Тексеру кезіндегі науқастығы;

3. Өткен жылғы науқастығы, мектепке қажетті функциялар дамуының психо - физиологиялық шарттары, бала психикасының даму деңгейін көрсететін психологиялық тұрғыда құрылған танымдық сұрақтар болады.

Мысалы: Кейн - Йерасек сынағы және тіл дыбысты айту санасын анықтау жұмысы жүргізіледі [4, б.49].

Баланың мектепке дайындығын анықтау жөніндегі дәрігерлердің жұмысы 2 кезеңнен тұрады және мектепке қажетті функциялардың дамуындағы кемшіліктерді түзетуге ерекше мән береді.

Баланың оқуға даярлығын терең зерттеу мектепке баратын жылдың алдында, қазан және қараша айларында өткізіледі. Ал медициналық жоспарлы түрде диспансерлік тексеруді бала - бақшада, балалар емханасында ларинголог, психоневролог, хирург, ортопед, тіс дәрігерлерінің Бақылауынан өтеді.

Балалардың алғашқы әр жақты медициналық психо - физиологиялық тексеру нәтижелері олардың дәрігерлік даму карталарына түсіріледі.

Денсаулығы нашар, әртүрлі ауытқуларға ұшыраған балаларға сауықтыру және емдеу шараларының комплексі белгіленеді. Мектептен оқуға қажетті функциялары жете дамымай қалған кемістігі байқалған балалардың тіліндегі және қолдың бұлшық ет қозғалысын дамыту үшін әртүрлі жаттығулармен шұғылдану шаралары ұсынылады. Мұндай емдеу сауықтыру шараларын балалар емханасының маман дәрігерлері жүзеге асырады [5, б. 53].

Баланың дыбыстарды айтуындағы кемістіктерді жою сабақтарын да жүргізеді. Қолдың бұлшық ет қозғалысын дамытуға арналған сабақтар мен жаттығуларды психолог, бала тәрбиешісі немесе ата – аналары жүргізе алады. Атап айтқанда, сурет

салуды тапсыру, құрастыру, конструкциялық ойындар, әртүрлі жазу емлелерін жазып үйретуге болады. Баланың белсенді сөздік қорын анықтау үшІн сынақтар да ұйымдастыруға болады.

4. Мектепке барар балаладың ақыл – ойы принципі оралымдылығын анықтау үшін авторлық әдістемелер.

Енді мектепке барар балалардың ақыл - ойының оралымдылығын анықтау үшін логикалық ойлауын, арифметикалық дағдыларын, кеңістікті бағдарлауын, қабылдауының жылдамдығын тексеретін авторлық әдістемелерден мысалдар келтірейік.

1. Векслер тесті. Балалардың сөздік қоры, заттардың ұқсастық белгілері мен айырмашылықтарын ажырату, санамақты есіне сақтау дағдыларын өлшейтін тапсырмалардан құралады. Тест мазмұны ақыл - ойдың жалпы көрсеткішін құрайтын сөздік және сөздік емес тапсырмалардан тұрады Ағылшын тіліндегі бұл әдісті орыс тілінде «сөйлеткен» А.Ю. Панасюк.

2. Л.С. Выготский әдістемесі. Балаларға топтама сөздер оқылып, оларды бір сөзбен қалай атауға болатыны сұралады. Мысалы: көйлек, күрті, шалбар, малақай - киім. Бұл әдістеме арқылы ұғымдардың қалыптасуы мен оларды жинақтай білу іскерлігі анықталады.

3. А.Р. Луияның «Пиктограмма» әдістемесі. Мақсаты - құралдарды пайдалану арқылы балалардың есте сақтауының даму деңгейін анықтау. Зерттеуші есте сақтауға он, он екі сөздер мен сөз тіркестерін ретімен атайды. Ал бала әр сөзге сол сөзді есіне түсіретіндей сурет салуы тиіс.

4. Е.Е. Кравцованың «Кім үлкен?» деп аталатын әдістемесі арқылы балалардың ойлау операцияларының даму деңгейін анықтайды. Әдістеме ауызша есептерді ойша шешу арқылы орындалады: қоян – қасқырдан үлкен, қасқыр - аюдан үлкен. Сонымен кім үлкен ? Қоян ба, аю ма?

5. С.Я. Рубинштейннің «10 сөзді жаттау» әдістемесі ерікті есте сақтау деңгейін тексеруге мүмкіндік береді. Қалыпты жағдайда дамып келе жатқан баланың әр бір жаңа сөз сайын есте сақтауды арта береді, ал медициналық, психологиялық көмекті қажет ететін балалардың есте сақтауы, керісінше, кеми береді.

6. Баланың мектепке оқуға ықыластық даярлығын анықтау үшін Н.Л. Белопольскаяның әдістемесі қолдануға болады. Әдістемені міндеті - баланың ойынға және оқуға ықыласын байқау. Ойын элементтерін пайдаланып, ынталандыру арқылы белгілі бір тапсырмалар жүйесін орындатады.

7. Д.Б. Эльконинның «кескіндеме диктант», Л.А. Венгердің «Өрнекті диктант», Л.И. Цеханскаяның «Өрнек» әдістемелері үлкеннің нұсқауын тыңдап, оны орындау мен өзінің әрекетін белгілі бір тәртіпке бағындыру іскерлігін анықтау үшін қолданылады.

Берілген әдістемелердің барлығы қарапайым, өлкелік, ұлттық ерекшеліктер алшақтығы аса көп мөлшерде емес. Сондықтан, авторлық әдістемелердің біразын (1, 2, 3, 4, 5, 6) түп - нұсқаға сүйене отырып, қазақ тілінде жаңа әдістеме ретінде қайта жасауға болады. Ал, 7 үлгіні өзгеріссіз, сол қалпында пайдалану керек. Себебі, ол сөздік емес әдіс [6, б. 69].

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ақжолтаева Б.Н. Мектепке дайындықты құру // Бастауыш сыныпта оқыту журналы, 2009 ж. № 2. 25-30 б.
2. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: «Педагогика», 1991.
3. Венгер Л.А., Марциновская Т.Д., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. – М.: «Знание», 1994. – 192 с
4. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Психологическое развитие ребенка до поступления в школу. –М., 1994. – 84 с.
5. Готовимся к школе: Книга для родителей будущих первоклассников / Под ред. Е.Л. Ерохиной. – М.: Олимп, 1999. – 160 с.
6. Венгер Л.А., Марциновская Т.Д., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. –М.: «Знание», 1994. – 192 с.

УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ

Ануфриев В.А.

Слово “психология”, возникшее в XVIII веке (его создателем был знаменитый немецкий ученый, учитель М.В. Ломоносова Христиан Вольф), в собственном смысле означает “учение о душе”. Понятие “душа” в науке теперь используется сравнительно редко; более научным считается понятие “психика”. Таким образом, в строгом смысле слова психология понимается как наука о психике, а психолог - это человек, профессионально занимающийся этой наукой в теоретическом и практическом плане, в том числе используя ее достижения, осуществляя разнообразную помощь людям.

Психология - наука о самом сложном, что пока известно человечеству. Ведь психика - это “свойство высокоорганизованной материи”. Если же иметь в виду психику человека, то к словам “высокоорганизованная материя” нужно прибавить слово “самая”: ведь мозг человека - это самая высокоорганизованная материя, известная нам.

Истории исследования в области психологии личности уже более ста лет. Более ста лет ученые ищут ответы на вопросы о природе личности, внутреннем мире человека, о факторах, определяющих развитие личности и поведение человека, его отдельные поступки и жизненный путь в целом. Этот поиск имеет отнюдь не только теоретическую ценность. С самого начала изучение личности было теснейшим образом связано с необходимостью решения практических задач.

Психология без практики лишена своего главного смысла и цели - познания и служения человеку. Практическая ориентация, однако, не только не уменьшает значимость развития психологической теории, но, напротив, усиливает ее: представление о том, что для успешной практической работы необходимо, прежде всего, овладение рядом практических навыков и накопление опыта, а теоретическое образование играет скорее, второстепенную роль, в корне неверно. Так, в западной психологии именно интенсивное развитие практики вызвало к жизни вопросы, которые относятся к общим проблемам психологии личности. В частности, дискуссионным остается вопрос о ведущем начале в развитии личности: рассматривать ли его, как предлагают многие представители гуманистического направления в психологии, как постепенное разворачивание заложенного в человеке потенциала, который толкает человека на самореализацию, или же процесс развития определяется чередой жизненных выборов самого человека.

Общее представление о личности

Как объект исследования, личность уникальна по своей сложности. Сложность эта заключена, прежде всего, в том, что в личности объединены различные плоскости бытия конкретного человека - от его телесного бытия до духовного - как живого тела, как сознательного и активного субъекта, как члена общества.

При попытках определить личность в литературе часто цитируются слова К. Маркса: “… человек есть совокупность всех общественных отношений” (4).

Некоторые авторы видят в этих словах прямое определение личности. Другие не соглашаются с ними, замечая, что у Маркса речь идет, во-первых, не о личности, а о человеке, во-вторых, скорее всего, об обобщенном человеке (человечестве в целом), так как ни один конкретный человек не может быть совокупностью всех общественных отношений.

Вторая точка зрения представляется верной: приведенная формула Маркса отражает общефилософский взгляд на человека, а именно постулирование его социальной сущности. Марксистская философия задает самое общее понимание личности.

Личность - это организм, и его высший представитель - мозг, содержащий в себе остатки всего, чем мы были, и задатки того, чем мы будем. В нем начертан индивидуальный характер со всеми своими дея-

тельными и пассивными способностями и антипатиями, своим гением, талантом и глупостью, добродетелями и пороками, неподвижность и деятельностью.

Пространство личности имеет сложную структуру и множество измерений. Т.е. события внешнего мира, в которые включена личность, и те отношения, которые у нее устанавливаются с объектами внешнего мира, образуют внешнее пространство личности. Представления о мире и о себе, переживания различных событий, отношение к самому себе, самоконтроль и саморегуляция, жизненные цели и планы - все это составляет внутренний мир личности. Социальное пространство, в которое включена личность, представлено в ее внутреннем мире. С другой стороны, в активности, в деятельности, в общении, так или иначе, проявляется внутренняя жизнь личности.

Образ жизни человека, включающий в неразрывном единстве определенные исторические условия, материальные основы его существования и деятельность, направленную на их изменение, обусловливает психический образ личности, которая, в свою очередь, накладывает свой отпечаток на образ жизни.

Личность - прежде всего, современник определенной эпохи, и это определяет множество ее социально-психологических свойств.

Личность, как мы хорошо знаем, не только продукт истории, но и участник ее движения, объект и субъект современности. Быть может, наиболее чувствительный индикатор социальных связей личности - ее связь с современностью, с главными социальными движениями своего времени. Но эта связь тесно смыкается с более частным видом социальных связей - с людьми своего класса, общественного слоя, профессии и т.д., являющимися сверстниками, с которыми данная личность вместе формировалась в одно и то же историческое время, была свидетелем и участником событий. Формирование общности поколения зависит от системы общественного воспитания. Принадлежность к определенному поколению всегда является важной характеристикой конкретной личности.

Личность - общественный индивид, объект и субъект исторического процесса. Поэтому в характеристиках личности наиболее полно раскрывается общественная сущность человека, определяющая все явления человеческого развития, включая природные особенности.

Общим объективным основанием свойств личности является система общественных отношений. В этом смысле общество порождает личность. Личность и общество не противостоят друг другу как две разные взаимодействующие силы. Личность - это член общества и его продукт. Отношение “индивид - общество” есть отношение порождения, формирования личности обществом. И, вместе с тем, порождение, формирование и развитие личностей является необходимой составляющей самого процесса развития общества, поскольку без личностей ни этот процесс, ни само общество не могут существовать.

Когда человека можно считать личностью? Человека можно считать личностью, если в его мотивах существует иерархия в одном определенном смысле, а именно если он способен преодолевать собственные непосредственные побуждения ради чего-то другого. В таких случаях говорят, что субъект способен к опосредованному поведению. При этом предполагается, что мотивы, по которым преодолеваются непосредственные побуждения, социально значимы. Они социальны по своему происхождению и смыслу, то есть заданы обществом, воспитаны в человеке. Это первый критерий личности.

Второй необходимый критерий личности - способность к сознательному руководству собственным поведением. Это руководство осуществляется на основе осознанных мотивов - целей и принципов. От первого критерия второй отличается тем, что предполагает именно сознательное соподчинение мотивов. Просто опосредствованное поведение (первый критерий) может иметь в своей основе и стихийно сложившуюся иерархию мотивов и даже “стихийную нравственность”: человек может не отдавать себе отчета в том, что именно заставило поступить его определенным образом, тем не менее, действовать вполне нравственно. Итак, хотя во втором признаке также имеется в виду опосредствованное

поведение, подчеркивается именно сознательное опосредствование. Оно предполагает наличие самосознания как особой инстанции личности.

Личность - это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих (6).

Наряду с понятиями “человек”, “личность” в науке нередко употребляются термины “индивид”, “индивидуальность”. Их отличие от понятия “личность” состоит в следующем: если понятие “человек” включает в себя совокупность всех человеческих качеств, свойственных людям, независимо от того, присутствуют или отсутствуют они у данного конкретного человека, то понятие “индивид” характеризует именно его и дополнительно включает такие психологические и биологические свойства, которые, наряду с личностными, также ему присуши. Кроме того, в понятие “индивид” входят как качества, отличающие данного человека от других людей, так и общие для него и многих других людей свойства.

Индивидуальность - это самое узкое по содержанию понятие. Оно содержит в себе лишь те индивидуальные и личностные свойства человека, такое их сочетание, которое данного человека отличает от других людей.

Психологическая структура личности

В структуру личности обычно включаются способности, темперамент, характер, волевые качества, эмоции, мотивация, социальные установки.

Рассмотрим набор таких черт, которые, по мнению Р. Мейли, достаточно полно характеризуют личность.

уверенность в себе - неуверенность
интеллектуальность (аналитичность) - ограниченность (отсутствие развитого воображения)
зрелость ума - непоследовательность, алогичность
рассудительность, сдержанность, стойкость - суетность, подверженность влиянию
спокойствие (самообладание) - невротичность (нервозность)
мягкость - черствость, цинизм
доброта, терпимость, ненавязчивость - эгоизм, своеволие
дружелюбие, покладистость, гибкость - ригидность, тираничность, мстительность
добросердечие, мягкость - злобность, черствость
реализм - аутизм
сила воли - безволие
добросовестность, порядочность - недобросовестность, непорядочность
последовательность, дисциплина ума - непоследовательность, разбросанность
уверенность - неуверенность
взрослость - инфантилизм
тактичность - бестактность
открытость (контактность) - замкнутость (уединенность)
веселость - грустность
очарованность - разочарованность
общительность - необщительность
активность - пассивность
самостоятельность - конформность
экспрессивность - сдержанность
разнообразие интересов - узость интересов
чувствительность - холодность
серьезность - ветреность
честность - лживость
агрессивность - доброта
бодрость - веселость
оптимизм - пессимизм
смелость - трусость
щедрость - скупость
независимость - зависимость

К психологическим характеристикам самоактуализирующейся личности относятся:

- активное восприятие действительности и способность хорошо ориентироваться в ней;
- принятие себя и других людей такими, какие они есть;
- непосредственность в поступках и спонтанность в выражении своих мыслей и чувств;
- сосредоточенность внимания на том, что происходит вовне, в противовес ориентации только на внутренний мир, сосредоточенности сознания на собственных чувствах и переживаниях;
- обладание чувством юмора;

- развитые творческие способности;
- неприятие условностей;
- озабоченность благополучием других людей, а не обеспечением только собственного счастья;
- способность к глубокому пониманию жизни;
- установление с окружающими людьми, хотя и не со всеми, вполне доброжелательных личных взаимоотношений;
- способность смотреть на жизнь с объективной точки зрения;
- умение полагаться на свой опыт, разум и чувства, а не на мнения других людей, традиции или условности;
- открытое и честное поведение во всех ситуациях;
- способность брать на себя ответственность, а не уходить от нее;
- приложение максимума усилий для достижения поставленных целей (5).

Формирование и развитие личности

Обратимся к более подробному рассмотрению процесса формирования личности.

Сначала представим себе самую общую картину этого процесса. Согласно взгляду современной психологии, личность формируется путем усвоения или присвоения индивидом общественно выработанного опыта.

Опыт, который имеет непосредственное отношение к личности - это системы представлений о нормах и ценностях жизни человека: о его общей направленности, поведении, отношениях к другим людям, к себе, к обществу в целом и т.д. Они зафиксированы в очень различных формах - в философских и этических воззрениях, в произведениях литературы и искусства, в сводах законов, в системах общественных наград, поощрений и наказаний, в традициях, общественных мнениях…

Формирование личности, хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений, способов действий. Ведь здесь речь идет о таком освоении, в результате которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение и т.д., а достичь всего этого путем простого усвоения нельзя. Усвоенный мотив в лучшем случае мотив знаемый, но не реально действующий, то есть мотив неистинный. Знать, что должно делать, к чему следует стремиться - не значит хотеть делать это, действительно к этому стремиться. Новые потребности и мотивы, а также их соподчинения возникают в процессе не усвоения, а переживания, или проживания. Этот процесс всегда происходит только в реальной жизни человека. Он является всегда эмоционально насыщенным, часто субъективно творческим.

С мыслью о том, что личностью человек не рождается, а становится, согласно сейчас большинство психологов. Однако их точки зрения на то, каким законам подчиняется развитие личности, значительно расходятся. Эти расхождения касаются понимания движущих сил развития, в частности, значения общества и различных социальных групп для развития личности, закономерностей и этапов развития, наличия, специфики и роли в этом процессе кризисов развития личности, возможностей ускорения процесса развития и других вопросов.

Если по отношению к развитию познавательных процессов можно было сказать, что детский возраст является решающим в их формировании, то это тем более верно в связи с развитием личности. Почти все основные свойства и личностные качества человека складываются в детстве, за исключением тех, которые приобретаются с накоплением жизненного опыта и не могут появиться раньше того времени, когда человек достигнет определенного возраста.

В детстве складываются основные мотивационные, инструментальные и стилевые черты личности. Первые относятся к интересам человека, к тем целям и задачам, которые он перед собой ставит, к его основным потребностям и мотивам поведения. Инструментальные черты включают предпочитаемые человеком средства достижения соответствующих целей, удовлетворения актуальных потребностей, а стилевые касаются темперамента, характера, способов поведения, манер. К окончанию школы личность в основном оформляется, и те индивидуальные особенности персонального характера, которые ребенок при-

обретает в школьные годы, обычно сохраняются в той или иной степени в течение всей последующей жизни.

Развитие личности в детстве происходит под влиянием различных социальных институтов: семьи, школы, внешкольных учреждений, а также под воздействием средств массовой информации (печать, радио, телевидение) и живого, непосредственного общения ребенка с окружающими людьми. В разные возрастные периоды личностного развития количество социальных институтов, принимающих участие в формировании ребенка как личности, их воспитательное значение различны. В процессе развития личности ребенка от рождения до трех лет доминирует семья, и его основные личностные новообразования связаны, в первую очередь, с ней. В дошкольном детстве к воздействиям семьи добавляется влияние общения со сверстниками, другими взрослыми людьми, обращение к доступным средствам массовой информации. С поступлением в школу открывается новый мощный канал воспитательного воздействия на личность ребенка через сверстников, учителей, школьные учебные предметы и дела. Расширяется сфера контактов со средствами массовой информации за счет чтения, резко возрастает поток информации воспитательного плана, достигающий ребенка и оказывающий на него определенное воздействие.

На вопрос, что такое личность, психологи отвечают по-разному, и в разнообразии их ответов, а отчасти и в расхождении мнений на этот счет проявляется сложность самого феномена личности. Каждое из определений личности, имеющихся в литературе, заслуживает того, чтобы учесть его в поисках глобального определения личности.

Личность чаще всего определяют как человека в совокупности его социальных, приобретенных качеств. Это значит, что к числу личностных не относятся такие особенности человека, которые генотипически или физиологически обусловлены, никак не зависят от жизни в обществе. Во многих определениях личности подчеркивается, что к числу личностных не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или индивидуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям, в обществе. В понятие “личность” обычно включают такие свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют об индивидуальности человека, определяя его значимые для людей поступки.

Охарактеризовав основные силы, воздействующие на формирование личности, включая социальное направление образования и общественного воспитания, то есть, определив человека как объект общественного развития, мы можем понять внутренние условия его становления как субъекта общественного развития. В этом смысле личность всегда конкретно - исторична, она продукт своей эпохи и жизни страны, современник и участник событий, составляющих вехи истории общества и ее собственного жизненного пути.

Формирование личности - это очень сложный процесс, длящийся всю нашу жизнь. Некоторые особенности личности в нас уже заложены при рождении, другие мы вырабатываем в процессе нашей жизни. И в этом нам помогает окружающая среда. Ведь среда играет очень важную роль в формировании личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. - Самара: Изд. Дом "БАХРАХ", 1999.
2. Ананьев Б.Г. Структура личности. // Психология личности в трудах отечественных психологов. Хр. - СПб., 2000.
3. Малышев А.А. Психология личности и малой группы: Учебно-методическое пособие. - Ужгород: Инпроф ЛТД, 1977.
4. Маркс К. Капитал. т. 3. – М., 1981.
5. Мейли Р. Факторный анализ личности // Психология индивидуальных различий: Тексты. - М., 1982.
6. Немов Р.С. книга 1. – М., 1977.
7. Теория личности З. Фрейда. // Психология личности. Т. 1. Хрестоматия. - Самара: Изд. Дом "БАХРАХ", 1999.
8. Теория личности К. Юнга. // Психология личности. Т. 1. Хрестоматия. - Самара: Изд. Дом "БАХРАХ", 1999.

УДК 159.9 : 581

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛЕВШЕЙ И ПРАВШЕЙ

Омарова А.О., Фёдорова И.А.

В современной психологической науке усилился интерес к проблемам личности в целом, а также к одной из наиболее значимых ее составляющих – ценностно-смысловой сфере. Проблема изучения ценностно-смысловой сферы личности в настоящее время приобретает комплексный характер, являясь предметом различных социальных дисциплин, и представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики.

Ценностно-смысловая сфера личности представляет собой сложное образование, которое включает в себя два основных компонента - ценностные ориентации и систему личностных смыслов [1, с. 204]. Структура ценностей и смыслов носит определяющий характер во всей жизнедеятельности человека, предопределяя его поведение, деятельность и общую направленность [2, с. 487]. Осознание ценностей и смыслов делает возможным для человека понимание причин и значений происходящих событий, объективных обстоятельств, собственных действий и поведения окружающих людей.

Мы провели исследование ценностно-смысловой сферы левшей и правшей. Данное исследование связано с тем, что различия в функциональной межполушарной асимметрии определяют не только тип нашего мышления, но и поведение в целом. От того, деятельность какого полушария доминирует, зависит способ обработки информации, логика рассуждений, скорость принятия решений, регуляция моторных и интеллектуальных операций, так как все это психические явления, а ценностно-смысловая сфера – это тоже компонент психического склада личности, мы предположили, что в связи психофизиологическими особенностями людей в психическом складе будут наблюдаться различия.

На сегодняшний день влияние функциональной асимметрии на развитие личности является наименее изученным. Таким образом, тема исследования является достаточно актуальной, так как, несмотря на активизацию в последнее время интереса к исследованию ценностно-смысловой сферы личности человека, в психологической науке до сих пор существует терминологическая неопределенность соответствующего понятийного аппарата; не выработана единая точка зрения на содержание и структуру личностных ценностей и особенностей смыслового понимания; недостаточно изучены механизмы и факторы формирования, развития и функционирования ценностно-смысловой сферы, следовательно, взаимосвязь ценностно - смысловой сферы личности с психофизиологическими аспектами тоже еще недостаточно изучена.

Целью нашего исследования было изучить ценностно-смысловую сферу левшей и правшей, а также определить наличие связи между ценностно - смысловой сферой, с одной стороны, и типом межполушарной асимметрии, с другой.

Объект исследования: ценностно-смысловая сфера личности.

Предмет исследования: связь типа межполушарной асимметрии головного мозга людей и их ценностно-смысловой сферы.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: ценностно-смысловая сфера левшей и правшей имеет различия, а именно:

1) У левшей более выражены такие ценностные ориентации и категории жизненного смысла, как: «Альтруистические» («Доброта»), «Экзистенциальные», а у правшей такие, как «Самореализации» («Достижения»), «Коммуникативные».

2) Относительно смысложизненных ориентаций, у правшей выше уровень «Процесса жизни (эмоциональной насыщенности)», чем у левшей.

Для проверки гипотезы были поставлены следующие задачи исследования:

1) изучить понятие ценностей как со-

ставляющей ценностно-смысловой сферы человека;

2) рассмотреть структурно-содержательные характеристики системы личностных смыслов;

3) изучить ценностно-смысловую сферу как системное образование личности;

4) определить понятие функциональной асимметрии мозга и её значение в развитии личности;

5) теоретически изучить взаимосвязь полушарной асимметрии мозга с особенностями личности;

6) провести эмпирическое исследование ценностно-смысловой сферы левшей и правшей;

7) проанализировать и охарактеризовать ценностно-смысловую сферу левшей и правшей на основе эмпирического исследования.

Нами были использованы следующие методы исследования:

1) Теоретический анализ литературных источников в рамках изучаемой проблемы;

2) Эмпирические методы:

Методики на определение ведущего полушария:

- «Стиль обучения и мышления» П. Торренса, С. Ройнолдо, Т. Ригеля, О. Болла [3, с. 79-85];

- «Комплексный метод определения ведущего полушария» Л. В. Яссмана, В. Н. Даниленко [4, с. 36-42].

Методики на исследование ценностно-смысловой сферы:

- «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца [5, с. 57-62];

- «Тест смысложизненные ориентации (СЖО)» Д.А. Леонтьева [6, с. 3-18];

- «Методика исследования системы жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова [7, с. 148-153].

3) Математико-статистические методы:

- Расчеты средних данных по группам испытуемых с помощью программы Office Excel;

- Коэффициент ранговой корреляции rs Спирмена [8, с. 208-223];

- U – критерий Манна-Уитни [8, с. 49-55].

Эмпирическую базу и выборку исследования составили 50 человек: 25 испытуемых - левшей (ведущее правое полушарие) и 25 испытуемых - правшей (ведущее левое полушарие). Возрастной диапазон выборки от 18 до 29 лет.

Для наглядности представим выборочную совокупность на рис. 1.

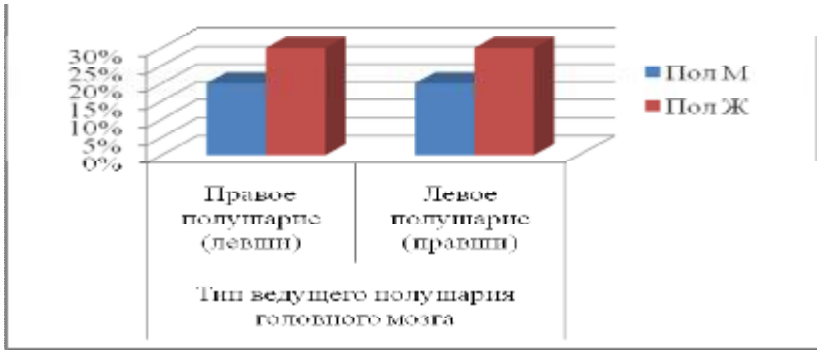


Рис. 1. Выборочная совокупность

Исследование проводилось с октября 2013 года по май 2014 года.

Проведя эмпирическое исследование, по полученным результатам мы сделали описанные ниже выводы.

При сравнении результатов по методике «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца, у левшей и правшей на качественном уровне можно выделить следующие особенности. У левшей доминируют такие ценностные ориентации, как: «Доброта», «Самостоятельность», «Безопасность». А у правшей доминируют: «Стимуляция», «Достижения», «Гедонизм».

Сопоставив ценностные ориентации левшей и правшей, представим полученные данные по обеим группам на рис. 2.

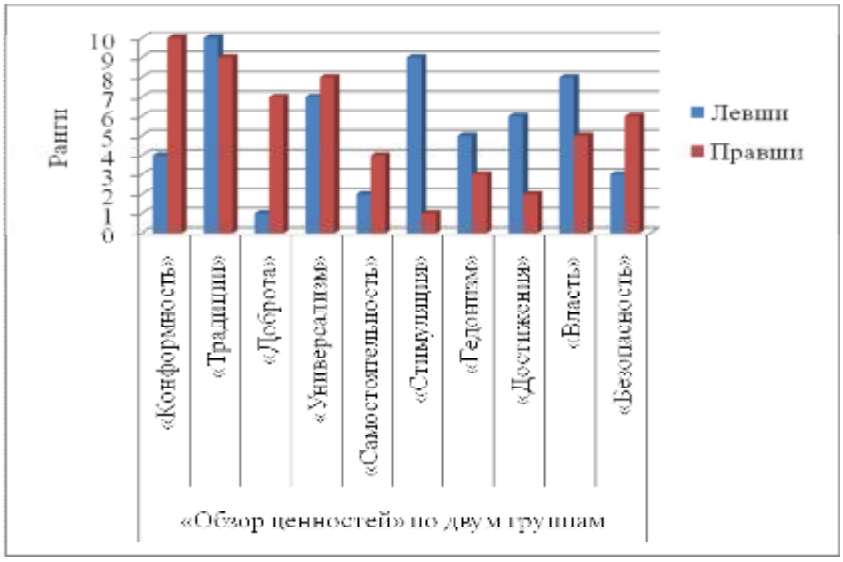


Рис. 2. Ценностные ориентации левшей и правшей

Учитывая выраженные ценностные ориентации левшей, можно сказать, что для них характерны такие качества, как доброжелательность, понимание, терпимость, в общении они склоны проявлять чуткость, для них не характерно доминировать и властвовать, в работе - не стремятся занять руководящие должности. Левши сфокусированы на благополучии близких людей, хотят им во всем помогать, стараются отгородить себя и своих родных от проблем, так как безопасность для них очень важна. Стремясь помогать другим, левши сами, прежде всего, являются самостоятельными и скорее всего от своего близкого окружения тоже ждут проявления самостоятельности, так как данная ценность для них выступает значимой.

Что касается правшей, учитывая их выраженные ценности, можно сказать, что они более активны, чем левши, и для поддержания оптимального уровня активности для них важно постоянно получать новые ощущения и эмоции, они стремятся испытывать наслаждение и чувственное удовольствие, в связи с чем практически всегда находятся в поиске ситуаций, которые могли бы им дать эти положительные чувства и эмоции. Преодолевая различные ситуации, они способны и склоны достигать больших высот, но даже несмотря на свою большую целеустремленность, чем у левшей, для них остается очень важным – социальное одобрение, однако они не склонны к послушанию и самодисциплине, социальное одобрение здесь выступает скорее как желание сомоутвердиться, повысить свой социальный статус.

То есть, в ходе исследования на качественном уровне обнаружились различия еще и в других ценностных ориентациях, не только в тех, в которых мы предполагали.

Однако в ходе математико - статистической обработки выявилось, что данные не являются статистически значимыми.

При сравнении результатов по методике «Тест смысложизненные ориентации (СЖО)» Д.А. Леонтьева мы обнаружили следующее.

Полученные данные по всем субшкалам методики и в группе левшей, и в группе правшей находились в пределах нормы, и на качественном уровне тяжело было определить, есть ли различия в смысложизненных ориентациях между двумя группами. Однако после статической проверки данных выявилось, что различия в результатах по субшкале «Процесс жизни» являются статистически значимыми, по субшкале «Результативность жизни» - неопределенными, значимыми при одном значении p (при $p \leq 0{,}01$).

Проанализировав полученные баллы и учитывая результаты математико-статистического анализа, можно сказать, что правши имеют достоверно более высо-

кий уровень по субшкале «Процесс жизни», чем левши. Это говорит о том, что у них удовлетворенность настоящим и эмоциональная насыщенность жизни проявляется, как более устойчивый показатель. Тогда как у левшей он ближе к границе низкого показателя, что в ситуациях кризисов и стрессов может вызвать достаточно быстрое снижение удовлетворенности жизнью, и в данных ситуациях для левшей может быть характерен уход в прошлое через воспоминания о нем.

Также в ходе исследования, помимо того, что мы предполагали, выявилось и другое различие в смысложизненных ориентациях левшей и правшей. Проанализировав полученные баллы и учитывая результаты математико-статистического анализа, мы можем сказать, что левши имеют достоверно более высокий уровень по субшкале «Результативность жизни», чем правши. Это говорит о том, что у них удовлетворенность прожитым отрезком жизни проявляется как более устойчивый показатель, они в больше степени оценивают прожитый отрезок жизни как продуктивно прошедший и осмысленный. Тогда как у правшей результаты по данной субшкале ближе к границе низкого показателя, что может вызвать состояние напряжения в настоящем, частую смену настроений и нежелание вспоминать прошлое.

При сравнении результатов по «Методике исследования системы жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова мы обнаружили следующее.

У левшей в большей степени, чем у правшей выражены такие категории жизненных смыслов, как «Альтруистические», «Экзистенциальные» и «Когнитивные». Это говорит о том, что для левшей более значимы, чем для правшей, такие качества, как терпимость и чуткость, следовательно, в общении они стремятся понять собеседника, готовы прийти на помощь, способны бескорыстно помогать другим. Также левши придают большую ценность самому проживанию жизни, стремятся испытывать любовь во всех ее проявлениях.

По результатам правшей по методике В.Ю. Котлякова видно, что у правшей в большей степени, чем у левшей выражены такие категории жизненных смыслов, как «Гедонистические», «Самореализации», «Статусные», «Коммуникативные». Это говорит о том, что для правшей более значимо, чем для левшей, получать удовольствие от жизни, быть счастливым, наслаждаться всем разнообразием доступных человеку эмоций и ощущений. Также правши в большей степени, чем левши, ориентированы на то, чтобы реализовывать свои способности и возможности, совершенствовать свою личность и отношения с окружающим миром. И для правшей более значимо занимать высокое положение в обществе, активно стоить карьеру, добиваться успеха и признания в глазах окружающих. И для правшей важнее, чем для левшей, общение с другими людьми, для них более значимо переживать эмоции, связанные с общением, чувствовать свою нужность и причастность к жизни других людей.

Таким образом, подводя итоги исследования, мы можем сказать, что гипотеза, заключающаяся в том, что:

1) у левшей более выражены такие ценностные ориентации и категории жизненного смысла, как: «Альтруистические» («Доброта»), «Экзистенциальные», а у правшей такие, как: «Самореализации» («Достижения»), «Коммуникативные»;

2) относительно смысложизненных ориентаций, у правшей выше уровень «Процесса жизни (эмоциональной насыщенности)», чем у левшей;

- подтверждена на качественном уровне, а на уровне математико - статистического анализа подтверждена частично.

По методике «Категории жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова наши предположения на качественном и математико-статистическом уровне полностью подтвердились. У левшей и правшей наблюдаются различия в таких категориях жизненных смыслов, как «Альтруистические» и «Экзистенциальные» (у левшей более выражены), и в таких, как «Самореализации» и Коммуникативные» (у правшей более выражены).

По методике «Ценностный опросник (ЦО) Ш. Шварца наши предположения подтвердились только на качественном уровне. Математико-статистический метод показал, что в таких ценностных ориентациях, как «Доброта» и «Достижения» раз-

личий не наблюдается. Однако несмотря на это, мы считаем, что наша гипотеза подтвердилась полностью, так как по методике Ш. Шварца такие ценностные ориентации, как «Доброта» и «Достижения» тождественны таким категориям жизненных смыслов В.Ю. Котлякова, как «Альтруистические» и «Самореализации».

По методике «Тест смысложизненные ориентации (СЖО)» Д.А. Леонтьева наши предположения на качественном и математико-статистическом уровне полностью подтвердились. Правши имеют достоверно более высокий уровень по субшкале «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», чем левши.

Таким образом, поставленная цель и задачи исследования были выполнены, гипотеза подтверждена.

Результаты данного исследования в дальнейшем могут быть использованы в построении консультационных и коррекционных работ в рамках частного консультирования, в обучении и воспитании, а также могут быть базой для построения дальнейшего исследования ценностных ориентаций и личностных смыслов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: «Смысл», 1999.
3. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. - М.: ТЦ Сфера, 2001. – С. 79-85.
4. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий. – М.: РПА, 1997. – С. 36-42.
5. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – М.: «Речь», 2004. С. 57-62.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) – М., 2000. С. 3-18.
7. Котляков В.Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – С. 148-153.
8. Сидаренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – М., 2000.

УДК 159.923

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ, ЗАВИСИМЫХ ОТ ОНЛАЙН ИГР

Добрица Е.Н., Вдовина Е.Н.

В последнее десятилетие все более значимым становится информационный рынок, что неизбежно приводит к широкому использованию компьютеров и Интернета во всех сферах человеческой жизнедеятельности. Однако, наряду с позитивными аспектами данного прогресса, внедрение компьютерных технологий и Интернета привело к резкому увеличению числа лиц с аддиктивным поведением. Эта тенденция представляет серьезную угрозу, как для психологического состояния конкретного человека, так и для общества в целом.

Одной из социально опасных аддиктивных форм поведения является игровая компьютерная зависимость, которая обусловливает развитие психопатологических изменений личности и ведет к нарушениям социальных норм поведения, а также к развитию и усугублению межличностных и внутриличностных конфликтов, вовлечению человека в асоциальное поведение.

В настоящее время развитие и доступность Интернета все большему числу пользователей привели к созданию принципиально нового направления в развитии компьютерных игр – онлайн игр. Они включают в себя все преимущества ролевых игр, отличаются возможностью командной игры в реальном масштабе времени, а также широким использованием анимации, специальных эффектов и разнообразием сюжетов с превосходным графиче-

ским и звуковым оформлением, анонимностью, возможностью использования любого имиджа, что способствует быстрому и устойчивому вовлечению игроков в игровую онлайн зависимость.

По мнению А.А. Денисова, онлайн игры, как наиболее быстро развивающееся направление сети Интернет, завлекают пользователей не только красочной компьютерной графикой, но и мощным психологическим фактором, возможностью играть по сети с реальными людьми, тем самым, игровая реальность содержит в себе широкие возможности в реализации самых разных потребностей человека.

В настоящее время достаточно детально исследованы психологические особенности лиц с компьютерной игровой зависимостью, однако исследования по выявлению психологических особенностей пользователей онлайн игр ведутся сравнительно недавно. Разработкой данной проблемы преимущественно занимаются зарубежные исследователи.

Известность получила предложенная Р.А. Бартлом классификация игроков ролевых онлайн игр, на основе которой Э. Андреасен и Б. Дауни разработали тест для обследования онлайн игроков. Дж. Радоф предложил модель игровой мотивации. Достаточную известность получили исследования социальной организации игрового мира Б. Нарди и Дж. Харрис; связей между количеством ролей, используемых игроками, и диапазоном переживаемых эмоций С. Теркл; психологических особенностей и эмоциональных переживаний лидеров групп (гильдий, кланов) Н. Еи.

В России данная проблема нашла отражение в работах Денисова А.А., Степанова С.И., Юркова А.А. Исследованы психологические проблемы ценностных ориентаций участников ролевых онлайн игр; мотивация участия в онлайн играх, а также составлена типологизация пользователей игр, функционирующих через подключение к сети Интернет.

Проблема индивидуально - психологических особенностей нашла отражение в работах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунова, Х. Хекхаузена, которые рассматривали системный характер свойств личности; В.М. Русалова, А.И. Крупнова, О.П. Елисеева, изучавших концепцию многомерно - функциональной организации темперамента.

Тема исследования «Индивидуально-психологические особенности людей, зависимых от онлайн игр» является достаточно актуальной, поскольку исследования психологических особенностей лиц с зависимостью от онлайн игр, находящихся в возрасте юности и ранней взрослости, не проводились. Для каждого из представленных возрастов характерны самоактуализация, самоопределение, активная учебная и трудовая деятельность, поиск путей реализации общественно-полезной деятельности. Данные возрастные группы являются основной рабочей, интеллектуальной силой общества. Однако для людей, имеющих зависимость, эти стремления уходят на задний план.

Индивидуально-психологическими особенностями называются своеобразные свойства психической активности личности, которые выражаются в темпераменте, характере, способностях, чувствах и эмоциях, а также проявлениях воли. Они образуются в результате системного обобщения индивидуальных биологических и социально приобретенных свойств, вовлеченных в функционирование системы поведения человека, а также его деятельности и общения. Они связаны со всеми психическими процессами: мотивационно - потребностными, познавательными, эмоционально-волевыми. Считается, что темперамент и характер обозначают динамические и содержательные аспекты поведения, эмоционально-волевая устойчивость личности являются составной частью характера человека, а способности – это такие особенности личности, которые являются условием выполнения той или иной продуктивной деятельности.

Наиболее полно общая схема индивидных свойств описана Б.Г. Ананьевым, который разделял их на два больших класса: «индивидуально-типические свойства» и «возрастно-половые свойства». Индивидуально-типические свойства, в свою очередь, делятся на три группы: особенности индивида, связанные с функциональной асимметрией больших полушарий (левое

полушарие - преобладание рациональности, правое - эмоциональности, соответственно, мыслители и художники, по И.П. Павлову); конституциональные особенности (телосложение и биохимические свойства индивида); нейродинамические свойства человека. Два указанные выше класса индивидных свойств в школе Б.Г. Ананьева называют первичными и считают, что они определяют динамику таких вторичных индивидных образований, как психофизиологические функции и органические потребности. Интегрируясь, индивидные свойства в конечном итоге воплощаются в темпераменте и задатках.

Первичные индивидуально - типические свойства называют иногда нейродинамическими индивидными свойствами. Вторичные свойства, а также темперамент и задатки относятся к психодинамическим свойствам человека. В более узком смысле понятием “психодинамические свойства” обозначают только темперамент.

А.Н. Леонтьев, разводя понятие личности и индивида, писал: «Личность - это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе, в совокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается: сущность личности в «эфире» (Маркс) этих отношений... личность есть системное и поэтому «сверхчувственное» качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами».

Исходя из этого, личностью в психологии называют социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и воплощающее меру представленности общественных отношений в индивиде

В период юношества основным является личностное и профессиональное самоопределение. Полноценное развитие личности предполагает активное формирование данного новообразования именно в этот период. В то же время проанализированный этап психоонтогенеза сопровождается существенными эмоциональными и поведенческими изменениями. Данные изменения (трансформации) приводят к формированию определенных личностных особенностей, имеющих существенные закономерности, что и было подчёркнуто выше. Итак, изменения поведенческих проявлений в юношеском возрасте, конечно, определяются и личностными психологическими особенностями. Стратегии преодоления являются наиболее актуальными в данный возрастной период поведенческими способами справиться с возникающими трудностями или со специфическими внешними и внутренними требованиями, которые воспринимаются индивидом в качестве психологического напряжения или превышают его психологические возможности. Эмоциональные изменения в период юности во многом определяются механизмами психологической защиты, которые используют юноши и девушки в качестве способа адаптации к меняющемся внешним и внутренним условиям: рост социальной ответственности, необходимость следовать социальным нормам, увеличение потребностей на фоне недостатка возможностей их удовлетворения, смена приоритетов в мотивационной сфере.

В период ранней взрослости для человека основным является освоение профессиональной деятельности и самосовершенствование, создание собственной семьи, воспитанием детей.

Каждая сфера человеческой активности характеризуется специфическим характером деятельности и общения: труд - общественной полезностью деятельности, семья - концентрацией и разнообразием межличностных отношений, досуг - реализацией личностного потенциала.

Ведущим фактором развития в период ранней взрослости является трудовая деятельность, а главными задачами возраста являются профессиональное самоопределение и создание семьи.

Аддиктивное поведение (от англ. Addiction - склонность, пагубная привычка) характеризуется стремлением к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния химическим или нехимическим путем. Это стремление становится доминирующим в сознании человека, его поведение подчинено поиску средств, позволяющих уйти от реальности. В результате человек существует в ирреальном мире. Стремление ре-

шить актуальные жизненные проблемы у человека, подверженного аддикции, пропадает, он останавливается в своем развитии, что в итоге может привести к деградации личности.

Современная аддиктология выделяет две главные группы зависимостей – химические и нехимические, однако Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева также выделяют промежуточную форму зависимости. Данная классификация отражена в таблице 1.

Таблица 1. Классификация аддикций, по Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева

Нехимические аддикции	Промежуточные формы аддикции	Химические аддикции
• компьютерная аддикция; • сексуальная аддикция; • работоголизм; • аддикция к трате денег; • аддикции отношений; • ургентные аддикции. • аддикция к азартным играм.	• аддикция к еде: А) нервная анорексия; Б) нервная булимия.	• аддикция к алкоголю; • табаку; • кофеину; • опиатам; • каннабиоидам; • галлюциногенам; • растворителям; • транквилизаторам; • барбитуратам.

М. Гриффитс делит Интернет-зависимых на две группы: аддикты (зависимые) первого и второго порядков. Аддикты первого порядка чувствуют себя в повышенном настроении во время игры, любят играть группами в Сети, получают позитивное подкрепление со стороны группы, когда становятся победителями, и именно это является для них главным. Компьютер для них - средство получить социальное вознаграждение.

Аддикты второго порядка используют компьютер для побега от проблем в своей жизни, и их зависимость - симптом более глубоких проблем (например, физические недостатки, низкое самоуважение и т.д.).

Определен ряд факторов, которые делают Интернет привлекательным, как средство ухода от реальности и получения удовольствия, то есть аддиктивным агентом.

Первый из них - это уход в виртуальную реальность. Бурная жизнь в Сети легко заменяет реальное существование: люди там ссорятся, радуются и волнуются легче и чаще, чем в реальной жизни. Представления заполняют пустоту, оставленную чувствами. Особенно это важно для тех людей, жизнь которых по разным (внешним или внутренним) причинам межличностно обеднена. В Сети, в том числе, в виртуальной реальности игры имеется возможность поиска нового собеседника, который отвечает любым критериям. Важно отметить, что нет необходимости удерживать внимание одного человека, потому что в любой момент можно найти нового. Как отмечал Ш. Теркл, «компьютеры создают иллюзию товарищеских отношений без требования дружбы».

Н.А. Носов для виртуальной реальности ввел «принцип меланжевой нити». «Меланжевая нить - это нить одного цвета, в которую постепенно вплетается нить другого цвета, так что в начале новый цвет практически незаметен, но его становится все больше и больше, а старого цвета - все меньше и меньше, и, в конце концов, новый цвет полностью вытесняет старый». Таким же образом одна реальность может плавно, без видимых «стыков» переходить в другую - виртуальную, и наоборот.

Виртуальная реальность, в отличие от других психических производных типа воображения, характеризуется тем, что человек воспринимает и переживает ее не как порождение своего собственного ума, а как объективную реальность. Выделено восемь свойств виртуальной реальности.

Первое свойством виртуальной реальности - это непривыкаемость; сколько бы раз человек ни бывал в виртуальном мире, каждое вхождение в него он переживает как необычное и непривычное событие.

Спонтанность выражается отсутствием временной границы довиртуального и

виртуального режима, как нет грани виртуального и послевиртуального режима. Возникновение виртуального мира не контролируется сознанием и не зависит от воли (намерений и желаний) человека. Другими словами, переход в виртуальную реальность не фиксируется человеком.

Фрагментарность появляется ощущением отдельности частей своего тела от себя. Виртуальная реальность порождается фрагментом человеческой деятельности, а переживается всем человеческим существом.

Объективированность определяется тем, что человек, погруженный в виртуальный мир, говорил о себе не как об активном начале, от которого исходят события, мысли, действия, а как об объекте, которого охватывают мысли, переживания, действия.

Измененность статуса телесности представляет собой изменение ощущений собственного тела и ощущение внешнего пространства при нахождении в виртуальной реальности. Если пространство является для человека привлекательным, то тело ощущается легким и приятным, а пространство, в котором человек действует, расширяется. В обратном случае, тело становится чужим, неподвластным, человек замыкается в каком-то отдельном фрагменте собственного тела, а пространство, в котором он действует, становится вязким, тяжелым и переживается как непривлекательное.

Измененность статуса сознания выражается в изменении характер его функционирования. Если виртуальная реальность является для человека привлекательной, то поле его деятельности расширяется - человек легко схватывает и перерабатывает весь необходимый объем информации. В обратной ситуации, сфера деятельности уменьшается - информация схватывается и перерабатывается с трудом.

Измененность статуса личности проявляется в том, что, находясь в виртуальном пространстве, человек иначе оценивает себя и свои возможности, у него может появится чувство своего могущества: возможность преодолеть все препятствия и барьеры.

Последнее свойство виртуальной реальности - это измененность статуса воли. В виртуальном пространстве меняется роль воли в деятельности человека. Деятельность совершается без волевых усилий со стороны человека, как бы самопроизвольно, кажется текущей сама собой, становится самодействующей силой.

В каждом конкретном случае каждое из этих свойств может проявляться с различной степенью интенсивности.

В Сети существует возможность создания новых образов «Я», оригинальных вариантов самопрезентаций; воплощения представлений и/ или фантазий, невозможных в повседневной жизни. Такую возможность предоставляют все возможные онлайн игры, в них существует возможность анонимных социальных интеракций. Особенное значение имеет ощущение безопасности при их осуществлении. Используя Интернет, человек может включаться в разные виртуальные социальные звенья и, как следствие, имеет возможность получения какого-либо социального статуса (поиск самоутверждения), онлайн игра дает неисчерпаемое поле таких возможностей. Этот фактор имеет большое значение для тех, кто не смог достичь желаемого положения в обществе в реальной жизни.

Кроме подмены реальности, привлекает внимание и своеобразие средств общения, принятых в Интернете. Разница между людьми в виртуальной среде скрыта, нет затормаживаемого влияния невербальных компонентов реального общения, происходит выход за границы повседневного «Я», включая обычное ролевое поведение.

Принципиальным отличием онлайн игры от обычных компьютерных игр является функционирование только при наличии Интернет-соединения, а для отдельных типов онлайн игр присутствие возможности взаимодействия с другими пользователями Сети в процессе игры.

Компьютерные игры были классифицированы впервые в 1988 году А.Г. Шмелёвым. Михаил Иванов разделил игры на два класса - ролевые и неролевые, каждый из классов данных игр включает в себя следующие типы игр, которые представлены на рис. 1.

Рис. 1. Виды онлайн игр

Рассмотрим каждый из классов игр подробнее. Первый класс игр представляет собой неролевые компьютерные игры, основанием для выделения которых является то, что играющий не принимает на себя роль компьютерного персонажа, вследствие чего психологические механизмы формирования зависимости и влияние игр на личность человека имеют свою специфику и в целом менее сильны. Мотивация игровой деятельности основана на азарте «прохождения» и (или) набирания очков. Выделяется несколько подтипов неролевых компьютерных игр.

Первый тип игр, входящий в данный класс - аркадные игры. Они отличаются специально задуманным примитивным игровым процессом. Такие игры еще называют «приставочными», т.к., в связи с невысокой требовательностью к ресурсам компьютера широко распространены на игровых приставках. Сюжет, как правило, слабый, линейный. Все, что нужно делать играющему - быстро передвигаться, стрелять и собирать различные призы, управляя компьютерным персонажем или транспортным средством. Эти игры в большинстве случаев весьма безобидны в смысле влияния на личность играющего, т.к. психологическая зависимость от них чаще всего носит кратковременный характер.

Следующий тип игр - головоломки. К этому типу игр относятся компьютерные варианты различных настольных игр (шахматы, шашки, нарды и т.д.), а также разного рода головоломки, реализованные в виде компьютерных программ. Мотивация, основанная на азарте, сопряжена здесь с желанием обыграть компьютер, доказать свое превосходство, а в онлайн режиме обыграть реального человека.

Еще один тип - это игры на быстроту реакции. Сюда относятся все игры, в которых играющему нужно проявлять ловкость и быстроту реакции. Отличие от аркад в том, что они совсем не имеют сюжета и, как правило, совершенно абстрактны, никак не связаны с реальной жизнью. Мотивация, основанная на азарте, потребности «пройти» игру, набрать большее количество очков может формировать вполне устойчивую психологическую зависимость человека от этого типа игр.

Последний тип игр в данной категории - это традиционно азартные игры. Мы употребляем в названии слово «традиционные», поскольку нельзя назвать тип просто «азартными играми», т.к. практически все неролевые компьютерные игры по своей природе являются азартными. Сюда входят компьютерные варианты карточных игр, рулетки, имитаторы игровых автоматов, одним словом - компьютерные варианты игрового репертуара казино.

Ц.П. Короленко и Т.А. Донских выделяют ряд признаков, характерных для азартных игр как одного из видов аддиктивного поведения. К ним относятся:

1) постоянная вовлеченность, увеличение времени, проводимого в ситуации

игры;

2) изменение круга интересов, вытеснение прежних мотиваций игровой, постоянные мысли об игре, преобладание и воображении ситуаций, связанных с игровыми комбинациями;

3) «потеря контроля», выражающаяся в неспособности прекратить игру как после большого выигрыша, так и после постоянных проигрышей;

4) состояния психологического дискомфорта, раздражения, беспокойства, развивающиеся через сравнительно короткие промежутки времени после очередного участия в игре, с труднопреодолимым желанием снова приступить к игре. Такие состояния по ряду признаков напоминают состояния абстиненции у наркоманов, они сопровождаются головной болью, нарушением сна, беспокойством, сниженным настроением, нарушением концентрации внимания;

5) характерно постепенное увеличение частоты участия в игре, стремление ко все более высокому риску;

6) периодически возникающие состояния напряжения, сопровождающиеся игровым «драйвом», все преодолевающим стремлением найти возможность участия в азартной игре;

7) быстро нарастающее снижение способности сопротивляться соблазну. Это выражается в том, что, решив раз и навсегда «завязать», при малейшей провокации (встреча со старыми знакомыми, разговор на тему игры, наличие рядом игорного заведения и т.д.) гемблинг возобновляется.

Психологические аспекты формирования зависимости от азартных этих компьютерных онлайн игр и их реальных аналогов весьма сходны.

Второй класс представляет собой ролевые компьютерные игры. Эти игры отличаются от предыдущего класса неролевых игр тем, что играющий принимает на себя роль компьютерного персонажа, т.е. сама игра обязывает играющего выступать в роли конкретного или воображаемого компьютерного героя. Здесь очень важно различать понимание ролевой компьютерной игры в жанровой классификации компьютерных игр (RPG - Role Playing Game) и понимание этого класса игр в необходимом нам психологическом смысле.

В рамках данного исследования, на основе изученной научной литературы, нами была поставлена следующая гипотеза:

- для юношей, зависимых от онлайн игр, характерны замкнутость, тревожность, низкий самоконтроль, эмоциональная напряженность;

- для лиц ранней взрослости, зависимых от онлайн игр, характерны большая открытость социальным контактам, большая нормативность поведения, меньшая эмоциональная напряженность, большая потребность в общении и установлению контактов, чем у группы юношей.

В ходе работы мы использовали методы психодиагностики:

1) анкета на выявление зависимости от онлайн игр;

2) «16 факторный личностный опросник» Р. Б. Кеттелла;

3) «Опросник структуры темперамента (ОСТ)» В.М. Русалова;

4) «Метод цветовых выборов» (МЦВ)» М. Люшера».

Для проверки предложенной гипотезы нами была исследована свободная выборка без определенной базы исследования, состоящая из пятидесяти двух испытуемых в возрасте от 17 до 40 лет, из них 15 девушек и 45 мужчин. Испытуемые для данного исследования подбирались как через Интернет, так и в таких организациях, как «Компас», «Каз Цинк», «Восточно - Казахстанский молодежный центр «Матросово», а также через различные вузы: КАСУ, ВГКТУ им. Д. Серикбаева, ВКГУ им. С. Аманжолова.

Исследование проводилось в сроки с декабря 2013 года по апрель 2014 года.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1) для юношей, зависимых от онлайн игр, характерны замкнутость, тревожность, низкий самоконтроль, эмоциональная напряженность, низкий уровень потребности в общении и установлении социальных контактах. Характерна нормальная гибкость мышления, средняя выраженность стремления к разнообразным формам интеллектуальной деятельности, прямолинейность, низкое стремление к установлению социальных контактов;

2) для лиц ранней взрослости, зависимых от онлайн игр, характерны средний уровень открытости социальным контактам, высокий уровень нормативности поведения, средний уровень эмоционального напряжения, средневыраженная потребность в общении;

3) что касается психомоторной сферы, обеим группам испытуемых присущ нормальный уровень психомоторной активности, это проявляется в средней скорости речевой активности, нормальной гибкостью мыслительных процессов, присутствует стремление к интеллектуальной активности;

4) сфера коммуникативной активности имеет различия у групп юношества и ранней взрослости, у юношей это стремление выражено в меньшей степени, это связано с невысокой потребностью в общении, а также с недоверием, проявляемым к посторонним людям;

5) для обеих групп сфера эмоциональной активности характеризуется средней степенью выраженности эмоциональных реакций и переживаний в случае неудач в деятельности интеллектуальной и трудовой. Однако у группы юношей, как было указано выше, наблюдается высокая чувствительность (ранимость) в случае неудач в общении, ощущение постоянного беспокойства в процессе социального взаимодействия; неуверенность, раздражительность в ситуации общения;

6) по интеллектуальным возможностям мы имеем средний уровень развития мыслительных способностей, что проявляется в своевременном реагировании на события, способности подобрать решение к существующим задачам. Присутствует способность применять не только старые методы, но и генерировать новые и использовать их. Также это говорит об имеющихся у испытуемых знаниях и опыте, интеллектуальные способности так же связаны с развитием речи и широтой словарного запаса. В онлайн играх, вне зависимости от их типа, человек сталкивается с ситуациями, которые требуют принятия решения, результат которого может повлиять на исход игры, удачный исход зависит от умений и знаний игрока, и поэтому человек в процессе игры тренирует эти способности. Это может объяснять наличие этой закономерности у двух групп испытуемых.

В рамках озвученной нами проблемы можно наметить перспективу будущих научных исследований, таких, как более глубокое изучение индивидуально - психологических особенностей зависимых от онлайн игр под призмой социального слоя, культуры, половой принадлежности, политического устройства, а также выраженности данной зависимости.

Данные исследования могут использовать педагоги-психологи, столкнувшиеся со случаями зависимости от онлайн игр студентов и учеников, психологи и психотерапевты, работающие с зависимостями, педагоги в школе и вузах для проведения семинаров и лекций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М., 2007. – 528 с.
2. Бурова (Лоскутова) В.А. Кибераддикты среди нас // Известия. – 2001. – № 2. – С. 4. – (Темат. прил. «Наука»).
3. Денисов А.А. Особенности ценностных ориентаций пользователей онлайн-игр. [Электронный ресурс] // Мед. психология в России : электрон. науч. журн. – 2011. – № 6. – URL: http:// medpsy.ru.
4. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. - СПб.: «Питер», 2001. – 560 с.
5. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств : автореф. дис. … канд. мед. наук. – Новосибирск, 2004. – 23 с.
6. Рыбалтович Д.Г. Индивидуально - психологические особенности пользователей онлайн-игр с различной степенью игровой аддикции: диплом. работа. – СПб., 2011. – 116 с.
7. Рыбников В.Ю., Литвиненко О.В., Юренкова В.А. Распространенность компьютерной игровой зависимости среди населения мегаполиса // Мед.-биол. и соц.-психол. пробл. безопасности в чрезв. ситуациях. – 2008. – № 5. – С. 70–78.

УДК 78+159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОГО СЛУХА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА)

Хазова И.Ю.

Роль педагога состоит в том, чтобы открывать двери, а не в том, чтобы проталкивать в них учеников.

Артур Шнабель, австрийский пианист и педагог

Характерной тенденцией нашего времени является включение детей с ограниченными возможностями в общий образовательный процесс. Не обошла она и музыкальное воспитание учащихся вспомогательных школ.

Последние годы содержание музыкального образования в странах Ближнего Зарубежья и в Республике Казахстан «обновлялось» в очень широком плане: этот процесс понимался как введение в уроки музыки новых пластов музыкальной культуры – фольклора, духовной (церковной музыки), новых произведений современной музыки различных форм и жанров. Это нормально, поскольку приводит к гармонии содержания образования, способствует созданию у детей представления о многогранности музыкального искусства. Привлечение других видов искусства также способствует представлению детей о музыке. Однако это «обновленное» содержание остается отчужденным от ребенка, поскольку по-прежнему господствуют информативные методы обучения: все продолжает держаться на учителе, который подчас неинтересен детям, неинтересен самому себе, а ребенок не проживает полученное знание и, значит, не понимает смысла своей деятельности. Следовательно, без изменения педагогической технологии, без переориентации ее на развитие ребенка, а особенно умственно отсталого ребенка, наши усилия могут остаться бесплодными. Музыка должна осваиваться на принципах и методах, адекватных природе искусства, кардинально должен быть изменен характер деятельности, как самого педагога, так и детей.

Один из острых и трудных вопросов теории и практики музыкального обучения школьников с умственной отсталостью - вопрос о музыкальных способностях. Музыкальные способности детей с отклонениями интеллектуального развития отличаются определенной спецификой.

Но значит ли это, что этим детям занятия музыкальным искусством недоступны? Сразу же ответим: нет. Согласно исследованиям, все здоровые в слуховом отношении дети могут естественно войти в мир образов и звучаний народной и профессиональной музыки.

Актуальность темы обусловлена тем, что в качестве основных недостатков, характеризующих низкий уровень музыкального развития большинства учащихся вспомогательной школы, можно назвать отсутствие правильного голосоведения мелодии, интонирования, что является показателем нарушений слухового восприятия, слухоречевой координации, двигательных нарушений, дефекта голоса и речи.

Современный подход к обновлению музыкального образования, связанного с развитием слухового восприятия музыки умственно отсталыми детьми, со всей очевидностью требует ориентации учителя на специфику предмета искусства и отбор методов, адекватных природе музыки и природе умственно отсталого ребенка.

Цель исследования – разработка методических приемов формирования интонационного слуха умственно отсталых школьников на уроках музыки во вспомогательной школе.

Объект исследования – процесс формирования интонационного слуха умственно отсталых школьников на уроках музыки во вспомогательной школе.

Предмет исследования – педагогические условия формирования интонацион-

ного слуха на уроках музыки во вспомогательной школе.

В связи с поставленной целью основными задачами нашего исследования явились:

1) анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме формирования интонационного слуха;

2) апробирование существующих методов формирования интонационного слуха опытно-экспериментальным путём;

3) проверка эффективности данных методик в процессе экспериментального исследования.

Гипотеза – формирование интонационного слуха будет проходить более эффективно, если использовать интонационный подход к восприятию музыки, приемы и методы, разработанные на основе интонационной теории Б.В. Асафьева.

Методологической основой нашего исследования явились следующие труды: интонационная теория Б.В. Асафьева, В.В. Медушевского, теория музыкальности Б.М. Теплова, специальные исследования в области коррекционной педагогики С.М. Миловской, И.В. Евтушенко, современные музыкальные технологии, разработанные Л.В. Школяр, методики интонационного подхода, разработанные М.С. Красильниковой, Е.Д. Критской, В.О. Усачевой, методологические работы Э.Б. Абдуллина и др.

Методы исследования:

1) анализ музыковедческой литературы;

2) обобщение и систематизация методического опыта выдающихся педагогов-музыкантов современности;

3) наблюдение за учащимися и обобщение результатов;

4) опытно-экспериментальная работа.

Эксперимент проводился в течение пяти лет (1-5 класс) на уроках музыки во вспомогательной школе № 21 города Усть-Каменогорска. За основу эксперимента были взяты методики диагностирования интонационного слуха.

Проанализировав методическую литературу, мы пришли к выводу, что, формируя интонационный слух, обязательно выполнять следующие педагогические условия, и, прежде всего, необходимо:

- осознание самим учителем необходимости интонационного подхода на уроках музыки при восприятии музыки детьми;

- владение учителем музыки методикой формирования интонационного слуха;

- возможность предоставить детям как можно больше общаться с музыкой на уроках (не подменяя непосредственного общения с ней учащихся многословными рассказами);

- всемерно стимулировать развитие эмоциональной отзывчивости учащихся на музыку;

- последовательно и целенаправленно расширять музыкально-слуховой фонд знакомой учащимся народной и классической музыки, включая в него музыку различных творческих направлений, стилей, школ;

- накапливать художественно - творческий опыт общения учащихся с музыкой в различных видах музыкальной деятельности, не ограничиваясь каким-либо одним из них;

- построить музыкальную работу таким образом, чтобы помочь детям включить музыку в свою повседневную жизнь, сделать общение с ней личностно значимым для них;

- проводить регулярный мониторинг сформированности интонационного слуха школьников.

Взяв за основу интонационный подход в постижении музыки, направленный на раскрытие творческих способностей, мы стремились не вербальным путем, а через пластическое и вокальное интонирование нацелить каждого ребенка на выражение своих интонационно-эмоциональных переживаний. Этот метод предполагает субъективный характер чувства, обусловленный интонационным опытом ребенка.

В первые же минуты эксперимента мы столкнулись с проблемой непонимания детьми того, что от них требуется. В силу своего диагноза и недостаточного музыкального опыта, дети неадекватно реагировали на «живую» музыку, у многих детей наблюдались дефекты голоса, нарушения речи, скудность словарного запаса. Поэтому диагностику пришлось отложить на конец 2 четверти, чтобы дети, наконец, начали понимать происходящее на уроке.

В конце 2-ой четверти была проведена повторная диагностика.

Оценка задания выполнялась по следующим критериям:

- адекватность музыкальных представлений - 5 баллов;
- высказывание о характере музыки (адекватность) – 5 баллов;
- передача образа в движении (адекватность и эмоциональность) - 5 баллов.

Уровень сформированности интонационного слуха определялся следующим образом:

- низкий, потенциальный уровень – вариативность: 0-5 баллов (если ребенок вообще не смог выполнить задание, если смог, но не был адекватен, эмоционален),
- средний, реальный уровень – вариативность 5-10 баллов (если ребенок был адекватен в выполнении задания, но не достаточно артистичен, или наоборот),
- высокий, актуальный уровень – вариативность 10-15 баллов (если эмоциональный отклик был адекватным и выражался ребенком очень ярко и артистично).

Используя эту диагностическую методику, мы смогли убедиться в низком уровне сформированности интонационного слуха у учащихся, пришедших в первый класс.

Также для изучения сформированности интонационного слуха школьников на начальном этапе мы использовали методику «разучивания вокального произведения» (с точки зрения интонационного подхода).

При использовании этой методики также возникли проблемы непонимания детьми сути данного задания. Кто-то механически повторял за учителем слова, кто-то просто сидел молча. Поэтому диагностику также пришлось перенести на конец 2 четверти (из-за сложности задания). После неоднократных объяснений дети поняли, что от них требуется.

Результаты работы оценивались по следующим параметрам:

- адекватность. (5 баллов);
- приближенность к речевой мелодии (5 баллов);
- характер исполнения (5 баллов).

Уровень сформированности интонационного слуха определялся следующим образом:

- низкий уровень – 0-5 баллов;
- средний уровень – 5-10 баллов;
- высокий уровень – 10-15 баллов.

Таким образом, мы использовали для изучения сформированности музыкального слуха школьников две вышеизложенные методики. По результатам этих двух заданий были подведены итоги.

Уровень сформированности интонационного слуха. 1 класс

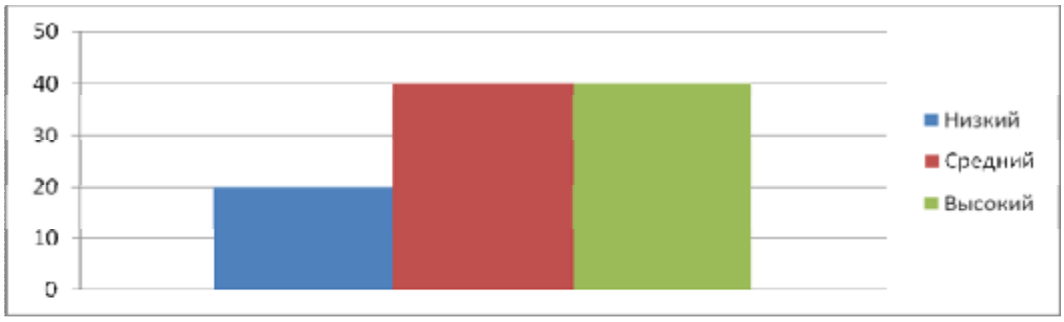
Все учащиеся имеют низкий уровень интонационного слуха, неохотно отзываются на звучащую музыку. Они не эмоциональны в проявлении своих чувств. Учащиеся вообще не смогли справиться с заданиями. Всё это говорит о том, что интонационный слух не возникает сам по себе, ниоткуда, его нужно формировать и развивать, нужно учить детей слушать себя и музыку, выражать свои чувства, накапливать интонационный багаж. Без всего этого невозможно знакомство с музыкой, невозможно вхождение в мир искусства и понимание этого мира.

В течение пяти лет длился эксперимент, в процессе которого мы развивали интонационный слух учащихся, используя выбранные нами методики «активного действия», «разучивания вокального произведения». В 5 классе (3 четверть) мы провели

очередную диагностику. На этом этапе мы использовали те же методики (более сложные задания), которые помогли нам наиболее полно изучить состояние сформированности интонационного слуха.

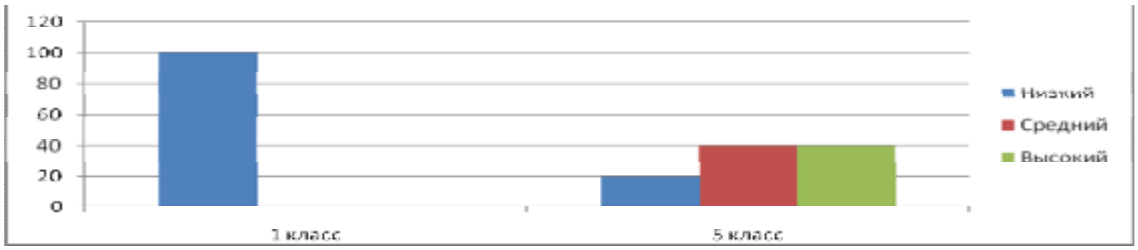
Результаты задания оценивались по тем же параметрам начальной диагностики.

Результаты диагностики на конечном этапе нашего эксперимента приводятся в нижеследующей диаграмме.



Уровень сформированности интонационного слуха. 5 класс

Сравнивая исходный и конечный результаты, полученные в процессе опытно-экспериментальной работы, можно выявить динамику роста сформированности интонационного слуха умственно отсталых школьников.



Сравнительная диагностика сформированности интонационного слуха. 1 класс – 5 класс

Анализируя данные, полученные в ходе педагогического эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1) Разработав диагностические методики и проверив состояние сформированности интонационного слуха у младших школьников, мы видим, что практически все учащихся, пришедших в школу в 1 класс, имеют низкий уровень интонационного слуха;

2) Отобрав способы, задания и методы интонационного постижения музыки и используя данный подход на уроках музыки во вспомогательной школе, мы имеем возможность формировать интонационное восприятие и интонационный слух школьников, развивать эмпатийность детей (сочувствие, сопереживание, соучастие, сотворчество, сотрудничество);

3) Анализируя результаты по формированию интонационного слуха учащихся, полученные в ходе эксперимента, мы видим, что работа подтвердила правомерность избранного нами интонационного подхода в построении уроков музыки, а также подтвердила эффективность разработанных нами методик, направленных на формирование интонационного слуха умственно отсталых школьников.

Таким образом, сопоставляя данные, полученные в ходе эксперимента на начальном и конечном этапах, мы видим, что при использовании интонационного подхода в восприятии музыки и активизирующих интонационный слух методов, нами были достигнуты позитивные результаты в формировании интонационного слуха учащихся, а также апробирована новая музыкальная технология, основанная на интонационном постижении музыки.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза нашла свое подтверждение.

Кроме положительных достижений в использовании нового интонационного

подхода по развитию интонационного слуха, имеется проблема, связанная с неоднородностью состава класса (типологические группы). Если учащиеся 1, 2 и 3 типологических групп в состоянии воспринимать и выполнять различные виды музыкальной деятельности, то учащиеся 4 типологической группы, в силу диагноза и других нарушений (ОНР, слуховое, зрительное, двигательные, эмоциональные) как бы «выпадают» из некоторых этапов урока, несмотря на все усилия учителя вовлечь их в музыкальную деятельность. В итоге, положительных сдвигов в динамике развития интонационного слуха у таких детей практически не наблюдается, но наблюдается положительная динамика в коррекции эмоционально-поведенческой сферы (отзывчивость на музыку).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования./ Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева.- М., 2004. – 336 с.
2. Абдуллин Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта/ Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова, Е.В. Николаева, Б.М. Целковников. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
3. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьная учителя-музыканта. – М., 2002.
4. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе./ Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. // Теория музыкального образования. – М., 2004. – С. 196 – 207.
5. Асафьев Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей. // Избранные статьи о музыкальном просвещении образования. – М., 1965. – 278 с.
6. Асафьев Б. В. Интонация. /Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова, Е.В. Николаева, Б.М. Целковников. // Методологическая культура педагога-музыканта.- М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 94 - 98.
7. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. / Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2001. – С. 20 – 30
8. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки: исследование. - М, 1993. – 317 с.
9. Теплов Б.М. Основные музыкальные способности. / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова, Е.В. Николаева, Б.М. Целковников. // Методологическая культура педагога-музыканта. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 194 - 199.
10. Школяр Л. В. Теория и методика музыкального образования детей: Учебное пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская, В.О. Усачева, В.В. Медушевский, В.А. Школяр. - М., 1999. – 336 с.
11. Школяр Л. В. Музыкальное образование – культуросообразное и развивающее. // Искусство в школе. - М., 2004. - № 2. – С. 3 – 10.

УДК 316.3 : 159.9

«ЭТИ НЕОБЫЧНЫЕ ДЕТИ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА)

Банникова М.А.

Аутизм - тяжелое психическое расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся дефицитом социального взаимодействия и общения, уходом от контактов с действительностью, бедностью выражения эмоций, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. Аутизм – это такое заболевание, при котором нарушается общение ребенка с родителями и сверстниками, его речь, поведение и моторика.

Развитие аутичного ребенка не просто задержано, оно искажено: нарушена система смыслов, поддерживающих активность ребенка, направляющих и органи-

зующих его отношения с миром. Коррекционная работа с аутичным ребенком должна быть направлена главным образом на развитие эмоционального контакта и взаимодействия со взрослым и со средой, на аффективное развитие, формирование внутренних адаптивных механизмов поведения, что приведет к повышению социальной адаптации аутичного ребенка.

В последнее время все чаще и чаще поднимается вопрос о методах и приемах работы с детьми с диагнозом *ранний детский аутизм*. Связано это с тем, что число детей с данным диагнозом увеличивается с каждым годом. Если десять лет назад при открытии кабинета коррекции г. Риддера детей с расстройствами аутистического спектра не было, то на сегодняшний день их количество составляет семь человек. Может быть, таких детей гораздо больше, но своевременное выявление детей с диагнозом РДА до сих пор является проблемой. Из семи детей, имеющих различные расстройства аутистического спектра и посещающих КППК г. Риддера, имеют направление на занятия к педагогу-психологу только два ребенка. Сами родители, обращаясь в ПМПК, как правило, делают акцент на отсутствие или дефекты речи и получают направление на оказание логопедической помощи. Поэтому приходится объяснять и убеждать родителей в том, что первопричиной отсутствия речи и необычного поведения ребенка является не речевая патология, а эмоционально-волевые расстройства. Знание первопричины «непонятного» поведения ребенка очень важно. В этом автор статьи убедилась на собственном примере.

Средний ребенок родился с довольно крупным весом. Роды были сложными, вследствие чего ребенок при родах получил кровоизлияние в мозг. Мы постоянно наблюдались у невропатолога и выполняли все рекомендации врача. Ребенок рос неспокойным, плохо спал. Да еще, ко всему прочему, добавились проблемы с кишечником. И когда к положенному сроку у него не появилась ответная улыбка, мы списывали это на постоянные боли в животике. Пошел он довольно рано, в 9,5 месяцев. И когда мы гуляли с молодыми мамами на улице, все дети держались группой, наблюдая друг за другом, забирали друг у друга игрушки, пинали мячик, наш малыш в стороне ото всех «нарезал» круги, развлекая этим сам себя. Странности проявлялись и в еде. Ел все, но обязательно вприкуску с помидорами. Однажды, посмотрев сказку «Морозко», мы «застряли» на этой сказке на целый год, прежде чем смогли переключиться на другие фильмы и мультики. Он не любил играть игрушками, но мог часами слушать, когда ему читают. Любимым занятием было складывание деталей конструктора в длинный ряд. Мы даже проверили слух, чтобы убедиться, что все в порядке, так как ребенок откликался не сразу. Но самое большое потрясение для него стало поступление в положенные три года в детский сад. Эти две недели мы вспоминаем, как страшный сон. Он не просто плакал, он сидел, дрожал и выл, как волчонок, весь день напролет. Перестал кушать, стал вскакивать ночью с диким ревом. Последней точкой в принятии решения забрать ребенка на год из сада стало высказывание медработника, которая сказала: «Сколько лет работаю, видела, как дети адаптируются по-разному, но чтобы у ребенка было такое учащенное сердцебиение и предобморочное состояние – вижу впервые». Через год необходимость заставила нас снова вернуться в детский сад, но каждый день, заходя в группу, выпучив глаза, он шел мелкими, нерешительными шажками, ища свободный стульчик, а если кто-то успевал сесть на этот стул, разворачивался и с ревом выбегал из группы. Он не отвечал на занятиях, выполняя работу карандашом, постоянно ронял его из рук, не играл с детьми и очень боялся рисовать. Воспитатель постоянно жаловалась, что ребенок ничего не знает и не умеет. Но стоило только самой задать тот же вопрос, что и она, ребенок сквозь зубки отвечал на него. «Вот что мне делать, садить маму рядом?» - спрашивала она. Мама только пожимала плечами… Мы понимали, что с ребенком что-то не так, но что? Так бы и мучились в догадках, если бы не случай. Автору статьи предложили съездить на курсы повышения квалификации с тематикой «Аутизм и работа с ним». Педагог, рассказывая признаки

аутистических проявлений в буквальном смысле этого слова, описал нашего малыша, его повадки, привычки, и все поведение в целом.

Мы полностью поменяли отношение к ребенку не только дома, но и в саду. Теперь, придя в детский сад, он точно знал, что там стоит его стул, стоит на одном и том же месте, и никто на него не сядет. Он почувствовал себя защищенным. Няня часто просила помочь ей накрыть для детей столы к завтраку, что он делал с большим удовольствием. Если ребенок отказывался выполнять задание, никто не заострял на этом внимания и уже не требовал этого сделать здесь и сейчас. Придя домой, он делал его сам и уносил в сад. Со временем ему просто надоело делать это дома одному, и он стал выполнять задания со всеми вместе и даже отвечать на занятиях. Ребенка стали хвалить. А так как он очень зависим от одобрения взрослых, стал очень стараться. Теперь он в пятерке лучших учеников группы, любит танцевать, петь песни, рассказывать стихи…

Автор статьи часто задает себе вопрос - что было бы, если бы не поехала на эти курсы? Ведь описание аутизма из университетского курса дефектологии осталось в памяти образом «Человека дождя» из одноименного фильма режиссера Барри Левинсона. На тот момент автор статьи знала, как проявляются более легкие формы аутизма. А ведь скольких проблем можно было избежать, если бы понять причину поведения малыша не в четыре года, а намного раньше.

Успех коррекционной работы с ребенком, наряду с другими составляющими, во многом зависит от сотрудничества с родителями. Очень часто 2-3-летний ребенок (а иногда и старше), который по своему аффективному возрасту и прежде всего по способности понять эмоциональный смысл ситуации, еще «не дотягивает» даже до года. Поэтому, в первую очередь, важно понять и учитывать актуальный уровень развития ребенка. Эффективность психологической коррекции во многом обусловлена ежедневной отработкой навыков, полученных на занятии. Задача психолога заключается в ознакомлении родителей с содержанием и особенностями занятий, в получении информации о продвижении ребенка в коррекции, в получении и выполнении домашних заданий. На начальных этапах коррекционной работы необходимо участие в этом процессе, по крайней мере, двух родителей (или взрослых) для отлаживания у малыша различных форм реагирования. Один берет на себя как бы внешний контакт с ребенком – пытается войти с ним во взаимодействие, спровоцировать его активность, подключиться к его аутостимуляции, поддержать адекватно его спонтанные проявления; второй – активно помогает ребенку войти в это взаимодействие, работая его телом, руками, ногами, вокализируя за него или вместе с ним, оформляя его звуки в нужные по смыслу ситуации слова, эмоционально реагируя за него.

Для того, чтобы эффективно взаимодействовать с аутичным ребенком, надо суметь войти в его мир, понять, чего он хочет, с уважением относясь к его желаниям. Эти необычные дети требуют особого подхода и внимания со стороны педагогов. А своевременная организация коррекционного воздействия является основным фактором, обусловливающим успешную социальную адаптацию и реабилитацию проблемного ребенка. На сегодняшний день в научных исследованиях содержатся убедительные данные, подтвержденные практикой, о том, что наибольшие педагогические возможности для преодоления недостатков в развитии ребенка имеют период раннего возраста.

Хочется поделиться некоторыми интересными и эффективными приемами работы с детьми-аутистами. Данные приемы уже апробированы и неоднократно использовались в практике работы. Трудно отнести данные приемы к чисто психологическим, ведь работа с аутичными детьми любого специалиста не может быть чисто психологической либо педагогической. Каждый специалист, работающий с такими детьми, должен уметь сочетать в себе и психолога, и педагога, и дефектолога, и логопеда, и даже родителя одновременно.

Даже небольшой отклик от аутичного ребенка в сторону педагога на начальных этапах коррекционной работы уже

можно считать своей маленькой победой, потому что наладить контакт и завоевать доверие у малыша порой неимоверно сложно. А ведь это является основной задачей в работе с аутичными детьми. Как же происходит этот процесс?

Первое взаимодействие с аутичным ребенком необходимо строить, опираясь только на его интересы. Такие дети очень плохо принимают все новое, поэтому начинать занятие нужно с известного для ребенка, а потом постепенно вводить новую игрушку, новые картинки, книги и пособия, новую игру.

При установлении первичного контакта – эффективно использовать «метод непосредственной имитации поведения». Он включает в себя привлечение внимания и интереса ребенка к педагогу и совместным действиям с ним.

В процессе нескольких занятий нужно максимально точно повторять все действия ребенка: движения, позы, мимику, эмоциональные реакции, воспроизводить все его звуки, слова и вокализации, стараться придерживаться того же темпа и ритма, даже в дыхании. Нужно стараться выполнять все действия синхронно с ребенком, даже несколько экспрессивнее, а вокализации громче.

Такое полное копирование поведения ребенка помогает лучше почувствовать и понять его. Кроме того, эти действия вызывают интерес к совместной деятельности. Так, например, Вова К. на первых занятиях, входя в кабинет и не обращая внимания на педагога, сразу брал книги, начинал листать их, затем ставил на место, брал другие книги, снова ставил их и мог заниматься этим бесконечно. Тогда к следующему занятию автор статьи подобрала несколько пар внешне схожих книг, и когда ребенок брал книгу, шел с ней к столу, то брала такую же книгу и, шагая с ним, нога в ногу, максимально точно повторяла его действия. Уже через некоторое время мальчик обратил внимание на педагога и даже начал манипулировать, произнося звуки, делая движения руками и ногами в ожидании повтора за ним.

Если ребенок не вовлечен в совместную деятельность, у него не сформируется подражание и, как результат, не появится интереса к предлагаемому заданию. Следовательно, необходимо сделать так, чтобы он стал проявлять интерес к деятельности взрослого, наблюдать за ним и на основе этого проявлять желание вступить в эмоциональный контакт.

После нескольких занятий «по имитации поведения ребенка» (в зависимости от того, как идет этот процесс, и от состояния ребенка) можно вводить другой метод – «отставленную имитацию». Мы копируем и демонстрируем поведение ребенка, повторяя весь арсенал его действий с предметами, но уже не следуя за ним, а самостоятельно и независимо от его поведения. В процессе этих манипуляций уже ребенок начинает присоединяться к нашим действиям и повторять за нами. На этом этапе в структуру занятия можно вносить коррективы в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка и продолжать работу по развитию моторных функций, речевых функций, формированию познавательных процессов.

После прохождения адаптационного периода определяется ведущее направление коррекционной работы: развитие навыков социального взаимодействия, развитие координации, речи и т.д. В структуру занятий обязательно включены упражнения на тренировку вестибулярной системы – системы поддержания равновесия. Мозг человека развивается в ответ на стимулы, такие, как звуки, свет, давление, температура, сила тяжести. Большая часть рецепторов, воспринимающих сигналы внешней среды, расположена в мышцах, контролирующих положение тела и осанку. Прямохождение требует множества действий для поддержания равновесия, координации. Снижение двигательной активности действует на мозг неблагоприятно, возникает «неуклюжесть», не формируется схема тела.

Если у ребенка выраженное полевое поведение, трудности сосредоточения на задании, хорошо использовать «метод совместно неразделенной деятельности» педагога и ребенка. Например, в заданиях на развитии мелкой моторики важную роль играют совместные действия: когда нужно совместить два предмета или две части предмета. Одну часть предмета даем ре-

бенку, вторую оставляем у себя. В процессе использования данного метода важно добиться того, чтобы ребенок начал обращаться с просьбой, используя речь или жест.

С этой целью целесообразно использовать матрешки, пирамидки, башенки, шнуровки и т.д. Соотносящие действия совершенствуют мелкую моторику, глазомер, согласованность движений рук. В процессе таких действий мы учим ребенка хватанию, зрительно-двигательным координациям, умению удерживать предмет между большим и указательным пальцами, указательному жесту и пр., а главное - учим межличностному взаимодействию.

Так, выполняя задание с нанизыванием бус на шнурок, сначала держу шнурок сама, затем, переложив его в руку ребенку, начинаю подавать бусинки, называя их цвет и размер, провоцируя ребенка обратиться с устной или жестовой просьбой «дай».

Формирование моторных функций можно проводить, используя любые традиционные формы работы по развитию мелкой моторики: лепка, аппликация, рисование, конструирование и пр.

У детей с аутизмом часто обнаруживается интерес к мелким сыпучим предметам. Поэтому, пересыпая горох, мы придаем эмоциональный смысл происходящему и имитируем падение капель дождя. Следя за этим, ребенок может начать повторять: “Кап, кап, кап”. Затем можно перейти к работе с пластилином. Например, рассказывая сказку, рисуем колобка и вместе с ребенком выкладываем контуры пластилином. Затем ребенок, беря горошину, делает колобку глаза, а из фасолинки рот.

Играя с крупами и песком, прячем в него, а затем ищем и достаем мелкие игрушки, предметы, фигуры. «Зарываем» руки ребенка или свои, начинаем искать пальчики. Дети терпеливо ждут, когда все пальцы будут найдены. Пересыпаем песок в различные емкости разного размера и формы. Такие игры помогают развивать тактильные ощущения ребенка и расширяют его представления об окружающей действительности.

Ребенок-аутист зачастую непредсказуем, и выполнение любого задание может пойти совсем не так, как вы его запланировали. Здесь важно не заставлять ребенка делать то, что надо вам, а важно подстроиться под его действия.

Так, на занятии Саша М. не захотел нагружать грузовик пластилиновыми «яблоками», а начал размазывать пластилин вокруг машины. Пришлось быстро дорисовывать дерево и «превращать» яблоки в падающие листья. Это оказалось ему интересным, и он включился в работу.

Большую роль в развитии ребенка-аутиста играет музыка. Она влияет на мышление, эмоции человека, способна затронуть личность с любым уровнем интеллекта. Восприятие музыки не требует предварительной подготовки и доступно детям самого раннего возраста.

Специалистам, работающим с аутичными детьми, музыка может помочь наладить взаимоотношения. Поэтому в свои занятия включаем подходящую для этого классическую музыку, звуки природы и детские песенки. Сначала мы только слушаем вместе с ребенком песенку, а позже сопровождаем песни обыгрыванием – имитируем игру на гармошке, танцуем в паре с ребенком, качаясь в лодочке, делая различные движения руками.

Игротерапия занимает одно из центральных мест в психолого-педагогической коррекции аутизма. Поэтому на занятиях мы часто играем с куклами кукольного театра. Набор кукол берется разнообразный (как правило, это куклы-животные, куклы-люди, а так как у детей с аутизмом контакт с людьми глаза в глаза затруднен, также используются неструктурированные куклы – куклы, у которых есть одежда, но нет лица). В отличие от обычных детей, дети с аутизмом зачастую предпочитают игру с куклами-животными или с куклами без лица. Так, Вова К. очень любит играть с такими куклами. И при, казалось бы, внешней отрешенности от обращенной речи человека, он очень хорошо слышит, стоит только надеть игрушку на руку. И с большим удовольствием выполняет все задания. Сам любит надевать кукол на руки, играя в догонялки, жалея другую куклу и т.д.

В процессе проведения таких развивающих занятий необходимо соблюдать

следующие принципы:

1) Учитывать психическое состояние ребенка. Если ребенок излишне возбужден, то не следует принуждать, требовать выполнения заданий. У аутичного ребенка это может вызвать самоагрессию, агрессию;

2) Не стоит пытаться научить ребенка всему сразу, лучше всего сосредоточиться на одном, наиболее доступном навыке;

3) Ориентироваться следует на интересы ребенка и доступные ему виды деятельности, подбирать такие задания, которые были бы ему доступны и приводили к конкретному результату;

4) Любое задание необходимо обыграть, придать ему эмоциональный смысл. Например, Саша М. на одном из занятий самостоятельно взял маркер и стал «чиркать» им по доске. Педагог, в процессе «чирканья», начал комментировать и придавать рисунку конкретные образы. Так как у Саши сверхпристрастием являются машины, мы из «чирканий» сделали дорогу, нарисовали на ней машину, сказали, что это папа везет маму, Сашу на прогулку за город. Мальчик оживился, стал смотреть в глаза и улыбаться. Стал обращаться с просьбой открыть маркер другого цвета и начал дорисовывать детали машины.

Но какой бы метод работы с детьми с РДА мы не выбрали, следует помнить о том, что деятельность ребенка следует усложнять постепенно, переходя к более сложным играм и упражнениям, направленным на решение эмоционально-поведенческих проблем.

И в заключении хочется привести отрывок стихотворения мамы ребенка-аутиста Ирины Замышляевой:

Мой ребенок – Аутенок,
Мой ребенок – аутист.
Он другой походкой ходит,
По-другому видит жизнь.
То смеется он, то плачет,
То ночами он не спит.
Об одном и том же часто
Упоенно говорит.
То без устали рисует,
То в укрытии лежит,
То игрушки разбросает,
А задашь вопрос – молчит.
Неуклюже ест и ходит,
Ну а с техникой на «ты»,
Он в два счета вам раскрутит
Вещь любую на винты.
Мой особенный ребенок –
Нежный, ласковый, родной,
Беззащитный Аутенок,
Как мы выживем с тобой?
Разделяя твои страхи,
Иногда боюсь сама:
Ну а если что со мною –
Как ты будешь без меня?
Ты взрослеешь, поднимаюсь
По ступенькам я с тобой,
Мой любимый Аутенок,
Аутист мой дорогой…

ЛИТЕРАТУРА

1. Баенская Е. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Издательство: Теревинф, 2009.
2. Ихсанова С.В. Система диагностико - коррекционной работы с аутичными дошкольниками. - СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2011.
3. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. - М.: Теревинф, 2012.
5. Петрова Н. Путешествие с Алисой, или Разбитое Зазеркалье. Книга про аутизм для родителей, воспитателей, педагогов и психологов. – СПб.: «Издательство «Диля», 2010.
6. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analisis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. – Екатеринбург, 2013. – 208 с.
7. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: «Теревинф», 2004.

УДК 376 : 159.9

СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ДЕТЕЙ-НАДОМНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Гродина Т.Ф., Ярославцева С. В.

На современном этапе развития казахстанской системы образования, наряду с задачами собственно обучения и развития познавательных способностей детей школьного возраста, ставится задача их социализации и индивидуализации. Применительно к образовательной среде, это предполагает готовность и способность к выполнению различных социально значимых видов деятельности (игровой, учебной, коммуникативной, профессиональной и др.), которые обеспечивают ребенку его социальную адаптацию в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями.

Поэтому мотивация к освоению этих видов деятельности и проживание успеха или неуспеха в ходе их освоения выступают не только в качестве важнейших условий социализации, но и в качестве показателя индивидуализации детей в тех или иных образовательных условиях (среде).

Социальная сторона человеческих способностей состоит в том, что их актуализация зависит не только от активности самого человека, но и от встречной активности его окружения. Поэтому каждый человек вынужден прилагать усилия, чтобы найти условия и формы становления самодеятельности как деятельности социально и профессионально значимой, и в первую очередь, максимально благоприятную для этого среду. Говоря о «социальной ситуации развития», Л.С. Выготский подчеркивал, что среда представляет собой условие осуществления деятельности человека и источник развития личности.

В последнее время образование направляется на пути инклюзива всех детей, обеспечивая полноценное развитие детей не только как субъектов обучения, но и как субъектов общения, а также субъектов личностного развития.

В системе школьного обучения особое место занимают дети, обучающиеся на дому. Специфика их образования предполагает, помимо особых условий обучения, частичную или полную изолированность от группы сверстников, отсутствие соревновательного момента в изучении предметов, что сказывается на мотивации к обучению и мотивации достижения в целом.

Актуальность данной темы позволила провести исследование с целью определить специфику мотивации достижения детей-надомников с ограниченными возможностями.

В работе мы выдвинули предположение, что мотивация достижения детей-надомников с ограниченными возможностями обладает специфическими особенностями:

- детям-надомникам с ограниченными возможностями свойственен низкий уровень мотивации достижения;
- детям-надомникам с ограниченными возможностями свойственен высокий уровень мотивации обучения;
- мотивация достижения детей-надомников с ограниченными возможностями взаимосвязана с мотивацией обучения.

Для проверки гипотезы были использованы методики исследования:

1) экспертная оценка (родителей и педагогов, обучающих детей);

2) решетка мотивации достижения Х.Н. Шмальта;

3) методика диагностики мотивации учения и достижения (модификация А.Д. Андреева);

4) модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД), предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым;

5) методика для диагностики учебной мотивации школьников (методика М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой).

Исследование проводилось в марте-апреле 2014 года на базе КГУ «Верхубинская средняя школа» и КГУ «Курчумская средняя школа №4 им. Островского».

В исследовании приняли участие де-

ти с ограниченными возможностями, обучающиеся в рамках надомного обучения, всего 10 детей.

Мотивация имеет две стороны - мотивацию отношения, которая фиксируется в системе ценностей, и мотивацию достижения.

Мотивация достижения (понятие, введенное Д. МакКлелландом) - это переживание стремления достичь успеха (или по возможности сохранить достигнутое) и избегнуть неуспеха в каком-либо виде деятельности; она направлена на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, к результату которой может быть применен критерий успешности. Это означает, что мотивация достижения может быть реализована в самых разнообразных видах деятельности: учебной, трудовой, досуговой и др. [1].

Учитывая, что школьная образовательная среда ориентирована, главным образом, на достижение образовательных стандартов, она создает преимущественно условия на овладение учебной деятельностью и, соответственно, ориентирована, в основном, на формирование мотивации к учению. Образовательная среда учреждения дополнительного образования изначально имеет полифункциональный характер и ориентирована на создание условий для включения детей в разнообразные виды деятельности, необходимые для социализации в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, а также возрастными особенностями.

Однако конкретных экспериментальных исследований, посвященных изучению мотивации детей в условиях надомного обучения, в том числе мотивации достижения, практически нет. Также нет исследований, посвященных проблеме мотивации достижения детей с ОВ.

Теоретически мотивация достижения присутствует во всех видах деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности, где выполнение подобной деятельности может привести к успеху или неудаче. С другой стороны, психологи-экспериментаторы, разрабатывавшие «тесты достижений», полагались на мотивацию достижения в гораздо большей степени, чем на любой другой вид мотивации в процессе эксперимента. Вместе с тем, стимулируя мотивацию достижения, просто давая соответствующую инструкцию, не учитывали возрастные и индивидуальные различия в мотивации достижения, хотя очевидно, что эти различия должны существовать [2].

Основные характеристики мотивации достижения представлены схематично на рис. 1.

В структуре мотивации достижения Дж. Аткинсон (1953) выделил две мотивационные тенденции на уровне личностных диспозиций:

- стремление к успеху;
- и избегание неудачи [3].

У каждого человека имеет место определенное соотношение этих тенденций. Установлено, что может преобладать стремление к успеху, и тогда человек мотивирован в большей степени задачами средней трудности (50% вероятность успеха и 50% вероятность неудачи, оцениваемые субъективно).

В случае преобладания «избегания неудачи» более значимые показатели мотивации относятся к субъективно очень трудным или, напротив, очень легким задачам.

Рис. 1. Основные составляющие мотивации достижения

К настоящему времени в структуре мотивации достижения выделяют три мотивационные тенденции:

1) стремление к успеху или надежда на успех (НУ);

2) боязнь неудачи (БН1);

3) боязнь социальных последствий неудачи (БН2) [4].

Мотивация достижения связана с такой психологической категорией, как уровень притязаний.

Уровень притязаний личности – стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным [5, с. 227]. В основе уровня притязаний личности лежит такая оценка своих возможностей, сохранение которой стало для человека потребностью.

Уровень притязаний личности может быть частным – он относится к достижению в отдельных областях деятельности (например, в спорте, музыке и т.п.) или человеческих отношений (стремление занять определенное место в коллективе, в дружеских, семейных или производственных отношениях и т.п.).

Уровень притязаний характеризует:

1) уровень трудности, достижение коего является общей целью серии будущих действий - цель идеальную;

2) выбор субъектом цели очередного действия, формирующейся в результате переживания успеха или неуспеха ряда прошлых действий - уровень притязаний в данный момент;

3) желаемый уровень самооценки личности - уровень Я [6].

Это образование, тесно связанное с самооценкой личности, формируется под влиянием субъективных переживаний успеха или неуспеха в деятельности.

Для того, чтобы определить, почему мотивация достижения детей-надомников имеет свою специфику, необходимо проанализировать психолого-педагогические особенности надомного обучения как альтернативной формы обучения.

Среди альтернативных форм получения среднего образования особняком стоит надомное обучение. Право на надомное обучение имеют только дети с нервно-психическими или соматическими заболеваниями, не позволяющими им посещать общеобразовательные учреждения, в том числе дети-инвалиды. Для оформления надомного обучения необходимо оформить медицинскую справку с заключением комиссии из трех врачей и написать заявление на имя директора школы.

Надомное обучение, или обучение на дому – это форма образования, которую ребенок получает в домашних условиях, а сам процесс обучения осуществляется по индивидуальному учебному плану. Рекомендуется детям, которые по медицинским показаниям не могут обучаться непосредственно в образовательном учреждении. Задачей индивидуального обучения на дому является освоение учащимися образовательных программ в рамках государственного образовательного стандарта. Нормативная база индивидуального обучения на

дому определяет общие положения организации процесса обучения, права и обязанности участников образовательного процесса [7].

Надомное обучение может осуществляться в разных формах:

1) индивидуальное надомное обучение;

2) в рамках школы надомного обучения;

3) надомное обучение по общей программе;

4) надомное обучение по вспомогательной программе;

5) полное надомное обучение;

6) частичное надомное обучение.

При этой форме обучения для каждого ученика составляется индивидуальный учебный план, с учетом его возраста, класса и состояния здоровья. Ребенок может обучаться по общей или вспомогательной программе.

Психологи указывают на недостаток коммуникаций таких детей как общий недостаток надомного обучения, что также отражено в рамках нашего исследования: «Обучение ребенка на дому нередко приводит к его изоляции от детского коллектива, депривации, формированию у ребенка патологической замкнутости, нежелания и боязни общения с другими детьми» [8].

Надомное обучение имеет педагогические особенности - в частности, продолжительность уроков, их количество в рамках учебного дня, учебный план исключает часть предметов, урок и оценивание ребенка производятся по особой системе.

В качестве психологических особенностей надомного обучения выделяются снижение коммуникаций ребенка со сверстниками; с одной стороны, это снимает угрозу конфликтов ребенка, стрессов, но с другой формирует черты замкнутости, неумения устанавливать контакты, а также снижает мотивацию достижения, так как нет соревновательного момента в обучении - ребенку не с кем сравнивать свои результаты.

Младшие школьники, обучающиеся на дому - это дети с ограниченными возможностями, дети-инвалиды, которым присуща неуверенность в себе, низкая самооценка, незнание путей достижения своих жизненных целей, что приводит к тому, что процесс интеграции в общество проходит очень сложно. Лишенные общения с основной массой обычных сверстников, такие дети не приобретают необходимых для жизни навыков. Лишь немногие из них с уверенностью и оптимизмом смотрят в будущее, большинство же сомневаются, что жизнь их сложится успешно.

Получение образования детьми данной категории является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности [9].

Можно констатировать, что, кроме отсутствия качественного образования, дети с ОВ сталкиваются с целым комплексом культурно-социальных проблем:

- нарушение связи с миром;

- недостаток контактов со взрослыми и сверстниками;

- ограниченный доступ к информационным ресурсам;

- недоступность общения с природой, культурными ценностями и др. [9].

Для психической сферы детей, находящихся на домашнем обучении, типичным является сочетание частично недостаточных высших психических функций с сохранными. У одних детей преобладают черты эмоционально-личностной незрелости, страдает произвольная регуляция деятельности, у других снижена работоспособность, у третьих более выражены недостатки внимания, памяти, мышления.

При ряде хронических соматических заболеваний могут наблюдаться массивные интоксикации (например, при заболеваниях почек, печени, онкологических заболеваниях) и явления гипоксии (легочные и сердечнососудистые заболевания). Это приводит к нарушению деятельности развивающегося мозга ребенка [10, с. 278].

Таким образом, учащиеся с ограниченными возможностями в развитии, обучающимся на дому - это дети, обладающие способностью к обучению, но не посещающие обычную школу по причине серьезных нарушений здоровья и ряда особенностей личностно-познавательной сферы, а

именно:

- слабая мотивация к обучению;
- социальная дезадаптация и незначительный опыт общения;
- ограниченный контакт с окружающим миром;
- сниженные - в различной степени - познавательные возможности.

В надомном обучении необходимо выстроить такую среду, в которой ребенок имеет возможность постоянно повышать свой образовательный и личностный потенциал. Попробуйте найти хоть одного ребенка, который из вспомогательной школы перешел в обычную! Почему эти ступеньки устроены так, что с них только падают?

Детям с особенностями развития не нужны поблажки - они их унижают. Не ублажать ребенка, не смотреть на него с состраданием - первая заповедь тех, кто хочет вступить с ним в контакт. Если он уловит хоть тень боязливости или фальши - замкнется мгновенно. Многим тонкостям коррекционной, да и воспитательной работы со «специальными» детьми самих учителей надомного обучения нужно еще учить и учить. А могут это сделать педагоги специальных школ. Так как именно там, в этих специальных школах, как правило, царит атмосфера умной сердечности и сосредоточенности.

Учителя-дефектологи лучше других знают, как взрослому можно научиться ребенка принимать таким, какой он есть, со всеми его бедами и проблемами. Только так «нестандартные дети», дети - «надомники» обретают чувство безопасности, веру в себя, в свои силы.

То есть снижается мотивация достижения, что позволяет нам сформулировать нашу основную гипотезу - мотивация достижения детей-надомников с ОВ является качественно низкой.

Таким образом, мотивация достижения в школьном возрасте связана с ведущей деятельностью данного возраста. В младшем школьном возрасте - это успешность обучения, в среднем школьном возрасте - это коммуникативная сфера. Что служит основанием для второй гипотезы, что мотивация достижения тем выше, чем выше успешность обучения в младшем школьном возрасте.

В рамках эмпирического исследования, проведенного на 10 детях-надомниках с ограниченными возможностями, обучающихся в младших, средних и старших классах школы, мы получили следующие результаты:

1) согласно экспертной оценке, мотивация достижения по пятибалльной системе находится преимущественно на уровне от 4 до 5 баллов, при этом родители склонны оценивать выше стремления своих детей к достижению и обучению;

2) согласно методике МД - решетка Шмальта, дети-надомники с ограниченными возможностями имеют высокий уровень надежды на успех, средний уровень боязни неудач и больше склонны к боязни социальных последствий неудач;

3) по данным методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреева), дети-надомники с ограниченными возможностями имеют высокий уровень познавательной активности, высокий уровень тревожности и средний уровень гнева, мотивация достижения по данной методике находится преимущественно на среднем уровне;

4) корреляционный анализ двух методик диагностики мотивации достижения показал наличие корреляций между познавательной активностью и мотивацией достижения, между уровнем тревожности и боязнью неудач, между уровнем гнева и боязнью социальных последствий неудач, между уровнем гнева и мотивацией достижения. То есть для данной категории детей учебная деятельность является своего рода компенсацией их ограниченных возможностей в остальных видах активности, а социальная оценка очень важна для личного уровня самооценки;

5) в средних и старших классах зафиксирован средний уровень самооценки, а в младших классах выявлена ориентация в мотивации на благополучие, аффилиацию и престиж, социальную оценку.

Таким образом, наша гипотеза нашла частичное подтверждение – был выявлен средний уровень мотивации достижения вместо предполагаемого низкого, что возможно объяснить спецификой данной вы-

борки, остальная часть гипотезы подтверждена полностью.

В целом, по данным нашего исследования можно предложить следующие рекомендации для повышения мотивации достижения детей-надомников с ограниченными возможностями:

- эмоциональная поддержка со стороны родителей и педагогов в процессе обучения;

- предоставление эталонов-образцов выполнения задания для того, чтобы дети-надомники более адекватно формировали уровень притязаний в обучении;

- по возможности включать детей-надомников в некоторые виды или отдельные школьные мероприятия, вместе с обычными школьниками.

Но проведенное исследование не может поставить точку в изучении предмета, и мы можем наметить такие направления дальнейшего изучения мотивации достижения детей-надомников с ограниченными возможностями:

1) исследование мотивации достижения детей-надомников с ограниченными возможностями в зависимости от уровня включенности в школьную активность (полное надомное обучение и частичное надомное обучение);

2) исследование мотивации достижения детей-надомников с ограниченными возможностями в сельской и городской среде обучения;

3) исследование мотивации достижения детей-надомников с ограниченными возможностями учеников младших, средних и старших классов;

4) исследование мотивации достижения детей-надомников с ограниченными возможностями в зависимости от типа нарушенного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1 МакКлелланд Д. Мотивация человека.- СПб: Питер, 2007. - 672 с.

2. Хисамбеев Ш.Р. Мотивация достижения учащихся в условиях дополнительного образования: диссертация ... кандидата психологических наук. – М., 2005. - 141 с.

3 Хекхаузен К. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 2006. – 406 с.

4 Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, 1998.- 800 с.

5 Резанова Н.В. Уровень притязаний в системе личных стремлений (в контексте интегративно-целевого подхода к личности): диссертация... кандидата психологических наук. Хабаровск, 2007. - 257 с.

6 Немов Р.С., Синягин Ю.В. Мотивация достижения, уровень притязания и эффективность групповой деятельности // Психологический журнал, 1987. - №1. - С. 15-26

7 Индивидуальное обучение на дому // http://omczo.org/publ/416-1-0-832

8 Чепурных Е.Е. Письмо от 30 марта 2001 г. N 29/1470-6. Об организации образовательных учреждений надомного обучения (школ надомного обучения) // Вестник образования, 2001. - №12. - С. 15

9 Мастюкова Е.М. Подготовка детей к обучению с проблемами в развитии. - М.: «Смысл», 2003. - 312 с.

10 Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – СПб.: «Питер», 2001. - 316 с.

УДК 367.7 : 159.9

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Коваленко О.В., Привалова О.В.

Основной задачей специальной (коррекционной) школы для детей с нарушениями интеллекта является максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы умственно отсталых школьников,

подготовка их к участию в производительном труде, социальная адаптация в условиях современного общества [1].

Математика как учебный предмет содержит необходимые предпосылки для развития познавательных способностей учащихся, коррекции интеллектуальной деятельности и эмоционально-волевой сферы. Формируя у умственно отсталых учащихся на наглядной и наглядно-действенной основе первые представления о числе, величине, фигуре, учитель одновременно ставит и решает в процессе обучения математике задачи развития наглядно-действенного, наглядно-образного, а затем и абстрактного мышления этих детей. На уроках математики в результате взаимодействия усилий учителя и учащихся (при направляющем и организующем воздействии учителя) развивается элементарное математическое мышление учащихся, формируются и корригируются такие его формы, как сравнение, анализ, синтез, развиваются способности к обобщению и конкретизации, создаются условия для коррекции памяти; внимания и других психических функций. В процессе обучения математике развивается речь учащихся, обогащается специфическими математическими терминами и выражениями их словарь [2]. Учащиеся учатся комментировать свою деятельность, давать полный словесный отчет о решении задачи, выполнении арифметических действий или задания по геометрии. Все это требует от учеников больше осознанности своей деятельности, их действия приобретают обобщенный характер, что, безусловно, имеет огромное значение для коррекции недостатков мышления умственно отсталых школьников. Обучение математике организует и дисциплинирует учащихся, способствует формированию таких черт личности, как аккуратность, настойчивость, воля, воспитывает привычку к труду, желание трудиться, умение доводить любое начатое дело до конца. На уроках математики в процессе выполнения практических упражнений (лепка, обводка, штриховка, раскрашивание, вырезание, наклеивание, изменение, конструирование и др.) корригируются недостатки моторики ребенка.

Реализация при обучении математике общеобразовательной, коррекционно - воспитательной и практической задач в условиях коррекционной школы, повышение эффективности формирования математических знаний возможно лишь при осуществлении современных подходов.

Предметом дальнейшего рассмотрения является отбор и реализация современных подходов в формировании математических знаний у учащихся специальной (коррекционной) школы для детей с нарушениями интеллекта.

Усиление гуманистической направленности современного этапа образования к детям с особыми потребностями придает данному вопросу актуальность и своевременность и подтверждается рядом законодательных и нормативных актов: Законами Республики Казахстан "Об образовании, "О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями", "О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан". Постановлением Правительства Республики Казахстан «Об утверждении Плана мероприятий по социальной и медико - педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями в развитии» определены формы и методы коррекционной поддержки детей с ограниченными возможностями. В «Типовых правилах деятельности специальных организаций образования» от 17.05.2013 года № 499 в пп. 5 п. 2 особо подчеркивается значимость "индивидуализированных" условий обучения и воспитания, включающих специальные образовательные программы, методы; внедрение новых технологий обучения, информатизация образования, выход на международные глобальные коммуникационные сети. Эти нормативные акты направлены на создание эффективной системы помощи детям, решение проблем, связанных с их воспитанием, обучением, трудовой и профессиональной подготовкой, успешной социальной адаптацией.

Для осуществления задач по внедрению современных подходов формирования математических знаний у учащихся специальной (коррекционной) школы для детей с нарушениями интеллекта необходимо отобрать и описать специфику и технологию их реализации в учебно-воспитательном

процессе. В этой связи, в первую очередь, необходимо дать теоретическое обоснование проблемы формирования математических знаний у умственно отсталых школьников; изучить современные подходы к формированию математических знаний у учащихся вспомогательной школы. Для комплексного решения поставленной проблемы в КГУ «Вспомогательная школа № 21» управления образования ВКО г. Усть-Каменогорска создана творческая группа учителей, имеющая своей целью изучение и апробацию отобранных подходов реализации проблемы, как в младшем, так и в среднем и старшем школьном возрасте.

Нами было предположено, что использование программно-технического оборудования, имеющегося в школе, а именно «Multikid» и «Eduplay», содержательного и процессуального потенциала сенсорной комнаты, дидактических модулей «мягкой» комнаты, применение информационных компьютерных технологий будет наибольшим образом способствовать реализации поставленной задачи.

Нами поставлена задача провести экспериментальное исследование и доказать эффективность отобранных методов. Мы планируем описать специфику и технологию реализации выбранных подходов при формировании математических знаний у умственно отсталых школьников.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы отобран комплекс методов исследования, комплекс психолого-педагогических диагностик, позволяющий проследить динамику коррекционного воздействия основных психических процессов умственно отсталых школьников. Апробацию и внедрение результатов исследования планируется осуществлять в ходе учебно-воспитательного процесса: при проведении уроков математики, в процессе психолого-педагогического изучения учащихся, отслеживания уровня их достижений, через отобранный диагностический инструментарий.

В данной статье мы постараемся описать и обосновать отобранный нами на данном этапе методический и дидактический инструментарий для решения поставленной проблемы.

Как уже было сказано выше, школа оснащена достаточно серьезным коррекционно-развивающим оборудованием: «мягкая» комната, сенсорная комната, логопедический тренажер «Дельфа». В школе имеются уникальные мультимедийные образовательные комплексы «Multikid» и «Eduplay». Использование дидактических трехмерных объектов и красочных настольных планшетов со специально разработанным программным обеспечением является новым дидактическим подходом к интеллектуальному и техническому развитию детей. «Мягкая» комната - это набор «умных» игрушек, так называют оборудование «мягкой» комнаты специалисты дошкольного и школьного образования. «Умные» - потому что развивают, в нашем случае, корригируют интеллект ребенка, его физические и психические способности. При использовании оборудования «мягкой» комнаты мы стараемся выполнять рекомендации специалистов, что только комплекс – игровой модуль и методики его практического использования – может дать необходимый эффект в образовании, воспитании и развитии каждого ребенка. Особое предпочтение учителями, как младших, так и старших классов отдается модулю «дидактическая черепаха».

Сенсорная комната - это специально оборудованное помещение, предназначенное для проведения лечебно - профилактических сеансов, необходимых детям и взрослым с различными отклонениями в развитии, а также для улучшения качества жизни здоровых людей. Еще Л.С. Выготский обратил внимание на то, что в основе формирования высших психических функций лежит сложный процесс интеграции внешнего мира во внутренний. Наши дети с особыми познавательными потребностями нуждаются в дополнительной сенсорной стимуляции, которую удобнее всего развивать в сенсорной комнате. В сенсорной комнате происходит воздействие на три основных канала восприятия человеком окружающего мира - кинестетический, аудиальный и визуальный (тактильными ощущениями, звуком и цветом). Сенсорная комната разделена на мягкую среду, зрительную и звуковую среду, тактильную и воздушную среду. Это особым образом организованная среда, состоящая из множе-

ства различного вида стимуляторов. В зависимости от требуемой направленности воздействия на ЦНС – релаксация или активизация – оборудование сенсорной комнаты можно условно разделить на два функциональных блока: релаксационный и активизирующий. Именно учитывая серьезное воздействие оборудования сенсорной комнаты на коррекцию основных психических процессов умственно отсталых школьников, мы решили его использовать в процессе формирования математических знаний. Нами были изучены методические рекомендации по работе в сенсорной комнате, разработанные доктором психологических наук, профессором Л.Б. Боряевой, назначение и воздействие каждого аппарата, возможность их сочетания. Кроме этого, на основе диагностического изучения психоэмоционального и соматического состояния учащихся классов отобрано то или иное оборудование, начата разработка технологических карт уроков с включением потенциала сенсорной и «мягкой» комнат. Кроме этого, многие уроки пропедевтического периода, в соответствии с планом, проводятся в сенсорной комнате.

Кроме этого, важной задачей мы посчитали создание адекватной предметной классной среды, соответствующей для формирования математических навыков у учащихся. Среда и рабочее место было организовано в соответствии с нуждами и особенностями развития учащихся определенного школьного возраста. Например, в младших классах созданная предметная среда не является академической, как в среднем и старшем звене. Оборудование классной комнаты дополнено элементами коррекционно-развивающего оборудования «мягкой» и сенсорной комнаты. Это позволило создать условия для проведения определенных этапов урока.

Одним из современных подходов к формированию математических знаний у учащихся специальной (коррекционной) школы для детей с нарушениями интеллекта, на наш взгляд, является использование технологии проектирования процесса обучения, разработанной кандидатом педагогических наук Елисеевой И.Г. По мнению педагогов нашей школы, предлагаемая технология проектирования учебного процесса обучения математике является наиболее актуальной на современном этапе развития специального обучения.

Вопрос планирования процесса обучения школьников с интеллектуальными нарушениями в специальной методике до настоящего времени остается неразработанным. В этой связи есть определенные трудности при составлении календарного и поурочного планирования, обусловленные, прежде всего, неодинаковыми возможностями школьников усваивать учебный материал. И.Г. Елисеева предлагает использовать технологию проектирования учебного процесса по предмету, широко применяемую в практике обучения обычных школьников, адаптированную ею к ситуации обучения детей с интеллектуальными нарушениями. В основе предлагаемого проекта лежит уровневое целеполагание, которое позволит максимально индивидуализировать процесс обучения. Автором рассматривается педагогическое проектирование как подход к описанию педагогического процесса, ставящий своей задачей рекомендовать ключевые особенности деятельности педагога и ученика, приводящие к запланированному образовательному результату. Другими словами, данный проект – это предполагаемая модель педагогического процесса. Она дает возможность создать целостное представление о содержании совместной деятельности педагога и школьников.

Проект учебного процесса по математике раскрывается в шести документах: целеполагание; календарное планирование; технологические карты учебных тем; диагностические (контрольные) задания; карты учебных достижений; информационные карты уроков.

Первым документом проекта является целеполагание. Оно представлено в виде ожидаемых результатов обучения школьников на рассматриваемом этапе. «Знание» является первой категорией целей обучения и предполагает запоминание и узнавание школьником изучаемых понятий. «Понимание» предполагает понимание внутренних связей, использование терминов, правил и символов. «Применение» предполагает, что ученик правильно применяет понятия, правила, принципы в похожей

ситуации. Цели определены для каждого раздела программы. Поскольку цели обучения в проекте описаны в виде деятельности школьников, которая является ожидаемым результатом их обучения, учитель без труда сможет выбрать наиболее подходящее содержание, методы и приемы обучения.

Вторым документом проекта является календарное планирование. После определения целей обучения выстраивается логическая структура учебного курса, а именно выделяются ведущие содержательные линии учебного предмета, определяется логическая последовательность их изучения с учащимися. Календарное планирование демонстрирует логическую последовательность введения учебного материала, а также время, необходимое на усвоение каждой темы. Поскольку овладение научными понятиями и практическими навыками осуществляется у разных учащихся в разном темпе, в силу своеобразия интеллектуального нарушения, то определение времени, необходимого на изучение каждой темы, будет осуществляться учителем по мере изучения и прохождения тем, усвоения их учащимися. В то же время учитель имеет право на внесение изменений и поправок в календарный план в процессе его реализации, если такая необходимость возникнет.

Далее проектирование определяется на уровне темы. Определяется стратегия и тактика учебного процесса в рамках каждой темы календарного плана. Детализируется учебная и обучающая деятельность, определяется четкая методическая система, которая фиксируется в технологических картах учебных тем. Третий документ – технологические карты темы, в которых отражена иерархия микроцелей, позволяющая управлять познавательной деятельностью детей в рамках изучаемой темы; отношения между формируемыми и ранее усвоенными понятиями и операциями, в результате чего определяется материал, подлежащий повторению; система внутрипредметного, а также межпредметного взаимодействия между понятиями; виды деятельности учащихся, приводящие к предполагаемым результатам; «забегание вперед», т.е. подготовительная работа к изучению наиболее сложных тем курса.

Организация процесса обучения в условиях вспомогательной школы требует учета индивидуальных психологических особенностей учащихся и применения соответствующих приемов и методов обучения. Индивидуальный подбор учебного материала, а также методов и приемов, способов его усвоения различными учащимися должен осуществляться на основе сведений об усвоении учащимися знаний и умений, сформированных навыков. Для этого учитель должен постоянно изучать своих учеников и отслеживать динамику их учебных достижений посредством педагогической диагностики. Следующий документ проекта - это диагностические (контрольные) задания. Организация процесса обучения в условиях вспомогательной школы требует учета индивидуальных психологических особенностей учащихся и применения соответствующих приемов и методов обучения. Для осуществления педагогического контроля по каждой теме разработан диагностический инструментарий. Достижения учащихся, имеющих интеллектуальные нарушения, после изучения темы не бывают одинаковыми. Учащиеся 1 типологической группы могут проявить самостоятельное владение навыком. Ученики 2 группы – проявят понимание основного содержания темы. Учащиеся 3 группы могут усвоить только отдельные элементы темы и будут нуждаться в помощи учителя при актуализации своих знаний. Ученики 4 типологической группы, как правило, изучают другой, более простой учебный материал, в рамках которого и определяются их достижения. Любые достижения ученика, какими бы минимальными они не являются, рассматриваются как положительные.

Результаты обучения школьников по каждой теме фиксируются в картах учебных достижений, где в графе, соответствующей уровню достижений ученика (знание, понимание или применение), учитель выставляет дату получения указанного результата. Ученик может улучшить свой результат, поскольку программа по математике имеет концентрическое строение, и изученный материал постоянно повторяется, закрепляется, тогда в этой же карте дос-

тижений, но уже в другой графе выставляется дата получения нового результата. Учебная тема изучается, как правило, на нескольких уроках. Технологическая карта темы определяет их количество и содержание деятельности педагога и учеников. Карта учебных достижений заполняется по итогам каждой четверти (по мере прохождения тем). Карта учебных достижений ведется на каждого ученика, в целях обеспечения индивидуализации обучения и оказания адресной коррекционной помощи. В карте достижений выделены ключевые темы, они определены с учетом концентрического принципа построения программы по математике в специальной (коррекционной) школе для детей с нарушениями интеллекта, что предполагает возвращение к ним на последующих годах обучения, уточнение и коррекцию знаний и умений.

Следующий документ проектирования - информационная карта урока - конкретизирует поэтапную работу над темой с учащимися класса.

И.Г. Елисеевой разработана технология проектирования учебного процесса в пределах первой сотни. Мы, в рамках созданной творческой группы, используя предложенный опыт и методические рекомендации, разработали планирование процесса обучения математике школьников с нарушением интеллекта в пределах миллиона. Нами были внесены небольшие корректировки в процедуру ведения карт достижений учащихся в среднем и старшем звене. В данный момент мы апробируем разработанные документы.

По нашему мнению, использование выше указанных методических и дидактических средств, технологий будет способствовать более эффективному формированию математических знаний учащихся и, следовательно, повышению коррекционного воздействия и уровня достижений школьников. Знание особенностей применения современных подходов поможет специалисту дефектологу в выборе более целенаправленных и адресных путей коррекционной помощи ребенку с особыми познавательными возможностями в каждом конкретном случае.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-II «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».
2. Типовые правила деятельности специальных организаций образования, приказ от 17.05.2013 г. № 499.
3. Типовая специальная образовательная программа по математике для специальных коррекционных школ и специальных классов для детей с нарушением интеллекта с русским языком обучения. / Елисеева И.Г. – Алматы: «Центр САТР», 2009.
4. 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 для учителя. – Алматы, 2010.
5. Елисеева И.Г., Айдарбекова А.А. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со школьниками с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы. Методические рекомендации для учителя. – Алматы, 2011.
6. Елисеева И.Г. Планирование процесса обучения математике школьников с нарушением интеллекта в разделе «Числа первого пятка». – Алматы, 2011.
7. Воспитание и обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» / под ред. к. псих. н., проф. Бгажноковой И.М. - М., 2012.

УДК 376.36 : 159.9

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ МНЕМОТЕХНИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)

Жумаканова Р.А.

Речь - одна из линий развития ребенка. Благодаря родному языку малыш входит в наш мир, получает широкие возможности общения с другими людьми.

Речь, чудесный дар природы, не дается человеку от рождения. Должно пройти время, чтобы малыш начал говорить. А взрослые, и в первую очередь родители, должны приложить немало усилий, чтобы речь ребенка развивалась правильно и своевременно.

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является речь. Возникнув впервые в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющих еще четкого грамматического оформления, речь постепенно обогащается и усложняется.

Дар слова - важнейший дар, дающий возможность постигнуть радость познания и общения.

Речь - это вид деятельности человека, реализации мышления на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений). Речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей. Но, к сожалению, не каждому дано в полной мере освоить это богатство.

Проблема развития речи является одной из самых актуальных в работе с детьми с нарушениями речи, в том числе и с общим недоразвитием речи (ОНР), при котором при нормальном слухе и интеллекте резко задерживает формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Особенности развития детей с общим недоразвитием речи (ОНР) ограничивают представление ребенка об окружающем мире, не способствуют развитию потребности в речевом общении, обуславливают замедленное и качественное своеобразие процесса речевого развития. Темп развития речи детей замедлен, а речевая активность недостаточна из-за бедности, ограниченности, примитивности, недостаточности речевых средств. Поэтому вопросы формирования связной устной речи у детей дошкольного возраста с ОНР приобретают особую актуальность.

Кроме того, у них отмечается бедная диалогическая речь - неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развёрнутый ответ. Детям трудно построить монолог: например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста. Как следствие – неполноценное речевое общение. А ведь именно монологическая речь и речевое общение являются центральной задачей развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями. Кроме речевых особенностей, для детей с нарушениями речи характерна недостаточная сформированность таких процессов, как внимание, память, а, следовательно, и словесно-логическое мышление. Ребёнку трудно сосредоточиться и удерживать внимание на чисто словесном материале. Труднее всего даются таким детям самостоятельное высказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Л.С. Выготский писал, что восприятие и память принадлежит к числу основных предпосылок всего психического развития. Развитие памяти является основным условием приобретения знаний и навыков. Память - способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта. Основу памяти составляет генетически обусловленная способность запечатлевать информацию. В наибольшей степени возможности природной памяти проявляются в дошкольном возрасте. Память ребенка дошкольного возраста фиксирует образы отдельных конкретных предметов, их отличительные и общие черты, свойственные целой группе (деревьям, птицам…) Старший дошкольник привлекает к запоминанию уже сформированные вспомогательные средства (классификацию, смысловое соотнесение, группировку…). Процессы

восприятия и памяти играют немаловажную роль в развитии и совершенствовании речевой функции. В воспроизведении текстов заметно в отставании от нормально говорящих сверстников.

Поэтому использование одних традиционных методов работы с данной категорией детей недостаточно, необходимо изыскать новые пути решения формирования связной речи, найти такие творческие инновационные методики, технологии, эффективность которых была бы очевидна.

Проблемой формирования связной речи занимались многие ученые. Например: В.К. Воробьева предложила систему обучения связной речи, в основе которой прием моделирования, который используется как для формирования навыка составления описательных текстов, так и повествовательных с помощью картинно-графического и сенсорно-графического плана. В.П. Глухов изучал психолингвистический аспект развития связной речи и предлагал систему обучения рассказыванию детей с общим недоразвитием речи. Т.А. Ткаченко разработала систему формирования связной речи с использования наглядности и моделирования плана высказывания. Л.Н. Ефименкова систематизировала приемы работы по развитию речи детей с ОНР III уровня. Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова и Е.М. Мастюкова разработали систему по совершенствованию связной речи детей третьего уровня речевого развития с соблюдением поэтапности и последовательности с лексическим материалом заданий.

Одной из таких методик является мнемотехника, эффективное коррекционное средство при обучении связной речи дошкольников.

Мнемоника (греч. τὰ μνημονικά) - «искусство запоминания». Мнемотехника - это система методов и приёмов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации путём образования искусственных ассоциаций. Мнемотехника помогает развивать: ассоциативное мышление, зрительную и слуховую память, зрительное и слуховое внимание, воображение, связную речь, мелкую моторику рук. В период дошкольного детства память по скорости развития опережает другие способности. Дети задают множество вопросов, новая информация им крайне необходима: мозг требует пищи. Ребенку надо помогать запоминать, его надо учить контролировать правильность запоминания. Один из важных путей генезиса памяти – развитие ее опосредованности, запоминания при помощи вспомогательных средств, в частности, символических, когда ребенок начинает управлять собственной памятью, используя один предмет, например, рисунок, в качестве заместителя другого. Ещё Константин Дмитриевич Ушинский писал: «Учите ребёнка какимнибудь неизвестным ему пяти словам - он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету».

Использование мнемотехники для детей с ОНР в настоящее время становится более актуальным.

Актуальность мнемотехники в работе с детьми состоит в том, что:

1) для детей с ОНР характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование мнемотехники вызывает интерес и помогает решить эту проблему;

2) использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приёмы работы с памятью. Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: «Когда учишь - записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики»;

3) применяя графическую аналогию, дети учатся видеть главное, систематизировать полученные знания.

Мнемотехника строится от простого к сложному. Мнемотехника, как результативный метод запоминания, обычно осваивается на простых примерах. Работу надо начать с мнемоквадратов, последовательно переходить к мнемодорожкам и – к мнемотаблицам. Мнемоквадраты – понятные изображения, которые обозначают одно слово, словосочетание, его характеристики или простое предложение. Затем можно усложнить занятия, демонстрируя мнемодорожки – это уже квадрат из четырех картинок, по которым можно составить небольшой рассказ в 2-3 предложения. И, наконец, самая сложная структура – это мнемотаблицы.

Мнемотаблица – это рисуночное письмо, схема, в которую заложена определенная информация. Суть мнемосхем заключается в том, что на каждое слово (короткую фразу) придумывается картинка, изображающая предмет, действие, признак и т.п.; таким образом, весь текст зарисовывается схематично. При произнесении текста с опорой на изображение предмета ребёнок непроизвольно запоминает информацию, так как текст и предметные картинки соединяются в один сюжет. Поэтому мнемосхемы служат дидактическим материалом в работе по развитию речи детей с ОНР.

Для систематизирования знаний детей о сезонных изменениях существуют модельные схемы, предложенные Бондаренко Т.М., Воробьевой В.К., Ткаченко Т.А. и др. Но не всегда готовые модельные схемы устраивают по содержанию, поэтому вместе с детьми надо дополнять и уточнять схемы.

Мнемотаблицы можно и нужно использовать для составления описательных рассказов о времени года (осень, зима, весна). Если во второй младшей группе можно использовать четыре символа, в средней шесть, в старшей девять, то в подготовительной можно в одно окошко поместить знак вопроса. Это значит, что ребёнок сам должен придумать окончание рассказа. Также можно предложить детям самим придумать символы к рассказу. Мнемотаблицы помогают при составлении рассказов о животных, птицах и насекомых.

Сжатый рассказ можно составить с детьми средней группы, а усложнив его, можно использовать в старшей, подготовительной группе. Дети второй младшей группы учатся пересказывать знакомые сказки при помощи мнемотических таблиц. Рисунок 1 «Колобок», рисунок 2 «Теремок», рисунок 3 «Репка», «Рукавичка», «Грибок-теремок» легко запоминаются в зашифрованном виде и впоследствии рассказываются без использования символов. В средней группе можно использовать короткие незнакомые сказки для запоминания. Например, русская народная сказка «Лиса и кувшин»:

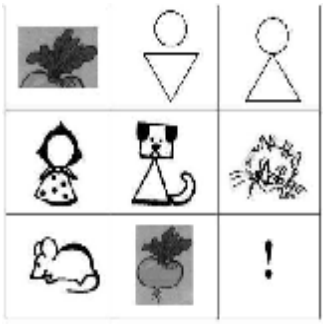


Рис. 1. «Репка»

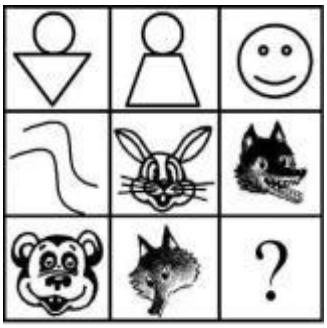


Рис. 2. «Колобок»

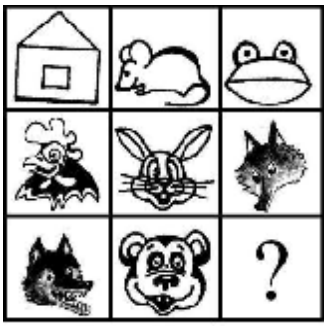


Рис. 3 «Теремок»

Дети любят стихи, любят их слушать и рассказывать. Но не все могут быстро запомнить стихи: у некоторых детей заучивание стихов вызывает большие трудности, быстрое утомление и отрицательные эмоции. Для того, чтобы пробудить в детях интерес к заучиванию стихов, мнемотаблица очень помогает детям. Нужно просто зашифровать строчку или слово, и дети быстрее запоминают текст. Суть заключается в том, что на каждое слово или на маленькое словосочетание придумывается картина, таким образом, все стихотворение или сказка зарисовывается схематически.

Например, дети учат стихотворение про весну А.Н. Плещеева:

Травка зеленеет,
Солнышко блестит,
Ласточка с весной,
В сени к нам летит.

Надо изображать травку, солнышко, ласточку, домик.

Все очень просто и понятно детям. Далее идет заучивание стихотворения по мнемотаблице, что помогает детям запомнить логическую последовательность сим-

волов (образов), помогает освоить элементы рассказывания. После этого ребенок по памяти воспроизводит стихотворение целиком.

Особенность методики – это применение символов. Это облегчает детям поиск и запоминание слов. Для изображений этих символов любой воспитатель-педагог может нарисовать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу.

Заучиваем и во время непосредственно образовательной деятельности, и во время совместной деятельности в режиме дня. При заучивании можно использовать готовые мнемотаблицы, но можно составлять их самим, вместе с ребенком, затем предложить ему самому зарисовать символы. Рисунки (значки-символы) и их количество в схеме модели могут изменяться в зависимости от текста стихотворения. Важно научить ребенка заменять ключевые слова в предложениях значками-символами; учить зарисовывать предметы и явления природы не только символами, но и буквами, а также простыми словами - если ребенок умеет читать.

Можно завести альбом с заученными стихотворениями с зарисовками символов. Таким образом, с помощью схем – моделей и мнемотаблиц у детей проявятся желание выучить стихотворение, а также пересказывать рассказы и сказки; расширится круг знаний об окружающем мире, активизируется словарный запас; разовьется память и внимание; преодолевается робость, застенчивость; ребенок научится свободно держаться перед аудиторией.

Овладение приёмами работы с ними значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на:

- развитие основных психических процессов памяти, внимания, образного мышления;

- перекодирование информации, преобразование из абстрактных символов в образы;

- развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении;

- развитие связной речи дошкольников (составление описательных рассказов, пересказ сказки, правильное звукопроизношение, знакомство с буквами).

Использовать мнемотехнический метод можно в различных видах деятельности. Действуя с моделями, дети придумывают необыкновенные, волшебные предметы или истории про них, сочиняют сказки, рисуют их, можно отправить в путешествие и т.п. Дети учатся нестандартно мыслить (один и тот же предмет или явление выглядят по-разному у каждого ребёнка), дети создают собственные творения, развивают свою фантазию и речь. В старшем дошкольном возрасте полезно составлять модели прямо во время занятий. Использование схем, таблиц, моделей помогают детям преодолеть различные затруднения: самостоятельно определить при рассматривании предмета его главные свойства и признаки; установить последовательность изложения выявленных признаков; удержать в памяти эту последовательность, которая является планом - рассказом описания.

Мнемотехника помогает при постановке и автоматизации поставленных звуков у детей, ведь куда интересней вспоминать и повторять чистоговорки, пословицы и скороговорки, опираясь на веселые рисунки.

Использование метода мнемотехники в детском саду даёт действительно хорошие результаты. Замечено, что применение мнемотаблиц в работе с детьми позволяет детям лучше воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, перекодировать, сохранять и воспроизводить её в соответствии с поставленными учебными задачами. Суть метода – использование не изображения предмета, а символа для опосредованного запоминания. Это очень облегчает детям поиск и запоминание слов.

Подчеркнем, что мнемотаблицами не ограничивается вся работа по развитию связной речи у детей. Это – прежде всего, начальная, «пусковая», наиболее значимая и эффективная работа, так как использование мнемотаблиц позволяет детям легче воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить её. Не стоит ограничиваться только мнемотаблицами. Параллельно с этой работой необходимы речевые игры, обязательно использование настольно-печатных

игр, которые помогают детям научиться классифицировать предметы, развивать речь, зрительное восприятие, образное и логическое мышление, внимание, наблюдательность, интерес к окружающему миру, навыки самопроверки.

В заключении можно сказать, что используя в работе наглядное моделирование, учим детей:

1) добывать информацию, делать сравнения, составлять четкий внутренний план умственных действий, речевого высказывания;

2) формулировать и высказывать суждения;

3) применение наглядного моделирования оказало положительное влияние на развитие неречевых процессов: внимания, памяти, мышления.

Следовательно, можно сделать вывод, что, анализируя новый материал и обозначая его графически, ребенок (под руководством взрослых) учится самостоятельности, усидчивости, зрительно воспринимает план своих действий. У него повышается чувство заинтересованности и ответственности, появляется удовлетворенность результатами своего труда, что положительно сказывается на результативности коррекционной работы.

Использование на занятиях мнемотехнических таблиц помогает педагогу более наглядно, доступно и интересно подать материал детям, развивая у них при этом сразу несколько таких важных психических процессов, как память, воображение, речь, мышление, внимание. Работая с таблицам или коллажами, дети не испытывают напряжения, им доставляет большое удовольствие запоминать картинки или символы, их заменяющие, придумывать историю или рассказ, рассказывать стихи или описывать предметы, а также зарисовывать мнемотаблицы самостоятельно.

Использование наглядного моделирования в системе коррекционной работы дает положительный результат. Считаем, что метод наглядного моделирования нужно использовать в системе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большева Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники: Учеб.-метод. пособие. 2-е изд. испр. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. - 96 с.
2. Житкова Л.М. Учите детей запоминать. - М.: «Просвещение», 1985.
3. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. – СПб.: ООО «Издательство «Детство - Пресс», 2009.
4. Ткаченко Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание, 1990, № 10.

УДК 378.147

EXAMINATION OF DISCUSSION AS A METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Kulzhabayeva G.M.

Communicative language teaching focuses on language as a medium of communication. We use language to get things done. It recognizes that there is something that we need find out, or something that we want to say and communicate and it takes that as the reason why we speak language, why we want to communicate with others. For this reason communicative language teaching concentrates in fulfilling specific language functions or tasks, for example such as greeting, introducing yourself, you may want to express likes and dislikes, you might want to enquire about somebody's hobbies, interests, you might want to find directions to someplace.

Speaking a foreign language is the most difficult part in language learning because pupils need ample practice in speaking to be able to say a few words of their own in connection with a situation. This work is time-consuming and pupils rarely feel any real necessity to make themselves understood during the whole period of learning a new language in school. The stimuli the teacher can use are often feeble and artificial. The pupil repeats the sentence he hears, he completes sentences that are in the book, he constructs sentences on the pattern of a given one[1, p. 53]. These mechanical drill exercises are, of course, necessary; however, when they go on year after year without any other real language practice they are deadening. There must be occasions when the pupils feel the necessity to inform someone of something, to explain something, and to prove something to someone. This is a psychological factor which must be taken into account when teaching pupils to speak a foreign language.

In deciding how to structure and what to teach in oral skills class, questions such as the following should he considered: Who are the students? Why are they here? What do they expect to learn? What am I expected to teach?

One basic consideration is the level of the students and their perceived needs. Level may lie determined by a placement test administered by the institution or by a diagnostic test given by the teacher. Information on learner needs can be obtained by means of a student information sheet on which they report the amount of time they spend speaking English, their future goals, their goals for the course, and their assessment (perhaps a four-point scale from "poor" to "excellent") of their overall speaking ability, confidence in speaking English, their pronunciation, social conversation, and listening ability.

With low level adults, the teacher may need to find LI speakers to help him or her get information on student experiences, educational background, and needs. It will be especially important with this student group to build on their experiences, to share expertise, and to use in order to keep learning as concrete as possible. More often than not, oral skills courses for nonacademic adults focus on survival English and basic communication functions based on a strong structural component.

On the other hand, academic learners will need practice with different sorts of activities. Based on survey responses from university faculty, Ferris and Tagg (1996a, 1996b) suggest that, in general, what academic ESL students need most is extensive authentic practice in class participation, such as taking part in discussions, interacting with peers and professors, and asking and answering questions. In fact, these students may be facing some sort of exit examination at the conclusion of the course that will determine whether or not they are competent to teach in English, to take other academic courses for credit, and so on. As a result, these learners take their course work seriously and have high expectations of the teacher. Yet even these students can probably benefit from (and may even ask for) some instruction on the more interpersonal aspects of oral communication.

Nowadays, oral skills classes at all levels are often structured around functional uses of language. In a nonacademic context, these might involve basic greetings, talking on the telephone, interacting with school personnel,

shopping, and the like. In New Vistas: Getting Started [2, p. 12], a book for beginners, students learn to introduce themselves and greet other people; give and request personal information, directions, and prices; talk about family members; tell time; give and accept invitations; describe clothing; and give and accept compliments.

With academic adults, practice in activities such as leading and taking part in discussions and giving oral reports is needed to be done. For example, in Speaking of Business[2, p. 13], a text for high-advanced learners in business fields, students learn to plan and conduct business meetings, give speeches, make oral presentations, participate in conferences, and socialize with colleagues. With (prospective) international teaching assistants, course activities may be even more specific simulations of teaching a lab section, holding office hours, or interacting with regular faculty.

In more informal conversation courses, the content can be structured around speech acts, which are actions such as greeting and apologizing that are encoded in language in "routinized" forms (e.g., "hi" and "hello" for greeting, "sorry" for apologizing). One of the standard textbooks for this purpose is Speaking Naturally: Communication Skills in American English[2, p. 15], which has chapters covering opening and closing a conversation, introducing and addressing people, giving invitations, expressing thanks, apologizing, complimenting, getting attention and interrupting, agreeing and disagreeing, controlling the conversation, and getting information.

Teachers may, or may not, be given textbooks or materials for teaching the oral skills class. Buyer beware: Not all materials live up to their claims about what they promote or teach in terms of language content, teaching methodology, and textual/ task authenticity. In an analysis of a number of ESL speaking texts published between 1976-1995, Lazaraton and Skuder (1997) found that even the most recent texts fell short on the authenticity criteria used (formality, turn taking, quantity of talk, etc.). For this reason, teachers need to become critical consumers of published materials by asking questions such as the following: Is the text appropriate for the level/audience being taught? What sorts of content/topics are used, and are they appropriate for this group of students? Is the focus onauthentic communication? Does the text integrate speaking, listening, and pronunciation? More often than not, teachers will decide to pick and choose activities from a variety of sources and create some of their own materials as well.

The problem of teaching a foreign language as a means of communication gets the specific relevance in a modern methodology. Recently such types of teaching which stimulates intellectual and moral development of student, makes active his/her potential opportunities and forms critical thinking takes more distribution. Personal activity and communicative approaches corresponds to such type of training. It is difficult to teach pupils to communicate (orally and written), to teach to express own thoughts accurately and logically, to be able to convince, to prove the position and at the same time to listen and understand the speech of the interlocutor, also complicated that communication - not only verbal process. Besides knowing of the language, good results also depends on a set of factors: conditions, situations and culture of communication, speech etiquette, speech behavior, knowledge nonverbal forms of expression (mimicry, gestures), existence of profound background knowledge and many others. The process of communicative competence formation is possible to refresh effectively by problematization of educational process with the use of information sources, methods which are problematic in its nature. Research, search, debatable methods, method of role-playing games belong, method of projects are refer to them. Among problem methods it is dwelled on discussion method. Sociolinguistics and pragmatically competences are most effectively formed during discussion. At the same time, pupils learn to consider a problem in all its aspects, to argue and formulate their point of view. Besides, trainees have to clearly realize, what is required from them, to be exact conclusions on studying problems, instead of enumeration facts; argumentativeness and laconicism of answers, instead of indistinct argumentations, where isn't visible an essence. These requirements allow creating a certain standard of speech, for example, to listen to the interlocutor up to the end not interrupting; ask questions, to disprove its judgments or,

opposite, to agree with it developing thought. The discussion also allows forming conscious attitude to discussion of put-forward problems, activity in its discussion, speech culture, an identification of the reasons and installation on their solution further. Here is realized the principle formations of critical thinking. Thus, language is purpose and tutorial at the same time. The discussion method helps being trained not only to take possession all four types of speech activity, but by means of a language situation against a problem into the sociocultural sphere to find the reasons of the arisen situations and to try even to solve them. The interest to an independent solution is an incentive. Accordingly, sing a method of discussion allows stirring up cognitive activity of pupils, their self-sufficiency forms the culture of constructive operational thinking, creates conditions for use of personal life experience and the knowledge gained earlier for assimilation of the new. However discussion can be successful at a lesson only when teacher know a technique of using and in condition of care of preparation for its use. Discussion as a form of educational activity not always successfully hacked by teachers in the native language. That is why it is especially important for teacher to define ways, receptions; the conditions that can provide success if learners statements are based on foreign language. Using discussion as exercises, most brightly and fully reflecting psychological features of the communicative speech in learned language has to answer a number of methodical requirements. Discussion will pass more successful, when there is set less difficult cogitative tasks for pupils; when it is less go beyond concepts and representations and when students have enough experience in discussion in their native language. In the structure of educational discussion V.L. Skalkin allocates: subject, exposition, speech incentive, directing questions, keywords, speech reaction of the speakers. Each component will be distinguished in detail.

Discussion subject. The themes of educational discussions are extremely various. In order to call a desire to speak, it is necessary to choose those subjects, which are the most interesting to pupils, which contains various life situations, causing in them desire to tell and communicate, state the point of view, the understanding of a discussed question. In the senior classes it is possible conducting discussions on such subjects, as: School and life; Education, choice of profession; Role of a foreign language in human life; Person and his inner world; Science News and technicians, space exploration; well-known people, heroes, feat; Art, news cultural life and many other subjects. Sorting stages of conducting discussion, we will stop on the subject «Teenager of a present day». This subject – is interesting, actual, it is diverse, allows pupils to state and reason the point of view, forms critical thinking. Organizing discussion on this subject, for example "Whether it is easy to be young?", it is necessary to break it into micro subjects and to discuss most important aspects of life of the teenager. This is a Teenager and school; Personal freedom; Friends; Youth organizations; Pastime; Problem of fathers and children; Teenager and work, etc. In the course of discussion of these subjects, pupils form certain positions [3, p. 36]. In order that discussion was not persuasive and more effective, it is possible to offer learning to choose scope of discussion by means of questioning. In this case pupils will get more willingly into discussion, expressing their point of view, explaining them, disproving or agreeing with opinions of interlocutors about interesting problem for them.

Exposition. It is that actual material, that information and related perspective which is served as basis of any discussion. Main components of expositions are material and the problem formulation. Depending on that, whether the specified components are expressed in an exposition, there is allocated following versions:

• Exposition which is a statement, both material, and problems discussions;

• Exposition with not expressed problems;

• Exposition with the set problems, but not expressed material discussions;

The exposition with a statement of a material and a problem of discussion can be offered pupils in the form of a short message, some case, an episode, occurred to this or that person, the aphorism of a known dictum, in connection with by problem is put. Organizing discussion on the subject "Teenager and His Friends", we can offer the following exposi-

tion: "Nowadays having a close group of people to depend on seems more attractive and more secure than one exclusive relationship with one other person who can be devastating if it goes wrong. Do you have the same opinion or to have just one close friend is safer for you? Having discussed this problem, it is necessary to offer pupil some more situations for discussion, that the subject "Teenager and His Friends" was not turn out one-sided. For this purpose we offer expositions, containing following problems: "Age of friends", "Quarrels with friends", "Strong and weak qualities of friends", "How should look a true friend? ", "What is the meaning of a word to be friends? ", "what does friendship give you?" and others. Among several problem situations each pupil will surely find for himself which excites him more and with big desire will get into discussion. When the teacher offers to pupils the movie, the story, a theatrical performance, press materials, true-life stories, it is a question about an exposition with not expressed problems. Some material is offered to pupils for discussion, and it is composed so that there is no need a special problem statements. Such exposition, naturally, imposes big requirements to thinking of pupils as they have to take from it subject discussions. Therefore, this type of an exposition more successfully will be used in more prepared classes. Even here pupils feel difficulty in maintaining discussions and often begin discussion with the general seen or read assessments without argument (For example: "I didn't like this movie"). If such situations occur, the teacher should offer a number of leading questions. For example, after watching the movie about the youth subculture, you can ask the following directing questions: - What are the main principles of this subculture? - What can you say about their style of clothing? - Does their music attract you? - How can you characterize their behavior? -What are your arguments for and against this subculture? – Would you like to join this subculture? Why (not)? Exposition with the set problems, but with not expressed material of discussion relies on life experience and knowledge of pupils, on their abilities to imagination. For example, discussing a problem "What things are the most highly valued by modern teenagers?", pupils will rely on their life experience. And discussion the problem "What makes teenagers TR and get addicted to such evils as drugs, drinking alcohol, smoking or gambling?" probably, will be based on the events occurring in public and social spheres of life.

Stimulus. A speech stimulus in educational discussion always has natural character. The stimulus causes the speech reaction and depends on quality of an exposition. The delivered question or problem is interesting, the exposition is more interesting, it is easier to excite conversation and keep up. If the exposition is not interesting, it doesn't excite any stimulus for conversations. And vice versa, the stimulus can be excessively strong, causing the big emotional excitement from pupils it leads to convert effect trying to express the relation to a problem, pupils, despite protests of the teacher, move to the native language. However it is necessary to add that the stimulus arises not only from initial exposition, but also from speech reaction of pupils who give various points of view on a discussed problem.

Directing questions. As it was already noted, exposition which is not absolutely successfully formulated cannot cause a proper response from pupils. Therefore, during preparation of educational discussion the teacher has to think over, along with exposition, also questions which will help to begin discussion and will give it necessary the direction, thereby supporting speech stimulus of pupils. Successfully put the directing questions of the teacher detailing a perspective of discussion can be fruitful and cause vivid discussion. If exposition, formulated on the subject "Personal liberty", didn't interest pupils, the teacher can offer the following directing questions: - What does personal freedom mean to you? - What and who can restrict your personal freedom? - Do you have personal freedom at home? - Can the internet, if not restricted, be dangerous? - What restrictions at your school can you name? - What is your attitude to the school uniform? - Do any restrictions make you angry, unhappy and prevent to express your individuality? - Do you agree that sometimes it is necessary to restrict your personal freedom in order to live harmoniously and not to get into troubles?

Keywords. If the teacher organizes discussion in less prepared class, skillfully made list of keywords can be useful and will facili-

tate learners to make out their thoughts in a foreign language. For example, for discussions of the subject "teenager and work", the teacher can offer pupils following keywords and phrases:

- to take a job;
- work experience;
- to realize a value of work;
- to help financially (financial help);
- to save money;
- can (can't) concentrate on academic work;
- to be helpful for future career;
- time-part job;
- to teach self-discipline;
- to budget one's time;
- to help to decide what to do in future;
- to distract somebody from studies and homework;
- to make too tired to do homework, etc.

Speech reaction. Speech reaction in discussion has various forms. 1)Short remarks of several pupils 2) monological statements of the various duration H) the monologue of one pupil interrupted by separate remarks and questions of others, and so forth. However, speech reaction is impossible without maintenance of special colloquial lexicon which gives to discussion a natural character. Therefore before starting discussion as a joint discussion of a problem in a group, it is necessary that the teacher make sure that pupils own colloquial lexicon, are able to interrupt skillfully the interlocutor, to take an interest about his opinion and correctly state the point of view. We will give examples of the colloquial phrases necessary for pupils for maintaining discussions: you express opinion - I think (that) …; I guess (that) …; I suppose (that) …; I feel (that) …;As I see it …; My view is that …; My opinion is that …; If you ask me …; I'd say that …; In my view …; In my opinion …; I'd rather not say anything about it, etc.; you agree – Just so; I quite agree here; Certainly; Sure; Exactly; I should think so; That's just what I was thinking, etc.; you aren't sure – Yes, but; On the other hand; I'm afraid I don't agree; I don't think you are right; I can't agree with you here; I'm not so sure, etc.; you don't agree – On the contrary! It is natural that the leading role in discussion belongs to the teacher. The task is not only "to provoke" conversation, but also to operate. The teacher to summarize a course of a discussions, expresses the opinion by separate provisions, makes comments on those ideas, which were insufficiently investigated in performances of pupils. At the same time follows to avoid that summing up conversation turned into reading notations to the pupils who have stated inexact or even disputable judgments. The teacher has to tactfully correct them; it is desirable friendly, with humor, at all without muffling in pupils of desire to discuss. It should be noted also that discussion is possible only in the presence of the certain lexical and grammatical background. That is why in development of each colloquial subjects large volume of a lexical material, since lexicon flexibly is put and quickly reacts to all changes of social, cultural and public life, as it is a criterion, an indicator of the general level of development of pupils, it outlook. The more a lexical stock of pupils, the wider its opportunity for self-realization, disclosures of the creative potential by means of the foreign language.

BIBLIOGRAPHY

1. Skalkin V.L. Communication exercises in English. New York: 1983. 17c.
2. Harmer, J. 1984. The Practice of English Language Teaching. London: Longman.
3. http://iteslj.org/

УДК 378.147 : 811.111

POSSIBILITIES OF THE SHORT-TERM MEMORY TRAINING AND DEVELOPMENT IN EFL TEACHING

Smagina A.

In recent years, psychologists and neuroscientists have conducted a number of research and experiments concerning memory, such as interaction of different types of mem-

ory, general principles of memory functioning, memory development possibilities, etc. However, less research was conducted on the primary stage of material acquisition and the possibilities of implementation of the results in EFL teaching.

This article is dedicated to the study of the particular type of memory with regard to the duration of consolidation and retention material, thus, the short-term memory as the primary device in the perception of the new. The article examines the abilities of the short-term memory to train and develop.

Currently, much has been done in the field of certain aspects concerning the short-term memory and its possible manipulations while learning and teaching. Such scientists as R. Joel., C. Steven, J. D. Karpicke, and H. L. Roediger, M. Ziganov and V. Zinchenko consider learning and memorization the target vocabulary with the help of exercises that affect the short-term memory. The others, such as D. Killstrom, P. Atkinson, A. Maklakov, G. Miller research general characteristics of the short-term memory, which can be controlled during the learning process. But, undoubtedly, much still remains to be done, because there is no profound analysis of the possible short-term memory development or training for the purpose of EFL learning improvement.

The results of the complete analyses may be implemented at the English lessons or any other target language lesson as well.

It is a well-known fact that while learning a foreign language memory is the main participant in this process. One should note here that the term “memory” is not quite appropriate when speaking about learning process. Not everyone is able to memorize and then reproduce one or another new word, combination of words or a grammar rule. This has to do with the fact that memory is not properly developed. To develop memory functioning one should know types of memory that can be developed more effectively. There are several approaches to memory classification. Currently, the dependence of characteristics of memory on features of memorizing and reproducing activity is approved to take as the most common reason to distinguish different types of memory. Certain types of memory are singled out according to three main criteria: the nature of mental activity, which is prevalent, the nature of objectives of activity and the duration of consolidation and retention material (in connection with its role and place in the activity) [1]. According to the nature of mental activity memory is divided into motor, emotional, image and verbal memory. The second type of criteria divides memory into arbitrary and involuntary memory. The duration of consolidation and retention material implies the existence of short-term and long-term memory [2]. It should be noted here that each type of memory cannot function autonomously, thus interaction of different types of memory can be used to improve the certain memory type functioning [3].

The study of the short-term memory functioning is of primary importance. An example of the short-term memory functioning may be a situation where a person is asked to read some words, after reading the person is given very little time to memorize them (about a minute) and, immediately, he or she is asked to produce the memorized words [2]. Hence, when memorizing new things short-term memory plays a major role. The normal operation of long-term memory is not possible without good short-term memory [3]. Long-term memory can accept only those things which were kept in the short-term memory. In addition, the short-term memory training is closely connected with emotional memory, considering that transferring the material is successful only if the last is considered to be important and what important for human beings is emotions and feelings they cause [4]. Thus, the short-term memory is the so called “buffer” which lets only necessary, already chosen information pass to the long-term memory [1]. Therefore, the short-term memory should be trained simultaneously with the learning process. It is well-known that people differ in the amount of memorized words, referring the above-mentioned example of the short-term memory functioning. The reason for that is different capacity of the short-term memory. However, the short-term memory allows one to remember anything after a short period of time from a few seconds to a minute without repetition [2]. Repetition saves the contents of short-term memory, but its capacity is very limited. G. Miller during his work at Bell Laboratories conducted experiments showing that short-term memory capacity is

seven plus or minus two items (the title of his famous paper is "magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information") [5]. To improve the efficiency of the short-term memory one should use mnemonic exercises.

Mnemonics are learning strategies which can enhance learning and improve recall of the information learned [6]. According to Sharon S. Seay mnemonic devices or mnemonic exercises are defined as memory-extending techniques which improve learning and information recall through the use of imagery [7]. I. Alexeeva defined mnemonics as a strategy that creates and uses a cognitive cuing structure to organize and encode information for the express purpose of making it more memorable [8]. In other words mnemonic exercises include replacements of abstract objects to the notions which have visual, auditory or other representation, correlating objects with the information already available in memory to facilitate memorization. Mnemonics call the learner for paying attention to important features of the information and to treat the information more deeply than by simply rehearsing or memorizing it. Mnemonics authorize students to learn by cuing memory through association [8]. Recent research showed that the use of mnemonic exercises when learning a language increases the number of language units memorizations among students [9]. To improve the work of short-term memory, it is important to know that memory uses mnemonics to highlight a particular reaction. This reaction sends an image produced by the mnemonic exercise to the long-term memory; then this image recall a stored object. It means that language learning with the help of mnemonic exercises can train short-term memory in terms of producing the recall reaction, or short-term memory training can include mnemonic exercises based on the target language.

The simplest example of the use of mnemonics while learning English is learning alphabet of the target language. People with poor short-term memory are not able to memorize all the twenty six letters of the English alphabet at once. They can use a mnemonic exercise related to a pleasant sound – they can sing it. That is why, pupils at primary school are suggested to learn alphabet through songs.

One should notice here that when singing alphabet we divide it into verses, or the so-called chunks. A chunk is a meaningful unit of information, such as a group of character or number [9]. Since the short-term memory storage is limited with four to seven items a person should combine bigger amount of items into maximum seven. Thus, the short-term memory effectiveness is based on a person's ability of creating a chunk. K. Steven proved in his experiment on high school students that transformed verbal unit into meaningful units improved students' reading ability [10]. He gave students two forms of texts, one of which was presented in the ordinary form and the other one was chunked by a dash between units. The students were supposed to answer questions after reading these two texts. The results of the test showed that students with the chunked text had better grades than the students with the ordinary one. This illustrates the importance of person's ability of creating a chunk for the purpose of memorization improvement. Therefore, with the help of chunking one can trick limited short-term memory storage. However, this trickery does not solve the problem related to the failure of short-term memory function to transfer meaningful language units from the short-term memory to the long-term memory.

It has been repeatedly pointed out that mnemonic exercises are helpful when learning new things. They are applicable in learning vocabulary of the target language as well. The cornerstone of learning new words is a technique of mnemonic associations [11]. This technique is based upon the following action sequence: first, one should find a sound association to the English word in the native language, then invent a scene, a plot, a story or a phrase with the association and the right translation, finally, memorize the story. After this procedure it is necessary to repeat within two days four times the following: the English word – the sound association – the story – the translation. If a person knows exactly that he/she has invented the association, it will be easy for him/her to reproduce the chain mentioned before. After four repetitions it is not necessary to repeat the whole chain, because "the English word – the translation" will transfer to the long-term memory. Before this event

only the story were sent into the long-term memory, especially if it was emotionally provocative. The sound association was being invented all over again when repeating, then, the story was recalled while it already had the right translation. T. E. Scruggs suggests mnemonic technique resembling this one. It is called the keyword method which is usually used to learn vocabulary words as well [12]. It includes three stages: reconstructing, relating, and retrieve. Reconstructing is development of a keyword, something that is familiar to the learner, easy to visualize, and acoustically similar (it sounds like the word to be remembered). The next step is relating, which is linking the keyword with the definition of the new word in a picture or a story. The last step is retrieve: one see the target word, recall the picture or the story, then retrieve the word needed. However, the keyword method does not imply repetition.

The analysis of the general problem shows that the amount of the information performing at once must be restricted since the short-term memory storage is strictly limited. The bigger amount of the units to be memorized leads to non-acquisition of the whole information block or acquisition but with the loss of several meaningful units. It should be added that the unit of the information to be memorized should be as big as possible; it is ineffective to memorize only few words if consider each of them as a unit. It is noteworthy that every target unit should be emotionally relevant and be a part of the story or the dramatic image to activate emotional memory for the purpose of short-term memory functioning improvement.

It may be of interest to take into account that the short-term memory span may not be developed at all and the amount of perceptible units is less than four. That brings us to different consideration of the short-term memory training.

In the last few decades EFL teaching has witnessed a lot of changes and innovations in this process. Recently educators have come to the conclusion that it is necessary to diversify the performance of the target language in order to take account individual peculiarities of the students. Such approaches have an advantage regarding the short-term memory span development. Thus, E. Ilyachenko (2003) suggests a set of mnemonic exercises, called “snowball” [13]. The principle of these exercises is based on making a snowball when the layers of snow are added one by one. The first student says one word, the second one repeats this word and adds a new word, the third student repeats the previous words in the correct order and adds a new word, etc. The set includes exercises with word repetition, sentence construction or working with texts. A. Panfilova (2010) suggests another set of mnemonic exercises, which consists in reading and memorizing poems and then filling in the gaps of missed words of the poem written on the blackboard or individual sheets [14]. Such exercises can be absorbed and adjusted by an English lesson of any kind. According to “Professional Training for Translators” by I. Alexeeva reading poems aloud to students can be useful to develop the short term memory span. Having read a big poem to students a teacher asks them to reproduce the names of main characters or characteristics of the main characters in order of their appearance in the poem [8]. Multiple repetition of these exercises increase the short-term memory span in students with undeveloped short-term memory [15].

Despite the number of research and experiments on different aspects of short-term memory functioning there has not been suggested any exact material how to train or to develop it. Due to this research it is now clear that short-term memory work can and should be trained, especially within language teaching (EFL teaching in this case), and it can be developed in some cases.

Short-term memory is of primary importance when it comes to acquiring the new. With the help of other types of memory (i.e. emotional memory) it analyses important information and transfers it to long-term memory. Thus, to improve or to train this process a teacher can use mnemonics and chunking to make the material to be learnt relevant to short-term memory. Mnemonics include mnemonic devices, such as rhymes, songs and pictures, and mnemonic strategies (i.e. keyword method, method of associations, etc). Chunking facilitates acquisition as it divides the material into important parts. Constant implementation of these tools will improve short-term memory functioning [16].

However, short-term memory capacity is limited. It has been proved that it is seven plus or minus two items. It means that this capacity depends on a person, and, if it is less than seven items, it can be developed, therefore, expanded by some mnemonic exercises (i.e. snowball, filling in the gaps, etc).

To sum up, short-term memory can be trained and developed within learning English (or any other language). On the other hand, it cannot be denied that EFL teaching can be applied with the help of short-term memory training.

REFERENCES

1. Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.Е. и др. Введение в психологию: Учебник для университетов / Пер. с англ. под. ред. В.П. Зинченко. - М.: Тривола, 1999
2. Маклаков А. Г. Общая психология. - СПб.: Питер, 2001. - 592 с.
3. Atkinson, R. C, & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. Scientific American, 225, 82-90.
4. Squire, L.R., & Knowlton, B. J. The medial temporal lobe, the hippocampus, and the memory systems of the brain. In M. Gazaniga (Ed.), The new cognitive neurosciences (2nd ed., pp. 765-780). Cambridge, MA: MIT Press., 2000
5. Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. Psychological Review, 63, 81-97.
6. Bakken J. P. & Simpson C. G., (2011). Mnemonic Strategies: Success for the Young-Adult Learner, The Journal of Human Resource and Adult Learning (Vol. 7(2))
7. Seay S. S. (2010). The use / application of mnemonics as a pedagogical tool in auditing. Academy of Educational Leadership Journal Publisher: The Dream Catchers Group, LLC
8. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. Изд-во «Союз». - СПб., 2001.
9. Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2010). Psychology and Life (19th ed.). United States of America: Pearson Education
10. Steven, K.C. (1981). Chunking material as an aid to reading comprehension. Journal of Reading, 25(2): 126-129.
11. Зиганов М.А., Козаренко В.А., Семин А.Н. Техника запоминания иностранных слов (запоминание на основе визуального мышления). - М.: «Образование», 2002. - 144 с.
12. Mastropieri M. A., Scruggs T.E., Graetz J., Fontana J., Cole V., & Gersen A. (2005). Mnemonic Strategies: What Are They? How Can I Use Them? And How Effective Are They? Insights on Learning Disabilities 2(1). George Mason University, 1-17.
13. Ильченко Е.В. Игры, импровизации и мини-спектакли на уроках английского языка. - М., 2003.
14. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. - М.: «Академия», 2000.
15. Levin, Joel R.; Levin, Mary E.; Glasman, Lynette D.; Nordwall, M. B. (1992). Mnemonic vocabulary instruction: Additional effectiveness evidence. Contemporary Educational Psychology, Vol 17(2), 156-174.
16. Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2007). «Expanding Retrieval Practice Promotes Short-Term Retention, but Equally Spaced Retrieval Enhances Long-Term Retention». Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 33(4), 704-719

УДК 811.111

PECULIARITIES OF BILINGUAL'S LANGUAGE PERSONALITY

Khairullina A.

In the context of globalization of the educational system, it must be said that there are a lot of countries which try to innovate and modernize this system. It is remarkable that Kazakhstan is one of the leading countries that have different educational reforms. This

means that the process of reformation is accelerating year by year and the country set ambitious goals to improve the quality of education. Obviously, it is connected with all the spheres including learning languages.

Indeed, today one of the most important aspects occurring in the Kazakh society of economic and social modernization is a new language policy. In this respect in his speeches President Nursultan Nazarbayev has repeatedly talked about the importance and significance of the development of multilingual society. “Kazakhstan should be seen worldwide as a highly educated country - repeatedly emphasized the President, - where the population can use three languages. They are: the Kazakh language- official language, the Russian language - the language of international communication and the English language - the language of successful integration into the global economy” [1].

At the same time it should be noted that the important strategic goal of education in Kazakhstan is, on the one hand, the preservation of the best educational traditions of Kazakhstan and on the other hand, providing school leavers with international qualification qualities, developing their linguistic consciousness, based on mastering the state, native and foreign languages.

Moreover, R. Absatmarov and T. Sadykov have mentioned bilingualism a lot of years ago. According to their opinion, “in Kazakhstan bilingualism is mainly established as the most important direction in the culture of interethnic communication. Person who owns not only the native language but also the language of another culture, is able to communicate with lots of people, to take up the material and spiritual wealth, worked out by native speakers of other nations, to get acquainted closer and deeper with history and culture”. [2]

Taking into account all the new strategies and programs we should provide better education and innovate teaching techniques based on some specific skills of students. Speaking about multilingual society it is necessary to pay attention to the psychological side. There is no doubt that the program of making a multilingual society is mostly based on bilingual people. The process of transferring a bilingual student to a multilingual person is very difficult and has a lot of specifics.

Due to some historical facts and influence of Russian culture, in Kazakhstan bilingualism is widely-distributed phenomenon.

There are a lot of points of view about the origin of the word bilingualism. For example V. Belyanin says that the word “bilingualism” is derived from two Latin words: bi – “double”, “dual” and the word lingua – “language” [3]. According to his opinion, bilingualism is the ability to speak two languages with equal or nearly equal fluency. But if we go into details, the definition of bilingualism is very complex and it is influenced by different factors, like: the age of second language acquisition, continued exposure to the first language (L1), relative skill in each language and the circumstances under which each language is learned. Popular definitions of bilingualism conceptualize language knowledge as being a binary category - whether one is classified as having acquired two languages or not. [4] At the same time, V. Khasanov thinks that bilingualism appears as “an instrument meeting the spiritual, moral-aesthetic requirements of a person and society, it is fully expressed in the sphere of artistic and literal contacts between nations” [5].

In general bilingualism can be subdivided into two types: natural and artificial. It is necessary to emphasize that natural bilingualism occurs in the corresponding language environment, which includes also radio and television in spontaneous speech practice. In this case awareness of the specifics of the language system may not occur. Speaking about artificial bilingualism, it must be said that the second language in such type of bilingualism is mastered in the training environment and here it is necessary to pay attention to using conation and special methods and techniques [3].

Bilingualism itself can be subdivided into different groups according to different characteristics.

It should be noted that E. Vereshchagin identifies different criteria for the classification of bilingualism:

Bilingualism which is assessed by the number of actions performed on the basis of this skill. According to this criterion bilingualism can be:

- Receptive, that is, when bilingual understands speech product belonging to the

secondary language system. This kind of bilingualism is possible in learning dead languages;

- reproductive, that is when bilingual is capable of reproduction written texts and speech. An example of reproductive bilingualism is an independent study of the non-native language as a means of getting information. In this case the text can be understood, but often is mispronounced;

- Productive (producing), that is, when bilingual understands and reproduces speech product belonging to the secondary language system, and generates them.

The second criterion for the classification of bilingualism is called correlation between two speech mechanisms, when both language systems can operate independently, or can be linked together in the act of speech. According to this criterion bilingualism can be:

- Clean bilingualism (a good example of this type of bilingualism is a case where the family use one language and the language of communication at work, shops, transport and other public places is another);

- Mixed bilingualism is bilingualism in which languages freely interchangeable, and there is a speech mechanisms between the two languages related to the generation of multilingual speech communication [6].

Classification of bilingualism is complex and depends on different aspects. Speaking about bilingualism, it very important to pay attention to the psychological side of the issue. It means that bilinguals have special linguistic perception of the world. The ability of thinking in two languages gives the opportunity to build new connections and associations. Here it should be said about linguistic picture of the world. It is a kind of vision of the world through the prism of language [7]. It is ordered, socially significant system of linguistic signs, which contains information about the world, it is a reflection of objective reality by means of a specific language.

This can be explained in other words. Objective reality is reflected in our consciousness with the help of conceptions. They in their turn are reflected with the help of the words. In this case initial thing is reality and secondary things are concepts and words. Language is closely connected with the culture and society. That is why when we try to explain the reality in different languages we usually choose not direct translation but also different images and symbols.

Assimilation of national linguistic picture of the world of another nation contributes to the formation of linguistic identity or personality, not just speaking in the language using a code, but who has mastered the manners, customs, culture - the mentality of native speakers [8].

Assimilation by bilingual national linguistic picture of the world of two nations is associated with the formation of a linguistic consciousness, which is a part of the national consciousness. Linguistic consciousness is individual in nature, but is related to the national culture of native speakers. The degree of linguistic awareness of bilinguals depends on several conditions, such as the degree of language proficiency, the latitude outlook, the degree of education, of social status, etc.

Researchers of bilingualism believe that mastering the content of the concept of the individual can only be made on the basis of available associative a perceptive thinking. Bilingual - is an individual with special language configuration, formed under the influence of two existing and constantly interacting languages.

That is why we can say, that bilingual has two linguistic personalities. From psychological point of view, bilingualism is the ability to use for communication two linguistic systems. Bilinguals can without hesitation, goes from one system to another and do not confuse the grammatical patterns and phonetics. They can successfully communicate in two languages as in their mother language. The sign of bilingualism is the ability of quick and correct switching from one language to another at any time and to adapt to the linguistic needs of specific individuals or situations. Most importantly, that bilingual not only use the language, but also think in this language. Often, even the stream of consciousness of bilinguals passes alternately in one, and then in another language.

Thus, bilingualism in general and bilingual's language personality are very complex and should be taken into account. It should be said, that taking into consideration specifics and peculiarities of bilinguals' skills, which

would be found during the analysis, we can create a multilingual person. Nowadays it is very actual.

REFERENCES

1. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. - 2012. - № 218-219. - 10 июля.
2. Абсатмаров Р.Б., Садыков Т.С. Воспитание культуры межнационального общения студентов. – Алматы, 1999.
3. Белянин В.П. Психолингвистика. – М.: МПСИ, 2003. – 232 с.
4. Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004). Bilingualism and language pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters.
5. Khasanov B. Kazakh – Russian artistic and literal bilingualism. – Almaty: Rauan, 1990. – p. 125.
6. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. (билингвизма). - М.: Изд-во МГУ, 1969.
7. Яковлева Е. С. К описанию языковой картины мира // Русский язык за рубежом. – 1996.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

УДК 811.111 : 159.922.76

EMOTIONAL FOUNDATION OF A LEARNER: LEARNER'S MOTIVATION

Oskolkova A.A.

Throughout the academic period learner's mind is bombarded with various concepts, values and ideas which differ in significance, difficulty and relevance for our learners. The great amount of the above mentioned issues does not equal to their best quality. Such case can be viewed as a bad model for the task of language learning and getting education in general.

Traditionally, educators followed the principle of the piano playing chicken the main point of which was to develop a habit of doing what you are asked to do. A simple case of forming reflexes in the mind and behavior. The piano music is made by chicken's picking the seeds from the notes, so the necessary academic concepts are learned by a student in the same way. Both the exemplary bird and student become "hungry" for "food". Obedience prevents creativity and freedom of actions.

Since the old times teachers and methodologists have been arguing about the prevalence of teaching uniformity over uniqueness and vice versa. The main question was "What or whom should we teach at first?" Should it be the subject matter or students? If we choose a subject matter as the main criteria – we emphasize the importance of curriculum and contents of education over student's personality. That means what we teach is the most important for us, and our students gave to adapt to such circumstances [1]. On the other hand, if we vote for a student, we put their personal and academic features and skills on the first place.

The principle of uniformity can be compared with the design of a rose garden where every plant grows on its place without interfering into a different area. Uniqueness is understandable if you look at the design of a Japanese garden where every plant grows on the place entitled by natural laws. A human only helps and supports its growth. Ideally, we, as educators, must combine uniformity with uniqueness. We should follow the structure and plans but we also should let the expression of our students' creativity and personality.

Of course, it is difficult to make everyone believe one and the same thing, Students can be taught equally but they learn the subject in different ways. The matter that a teacher chooses (i.e. a subject or a person) influences his/her future career and attitude to profession.

We have started with general and teacher's principles; now let us speak about the types of learners and teachers. There are two main types of learners: artists and technicians. Artistic learners are good at humanitarian subjects and liberal arts. Artistic learners are right-brained people who are visual, out-

spoken, impulsive, intuitive, daydreamers and disorganized. They are good at working with projects, group discussions, entertaining people and creating something new [2].

Technicians are good at exact sciences, logical riddles and solving intelligence tests. Technical learners are left-brained people who are verbal, logical, structured, neat, analytical, good at languages and imaginative. Technicians rely on facts, proved information; they follow the plan and use their creativity and imagination only if it is a part of the task given.

Technical and artistic attributes should be equally developed in our learners. There must not be any dominant part or prevalence of one group of attributes over the rest of them.

Teachers are classified as instructors and educators. Etymologically, to instruct means to build, create, therefore, instructing others we create logical networks in their system of knowledge. If we belong to instructors we choose the subject matter as the main issue and we work with future technicians [5]. To educate means to lead out or to educe, therefore, when we educate we help our students to reveal all their potential by means of which they will be able to achieve their goals. While comparing high school and university backgrounds we may think that student's upbringing finishes in high school, but this suggestion is wrong. Student's upbringing takes a new level of development.

Teacher and Instructor are two words that are often confused due to the appearing similarity between their meanings. Actually, they are two different words that indeed convey different meanings. The word 'teacher' is used in the sense of 'trainer' or 'educator'. On the other hand, the word 'instructor' is used in the sense of 'coach'. This is the main difference between the two words.

A coach normally instructs the players or the trainees, while conducting training sessions. That is why the word 'instructor' is more suitable to indicate a coach. On the other hand, a teacher is one who teaches or trains by giving information about the subject. In other words, a coach is a teacher too in some ways. This is due to the fact that he teaches the basics of the subject before coaching the students or the players.

Instruction deals with the practical aspects of a subject or an art. On the other hand, teaching deals with the theoretical aspects of a subject or an art. This is an important difference between teacher and instructor. A teacher, on the other hand, throws sufficient light on the 'what to do' aspects of a subject or an art. On the other hand, an instructor throws more light on the 'how to do' aspects of a subject or an art.

Teacher is a person who is appointed by the management of a school or any other educational institution to teach a given subject to the students. On the other hand, an instructor is appointed by the organizers of training camps or retreats. The job of an instructor is usually not a permanent one. On the other hand, the job of a teacher is a permanent one. These are the differences between the two words, namely, teacher and instructor. Educator and Teacher are two words that are often interchanged wrongly. There is some difference between the two words for that matter. The word 'educator' is used in the sense of 'mentor'. On the other hand, the word 'teacher' is used in the sense of 'trainer' or 'preceptor'. In fact, the word 'educator' is used in the special sense of 'mentor'. This is the main difference between the two words [3].

The word 'educator' is used mainly as a noun. An educator leaves a permanent impression upon the taught. Many a time the taught considers such a persona that has left a permanent impression upon him as his mentor or 'educator'. It is thus, understood that not all teachers can be called educators. Only such of those teachers who leave a permanent mark in the hearts of the students alone can be called as educators.

On the other hand, a teacher is appointed by the management of a school or a college to teach the lessons that form part of the syllabus for the students of a particular class. He or she is supposed to ward off the doubts in the minds of the students regarding the theory in a particular subject or an art. A teacher works for a salary at the end of the month.

A teacher alone can turn out to be an educator. On the other hand, all educators are natural teachers. It is interesting to note that the word 'educator' has its verbal form in the

word ‘educate’, whereas the word ‘teacher’ has its verbal form in the word ‘teach’. It has its abstract noun in the form ‘teaching’ [6]. On the other hand, the word ‘educator’ has is adjectival form in the word ‘educating’. These are the differences between the two words. Teachers remain instructors and educators at universities. It is up to them to allocate more or less time for giving instructions or educating their students. Work experience makes it easy to combine instruction and education as one effective process.

The information that we learn every day in our life influences our thinking abilities, emotions, attitudes, behavior and actions. Another good example of human thinking process is an orchestra play. Thinking process is like a symphony that created by musical instruments (here we mean parts of the brain responsible for thoughts and feelings). The worse the instruments are the worse the symphony is. Teacher’s role is conductor’s role and responsibility. He shows the right signs or symbols that a musician has learned before and knows how to perform.

Those signs and symbols are joined together getting into logical networks that within the time become less but complex. Practice makes perfect, so the brain functions eliminating unnecessary or neglected “logical paths”. Our feelings and emotions let the “stronger” networks remain and keep improving. That case is called emotional affects. All our memorable life events are connected with feelings and emotions whether good or bad, positive or negative they are.

We learn and teach by example. Learner’s emotional foundation starts in childhood. All parents want their children become good people, persons. Still, they can confuse these two notions – person and personage. Personage attributes belong to our image, outside looks. Personal attributes are inner, spiritual. Some parents are more interested in praising their children for obedience and good manners. Paying more attention to child’s actions and behavior and less to inner worries and troubles, parents tend to lose in their way to upbringing [7]. Child understands the praise and is usually ready to meet his/her parents’ expectations. In this case a well-mannered child equals a good person. It is wrong. If his inner world does not develop, so s/he will always pretend and play the role s/he is expected to.

Personal features reveal the real traits of a child. It is good when s/he knows who s/he really is. If a child does not know that s/he has a fear that other people will learn it and turn him/her into an outsider. In order not to get busted s/he improves his/her personage. It can be clearly seen on classes, when a student disqualifies the value of the course and instructor’s contribution, incompletes the assignments and tends to blame other people or things in his/her incompetence.

Both students and teachers choose their way in dealing with “a fight or flight reflex”. When a teacher chooses a fight variant i.e. overdoes with control in everything (e.g. discipline in the class, checking students’ home assignments, etc.), tends to perfection (e.g. behavior, plan of actions), blames others but not him/herself in mistakes, denies any alternative thinking, shows his/her unreliability by keeping silence when unnecessary or disqualifying other students’ contribution, a student can “flight” physically, mentally or emotionally. This problem may occur if a teacher is incompetent in motivation issues.

The best lessons, books, and materials in the world won’t get students excited about learning and willing to work hard if they’re not motivated.

Motivation, both intrinsic and extrinsic, is a key factor in the success of students at all stages of their education, and teachers can play a pivotal role in providing and encouraging that motivation in their students. Of course that’s much easier said than done, as all students are motivated differently and it takes time and a lot of effort to learn to get a classroom full of kids enthusiastic about learning, working hard, and pushing themselves to excel [1].

Even the most well-intentioned and educated teachers sometimes lack the skills to keep kids on track, try using these methods to motivate your students and to encourage them to live up to their true potential.

Give students a sense of control. While guidance from a teacher is important to keeping kids on task and motivated, allowing students to have some choice and control over what happens in the classroom is actually one of the best ways to keep them engaged. For

example, allowing students to choose the type of assignment they do or which problems to work on can give them a sense of control that may just motivate them to do more.

Define the objectives. It can be very frustrating for students to complete an assignment or even to behave in class if there aren't clearly defined objectives. Students want and need to know what is expected of them in order to stay motivated to work. At the beginning of the year, lay out clear objectives, rules, and expectations of students so that there is no confusion and students have goals to work towards.

Create a threat-free environment. While students do need to understand that there are consequences to their actions, far more motivating for students than threats are positive reinforcements. When teachers create a safe, supportive environment for students, affirming their belief in a student's abilities rather than laying out the consequences of not doing things, students are much more likely to get and stay motivated to do their work. At the end of the day, students will fulfill the expectations that the adults around them communicate, so focus on can, not can't [3].

Change your scenery. A classroom is a great place for learning, but sitting at a desk day in and day out can make school start to seem a bit dull for some students. To renew interest in the subject matter or just in learning in general, give your students a chance to get out of the classroom. Take field trips, bring in speakers, or even just head to the library for some research. The brain loves novelty and a new setting can be just what some students need to stay motivated to learn.

Offer varied experiences. Not all students will respond to lessons in the same way. For some, hands-on experiences may be the best. Others may love to read books quietly or to work in groups. In order to keep all students motivated, mix up your lessons so that students with different preferences will each get time focused on the things they like best. Doing so will help students stay engaged and pay attention.

Use positive competition. Competition in the classroom isn't always a bad thing, and in some cases can motivate students to try harder and work to excel. Work to foster a friendly spirit of competition in your classroom, perhaps through group games related to the material or other opportunities for students to show off their knowledge.

Offer rewards. Everyone likes getting rewards, and offering your students the chance to earn them is an excellent source of motivation [7]. Things like pizza parties, watching movies, or even something as simple as a sticker on a paper can make students work harder and really aim to achieve. Consider the personalities and needs of your students to determine appropriate rewards for your class.

Give students responsibility. Assigning students classroom jobs is a great way to build a community and to give students a sense of motivation. Most students will see classroom jobs as a privilege rather than a burden and will work hard to ensure that they, and other students, are meeting expectations. It can also be useful to allow students to take turns leading activities or helping out so that each feels important and valued.

Allow students to work together. While not all students will jump at the chance to work in groups, many will find it fun to try to solve problems, do experiments, and work on projects with other students. The social interaction can get them excited about things in the classroom and students can motivate one another to reach a goal. Teachers need to ensure that groups are balanced and fair, however, so that some students aren't doing more work than others.

Give praise when earned. There is no other form of motivation that works quite as well as encouragement. Even as adults we crave recognition and praise, and students at any age are no exception. Teachers can give students a bounty of motivation by rewarding success publicly, giving praise for a job well done, and sharing exemplary work.

Encourage self-reflection. Most kids want to succeed, they just need help figuring out what they need to do in order to get there. One way to motivate your students is to get them to take a hard look at themselves and determine their own strengths and weaknesses. Students are often much more motivated by creating these kinds of critiques of themselves than by having a teacher do it for them, as it makes them feel in charge of creating their own objectives and goals [7].

Be excited. One of the best ways to get

your students motivated is to share your enthusiasm. When you're excited about teaching, they'll be much more excited about learning. It's that simple.

Know your students. Getting to know your students is about more than just memorizing their names. Students need to know that their teacher has a genuine interest in them and cares about them and their success. When students feel appreciated it creates a safe learning environment and motivates them to work harder, as they want to get praise and good feedback from someone they feel knows and respects them as individuals.[2]

Harness student interests. Knowing your students also has some other benefits, namely that it allows you to relate classroom material to things that students are interested in or have experienced. Teachers can use these interests to make things more interesting and relatable to students, keeping students motivated for longer.

Help students find intrinsic motivation. It can be great to help students get motivated, but at the end of the day they need to be able to generate their own motivation. Helping students find their own personal reasons for doing class work and working hard, whether because they find material interesting, want to go to college, or just love to learn, is one of the most powerful gifts you can give them.

Manage student anxiety. Some students find the prospect of not doing well so anxiety-inducing that it becomes a self-fulfilling prophecy. For these students, teachers may find that they are most motivated by learning that struggling with a subject isn't the end of the world. Offer support no matter what the end result is and ensure that students don't feel so overwhelmed by expectations that they just give up.

Make goals high but attainable. If you're not pushing your students to do more than the bare minimum, most won't seek to push themselves on their own. Students like to be challenged and will work to achieve high expectations so long as they believe those goals to be within their reach, so don't be afraid to push students to get more out of them.

Give feedback and offer chances to improve. Students who struggle with class work can sometimes feel frustrated and get down on themselves, draining motivation. In these situations it's critical that teachers help students to learn exactly where they went wrong and how they can improve next time. Figuring out a method to get where students want to be can also help them to stay motivated to work hard.

Track progress. It can be hard for students to see just how far they've come, especially with subjects that are difficult for them. Tracking can come in handy in the classroom, not only for teachers but also for students. Teachers can use this as a way to motivate students, allowing them to see visually just how much they are learning and improving as the year goes on [4].

Make things fun. Not all class work needs to be a game or a good time, but students who see school as a place where they can have fun will be more motivated to pay attention and do the work that's required of them than those who regard it as a chore. Adding fun activities into your school day can help students who struggle to stay engaged and make the classroom a much friendlier place for all students.

Provide opportunities for success. Students, even the best ones, can become frustrated and demotivated when they feel like they're struggling or not getting the recognition that other students are. Make sure that all students get a chance to play to their strengths and feel included and valued. It can make a world of difference in their motivation.

If we return to our first example with loading our students' minds with various concepts, we can compare it with a good example of equipping ships with the goods that they have to transport. In our case, a ship is a student, the goods are knowledge that we give and share and, finally, the sea or the ocean is an image of their personal and academic life. While applying their knowledge in real life, our students should follow such rules as: consistency of information and actions, security, curiosity, internalization and self-efficacy. It goes without saying, that we start learning new information from the simplest one to the most difficult, and all the levels are logically and systematically dependent and structured. Our previous actions influence the actions and attitudes of ours and others. In order to think philosophically and analytically we should

provide security for ourselves and our students. Every lesson must provoke our students' curiosity and enthusiasm that, in their turn, inspire them to keep learning and winning. The worldview of other people can become ours, if we share the same ideas and issues. We internalize others' opinion, if we think in the same way as they do. Being on the top we try to be self-effective and wanted from others. We live, experience, share knowledge to fulfill our self-realization stage.

REFERENCES

1. Frank A. Morris. Language Learning Motivation for the Class of 2002: Why First-year Students Learn English. Puerto Rican High School, USA, 2002.
2. Howe H.A.J., Michael J.A. A Teacher's Guide to the Psychology of Learning. UK, 1999.
3. Howe H.A.J. Principles of Human Learning and Abilities. Psychology Press, 1998.
4. Jacqueline Norris-Holt. Motivation as a Second Factor in Second Language Acquisition. Japan.
5. Kyosti Julkunen. Situation - and Task-Specific Motivation in Foreign Language Learning. University of Joensuu, Finland.
6. Sakui, K. Motivation in Language Learning: From Teachers' Perspective. New Zealand.
7. Stephen D. Krashen. Applications of Psycholinguistic Research to the Classroom.

УДК 811.111

LANGUAGE INTERFERENCE IN TRAINING RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS ENGLISH VERB ASPECT

Gersonskaya V., Fedorov D.

Membership in international economic organizations, integration and preferential trade agreements are of vital importance for the Republic of Kazakhstan as they will ensure its economic sovereignty and enhance its economic growth. Kazakhstan is becoming an increasingly important participant of the global market which has already resulted in many changes of the economy on the national level, one of them being appearance of numerous joint ventures. It is mostly noticeable in the industrial regions of the country, among which East Kazakhstan is of primary importance. According to RK Statistics Agency in East Kazakhstan there are 999 legal bodies with foreign participation which constitute 57.4% of all legal bodies registered in the region [1].

Thus, in this region there is growing demand for highly-qualified translators able to render information in a foreign language adequately, accurately and in the proper functional style. Training future translators appears to be rather challenging as students with Translation Studies Major should not only acquire certain knowledge but many specific language skills as well. Our experience of teaching translators persuaded us in the necessity of focusing on grammar of the English language in the first major courses students take as without fluent and accurate choice of adequate grammar structures in the target language it is impossible to render information properly.

The article is dedicated to language interference in training Russian-speaking students English verb aspect with a focus on the properties of Russian language aspect forms which cause confusion and are a reason of numerous mistakes made by Russian-speaking persons translating texts or interpreting from Russian into English. The survey of works on Russian verb aspect is illustrated by the results of our experiment.

The article is based on research works of Jiahua Zhang, Yu. D. Apresyan, Rakhmanova and Suzdaltseva, U. Haugen, Visson Linn, I. Shatunovsky.

The term "interference of the native language" is generally understood the way it was introduced by Uriel Weinreich who borrowed it from the representatives of Prague linguistic school [4, p. 80] and defined interference as "deviations from the norm of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more

than one language".

Language interference is reflected in all the aspects of the language, but most Russian speakers, speaking English, make grammar mistakes transferring Russian structures. It is most obviously seen in the use of verb aspect forms.

Aspect in Russian is a subjective as well as objective category as the choice of an aspect form is dependable not only on grammar regulations but also on the specific interpretation of the situation by the speaker. According to I. Shatunovsky, in the Russian language the choice of an aspect form in many cases is predetermined by the objective properties of the time-space continuum, e.g. "X жив" ("X is alive") vs. "X умер" ("X is dead") [2, p. 11], as these sentences can be only interpreted as a change of situations.

In other cases one and the same action/state may be interpreted differently as reality is continuously changing. Thus, when we speak about a certain state which is rather durative we can both interpret it as one and the same state of things or may treat it as a succession of consecutive states.

Yu. D. Apresyan [3, p. 58] commented on this phenomenon analyzing the semantic correlation in the pairs of imperfective/perfective verbs *кончается – кончилась* (is finishing – has finished/ finished), *поворачивает – повернула* (is turning – has turned/ turned), *обрывается – оборвалась* (is breaking off – has broken off/ broke off). Stating, that denotatively the sentences "*Дорога кончается у леса*."/ "*Дорога кончилась у леса*" are practically identical though the sentence with the perfective verb (*кончилась*) does not only give information about the location of the object of speech but indicates that there is some moving observer watching it, he comes to the conclusion that this "watcher" is implicit in the perfective form of the verb which hints at "history" – a consequence of situations.

Thus, Pr. Apresyan shares the idea of the Chinese philologist Jiahua Zhang who says that past forms of some verbs can denote not only the static position of an object but the perception of the static object by a moving person [2, p. 15].

e.g., *Впереди вдруг поднялись зубчатые стены замка.*

- The survey of works on aspect in the Russian language [6, p. 23] has enabled us to generalize the peculiarities of aspect in the Russian verb system in the following way:

- Aspect is defined as the ability of verb to characterize the way of development of action during time, irrespective of the moment of speech [6, p. 25].

- There is no regularity in the formation of the perfective aspect.

- The majority of linguists state it that the perfective aspect is formed by means of word-derivation (mainly suffixes) although there is also a point of view that perfectiveness of action is shown by the change of the word-form [5, p. 214]. We should note that the former opinion is confirmed by the fact that perfective forms are built by means of word-derivation (predominantly, suffixation), irregularity in the perfective forms formation, lack of special indicators of the perfective aspect and existence of verbs without properties of the imperfective aspect (e.g. *знать* – know, *колоть* – sting, stab) [7]. The latter opinion is also quite popular with Russian linguists as there are numerous cases of opposition in the meaning of perfective and imperfective verbs with the same root. The existence of verbs having only one aspect (*сидеть*, *находиться*, *раскричаться*) is explained by the specifics of their lexical meaning.

Semantically, the difference between the imperfective and perfective forms lies in the implied notion of a certain limit the latter one has [5, p. 216].

This idea of the limit/completeness of the action can refer both to its beginning and the end. The limitedness of the beginning of the action is normally combined with the semantic meaning of a durative process: "*И он послушно к утру возвратился ядом*", though the duration of actions expressed by some other verbs is not felt: "*Запели дрожи*" (*zapeli* – started singing) [7].

The perfective form can present some action as some thing momentary or instantaneous: "*Улыбнулись сонные березки" (улыбнулись – gave a smile)* or the action is treated as a temporary one*: "Ты зовешь меня подруга погрустить у сонных берегов" (погрустить* – to get sad for a little while*)*.

The prefix [*от*-] often used simultaneously with the suffix [–ся] in perfective verbs

give a verb the meaning "very durative, abruptly finished, but not because the action was completed": "*Отговорила роща золотая бирюзовым веселым языком*" [3, p. 61].

Imperfective verbs present an action as continuous, ongoing without definite beginning or end: "*Ты течешь как река, странное название"* (*течешь* – are flowing) or an action also not limited in time but intermittent, repeated from time to time: "*В саду лениво подвывает собака*" (*подвывает* – howls at times) [3, p. 61].

The choice of a perfective/imperfective form in the Russian language can be dependent on the adverbs/ adverbial modifiers used in the sentence. If the action is instantaneous, the words *вдруг, внезапно, неожиданно* (suddenly), *в то время* (at that time), *тогда* (then), *тут же* (at once) are used. If an action is repeated, intermittent the words *нередко* (rather often), *временами* (at times), *время от времени* (from time to time), *иногда* (sometimes), *все время* (all the time), *долго* (for a long time) may be used [5, p. 215].

The greatest semantic difference between imperfective and perfective forms in Russian is in the way they characterize past actions.

Besides their obvious perfective meaning which presupposes completion of the action in the past with the results either in the past or in the present *"Заводы стали закрываться. Рабочие ринулись в деревню…"* (*стали* – began, *ринулись* – rushed) perfective verbs indicate processes in the past connected by cause-effect relations: "*Сложилось мнение, что есть науки для избранных"* (*сложилось мнение* – the opinion has been formed. As it was formed in the past, it exists now).Perfective verbs are used to denote succession of actions in the past: "*Он подошел к дому, отпер дверь и вошел внутрь*." (*подошел* – came up to, *отпер* – unlocked, *вошел* – came in) [3, p. 63].

Imperfective verbs present actions as characteristic of people/objects in the past, so they are often used in descriptions: *"…она всегда была сама собой, произносила фразы спокойным тоном…*" (*была* – was, *произносила* – said, pronounced). Similarly to perfective forms, they can denote actions which took place in the past: "*… летчик был вынужден катапультироваться с самолета-истребителя. Самолет продолжал неуправляемый полет в заданном направлении и упал на территории Бельгии"* (*продолжал* – continued, *упал* – fell) and repeated actions or past actions connected by cause-effect relations: "*Парламенты в зарубежных странах возникли в разное время и в разных условиях. Чего только не бывало в их истории. Впрочем, одного не было наверняка: единства. Там, где возникало единство, там сразу кончался парламент, и начиналась фикция, комедия, фарс"* (*бывало* – was, *возникало* – appeared, *кончался* – finished, *начиналась* – began) [7].

Much confusion is caused by a variety of prefixes/suffixes used separately and simultaneously to form the perfective form depending on the group the corresponding imperfective verb belongs to.

In an attempt to define errors in the use of verb aspect caused by the interference of the Russian language, we conducted an experiment with two groups of EFL students of the same level of language proficiency (B2).

The experiment took place in Kazakhstan American Free University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan in October 2013.

The experimental group of students was third year students with Translation Studies Major (18 people), the control one consisted of third year students (19 people) who are trained to be EFL teachers. The both groups had courses of practical grammar of the English Language.

Before the experiment we gave the students a grammar test which was aimed at checking the students' theoretical knowledge of the Infinitive and its complexes, understanding their functions and aspect forms in order to make sure the participants of the experiment have the necessary level of the language proficiency. The results were quite satisfactory as 72% students of the groups coped with the test successfully (70-95%). The mistakes made were mainly in understanding sentences with Complex Subject with Perfect Infinitive and sentences with various aspect forms of the Infinitive after modal verbs. In fact, no difference was found in the language proficiency of the students in different groups.

The experiment itself was a series of tests on the correct use of the English Infinitive in various functions and forms and infini-

tive constructions, total – 100 sentences. A special focus was made on the choice of sentences which presupposed the students' differentiation between aspect forms. The task was to translate the given sentences from Russian into English using the Infinitive.

The sentences in Russian presupposed that in the English variant the students should use the infinitive in all its functions (subject, part of the predicate, adverbial modifier, object, attribute) as well as infinitive complexes – Complex Object, Complex Subject, For the Infinitive Construction. The sentences were given without indication what infinitive was supposed to use and many of them required change of word order and part of speech.

The results of the experiment which aimed at detecting errors that reflect language interference of the native language meanwhile estimating the level of grammatical accuracy after the completion of the Practical Grammar course were as follows.

The both groups demonstrated a rather low level of grammatical accuracy. In the experimental group only two students had excellent results, nine students showed rather good knowledge of the infinitive, the others did not translate the sentences adequately. In the control group the results were a little better: four students with excellent results, eight students with good results, the others did not cope with the tests. We should note that a number of mistakes depended on the function of the infinitive to be used. That is, all students translated the sentences which presupposed the use of the infinitive – the subject of the sentence or a part of the predicate. There were also few mistakes when the students were to use the infinitive in the function of the adverbial modifier of purpose. In our opinion, it may be explained by the fact that the infinitive in these functions is most common and many sentences can be literally translated word for word.

The results in the sentences with the infinitive complexes and the infinitive as the attribute were far less encouraging. We came to the conclusion that even in case the students were to use Complex Object they still tried to avoid it substituting it with the Russian-like objective clause, e.g.:

The sentence: *Volta is known to have invented electric battery.* (Rus: *Мы знаем, что Вольта изобрел электрическую батарею*) was most often rendered into English in the following way:

We know that Volta is the person who made the first electric battery.

The translation demonstrates the general tendency to render ideas in a foreign language by means of copying syntactic structures of the Russian language.

The students hardly ever rendered sentences using the Complex Subject, e.g.:

He didn't happen to be there at the moment. (Rus: *Случилось так, что его в то время там не было*) with the object clause instead:

It happened that he was not there at the moment.

We observe that the participants of the experiment also tended to avoid using the infinitive in the attributive function, which in form and word-by-word translation is absolutely strange for native Russian speakers.

The sentence with the Infinitive in the attributive function *The power plant to be constructed will be the biggest in Europe*. (Rus: *Электростанция, которая будет построена здесь, будет самой большой в Европе*) was translated: *Electro station which will be built here is supposed to be the biggest in Europe.*

So, in general, we can state that the Russian speaking students tended to avoid using English constructions substituting them by those that correspond to the Russian ones. So, many of those whose technical accuracy was rather high preferred using either Gerund or clauses instead of the Infinitive.

However, the greatest number of mistakes (74%) was made in transferring the aspect of the Infinitive.

Such sentences as "*She would give anything for this not to have happened.*" (Rus: "*Она бы отдала все, что угодно, только бы этого не случилось*") or "*Would you like to have been born with a special power, such as mind reading?*" (Rus: *Ты бы хотел родиться с супер силой, такой как чтение мыслей*) were translated with the Indefinite Infinitive: "*She would give anything for it not to happen"* and "*Would you like to born with a special power, such as mind reading?"*

Obviously, these errors were caused by the difference in interpretation of the same

situation by Russian and English speakers. We do think such variants of translation prove the Rakhmanova's and Suzdaltseva's statement that "… Russian speakers perceive the thoughts of the speaker to be simultaneous and logically-connected to each other idea in the past which have no connection with the present" [5, p. 217]. It contradicts to the perception of English-speakers who mark such kind of situations as unreal ones which did not or is never going to happen and which have reflection to the present because the speaker continues discussing what she would do if there was a second chance.

The same result was in those sentences where the use of Perfect Continuous forms was presupposed, e.g. "*They are said to have been conducting negotiations for a long time.*" (Rus: *Говорят, что они ведут переговоры в течение долгого времени*) was rendered as "*It was said that people are having meetings for a long time.*" In the sentences with modal verbs Perfect Continuous Infinitive was also rendered by the incorrect form with Indefinite Infinitive: "*They must have been quarrelling since the very morning.*" (Rus: *Они, должно быть, ссорятся с самого утра*) – "*They must be quarrel since morning*".

The Russian imperfective verbs *vedut* and *ssoryatsya* suggest that the action takes place at present though the duration of action and its being habitual or going on at the moment of speech is not indicated as it is only understood by the lexical context of the sentences. Thus, if native Russian speakers do not analyze the context properly they are likely to make errors of this kind.

The results of the tests can be summarized in the following way:

Though Russian-speaking students have rather good idea of the Infinitive theory, in fact, they try to avoid using it in case there are simpler ways of expressing this idea in English, or, at least, an alternative resembles Russian structures. The majority of errors made are in rendering aspect forms which can be explained by the specificity of Russian grammar in which it is possible to render a continuous or a completed action both with the help of perfective and imperfective aspect forms that can be interchangeable in some situations and the difference native Russian and English speakers have in interpreting the same situations. It is especially noteworthy that these mistakes were not made through ignorance as the experiment participants had had grammar courses and demonstrated rather good knowledge of the infinitive theory. However, in the situation when they were limited in time and were to demonstrate practical grammar skills they failed as their errors are inadmissible for those who learn English professionally. Our greatest concern is not, though, with the results of the tests as a certain number of errors in rendering aspect were predictable but with the fact that the groups demonstrated the same level of grammar skills.

An English teacher should speak accurate English but in case he is not sure in some grammar form to choose he can always find an alternative whereas translators do not often have such a choice as many texts they work at have a predetermined lingual form which often requires the use of the Infinitive so language interference should not prevent them from doing good job. The experiment made it clear that both future EFL teachers and students with Translation Studies Major are taught English grammar the same way. We do think that it is the wrong thing to do as though both specialties presuppose fluent English with good grammar, it is vital for the translator to skillfully use the structures and forms presupposed by the style of the text.

As a result of the overview of theory and the results of the experiment we are coming to the conclusion that acquisition of grammatical structuremof a foreign language should be only made after thorough learning of native language grammar with special focus at the analysis of the meaning and functions of grammatical forms and categories. The survey of literature on the Russian verb aspect forms led us to the conclusion that the diversity of forms with the perfective meaning makes it necessary to work out a set of correlations of Russian and English perfective forms. Having analyzed the mistakes made we propose that it is essential that students with Translation major should be taught those grammar structures which are not specific for the Russia language as speech patterns with some fixed variants of translation. In order to train students how to use certain grammatical structures in some text styles we suggest it that an abundant number of periphrastic exercises with the task

to change sentences from the neutral into the scientific or publicist style using different forms of the infinitive should be developed.

In our opinion, the above mentioned steps are easy to take and they may solve at least some of the problems connected with interference of the Russian language at the grammatical level for those who learn English professionally.

REFERENCES

1. http://www.ved.gov.ru/
2. Апресян Ю.Д. Принципы семантического описания единиц языка // Семантика и представление знаний. Учен. зап. Тартуск. гос. ун-та. – № 519 – 3-24 с.
3. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. Избранные труды, Т. 2. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995 – 712 с.
4. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие: Новое в лингвистике. – М., 1972.
5. Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология./ Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н. – М., 1997. – 480 с.
6. Jiahua Zhang. Об одной трудности употребления видов русских глаголов // Русский язык за рубежом. – № 5.
7. http://fictionbook.ru/

УДК 811.111 : 159.9

BEHAVIORISTIC, HUMANISTIC AND PROGRESSIVE PHILOSOPHY APPROACHES OF EFL TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Tanekenova Zh.

In the field of language teaching methodology in higher education institutions besides behavioristic approach for the initial stage of English as a foreign language learning, humanistic and progressive approaches are the most significant element in the teaching process. With their purposes of education to develop all the potentials of learner as a whole and their essential methods for achieving this by means of providing a good human relationship between the teacher and the student. In the other words some of the basic humanistic and behavioristic principles in higher education institutions related and originated in progressive thought about needs and interests, the scientific method, problem-solving techniques, the centrality of experience, pragmatic and utilitarian goals, and the idea of social responsibility. Adult education should be theorized and actually practiced, it should be widely pragmatic, utilitarian, thus it is should be progressive. One of the major meanings of progressive education is to expand the concept of education with behavioristic principles, which emphasizes the acquisition of job skills so that a person can "survive" in our society as earning how to learn is also an important skill needed if one is to adapt successfully to a changing environment.

Traditionally the aims of education are cognitive development through a study of defined academic disciplines. However, EFL teaching in higher education institutions should be expanded to include what sociologists call socialization. It is thus not limited to language focused teaching only, but includes all those subsidiary activities and activities related with main goal that society uses to pass on skills, knowledge, attitudes, and values. EFL teaching in higher education institutions in this view becomes exhaustive. It needs to be reconceived as a continuous growth of the different kinds of language skills, as a continuous enlightenment of life after high school and should not stop after juvenescence. The school gives young people only initial knowledge as a means to an end of training and receiving experience. Actually existing as occurring in fact; not imagined or supposed language skills come after they leave school and there is no reason why it should stop before death. Thus EFL teaching in higher institutions provides opportunities for lifelong learning, allowing people to upgrade the knowledge and skills all over the world's ones. EFL teaching need to reconstruct and reorganize experience activi-

ties that increase students' ability in order to direct the course of subsequent experience. Language experience should have both an active and a passive component. It is not that learner has known the grammar rules only but also he/she should experience activities about this grammar in order to acquire ability to communicate not just in every day English but also to do well in vocational and professional purposes. It is, more precisely, the interaction of the individual with the environment. EFL competence needs to be raised among students' higher education graduates, in terms of KZ programs aimed at providing language ability in Russian, English and Kazakh. Consequently, the curriculum of EFL teaching in higher education institutions should be included interface with a vocational, practical activities and vocationally oriented consequence. As a result, EFL teaching should value the experience-centeredness, which related to progressivism in education. Knowles (1970) has contended that the quality and quantity of personal experiences of adults provide a rich learning resource that can contribute to a more experienced approach to education. It means that within progressive philosophical approach in EFL teaching learners should learn vocational English course thus in Technical University students must learn Technical English Course, in Business University students must learn Business English Course in order to keep on training their main professional skills in higher education and combine business with pleasure. Thus, it is inclined to be hopeful about the growth of human potentialities in the suitable environmental situations. For this reason, the person could achieve a more satisfying life, through experimental thinking and scientific method. In contemporary methodology of EFL teaching both methods should be utilized the theoretical with the practical level simultaneously. At the theoretical level needs to integrate unity between method and subject matter. How English will be taught is closely depends on why we teach and what we teach. EFL teaching should lay more stress on the individual teacher develop his/her own method of teaching suitable for the taught group.

In the field of EFL teaching methodology in higher education institutions a noticeable method of teaching come from progressive and humanistic educators is a making progress at knowledge through a scientific method that included the activity method, the problem-solving method and the project method. The scientific method firstly presents the identifying and defining more precisely a challenge that needs to be solved, secondly the development of thoughts or assumptions about this challenge, and finally the proofing of these assumptions by a research of experimental evidence. This method used in the most subject areas and that it is based on the natural disposition of students to try hard to solve the problems. This empirical method is an effort to find out truths about the world where one lives. As for me as an educator, the scientific method means the most effective approach in learning process as it gives the integral motivation and meaningful attitude to the learning process. After having clarified the problem with designed curriculum related to the useless of work since designed one (it is only subject-centered), I was involved in resolving this problem. Thus, I was interested in ideas and hypothesis about this problem, which in turn stimulate me to study the Contemporary Methodology of EFL Teaching and EFL Curriculum Design courses. The results of the work show that another curriculum in terms of more humanistic (student-centered), progressive (experience-centered) and less behavioristic (each educational program should have clearly defined purposes, in order to change behavior) approaches will be more useful and effective. It leaves no doubt that testing of assumptions by an examination of experimental testimony results in a rich return for teaching and learning efforts, thus new curriculum is expected to be pragmatic. It is essential to point out that students need to feel they are accepted and respected, because students in higher institutions are self-directed and they can determine their own educational needs themselves. It follows that classroom climate should be informal and cooperative. Such an approach to EFL teaching involves caring for students. It is less about controlling as compliance does not create passion and does not make the student wiser. Controlling does not lead to creativity and flexibility. It does not breed to great advantages. Under the progressive's view, EFL learning in the field of higher education is firstly the process within what the

learners do for themselves. The educator's duty is to provoke, to set up, assess and analyze the process of learning that is the highly complicated one. The educator promotes an appropriate classroom activities are more relevant to learning. For non-linguistic students it should be vocational-educational activities requiring students' fluent English covering the core language and skills that students need to communicate successfully in all technical and industrial specializations. The role of educator is a useful resource for students, educator is a builder of community and condition in which students can discover the meaning of their experience and activities, where they can find meaning in English learning and can bring their spirits to the learning process. They need to listen for students, ask them, watch and think what they teach and how, in terms of selection different kinds of materials and techniques and strategies in other words teachers should do conduct needs analysis.

Precisely, within progressive and humanistic philosophical approaches educators in higher education institutions must look carefully and thoroughly at students especially so, as to appraise their needs and proficiency levels as well as their capacities. Simultaneously they must organize conditions that ensure the fulfillment of the English matter is included providing students with content for experiences, which satisfy identified needs and develop the capacities. This means particular attention in EFL teaching should be paid to curriculum design. The designed syllabus must be flexible enough to allow the learners free and easy play for personality of experience and yet strict too in order to make learners follow the continuous development of energy. Syllabus should be started with the student-centered idea. It follows, encouraging the development of positive attitudes toward language learning, through raising motivation and reducing a feeling of worry, nervousness or confusion about feedback as well as trough supporting different learning styles to give students support, hope and self-confidence for firmness in the difficult and confusing process of learning another language. By this we imply that curriculum should be fixed to the state of affairs that include the current life outside of university, its subject specialists and the learners themselves with their needs to solve their vocational problems in terms of receiving education about precise the special subject. It means that problem must not be solved in the future, but right at the moment of learning. It is at this point that we can say that education is meaningful, which means that it is successful and effective in return. As a matter of fact, education which organized without the meaningful intent with focus just on learning of language itself results in a poor return of learning and teaching efforts. As for some institutions, it's not caring enough about interests, problems and purposes of learners. It is really had better to emphasis in education, upon conducting needs, assessments for curriculum design, and instructional purposes in order to give expression to this basic progressive orientation and to settle the atmosphere covered by independent learning among adults that is based upon the progressive and humanist assumption where a person is "a self-directing organism with initiative, intentions, choices, energy and responsibility" (Tough, 1971, 65). In so doing, the educator in turn becomes a learner, for the relationship between educator and learners is mutual, as he/she begins to acquire knowledge like students as well as about technical terms and the latest developments in technology by means of EFL teaching. It has direct impact on both of them educator and learner so that they should plan and learn from each other. This illustrates importance of the educator's listening for students. For carrying out listening for students, it is necessary for educators to gather feedbacks in as many ways as possible from the students. The main point of this that teachers should not begin by means of their own knowledge or expertise. They should begin by means of the questions that will help identify learners' needs, before they try to meet their needs: What do I really know about needs of my students? How do I ask them about it, and how often? Am I open to hearing things even I do not want to hear? Teacher will thrive because of listening and making sure that what syllabus offers is what students really need. "The poor content is chosen then the excellent teaching and learning result in a poor return for learning efforts" (Nation, I. S. P. & Macalister, 70).

In addition, it is not the main idea of the educator to benefit from the interests which

already existed or aren't at all in the learner about EFL learning, but also to awake the feeling of wanting to know or learn about those things which are educationally necessary. It is obviously that EFL teaching should be involved in compliance both content and methods but a very strict approach to teaching makes useless education. It is in this perspective that we need to interpret within the humanistic approach classroom activities. Therefore, they should occupy an integral part of instructional practices with special care that has to be taken in their construction by teachers. For these activities Moskovitz (1978, cited in Johnson & Johnson, 1998) enumerates some classroom settings:

- lowing risk - it means that students are always sure they are supported by teacher and in any case they can receive an encouragement, in other words non-personally threatening activities, should be used by teacher especially in the very low rating, so students are considered to receive their passing mark (50) in the English discipline by means of flexibility the designed curriculum that allow them to receive their passing points;

- the next classroom setting is intensifying the positive and avoiding the negative focus. It is really, bad idea to lay stress upon students' failure or the gaps in education. It had better make up for a deficiency in a delicate and tactful way and offer a reward for some information about feedback. Projecting a positive mood by educator helps produce enthusiasm and cooperation among students, which in turn produce success for them;

- the other classroom settings are a giving students the opportunity to verbalize before others something they like about themselves. This agency makes them to be open and reduce anxiety allowing them to be more progressive in EFL learning. Jointly with giving them the linguistically opportunity to practice the language for expressing and the vocabulary by means of constructed in a special way activities. Thus, classroom activities encourage students to really look at their peers and focus on seeing the beauty of others, accepting themselves with being aware of their strengths and weaknesses. Learners have assurance they can perform at a high level. Building on the strengths and accepting their weaknesses, they are ready to build the strength and accept the weakness. It follows that learners become less likely to judge and more likely to encourage each other. In these classes, teachers are not the controllers but the actual facilitators. As cited in Wang (2005), within humanistic classrooms, the students' multiple perspectives are valued and their errors admitted. Some of the cooperative activities, such as pair-work or group-work are good examples for this point and must be applied in EFL teaching, since in such activities, the students can best communicate their thoughts and the feeling of worry is much less.

As a result stressing education's role in promoting public education experienced by behaviorists, humanists and progressives. There are some programs of contemporary higher institutions assert the influence humanistic, behavioristic and progressive philosophy. Some values of humanism like believing in the goodness and potentiality of each student; developing students' self-actualization; believing in their self-government with placing the individual at the center of education will be followed corresponding closely to the social and cultural values of contemporary Kazakhstan, which can direct society toward good morality. As a result, educational programs of higher institutions should be student-centered on the needs and interests of the learners and derived from a Behavioristic, Humanistic and Progressive Philosophy. EFL teaching in Higher Education Institutions dedicated to the development of human beings. Progressives consider that the role of education is not just to graduate people for fitting into the existing society, but also to prepare individuals who would be interested in the process of getting the higher degree of proficiency level. Followers of these approaches have confidence in the future where fostering creativity and stability, as well as individuality and social consciousness, as the more graduated persons in society, the better society it is.

REFERENCES

1. Elias, J. L., & Merriam, S. B. (2005). Philosophical foundations of adult education (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishers
2. Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding language teaching: from method to post method. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

3. Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). Language curriculum design. New York, NY: Routlege.
4. Kent M. Keith, The Case for Servant Leadership
5. W. Tyler. The Journal of Educational Research, 879, 68-75.
6. Journal of Language Teaching and Research, Volume 4, Number 1, January 2013, ISSN 1798-4769. Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications Mohammad Khatib, Saeid Najafi Sarem, and Hadi Hamidi

УДК 371

INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF LEARNERS

Graf M.

This article is about individual characteristics of learners. This article rise such aspects as beliefs about language learning, age, language aptitude and intelligence, affective states such as motivation, personality, sociocultural factors, because all these aspects have affect on personal knowledge of learners.

Individual characteristics of learners began to study in the late 19th century. Many scientific articles have been written on this theme, raising such peculiarities of learners as age, motivation, the study of human mental ability, personality, gender and many others. This topic is relevant today because the expanding of international contacts among the urgent tasks facing the modern school, the task of improving the quality of mastering a foreign language is paramount. To solve this problem it is important to a comprehensive study of age and individual differences of students on typical predisposition to methods for mastering of a foreign language.

Individual characteristics related to person knowledge. Wenden (1991) argues that person knowledge is «general knowledge and learners may know about the laws of human learning» (p 35). It can help us to consider the following points such as what aims students set for themselves, what they want to achieve and what they know about themselves in the learning process. Teacher should pay attention not only gifted children, but also interaction between learners, their anxiety, family situation, socio-cultural factors and motivation of learners in language learning. According to these factors, academic performance of students will increase if all of these factors will be considered in training and learning. Thus, let's examine the role of these factors in learning process.

Learners' beliefs play important role in education. Student's belief has strong influence performance in class. It depends on students' motivation to learn the language and its own self-esteem a lot. Learners often occurs language barrier, because they are afraid to make mistakes in speech and looks silly. So, the teacher should pay a huge attention on this problem and develop positive self-esteem in students. It helps to make lessons more effective and useful for every language learners. Studies reveal that learners' beliefs and perceptions, which they determine, also impact on learners' behavior (Bandura & Schunk, 1981; Como, 1986; Cotterall, 1995; Mc Combs, 1984). If the student highly motivated to learn the language and he believes in himself, it will be easier to learn the language and move forward. Furthermore, he will seek to communicate with native speakers in order to promote their level.

According to learners' beliefs, the teacher can develop a good and quality strategy to succeed in teaching students. However, must also be taken into account previous experience of students.

Age is easier to measure than motivation or expectations of learners. Nevertheless, the relationship between learners' age and the potential for success in the language process begins the subject of much lively discussion. It was observed that immigrant children learn languages are easier than their parents. Their parents rarely reach such high levels of mastery of colloquial speech. However, there are cases where adult language learners distin-

guished their exceptional performance. For example, you can often see a reference to Joseph Conrad, who was native speaker of Polish, but he became a writer in the English language. Thus, many adult language learners achieve the ability to communicate in the language with great success, but accent, the choice of words or grammatical structures distinguish them from native speakers, who began to learn the language from an early age. Here is a hypothesis which states that «there is a time in human development when the brain is predisposed for success in language learning». Developmental changes in the brain are said to affect the nature of language acquisition. According to this view, language learning, which occurs after the critical period can not be based on innate biological structures that are considered to cause the first language acquisition in early childhood. It is argued that these general learning abilities are not so successful for language learning as specific, innate abilities that are available for a small child. It is often argued that the critical period ends somewhere around puberty, but some researchers suggest that it may be earlier.

Undoubtedly children and adults are difficult to compare, because language learning environment is very different. Younger students have more time to learn the language, they have more opportunities to hear and speak the language in an environment where they get less pressure. Adult learners have more difficult environment and language. They have to speak more complex and express their ideas and opinions. Adult learners have a greater propensity to disappointment in language learning in situations, when they can't say what they want. They can develop a sense of inadequacy and inability to learn the language.

Thus, age is considered to be an actual topic for language learning. It has its own characteristics in the learning process. For example, children can study language without difficulties and efforts. Many scientists argue that language must be studied in early age. , Pinker said that language learning «… is guaranteed for children up to the age of six» (1994: 293) because young children learn language better. Children's memory absorbs the necessary information very quickly at this time. Furthermore, it is easier to motivate children, using such important sources of interest for children in the classroom as pictures, stories and games. However, adults have a longer concentration span. Teachers commonly notice that they cannot get children to concentrate on certain learning activities as long as they can get adults to do so. However, as I mentioned above, the problem is not the concentration span itself – children will spend hours absorbed in activities that really interest them – but rather the ability of the individual to persevere with something of no immediate intrinsic interest to them. Here older learners do exhibit noticeable superiority, because they tend to be more self-disciplined. One implication for teaching is the need to devote a lot of thought to the interest value of learning activities for younger learners.

Finally, teacher should choose necessary activities for children, adolescents or adults to motivate them in language learning.

Motivation is one of the main factors in language learning. The abstract term «motivation» on its own is rather difficult to define. It is easier and more useful to think in terms of the «motivated» learner: one who is willing or even eager to invest effort in learning activities and to progress. However, the term «motivation» can be defined as the forces that account for the arousal, selection, direction, and continuation of behavior. Learner motivation is influenced by both internal and external factors that can start to develop of learner interest or prevent language learning (Reeve, 1996).

Internal factors include individual characteristics of learners such as responsibility; desire to learn the language, goals and interests of learners. Environment, interaction to classmates, family or teachers is related to external factors. All these factors impact on language learning. Obviously, teachers should find an approach to each learner, taking into account the interests of the student and external factors affecting it. It should be noted that the teacher is faced with different motivations teaching learners with varying academic performance. Psychological studies have found a close relationship between a successful learning (strong, medium, weak group), and attitude toward teaching.

Thus, a strong group of students can be characterized by high success for all or many subjects, good quality independent work, or-

ganization, diligence. Average group represents the bulk of students performing learning tasks satisfactorily and not showing much interest in the methods of work. This group may have a two subgroups: "medium-power" characterized by a strong tendency to move in a group , "medium-law" - the tendency of transition in a weak group . Weak group includes students who do not meet their school assignments, lagging in some subjects, underachieving, children with developmental delays, difficult to bring up. These groups differ in interest in teaching: a high, stable, motivated interest is typical for strong (80%) and medium-power (59%); uncertain, unstable, unmotivated interest for medium-groups (medium-weak - 45%, average - 40% medium-power - 34%), typically no interest for the weak group (100%) and for the medium-weak (42%) and medium-power (36%) groups.

Differences in attitudes to learning are traced and equally performing learners. A group of well-performing and poorly - performing groups are heterogeneous, because there are significant differences in learning motivation. This means that teacher is well known, for example, that some good achievers reveal a strong motivation, they are good-oriented in lessons, they formed volitional processes, they grasp a new information quickly at the same time as others good achievers also have full motivation, but they do not own goal setting process, work slowly and with the help of the teacher, are making significant efforts to spend a lot of time. This factor leads to the conclusion that the approach to such students will be completely different.

Working with the individual characteristics of learners' motivation is very important to consider the following principal provisions: a well-designed learning process should not lead to a leveling of the individual characteristics of students, and to increase their individual differences, to the flourishing of the individuality of each student. In other words, in the course of educational work should strive not only to ensure that take into account and accurately identify, but also to assess the motivation state but mainly to ensure that generate new forms of students' learning activities (more mature types of educational objectives, learning activities, self-control and self- action, individual style of learning activity), as well as bring new levels of motivation through the birth of new students' motives, setting new purposes, enrichment exercises deeper meaning and more mature emotions. All this contributes to customize teaching and motivation. Individual features of academic work better recognized and enhanced in the frontal and group work. It means that individuality is expressed most fully in a good team.

Thus, learner motivation occupies an important place in the learning process. Knowing the individual characteristics of the learners, the teacher can build effective learning process for each learner and for a group or class in general.

Personality. The aim of this volume is to provide an overview of research into personality as it impinges upon learning. The term «personality» is open to many interpretations. We have in mind differences between students in personal characteristics other than intelligence, but we now attempt to define this term more carefully. The Concise Oxford Dictionary gives two meanings: (1) being a person; personal existence or identity; (2) distinctive personal character. Within psychology, Allport (1937:48) has defined personality as:

«The dynamic organization within the individual of that psychological system that determine his unique adjustments to his environment». Allport said: «The outstanding characteristics of man are his individuality. There was never a person just like him, and there never will be again» (Jerry M. Burger «Personality»).

Child (1968: 83) provides the following definitions: More or less stable internal factors that make one person's behavior consistent from one time to another and different from the behavior other people would manifest in comparable situations.

A learner's personality also determines the ways a learner controls his/ her emotions and feelings during the learning process.

Much research has been done to identify the learning needs and characteristics of individuals based on their personality type. For each of the preferences, you will find a few notes about how different people can be reached success in the learning process.

In addition to this, there are some interesting twists brought to our understanding of

human behavior by the temperament research of Carl Jung. Although not as widely researched as the Big Five, various instruments that measure these temperament factors are widely used and certainly affect the workplace. Let's explore these factors.

The Jungian research places human temperament along four continuums:

1) Extroverted (E), Introverted (I);
2) Sensing (S), Intuitive (N);
3) Thinking (T), Feeling (F);
4) Judging (J), Perceiving (P).

The first dimension, represented by the letters E and I, characterizes people as either extroverted or introverted. The terms «extrovert» and «introvert» were first used and developed by Carl Gustav Jung as part of his theories (Jung 1987); since then extrovert and introvert has become a widely and generally acknowledged and used personality construct. This is similar to the Big Five personality trait of extroversion, but the temperament research defines it a bit differently. In the temperament research, we are talking more about where people get their energy. Extroverted people derive their energy from the outside world of other people, but introverted people gain strength from their internal thoughts and ideas.

Division of people into extroverts and introverts types shall be based on qualities such as sociability, talkativeness, ambition, assertiveness, activity, and several others. Studies have shown that introverts are modest, shy, retiring; prefer books to communicate with people. They are reserved and have a few friends, but betrayed them. Extroverts, on the contrary, open, courteous, affable, sociable, have lots of friends and prone to verbal communication. They are sociable, talkative, ambitious, assertive and active. Even if extroverts argue, they allow themselves to influence. Jung wrote that «extroverts are subject to external requirements are not without a fight, but always take the top of the external conditions». According to A.V. Penskoi obtained during the examination of children of 5-7 years, extroverts efficiency of different types of memory, especially short-shaped, higher than introverts. According to E. Horvath and H. Eysenck (E. Howarth, H. Eysenck, 1968), extroverts are better than introverts commemorated the information stored in short-term memory, and those, on the contrary, successfully reproduce the information that is stored in non-volatile memory. However, these trends are confirmed, not all studies.

Extroverts have above results when they are making tasks synthetic type, while introverts have better results, making analytic type.

It is believed that introverts better trained, than extroverts, although they haven't differences in intelligence level. Obviously, this difference in performance is associated with great diligence and obedience introverts.

The second dimension is intuition versus sensing. This trait describes how people prefer to collect information. Intuitive personalities like to get information subjectively and intuitively, usually without a formal system. In contrast, sensing personalities prefer to collect factual information systematically, based on the five senses they like things they can see and touch, for example). Intuitive types prefer to get the overall picture of an experience, but the sensing type prefers to have the details. The intuitive personalities would be a good fit for jobs requiring innovation, creatively, conceptualization and vision. Sensing personalities fit better with quantitative data analysis, practical and specific tasks, and lobs that call upon their sense of orderliness.

Thinking versus feeling is the third temperament dimension. This dimension identifies the way in which people make decisions. Thinking people prefer to use logic and facts to decide, but feeling personalities prefer to focus on how people will feel about and be affected by the decision. Thinking types use cause-and-effect reasoning and the scientific method to consider the evidence objectively without emotional involvement. Feeling types weight the options against their personal values more than their rational logic. People in the thinking category tend to be analytical, critical, impersonal, and objective. Their preference is for the «bottom line» logic and rationale. People in the feeling end of the dimension show more empathy and appreciation, use their hearts rather than their heads to consider implications, are much more likely to consider the human values, and prefer to be personal and subjective in the decision-making process.

The perceiving versus judging dimension refers to how much information a person requires before feeling comfortable in making

a decision. Those in the judging category prefer to make decisions and resolve problems quickly. At the opposite end of the spectrum, perceiving people prefers to be adaptable to events and flexible enough to keep their options open. Judging types work hard to get closure on issues. They like to be decisive and methodical, prefer minimal information on which to base their decisions. Perceivers are more curious and spontaneous prefer to collect as much information as possible to make decision, and like having options.

In this way, perceivers are better at collecting and analyzing data, but they may hesitate too long in deciding and taking action.

In conclusion, we emphasize that only a profound study and knowledge of the individual characteristics of development of each learner creates the conditions for a successful process of training and education.

According to given characteristics of learners found out that the man's personality is formed and developed as a result of exposure to multiple factors, objective and subjective, natural and social, internal and external, independent and dependent on the will and consciousness of people acting spontaneously or according to specific objectives. In this case the person was not conceived as a passive creature that shows photographically external influence. He appeared as the subject of own formation and development.

Exploring this theme gives you the opportunity to compare the features of physical development, gives a comparative analysis of the neuro-psychological and cognitive areas of students of different ages and shows their impact on the organization of training activities. Also the study of the topic shows what features are characterized by behavior and personal development of students of different age groups, determine the matters which should be the focus of teachers in the study of individual characteristics of students.

REFERENCES

1. Blickle G. (1996) Personality traits, learning strategies and performance. European Journal of Personality, p 337-352
2. Cajkler W. (2000) The practice of Foreign Language Teaching. Abingdon
3. Dörnyei, Z. (2001). Motivational Strategies in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Gerald Matthews, Ian J. Deary, Martha C. Whiteman (2003). Personality Traits. Cambridge University Press, Psychology - 493 pages
5. Jerry M. Burger (2011) Personality –p 3
6. Lightbown P.M. (2003) How languages are learned. Oxford
7. Madrid, D. (1995). “Internal and external factors in language teaching.” in Actas de las 1as Jornadas de Estudios Ingleses. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
8. Robinson, P. (2002). (ed.). Individual Differences and Instructed Language Learning. Philadelfia: John Benjamins Publishing Company
9. W. Ray Crozier (1997) individual learners: Personality differences in education.

УДК 159.9 : 78

МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ ПСИХОЛОГИЯСЫ МЕН ТҰЛҒА ДАМУЫ

Бажигалиева Е.Х.

Музыкалық психология адамның музыкалық қызметінің заңдылықтарын, механизмдері мен психологиялық шарттарын және олардың музыка тілінің құрылымына ықпалын, музыкалық құралдар эволюциясын және олардың қызмет ету ерекшеліктерін зерттейтін психология ғылымының бір саласы. Ғылыми тұрғыдан музыкалық психология өз негізінде музыкатану саласына қатысты болғанымен, жалпы психологиямен, психофизиологиямен, акустикамен, психолингвистикамен, педагогикамен және бірқатар тағы басқа пәндермен тығыз байланысты. Музыкалық психология өзінің тарихи дамуында музыкатану мен эстетика сонымен қатар адамды танумен байланысты жалпы психологиямен және басқа да ғылымдар эволюциясын қамтиды. Музыкалық психология автономды ғылыми пән ретінде Г. Гельмгольцтың еңбектеріндегі есту қабілеті теориясы зерттеу мен экспериментальды психофизиологияның дамуы нәтижесінде 19 ғасырдың ортасында қалыптасты.

Музыкалық психология музыкалық қызметтің барлық түрлерін қамтиды – музыка құрастыру, қабылдау, орындау, музыкатанушылы талдау, музыкалық тәрбие – және өзара байланысты салаларға бөлінеді.

Музыкалық психология саласындағы ғылыми зерттеулердің келесі негізгі бағыттарға тармақталады:

• музыкалық қабілеттілік психологиясы;

• музыкалық есту психологиясы ;

• музыканы қабылдау психологиясы;

• музыкалық шығармашылық психологиясы.

Гельмгольцтың зерттеулері қабылдау, шығармашылық, қабілет диагностикасы, музыкалық тәрбие әдістемесі мәселелеріне байланысты әр түрлі ғылыми-тәжірибелік сұрақтарды қозғау нәтижесі музыкалық психологияның барлық бағыттарының дамуына түрткі болды.

Музыкалық психология тәжірибелік және ғылыми мүдденің бірнеше қырларын ұсынады:

- музыканттарды тәрбиелеу мен оқытуға байланыста педагогикалық қыры;

- музыкатануда, ол бірінші кезекте музыкада сезімді және музыкалық шығармада әсердің қалыптасу үрдісін көрсету мәселесімен байланысты;

- әлеуметтік-психологиялық, ол музыканың қоғамдық санадағы таралу заңдылықтарына қатысты;

- жеке психологиялық, ол адамның психикасы, оның эстетикалық қажеттіліктері мен шығармашылық көріністерін зерттеудің жалпы міндеттері тұрғысынан ғалымдарды қызықтырады.

Тек музыкатану тұрғысынан музыкалық психологияны қолдану саласы музыкалық қызметтің барлық түрлерін қамтиды: музыка құрастыру, қабылдау, орындау, музыкатанушылы талдау, музыкалық тәрбие.

Музыкалық білім беру бұл тұлға мен тәжірибелік музыкалық - интонациялау антропологиясы деп түсінуге келіскен әлемдік музыкалық қазына арасындағы тығыз қарым қатынас нүктесі. Яғни, осындай қарым қатынас кезінде жан мен тәннің кездесуі және тілдесуі орын алады.

Музыкалық білім психологиясы дифференциалды және музыкалық психология, педагогика, музыкатану, өнер тарихы мен психологиясы, этнология және антропология, музыка мен адам философиясы сияқты бірқатар ғылымдардан алынған фундаменталды ережелерді және білімнің жаңа сапасына айналдыратын және біріктіретін ғылыми кеңістіктің қолданбалы саласы.

Музыкалық білім беру ортасы тұлғаның жеке әлемі мен жанды музыкалық тәжірибе арасындағы «көпір» немесе «шлюз» болып табылады. Әлбетте, бұл көпірді айналып өтіп, музыкалық өмірдің ашық тәжірибесінен де үйрене беруге болады, алайда бұл жағдайда индивид өзі тап болған кездейсоқ «көше» ортасында қолжетімді музыкалды ақпаратты танудың әдістері мен тілін ғана үйрену қаупі туындайды. Осындай «бақылаусыздық» сирек жағдайларда ғана музыкалық мәндер

мен оның жанрлық - стильдік нысандарының алуан түрлілігін түсіне алатын және өз бетімен үйренетін дарындылықты туындатады.

Музыкалық білім педагогикасы музыкалық сананың сезімдік - толқыту негізін дамыту құралдарының молдығына ие [1; 2]. Вербалды әдістер мен амалдар қатарында баланың эмоционалды дамуына вербалды емес тәсілдердің маңызы зор.

Музыкалық білім үрдісіндегі педагогикалық ықпал ету оқушы тұлғасының эмоционалды және музыкалы дамуының ажырамас бірлігі жағдайында ғана орын алады.

Музыкалық білім педагогикасының методологиялық аспектісін шығармашылықтың шынайылыққа, адамдардың шынайылыққа, адамдармен, жағдайлармен, құбылыстармен қатынасы сияқты кең ұғымда қарастырса, музыка мұғалімінің мүмкіндіктері бірнеше мәрте артады.

Индивидуалдыққа бағытталған, кәсіби музыкалық білімде, әдетте Мұғалім - шебер бейнесін үлгі тұтар жан ретінде насихаттайтын достық «шығармашылық мінез-құлық үлгісіне» қолдау көрсетіледі. Осы жағдайдағы әлеуметтік жәрдем ретінде орындаушылық, сазгерлік эксперимент жасау немесе концерттік қызметтегі жеке шығармашылық жетістіктер қарастырылады. Жалпы музыкалық білім беруде креативтілікті белсендіру жағдайлары көп күш жұмсау арқылы ғана орындалады. Өзінің шығармашылық әлеуетінің жалпы мектептік музыкалық білім процесіндегі қажеттілігін есіне түсіре алатын шығармашылық тұрғысынан дамыған тұлғалар көп пе екен? Бұл мәселе мектептегі музыка мұғалімдерінің алдында тұрған күрделі тапсырма болып табылады және көптеген психологиялық факторлар мен жағдайларға, бірінші кезекте, ұжым жағдайында креативті баламен тіл табысуға дайын еместігі салдарынан болады. Креативті емес білім алу ортасы адамның өмір бойы өзімен қалатын тұлғалық құрылымдар мен комплекстер туындатады: қате түсінік, өз күшіне сенбеу, әріптестеріне сенімсіздік, пікір, көзқарас ебедейсіздігі.

Оқырманға ұсынылған және талданған креативтілік белгілері музыкалық шығармашылық кілтінде қайта ойластырылып, музыкалық креативтілікті анықтайтын және педагогикалық культивация жағдайындағы оның дамуына әсер ететін психологиялық факторлар ретінде ұсынылуы мүмкін.

Психологтардың мәлімдеуінше (Ж. Пиаже, Н.С. Лейтес, В.Э. Чудновский, А.Э. Симановский және басқалар), балаларда шығармашылыққа деген қабілеттілік өзара тәуелді даму кезеңдерін өткеру арқылы бірте-бірте қалыптасады. Балалар шығармашылығын зерттеу шығармашылық ойлаудың үш кезеңін анықтауға мүмкіндік береді: көрнекі - әсерлілік, себептік және эвристикалық. Бұл музыкалық креативтілік «аңғал» шағында және өз дамуында әсерлік, көрнекі музыкалық тәжірибеге, музыкалық - тәжірибелік қызмет әдістеріне, музыкалық қозғалыс (пластикалық интонациялау, ритмика, би), ән айту (хор, ансамбльдік, вокалды, суырып салма және балалар музыкалық ертегілерін құрастыру), аспаптық музыка ойнау (оркестр) тірек артады және талпындырады.

Бірте-бірте сыртқы көрнекі музыкалық қызмет балаға түсінікті әсер ету адекватты және адекватты емес интонациялық ішкі байланыстармен толығады. Интонациялық сөздік бірте бала санасының образдарды музыкалық бейнелеудің әсерлі тілі ретіндегі сезімдік тәжірибесімен байланысады.

Музыкалық білім педагогикасының міндеті - өзінен өзі түсінікті музыкалық тәжірибенің жинақталуына, латералдық ойлаудың дамуына, интонация мен тікелей жаңа музыкалық - мәнерлі жанама құралдарды туындатуға және музыкалық сабақ процесінде энергиялық табыс пен шаттық сезімін алуға ықпал етеді. Сол кезде өнер педагогикасы да шынайы шығармашылық болады, ал музыкалық – педагогикалық процесс – әр тұлғаның креативтілігінің дамуына ықпал етеді.

Музыкалық білім психологиясы ғылым және оқу пәні тұрғысынан да қарастырғанда музыкалық сананың оның барлық музыкалық - оқу қызметін ұйымдастыратын жүйелік біртұтастығы, оқушы мен оқытушының музыкалық сананың жеке - психологиялық ерекшеліктері, педагогикалық басқаруға жататын үйлесімді құрылым қалыптастыру және оқушылардың

өзіндік жеке музыкалығының қалыптасуына ықпал ету сияқты аспектілерді зерттеуге көңіл бөлу керектігін білдіреді.

Жанды музыкалық - педагогикалық эмпирияда (әр музыка сабағында) музыкалық қабылдау мен ойлау, еске алу және елестету, білім және интуиция үрдістері арасындағы шекара жоқ, алайда психикалық процестердің жеке және типтік ағымының алуан түрлі өмірлік көрінуі бар. Осы жеке өмірлік көріністер кездейсоқ емес және «өзінен өзі» деп түсіндірілмейді, яғни қабылдау, ойлау немесе тұлғаның шығармашылығы типтері нұсқаларының кездейсоқ таралуы емес. Дәл осы музыкалық - тану үрдісінің ағымының және музыкалық қызметтің ерекшеліктері, оның сипаты жеке музыкалық сана құрылымының мағыналық тұтастығының белгілері болып табылады. қабылдау немесе шешімін табу, еске сақтау немесе түсіндіру бойынша оның жеке міндеттері музыканы оқу процесінде белсенді немесе енжар, ырғақты немесе әр түрлі, кенеттен немесе өз бетімен, шығарушылық тосыннан немесе жоспарлы және «ереже бойынша» іске асырылуы жеке музыкалық сананың базалық мағыналық құрылымын сипаттайды.

Музыкалық білім процесіндегі музыкалық сана дамуының жалпы заңдылықтары қандай?

Баланың музыкалық санасы мақсатты бағытталған музыкалық білімнің басталуына дейін синкретиялық бірлікті білдіреді: кез келген музыкалық оқиға, әсерді бала барлық психикасымен, жан мен тән бірлігінде қабылдайды. Әсердің осындай тұтастық пен бөлінбеуі тосыннан, музыкаға өзінділік әрекеті өз сезімдерін санасыз қабылдауда көрініс табады.

Музыкалық сананың жеке функциялары: танымдық (қабылдау, зейін, зерде, қиялдау), есту (ырғақ сезімі, тембрлі және динамикалық ажырату, ладтық есту қабілеті), эмоционалдық-мотивациялық көрініс, операциялық шеберлік пен икем жеке өзі жалпы психикалық өмір бейнесінен әлі ажыратылған жоқ.

Музыкалық білім процесінде музыкалық сананың жеке функциялары одан ары дифференциаланады және дамиды. Жеке тұлға дамуына бағытталған музыкалық - білім процесіне қандай талаптар қойылады? Психолог Н.Я. Большунов: «Бала өзіне маңызды қызметті жасағанда, тек ересектер қоятын талаптар мен үлгілерге ғана сүйенбей, өзінің жеке тұлғалығының «талаптарына» да мән беруге мүмкіндік алады. Бұл балаға қарым қатынас пен қызметті іске асыру тәсілдері мен жеке құралдарын анықтауға, құруға мүмкіндік береді» - дейді.

Музыкалық білімнің осы мақсатты іске асыруға ықпал ету мүмкіндіктері қандай? Тек өзін-өзі дамытатын мұғалім ғана оқушының өзін-өзі дамытуға саналы түрде ықпал ете алатындығы жоғарыда айтылып өткен. Оқушы ортаның көмегімен яки ешкімнің көмегінсіз, немесе ортаның арқасында өзіні - өзі жетілдіру жолына түсе алатын дарынды тұлға болуы мүмкін. Алайда оқудың жанама әсері немесе шығармашылық жетістіктер оның тартымдылығын төмендетеді.

Екіншісі: оқушы мен оқытушы арасындағы ерекше қарым-қатынас. К. Роджерс мұны көмекші қарым-қатынастар деп атаған және олар оқушыға сенім артумен, тәуелсіздік пен дербестік беру, ашық сөйлеп, шыншылдықпен байланыстырудан туындайды. Оқушыларын дамытуға бағыт қойған педагог, оларды талдауда, зерттелетін көріністер мен өнер туындыларын түсіндіруде басты мақсат етіп алып, өзі болса өз тұлғасын, сезімдері мен көзқарас құндылықтарын ашу қағидасын ұстанады (педагог бетпердесімен тіл табысу). Яғни, көмекші қарым-қатынас негізінде «бетпердесіз» тіл табысу, оқушы мен оқытушы арасындағы сенімді нығайтуға мүмкіндік беретін, қауіпсіздік және өзара түсіністік сезімін сыйлайтын сезім тазалығы жатыр.

Үшіншісі: шығармашылық Қуанышын қолдайтын оқудың жалпы эмоционалдық фоны. Тұлғалық дамудың осы қырына жүгінетін барлық психологтармен өзін-өзі жетілдіруге арналған позитивті көңіл күй маңыздылығы атап өтілген. Қуаныш, күлкі, бақыт сезімі, сын пікірсіз қабылдау, тілектестік, тапсырмаларды ойын және шығармашылық түрінде қабылдау, өзін-өзі әзілдеу сияқты сезімдер жағымды энергиялармен педагогикалық қарым-қатынас үрдісіне рең береді. А. Маслоу теріс эмоциялар, шиеленіс және жанжалдар энергияны жұтатып, тиімді қызмет етуге

кедергі келтіретіндігін атап өтті.

Осы үш пункт топпен жұмыс істеу барысында да, мектеп сыныбымен жұмыс кезінде де, оқушымен жеке жұмыс үстінде де педагог - музыкантқа бірдей қажет.

Төртінші: оқушының дербес, тәуелсіз шығармашылық актілерін ынталандыру, соның ішінде музыкалық туындылардың көркем - мәндік интерпретациясын іздеуде ғана емес, бірегей үйлесімді (психофизиологиялық) тұлғалығымен ерекше-ленетін музыкант орындаушыны, оның оқушысын «жанды қозғалыста» іздеу (Н.А. Бернштейн), яғни өз әрекеттері мен табыстарының авторлығы мен даму таңдауын ынталандыру.

Бесінші: оқу шеңберінен және педагогикалық бағалауынан тыс оқушының өз қабілеттерін іске асыру және Бақылаусыз іс-шара туындысының толығуы бойынша оқушының көпшілік алдында сөз сөйлеуін ұйымдастыру, яғни оның әртістік қабілеттілігін дамыту (оның өзін-өзі бағалауы және оның өзінің санасындағы орындауының тыңдаушыларға әсер етуін бағалауы). Осындай шығармашылық бастамашылықты және жауапкершілікті көтермелеу оқушының көпшілік алдындағы сөз сөйлеуін қолдаумен қамтамасыз етіледі. Қалыптасып келе жатқан оқушының «мен» сезімінің талаптары немесе өзін-өзі дамытуға қажеттілігі әдетте сахнадағы «күйзеліс шыңы» сезімінен ажыратуды қабылдау.

Мүмкіндіктің соңғы қыры, жеке орындаушылық класстағы орынды нәрсе: оқушының концерттен кейінгі эйфориялық сезімін (егер орындау оқушының көңілін көтеріп, сергектік сыйласа) «шаттық аралында» орнықтыру үшін (Г. Нейгауз айтуы бойынша) пайдалану. Өзін-өзі танудың осындай кезінде, мүмкіндіктер шекарасы кеңейіп, психологиялық қорғау мен психофизиялық табиғат жоғалады.

Музыкалық білім беру саласында Қазақстанның жалпы білім беретін мектептеріндегі музыка пәні оқу бағдарламаларын, әдістемелерін жасауға елеулі үлес қосқан – ғалым педагог Ш.Б. Құлманова өз еңбегінде бастауыш сынып оқушыларын халық музыкасы арқылы тәрбиелеу мүмкіндіктерді олардың психофизиологиялық ерекшеліктерін (қабылдау, зейін, ес, қиял, ойлау, ерік, сезім, дауысқа қатысты мүшелер: есту мүшесі, дауыс мүшесі, тыныс мүшелері) және музыкалық қабілеттерін (есту, ырғақ, музыкалық ес) ескерумен айқындалады.

Музыкалық білім мен тәрбие беру адамзат өркениетінің ең терең тамырларынан бастау алады. Адамзаттың сан ғасырлық серігі болып келген музыка өнерінің тәлім-тәрбиеде алатын орнын, әсерықпалын, қоғам мен мәдениеттің дамуы процесінде қалыптасқан әлеуметтік, музыкалық - педагогикалық тәжірибені ой елегінен өткізіп, таразылау оның қалыптасып, даму кезеңдерін қарастыруға тікелей байланысты.

Егер адамзат өркениетінің тарихына көз жүгіртер болсақ, таңқаларлық бір фактіні көрмеске болмайды: кемеңгер және таңғажайып дарынды адамдар көпшілік жағдайда бір таңқаларлық заңдылықпен қай жерде болмасын жарқ етіп, топ болып дүниеге келген. Болжамдардың бірі бұның себебі белгілі бір ортада дарындылық, шығармашылық, қызмет түріне ынталандырды дегенді алға тартады. Бұл адамдардың барлығы тұрақты дәстүрі бар бір топқа тиесілі, бір әлеуметтік сабақтастыққа бекітілген. Бір бірімен қарым-қатынаста, бір біріне өзара әсер етуде, сондай-ақ олардың шығармашылықтары бағалаушылардың тар шеңберінде ғана емес, еркін қала адамдарының арасында кең көлемде қажеттілік ие болуының арқасында – олардың барлығы өздеріне берілген артықшылықтарды дамытуға мүмкіндік алды. Бұл мәселенің музыкалық тұрғыдан дарынды балаларды оқыту мен дамытуға байланысты кейбір аспектілері ұсынылып отырған жұмыста қарастырылады.

Балалардағы дарындылықты психологиялық зерттеу мен айырықша балаларды оқыту мен тәрбиелеуге қатысты психологиялық - педагогикалық мәселелерді шешуге ұзақ уақыт бойы елімізде басты назар аударылды. Қоғамда басым сипатқа ие идеологияға сәйкес ерекше қабілетті балаларға ерекше көңіл аударудың қажеті жоқ саналды, себебі барлық балалар бірдей, олардың әрқайсысында қажетті кез келген қасиетті «қалыптастыруға» болады деп есептелді. «Артықшылық», «дарындылық» ұғымдарының шеңбері бір идеологиялық, зиянды нәрселер қарастырылды.

Психологиядағы бұл жағдай шетелдік ғылымнан біздің ғылымды алшақтатып, бөлектеп тұрды. Тек қана соңғы жылдары балалар арасындағы дарындылық мәселесі «көлеңке тұстан шығып», ғалымдар арасында үлкен қызығушылық тудыра бастады. Балалардағы қабілетті неғұрлым ертерек дамытса, оқытуда да олар соғұрлым айқын көрінеді. Балада қандай болмасын қабілет пен дағды болса, ондағы артықшылықты ерте жасынан дамыту қажет. Баланың белгілі бір әрекетке деген қызығушылығын одан әрі дамытып, қолдау бала өмірінің алғашқы жылдарында ол саналы түрде осы дамуды өзі қалағанша және ұмтылғанша жалғасуы керек. Ұзақ уақыт бойы кішкентай адамның тұлғасын мықтап дамытып қалыптастыра отырып, баламен бірге үлкен нәтижелерге жетуге талпыну керек. Демек, қабілеттілік – бұл еңбектің негізінде осы қасиеттерді өсіру, дамыту, қызығушылығын арттыру болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кирнарская Д.К. Музыкальное восприятие. - М., 1997.
2. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. - М., 1993.
3. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. - М., 1972.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 1987.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология. Гл. III, п. 3. - М., 1997.
6. Мелик-Пашаев А.А. Ступеньки к творчеству. - М., 1987.
7. Суслова Н.В. Музыкальное мышление младших школьников и методика его развития. - М., 1999.
8. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. - М., 1982.
9. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. - М., 1986.
10. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования. - М., 2006.

УДК 159.9 : 78 : 17

ОҚУШЫЛАРҒА КҮЙ ӨНЕРІН ҮЙРЕТЕ ОТЫРЫП, МУЗЫКАЛЫҚ-ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУ

Ахметова Н.К., Самтырова К.Ж.

Қазақ даласы ұлы тарих көшінің талай дүрмекті дүрбелеңдеріне куә. Жер бесік пен тал бесіктің арасын мәңгі байланыстырып тұрған киелі тылсымды біздің өнермен ғана өлшеген. Өнер – адамзат баласының бүгіні мен болашағы, сонау есте жоқ ескі күндерінің арасын үзіліссіз байланыстыратын күн мен түннің ара қатынасы сияқты мәңгі ажырамас егізі.

Көшпелі өмір салтымен біте қайнасып, сан ғасырлар қойнауынан келе жатқан қайталанбас мол мәдени мұраларымыздың бірі – қазақ халқының музыкалық өнері. Жазу-сызусыз, ауызша ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан әнкүйіміз XX ғасыр басында қоғам өміріндегі күрделі өзгерістер нәтижесінде жаңа даму жолына аяқ басты.

Әрбір халықтың ардақ тұтар айбыны мен ішкі әлемінің айдыны есепті ешбір нәрсемен алмастыруға болмайтын ұлттың өзімен бірге туындап, біте қайнасып келе жатқан киелі мұрасы бар. Адам жанының ішкі толқынысын, сезім шеруінің көпірін таңғажайып үн, әуен, ырғақпен жеткізе білетін қазақтың қара қобызы мен қоңыр домбырасы, сырлы сыбызғысы арқылы пайда болған күйлерді осындай мұра қатарына жатқызуға болады. Қазақтың арғы тегі мен түп-тұқиянына тереңдегісі келген жанның қай-қайсысы да сірә осы музыка аспаптарына көз тоқтатпай өтпесі қақ. Әсіресе, ұлттың рухани әлемі мен жан сұлулығы, ерлігі мен өрлігі, даралығы мен дарындылығын, дархандығы мен даналығын т.с.с. сан алуан қасиет - қабілетін осылардың үн төкпесіне таниды, сезінеді, тебіренеді, тәрбие көреді.

Музыка - адамзаттың рухани азығы, жан серігі және өзінің көркемдігі, нәзіктілігімен адам жанын баурап, олардың жақсы мінез-құлықтарының қалыптасуына әсе-

рін тигізеді. Музыканы сүймейтін адамды кездестіру мүмкін емес, өйткені ол баршаға қажет, оның тілі кім-кімге де түсінікті.

Жас өспірімдердің музыка әлемін түсініп, қабылдауына, талғампаздығын тәрбиелеуде, эмоциялық сезімталдығын қалыптастыруда, білімді, мәдениетті болып өсуіне музыка тәрбиесінің алатын орны ерекше.

Музыкасыз баланың толық мәніндегі ақыл-ойы мен қиялын тәрбиелеу мүмкін емес. Баланың музыкалық мәдениетінің, эстетикалық талғамының, ұлттық сана-сезім, имандылық қасиетінің қалыптасуында сөздің шамасы келмеген жерде неғұрлым әдемі тіл - музыка (1, 3-4 б.).

Тәрбиенің басты саласының бірі – эстетикалық тәрбие. Эстетика мен музыка тәрбиесіндегі ортақ мәселелерді зерттеу – адамды табиғат пен өмірдегі әсемдікті қабылдап, бағалауға және түсінуге тәрбиелеп оқыту болып табылады.

Баланың бойында музыкалық қабілет жас кезінен басталады. Тіпті балабақшадағы алғашқы күннен-ақ музыка тыңдап, музыканың сүйемелдеуімен ән айтып, би билеуді үйренеді. Сөйтіп мектеп жасына жеткен бала психологиялық түйсіну мен музыканы көз алдына елестетуді біршама меңгеріп шығады. Оның бойында музыкаға деген өзіндік ой саналық және сезімдік тұрғыдағы қарым-қатынас қалыптасады. Сонымен бірге әуен – саз, өлшем – ырғақ жүйесін есту тәжірибесі қалыптасып, есте сақтап қалу қабілеті тез жинақталады. Музыкалық материалды оқытқан кезде музыканың мазмұнын негізге алып, түсінуді, ынта-ықыласты, сезімдік құбылыстарын да соған бағыттау керек.

Музыканы сауатты оқыту әдістемесі тұтас алғанда музыкалық оқытудың міндеттеріне сай болуы керек. Көркемдік талғамы бар, музыканы сүйетін, оны жанымен түсінетін, музыкалық өмірге белсене араласатын білімді адам дайындау әр оқытушының міндеті.

Ғасырлар қойнауында қалыптасқан музыкалық-эстетикалық асыл мұраларды домбыра аспабы жеткізді. Күй мен оның әңгімесі қоса өріліп, домбыра мен аңыз қатар өрбіді. «... Алғашқы рулық замандағы бір адам (батыр, мерген) аңда немесе жорықта жүріп, өзінің басынан кешкен бір оқиғаны руластарына айтып беруі мүмкін. Оны естіген адамдар енді басқа біреулерге айтады. Осылай ауыздан-ауызға тараған алғашқы жай әңгіме хикаяға, бірте-бірте аңызға айналады. Біраз уақыт өткен соң ол аңыз біршама көркемделіп, әпсана – хикаятқа айналуы мүмкін. Міне, бұл өмір шындығына тікелей қатысы бар...» (1, 54).

Аңыз әңгіменің рухын күй сарыны күшейте түссе, күйлердің сарыны аңызды әсерлеп жеткізуге ықпал етеді. Күй бар жерде қазақ халқының тілі, өнері, тарихы бірге жүреді.

Күй – көне жанр. Оның сан ғасырлық тарихы бар. Қалыптасқан дәстүрлері мен мектептері бар. Күй тілі ана тілімен бірдей. Күй мазмұны халықтың өмір айнасы. Сондықтан да күйдің түр-түсінен, тілінен, ұлттық сипатынан айырылып қалмайық деп сонау 20 ғасырдың 30-жылдарында Құдайберген Жұбановтан бастап Ахмет Байтұрсынов, Ілияс Жансүгіров, Мұхтар Әуезов, Әлкей Марғұлан, Ахмет Жұбанов т.б. қазақтың біртуар азаматтары айтып та, жазып та кетті.

Қазақтың күй өнері халықтың рухани өмірінде ежелден бері орын алғаны барша жұртқа мәлім. Ғасырдан ғасырға жалғасып келген күй өнері - қазақ мәдениетінің алтын қорына айналды. Күй - атадан балаға мирас болып келе жатқан өнер мұрасы. Күй – тарихи аясы кең, тағлымы мол музыка жанры. Тылсым табиғатпен біте қайнасып келген домбырадан төгілген күй мен аңыз қатар жүреді. Аңыз арқауында ақиқат бар. Сол аңызды күймен жеткізу арқылы балалардың бойында ұлттық рух пен эстетикалық таным қалыптастыру басты міндет болып табылады.

Күй өнерін үйретуде музыкалық материалды таңдай білудің маңызы зор. Өйткені ол шығармалар арқылы балалар өмірдің сан қилы оқиғаларынан мағлұмат алып, музыканың құзыретін терең түсініп, оны өзіне рухани азық етеді.

Ұлттық дәстүр мен салт-сана тағылымын жас жеткіншек бойына дарытып, оның жан жүйесін оятуда, өнерге деген ынтасын арттыруда қазақтың қасиетті де, киелі қара домбырасының атқаратын рөлі ерекше. Халық арасында өте кең тараған домбыра аспабы – қазақ халқы үшін өте қастерлі дүниелерінің бірі. Оны белгілі

ақын Қадыр Мырзәли: «Нағыз қазақ қазақ емес, нағыз қазақ – домбыра…» деген ойында тұтастай бір ұлттың өзіндік келбетін саз аспабы – домбырамен теңестірген терең философиялық көзқарасы жатыр. Қазақ домбырасыз, домбыра қазақсыз жартылай ұғым болмақ. Бұл – әлдеқашан дәлелденген факті. Міне, осындай көркемдік биік ұғым болып қалыптасқан домбыра, оның пайда болуы туралы түсінігімізді бүгінгі күнге дейін орта ғасырдан бастау алатын, қазақ арасында кең тараған.

Домбыра - қазақ халқының ең кең тараған екі ішекті, көп пернелі музыкалық аспабы. Ол – қазақтар өмірінде маңызды орын алатын, өзіндік музыкалық сипаты бар аспап. Алғаш эпикалық дәстүр шеңберінде жыр, толғау, термелерді сүйемелдеуге қолданылған домбыра кейін аспаптық шығарма – күй жанрының қалыптасуына ықпал еткен. Қазіргі кезде домбыра жеке әнді сүйемелдеуге, күй тартуға, халықтық-фольклорлық музыкада, классикалық шығармаларды орындауға қолданылатын, мүмкіндігі кең музыкалық аспап болып табылады.

Домбыра – қазақтың жаны. Ол тар жол, тайғақ кешу жолдарын бастан өткерген қазақ тарихын парақтауға негіз бола алады. Ұлтымыздың болмысына куә болған әдет-ғұрпы мен салт-дәстүрлеріне жан бітіріп, оның құнды қалпын сақтауға негіз болғанын көреміз.

Ел аузында айтылатын бәйтерек ағаш домбыра болмысымен үндес. «... Домбыра ағаштан жасалынып, одан әуен туады. Адамның қос ішекті соғуы арқылы пайда болатын әуені жел, дауыл әсерінен туатын сылдырлаған дыбыс үндерін еске алады. Екі ішек екі бағыт негізінде әрекет байқалады. Оның бірінде жел Бәйтерекке әсер етіп, қозғалудан ызың естілсе, екінші бағытта адамның домбыра шектерін тербету арқылы әуендер шығады. Бәйтерек ағаш аңыздарда дүниенің кеңдігін көрсетудің символы болса, домбыра аспабынан туған үн өмір мәнін ұғынуға шақырады. Бәйтерек домбыра болып үн қатады. Ол табиғат пен өмірдің жалғасқан айналмалы шексіздігін меңзейді (2, 114).

«Бәйтерек» ағаштан пайда болған әуендер домбыра арқылы құрастырылып, шағын музыкалық үндердің жиынтығы келе-келе дамып отырған. Оған дәлел: қазақ музыкасында табиғатқа байланысты туған ән мен күй атаулары көптеп саналады. Мысалы: «Сары өзен», «Ертіс толқыны», «Боз төбе», «Қызыл қайың», «Мұңлық-Зарлық», «Тәңірі күйі», «Аққу», «Құланның тарпуы», «Ақсақ құлан», «Бозінген», «Шұбар ат», «Тепең көк» т.б. күйлер тегіне лайық туған.

Күй тарту – тарихи аясы кең, тағлымы мол өнер. Тылсым табиғатпен біте қайнасып келген домбырадан төгілген күй мен аңыз қатар жүреді. Аңыз арқауында ақиқат бар. Сол аңыз арқылы домбыраның сүйемелдеуімен балалардың бойында ұлттық рух пен эстетикалық таным қалыптастыру басты міндет болып табылады.

Ұлттық музыка аспабымыздың болашақ жас ұрпаққа дұрыс үйретілуі, саз өнерінің рухани мұра ретінде ел ішінде кең етек алуы жалпы ұлттық мүдде үшін аса қажет, күнделікті қолданыста тұрған ұлы мақсат болып табылады. Музыка ұлттық сананың қалыптасуына ықпал жасаумен қатар, жас жеткіншектің сезімталдығына, адамгершілік үрдісіне, рухани ұғымына да зор үлес қосатыны белгілі. Әсіресе, ұлттық саздың, ұлттық аспаптардың, күйші-сазгер, орындаушылардың өнерлері ең басты рухани бағдаршам болғаны керек-ақ.

Қазіргі заманда өнердің түрі де, саласы да көп. Соның ішінде халыққа жақыны – ол күй өнері. Күй – руханият әлемінің негізгі бір бөлігі деуге де болады.

Күй – қазақтың аспапты музыкасы. Күй – адамның белгілі бір сезім сәті. Ол сезімнің қуанышты болуы да немесе мұңды, қайғылы болуы да мүмкін. Қазақ халқының ешкімге ұқсамайтын бітімі мен болмысын ажалайтын ұлттық қадір-қасиеті аз емес. Соның бірегейі есте жоқ ерте замандарда туып, қалыптасып, дамып - жетіліп, бүгінгі күннің қажетіне жарап отырған күй өнері. Күй қай дәуірде де халық өмірінің айнасында дидарының табиғатынан айнымаған өнер. Күй өнерін пайдалану арқылы оқушылардың рухани дүниесін байыту, ой-өрісін кеңейту, адамгершілік - эстетикалық көзқарасының қалыптасуына ықпал ету, халықтың мәдени мұрасына қамқорлықпен қарап және оны бағалай білуге үйрету болып табылады. Күй сипатына, түрлеріне, мезгіліне қарай

айыра білуге, олардың мазмұнына көтерілген әлеуметтік мәселелерді дұрыс түсінуге тәрбиелеу арқылы естіген күйлерін шынай сезіммен қабылдап, бағалай білу қабілеттерін қалыптастыра отырып, күйшінің өзіне тән орындаушылық ерекшеліктеріне тоқталып, оқушылардың көркемдік талғамын жетілдіру (4, 101 б.). Күйшілердің ішкі рухани байлығымен сырт пошымының өзара үйлесімдігін атап көрсетіп, олардың сахнада жүріс-тұрысы, тартымды киім – киісі, көпшілік алдында өзін-өзі ұстай білу мәдениетін үлгі-өнеге ету арқылы жас жеткіншектердің, оқушылардың этикалық және эстетикалық тәрбие берудегі рөлі орасан зор.

Қазақта неше мың күй болса, оның қосарлана айтылатын сонша аңыз әңгімесі бар. Қобыз, домбыра, сыбызғы, жетіген, шаңқобыз, сазсырнай сияқты музыкалық аспаптарымызда тартылатын мың сан күйдің бірде-бірі себепсіз шықпаған. Бұл аңыз-әңгімелер тартылатын күйдің музыкалық мән-мағынасына, әуендік ерекшелігін, иірім - қағыстарын дұрыс түсінуге себепші болуымен бірге, халқымыздың тарихи-әлеуметтік өмірінен мол мағлұмат береді. Күй аңыздары өзінің нақтылығымен, шынайы өмірді арқау етуімен халық тарихының ең бір жанды шежіресі болып табылады. Яғни, күй аңызы тарихнаманың құнарлы бір арнасы екеніне шәк жоқ. Күй аңызы белгілі бір күйді тудырған орта мен жағдай туралы бағалы ақпарат беріп қана қоймайды. Байыптап ден қойғанда, күй аңызының ақпараттық ауқымы мен қасиеті «паспорттық» деректен әлдеқайда өрелі екенін айқын аңғартады.

Жас ұрпаққа музыкалық эстетикалық тәрбие беру сөз бен музыканың бірлігі арқылы жүзеге асып отырады. Оларды негізінен халықтың педагогикалық мазмұны көрініс тапты, эстетикалық, этикалық, педагогикалық идеялары насихатталды.

Бала тәрбиесіндегі негізгі мақсат - өзінің бай тарихи тәжірибесіне сүйене отырып, келер ұрпақты еңбексүйгіштікке, өнерге баулу, Отанын, отбасы, ауыл-аймақ, ар-намысын қорғай білетін, жаны жайсаң, арлы азамат тәрбиелеу болды. Осы мақсатты іске асыру жолында отбасы мүшелерінен бастап, ауыл ақсақалдары, көнекөз қариялар мен ақын, жыршы, жырау, әнші, күйші сияқты өнер адамдарының бәрі белсене қатысатын ұжымдық тәрбие ісін жүргізушілер болып келгені көпке аян. Күй мен домбыраның қасиетін есті жүріп, соларға еліктей отырып, өздері де өнерге үйренеді, музыкалық - эстетикалық және рухани бай болып қалыптасады, сөзге шебер, әнге ұста болуды, суырып салма ақындық өнерін меңгереді.

Күй мұраларының тәрбиелік мүмкіндіктері мен әдіснамалы ұшан-теңіз, халықтың болмыс тіршілігімен, өмір тынысымен сабақтас бағалы қазына. Қазақтың қасиетті қара домбырасымен өрбіген күй қоғам өмірімен, тарихымен тығыз байланыстылығы, ұжымдық шығармашылық сипаты, көркем образдылығы, философиялық ой тереңдігі, синкреттілігі, сан алуан жанрлығы, көп вариантты болалар мен жастардың түсінік – талғамын шарықтатып, көркемдік қажеттіліктерінің, адамгершілікті - эстетикалық идеалының қалыптасуына, әсемдікті қабылдай білуді үйренуіне ерекше қолайлы жағдай жасайды.

Қазіргі домбыра үйрену әдістемесі ғасырлар бойы қалыптасқан күй үйрену тәжірибенің қағидаларымен тығыз байланысты болу керек. Ең бастысы халық күйшілерінің күй үйрену тәжірибесінен адасып қалмау. Күй тартудың барлық сырларын, оның тұнып тұрған әдістерін жүйелі түрде үйрену үшін ұстаздық үлкен тәжірибе керек, ғасырлар бойы қалыптасқан күй тарту өнерін жан-жақты меңгеру үшін әдістемелік жүйенің болуы заңдылық.

Домбыраға үйрету әдісі – кәсіби өнер саласында ұдайы дамып, ізденісте, дамуда келе жатқан үрдіс. Есте сақтау, есту, ырғақ, музыкалық қабілеттер қалыптастыру, зейін, творчестволық ойлау дағдысын жетілдіру дамылсыз үйретудің прогрестік жолдары жиынтығындағы мектепті қалыптастыру өз бетімен жұмыс, шығармашылық құлшыныс, орындалған шығармаға сын көзқарас, жалпы өнерге деген сүйіспеншілігін арттыру. Басты мақсат – ұлт өнерін жіті білетін, ұлттық рухтағы тәрбиелі орындаушы, ұйымдастырушы, ыждағатты, инабатты ұрпақ дайындау.

Музыка маманын дайындау қызықты да өте күрделі еңбек. Мұнда бір – бірімен жалғасып жатқан мына мәселені қарағаң жөн. – Ұстаздың өз шәкіртіне өнерге деген

көзқарасын, сүйіспеншілігін, өз білімін, іскерлігін, орындаушылық шеберлігін бере білуі. – Оқушы бойындағы талантты ашу, жақсы жақтарын көрсету, кемшіліктерін ұдайы түзете дамыту. Ұстаздық шеберлік тәрбиенің осы екі қырын қатарластыра жүргізгенде ғана нәтижеге жетеді. Бірақ ұстаздық ұлағаттықтың мәні, оның ішінде, музыкант ұстаздың шеберлігінің кейбір қалтарыстары әлде де зерттеліп болған жоқ. Дейтұрғанмен де орындаушылық шеберлік, көркемөнер, халық мектебі, әр түрлі аспаптарда ойнауды үйрету, халық таланттары, музыкалық сан – салалы шығармалар, олардың орындау жолы, шығармашылық қақында көптеген тұжырымдар, ғылыми зерттеушілік жұмыстар, түбірлі түйіндер бар. Бәріне ортақ бір қағида – негіз, ол дұрыс отырғызу, қолдарын дұрыс қою, оңтайлы аспап, ізденісті домбырашы қалыптастыру, әр оқушының жеке қабілетіне байланысты сабақ ұйымдастыру.

Қазақ халқының басты бір ерекшелігі – ол тәрбиелік қасиеті. Қазақ халқының бүкіл салт-санасы, әдет-ғұрпы, мақал-мәтелдері, ертегі, жыр-термелері, ойын-сауығы, жұмбақтары мен жаңылтпаштары айналып келгенде тәрбиелік мәселеге тіреледі. Олар адамгершілікке, көпшілдікке, азаматтыққа баулыған. Қазақтың халық әндері жоғары тәрбиелік мүмкіндіктерімен, азаматтық идеяларының өркениеттілігімен, болмысын әсерлі бейнелеуімен, көркемдік айырмашылығымен болашақ ұрпақтың назарын өзіне аударады.

Қорыта айтқанда, қазақтың рухына нәр берген де, азаптан арашалаған да, алдынан жарқыраған ай боп туып, алысқа шақырған да асудан асырған да, жауға шапса семсеріне күш берген де арғы - бергіңдей бар болмысының күре тамыры – құдіретті күй.

Қазақтың түбі терең тылсым тарихы, бүкіл болмыс бітімі домбыра пернесінде хаттаулы. Қазақ отбасында тәрбиеленіп, өсіп келе жатқан әрбір ұрпақ домбырадан төгілген күйден нәр алып, эстетикалық, адамгершілік қасиеттерді бойына қалыптастыра білсе, онда біздің өнеріміз биік тұғырдан көрінеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қасқабасов С. Қазақ өнерінің тарихы. – Алматы: «Өнер», 2008.
2. Еңсепов Ж. Домбыра философиясы. – Алматы, 2007.
3. Сахарбаева К. Домбыра үйрету әдістері. – Алматы: «Издатмаркет», 2006.
4. Жайымов А., Бүркітов С., Ысқақов Б. Домбыра үйрену мектебі. – Алматы, 1992.
5. Қоңыратбай Т. Музыка өнері. – Алматы: «Өлке», 2009.
6. Мергалиев Т., Бүркіт С., Дүйсен О. Қазақ күйлерінің тарихы. – Алматы, 2000.
7. Тарақты ақселеу «Күй шежіре». – Алматы: КРАМДС – Яссауи, 1992.
8. Бәтібаева С., Қоңыратбай Ф., Баталова Э. Әдістемелік нұсқаулық. – Алматы: «Алматыкітап», 2002.

УДК 78 : 37

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЛАСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ДМШ В КЛАССЕ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛА

Яковлева Л.Г.

Музыкальное искусство эстрады занимает особое место в современной культуре. Эстрадная музыка сегодня – это не просто вид искусства, но и социокультурный феномен. Она привлекает почитателей своей экспрессивностью, непосредственной связью с движением и ритмом, красочностью сценического воплощения, достаточно простым, по сравнению с академическим пением, содержанием и эмоциональным строем произведений.

Система дополнительного образования, следуя веяниям нового времени, с каждым годом все активнее использует для приобщения детей к музыкальному искусству эстрадную музыку.

Детская эстрада - это достаточно новое направление детского музыкального творчества. Оно привлекает современных детей своей яркостью, «взрослыми» аранжировками песен, современной стилистикой, насыщенным вокалом и возможностью проявить свои творческие способности, воплотить самые смелые идеи и мечты.

У детей и подростков этот вид искусства вызывает огромный интерес. Одной из важнейших задач данного предмета является не только обучение детей профессиональным певческим навыкам, но и развитие их творческих способностей, возможностей воспринимать музыку во всём богатстве её форм и жанров. Занимаясь эстрадным пением, маленький артист не только овладевает искусством вокала, специфическими приемами, характерными для различных жанров популярной музыки, навыками работы с текстом, фонограммой, микрофоном и звуковой аппаратурой, а также учится красиво танцевать, свободно и раскрепощенно чувствовать себя в любой обстановке, в том числе на сцене.

В процессе певческой деятельности успешно формируется весь комплекс музыкальных способностей, эмоциональная отзывчивость на музыку, обогащаются переживания ребенка. Кроме того, решаются воспитательные задачи, связанные с формированием личности ребенка. Современной наукой доказано, что дети, занимающиеся певческой деятельностью, более отзывчивы, эмоциональны, восприимчивы и общительны. Владение голосом дает ребенку возможность сиюминутно выразить свои чувства в пении, и этот эмоциональный всплеск заряжает его жизненной энергией (3, с. 185).

Эстрадное пение отличается от академического не только самой манерой пения, способами вокализации и фонации, но и средствами сценического воплощения. Это сольное или ансамблевое пение, напрямую связанное с постановкой концертных эстрадных номеров (т.е. объединение вокального исполнения, танцевальных движений и актерского воплощения образного строя и содержания песен средствами мимики и пластики, оформление номера яркими, красочными костюмами). Внешнее оформление номера очень важно. Причем, все эти средства нужно применять так, чтобы они работали на создание цельного синтетического образа. В каждом ребенке нужно раскрыть артиста, подчеркнуть его индивидуальность, подобрать репертуар, подходящий к тембру голоса и темпераменту юного певца. Пластика, актерское мастерство, пение - все эти навыки необходимо развивать у любого ребенка, а не только у того, кто хочет связать свою жизнь с искусством.

Педагог всегда должен заботиться о комплексном развитии певческого аппарата, а не отдельных его частей. Одной из главных задач преподавателя является выявить в каждом ученике самые лучшие его физические и человеческие качества. В контакте с ним с первых минут общения необходимо раскрыть красоту этих качеств, их значимость для самого ученика, для его окружения, а также необходимость их в творческом процессе.

Необходимо отметить, что обучение эстрадному пению предполагает не только обучение правильному и красивому исполнению произведений в данном жанре, но ещё и владение сценическим движением и актёрскими навыками. Как правило, программа, по которой ведутся занятия по обучению детей эстрадному вокалу в ДМШ, предполагает скоординированную деятельность педагогов по вокалу и хореографии. Современные эстрадные вокалисты стремительно обращаются к зримым формам в своём сценическом творчестве. Наряду с художественно-техническими средствами, певцы широко используют в этих целях разнообразные ритмопластические, хореографические элементы и спортивную лексику.

Специфический язык условностей хореографического искусства, применение комплекса элементов танцевальных движений, освоенных артистом вокальной сцены в период обучения профессии, расширяют возможности его пластической выразительности как одного из основных элементов профессионализма. Занятия хореографией необходимы эстрадному певцу как тренинг его психофизического аппарата, в т.ч. системы дыхания.

Движение на сцене - одно из важнейших составляющих имиджа эстрадного

артиста. Исполнителю необходимо знать правила поведения на сцене и работы со зрителем. В свою очередь, актёрское мастерство является проводником к сердцу зрителя. Каждый талантливый певец должен быть хорошим актёром, герой песни – его главная роль, сама же песня должна быть настоящим моноспектаклем. Поэтому в современном эстрадном искусстве занятия хореографией имеют достаточно большое значение. Для певцов и актеров танец - неотъемлемая часть творческого образа, без хореографии номер исполнителя будет неполным, будет нахватать эмоций, передаваемых зрителю (1, с. 36).

Проработанные хореографом движения дают возможность осознанно контролировать движения во время исполнения, доставляя зрителям не только удовольствие слушать, но и удовольствие смотреть. Кроме того, занятия хореографией способствуют формированию красивой осанки и хорошей физической формы, что немало важно для артиста, работающего на сцене.

В формировании эстетической и художественной культуры личности хореографическое искусство является важнейшим аспектом и эстетического воспитания. Хореография (в переводе с греческого - танцевальное искусство) - это мир красоты движения, звуков, световых красок, костюмов, то есть мир волшебного искусства. Уроки хореографии в классе эстрадного вокала воспитывают и развивают не только художественные навыки хореографического сопровождения пения, но и вырабатывают у ребенка привычки и нормы поведения в соответствии с постигаемыми законами красоты (2, с. 54).

Неотъемлемой составляющей на уроках хореографии для учащихся эстрадного отделения является формирование и развитие пластической культуры. В содержание понятия «пластическая культура» входит комплекс специальных знаний, в результате освоения которых эстрадный певец оснащается «пластической выразительностью», то есть умениями и навыками, необходимыми исполнителю для создания художественного образа эстрадного вокального произведения (5, с. 4).

Художественный образ вокального эстрадного произведения создаётся многообразием средств разных видов искусств, главные из которых – голос и пластика исполнителя. Пластика является следствием эмоционального состояния, получаемого певцом от музыкального произведения, и в этом смысле она выражает замысел авторов. Включением элементов сценического танца в развитие драматургии концертного номера исполнитель создаёт вокально-хореографический образ музыкального произведения. Иные художественные и технические средства (свет, грим, видео, пиротехника и т.д.) используются для создания зрелищности эстрадного номера.

Любое движение человеческого тела может стать основой пластического образа эстрадного вокалиста, если будет драматургически и ассоциативно связано с вокальным произведением и становится средством создания музыкального образа исполняемого произведения. То есть пластика является составной частью сценического образа и создает эмоционально - содержательное состояние исполнителя. Поэтому основной задачей эстрадного певца выступает создание единого художественного образа произведения посредством вокальной выразительности и пластики.

Вокальное мастерство исполнения эстрадных произведений учащиеся ДМШ постигают на уроках вокала, а мастерство пластики – на уроках постановочной хореографии, где основной задачей хореографа является умение подобрать такой комплекс выразительных средств пластики, который, во-первых, достаточно полно и ярко раскроет образно-художественное содержание исполняемого произведения, и, во-вторых, будет посильным для исполнения конкретным ребенком. В этой связи необходимо учитывать индивидуальные разновозрастные психофизиологические особенности детей (уровень умственного развития на данном этапе, особенности дыхания, особенности физиологического развития, выносливость психологическую и физическую и т.д.).

Занятия в классе хореографии по постановке сценических движений для той или иной песни можно начинать только после глубокого и полного освоения смысла музыкального произведения, так как эстрадный певец обязан уметь собирать во-

едино комплекс выразительных средств, чтобы ясно и ярко раскрыть свою основную идею в данном вокальном произведении, свое видение, связанное с музыкой и драматургией песни. Через единственно нужные выбранные «пережитые» сценические движения, родившиеся от неразрывной связи музыки и содержания песни, возможен «диалог» певца со зрителем и воздействия на него. Эстрадный певец должен убедить своими найденными пластическими красками, привлечь, изумить, заставить поверить зрителя в творческий замысел (4, с. 195).

Пластика – это составная часть сценического образа. Она развивается параллельно музыкальному материалу и создает определенное состояние, характерное для конкретной эмоционально-содержательной структуры.

С первых шагов занятия по хореографии для учащихся эстрадного отделения ДМШ необходимо обратить внимание на пластическую выразительность в статике (позу певца). Поза – самый лаконичный элемент пластики, однако она способна выражать образ, смысл, характер, эмоциональное состояние. Поза должна быть оправдана внутренним состоянием исполнителя-певца. «Именно поза акцентирует «оценочные» моменты, именно через нее выстраивается кульминационный пик действия и события. Часто поза сама по себе является зримым символом происходящего» (1, с. 256).

Вторым по значимости выразительным элементом пластики эстрадного певца является жест, который выполняет задачу конкретного сообщения, готовит к восприятию сложного потока эмоционально-смысловой информации через пластику. Творческой функцией жеста является «...создание формы воображаемого объекта. Иногда, подобно междометию, он делает ощутимым психологическое содержание момента: нерешительность, радость, страх. Отобранный, осмысленный, он демонстрирует нам обнаженные конструкции воссоздаваемых объектов» (6, с. 67). «Жест - это стрела, выпущенная из души, он оказывает немедленное действие и попадает прямо в цель, если только правдив» (7, с. 34).

Одним из основополагающих качеств сценической выразительности в целом является артистизм. Артистичность исполнения танцевальных движений непосредственно связана с мимикой артиста, что является важным средством выразительности.

Таким образом, музыкально - пластический образ вокально-эстрадного номера есть результат эмоционального отношения певца к музыкальному материалу. И в этой связи немаловажную роль играет синтез пластики и музыки, в результате которого открывается широкий диапазон в развитии движения, аналогий и разнообразных приемов.

Пластический рисунок эстрадно-вокального концертного номера представляет собой танцевально-движенческую композицию, в единстве с пением воплощающую замысел музыкального произведения. Необходимым условием результативности работы над созданием пластического рисунка эстрадно-вокального концертного номера является степень подвижности психофизической и эмоциональной природы певца, уровень оснащённости пластической культурой. Постановочный процесс предваряется изучением песенно-танцевального материала и импровизацией движений под музыку.

Здесь, главным образом, должны прорабатываться упражнения на развитие фантазии, воображения, на обнаружение интонационных и темповых оттенков звучания музыки. Все эти пластические упражнения требуют профессионального танцевального запаса, поскольку невозможно сочинение без знаний движенческого материала. Поэтому, преподавание основ хореографического искусства является обязательным, но с последовательным переходом во вторую часть урока - импровизацию. Здесь танец и сценическое движение соединяются в пластическом рисунке, становясь выразительными и изобразительными движениями, а порою и пантомимой.

Необходимо учиться создавать и организовывать бесконечные варианты танцевальных движений, многочисленные разновидности одного и того же движения или положения. Это способствует развитию координации движения. В момент импровизации полезно изменять положения

головы или корпуса, кисти руки, стопы, мимики. Для создания новых движений возможно варьирование ракурса положения тела, темпо-ритма, исполнение в продвижении или на месте, другие варьирования в зависимости от музыкальной драматургии вокального произведения. При таком развитии музыкального материала возможен подход к пластическому раскрытию характера, мыслей, чувств, заложенных в том или ином эстрадно-вокальном произведении.

Немаловажную роль играет художественное обобщение и осмысление взаимодействия искусств. Для сочинения пластического рисунка при исполнении вокального эстрадного произведения необходимы как драматургический анализ песни, так и погружение в структуру музыкальной стихии, что вызывает рождение нужных вариантов поз и движений, которые в свою очередь могут быть выражением характера литературно-музыкальной основы песни, являться важным выразительным средством пластического образа. Развитие движения в творческом поиске способно высказывать внутреннее состояние, переживаемое в момент исполнения эстрадного вокального произведения, особенно в тех случаях, где пластическая лексика затрагивает сюжетные линии, конфликтные ситуации, и там, где музыкальная структура музыкального вокального произведения требует от исполнителя яркого, эмоционального, пластического применения.

Найденный характер в эстрадной песне определяет пластическую образность в целом.

Импровизация движений на основе танцевально-песенного репертуара в системе пластического воспитания эстрадного певца требует постоянного стремления к тому, чтобы движения, жесты, мимика выражали мысли, действия, поступки, но и, вместе с тем, создавали барельефность и скульптурность поз, что, безусловно, вызывает необходимость определенных знаний в различных жанрах хореографического искусства. В этом смысле наиболее полезным будет изучение историко-бытового танца. Его роль состоит не только в выработке осанки, умения исполнять приветствия, поклоны, реверансы. Он воспитывает вкус, элегантность, пластический стиль и манеру исполнения, а также прививает основы этикета, правила хорошего тона, отражает историю, обычаи, характер и, безусловно, развивает пластичность, грациозность и выразительность. В этом смысле велико значение импровизации движений, связанных с такими понятиями, как радость и печаль, бодрость и усталость, восторг и отчаяние, любовь и ненависть, гнев и нежность. Здесь артист языком пластического движения стремиться выражать свои эмоциональные представления. «Чем ярче внутреннее видение исполнителя, тем больше эмоциональный отклик вызывает песня у публики. В актерских навыках эстрадного певца большое значение имеет фантазия и воображение, без которых создание киноленты видения невозможно» (2, с. 13).

Придумывание пластики через структуру музыки способствует рождению новых движенческих выражений, жестов, поз, мимики, без участия которых исполнительское искусство эстрадного певца сегодня не представляется возможным. Здесь необходимо выделить особенность значения мимики, которая для эстрадного певца является средством игры, позволяющим раскрывать и объяснять смысл движения пантомимы.

Таким образом, использование классического музыкального материала больше всего необходимо при формировании пластической культуры современного эстрадного певца, несмотря на огромный эстетический водораздел между современной эстрадной и классической музыкой. Именно последняя придает движениям одухотворенность, одушевленную выразительность, учит выражать свои мысли жестами, сценической статикой, в момент вокальных пауз, которые, в свою очередь, должны быть отыграны актерски убедительно и правдиво.

Для создания художественного образа исполняемой песни современному эстрадному певцу необходимо сегодня свободное владение танцевальной пластикой и сценическим движением, включая навык импровизации в определенном стиле. Конечно, научить певца ставить пластическую композицию для эстрадного вокаль-

ного произведения не всегда представляется возможным. Здесь решают способности эстрадного певца, его уровень хореографических знаний, но необходимость развивать представление, воображение, фантазию под музыку становится в современном эстрадном вокальном искусстве неотъемлемой его частью и является той самой особенностью специфики пластического образования (воспитания) артиста эстрады вокального жанра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов И. А. Постановка эстрадного номера. - СПб., 2004. - С. 256.
2. Ваганова А. Я. Основы классического танца. - Л.-М., 1963. - С. 13.
3. Изюрова О.С. Детская вокальная эстрада в системе дополнительного образования. // Статья в журнале «Известия российского государственного педагогического университета им. Герцена», вып. № 102, 2009.
4. Козлов Н.И. О пластической культуре эстрадного вокалиста. // Статья в журнале «Известия российского государственного педагогического университета им. Герцена», вып. №53, 2007.
5. Козлов Н.И. Пластическая культура в создании художественного образа вокального произведения на современной эстраде. Автореферат. – СПб., 2013.
6. Маркова Е. В. Современная зарубежная пантомима. - М., 1985. - С. 67.
7. Новерр Ж. Ж. Письма о танце и балетах. - М., 1965. - С. 34.

УДК 378.147

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Куценко Л.С.

Игра – великое изобретение человека; она имеет для его биологического, социального и духовного развития не меньше, а, может быть, даже и большее значение, чем огонь и колесо… В ней, как в зеркале, отображалась история человечества со всеми его трагедиями и комедиями, сильными и слабыми сторонами. Игра была связана с разными видами искусства: в игру входили пляски, песни, элементы драматического и изобразительного искусства. Иногда играм приписывали магические действия. Таким образом, человеческая игра возникает как деятельность, отделившаяся от продуктивной трудовой деятельности и представляющая собой воспроизведение отношений между людьми [3, с. 263]. Так появляется игра взрослых, игра как основа будущей эстетической, изобразительной деятельности.

С чем связано возникновение детской игры? Детство существовало не всегда. О возникновении детства можно говорить лишь тогда, когда исчезает возможность непосредственного включения детей в производственный труд взрослых. К человеческому детству, как к особому этапу подготовки ребенка к будущей взрослой жизни, предъявлялись все большие и большие требования. Чем выше развитие общества, тем сложнее становится период подготовки ребенка к взрослой жизни. Игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она социальна по своему происхождению, по своей природе [1, с. 214]. Игра не возникает стихийно, а складывается в процессе воспитания, являясь мощным стимулом развития ребенка, она сама формируется под воздействием взрослых. В процессе взаимодействия ребенка с предметным миром, обязательно при участии взрослого, не сразу, а на определенном этапе развития этого взаимодействия и возникает подлинно человеческая детская игра.

С психологической точки зрения, детская игра – это исторически сложившийся вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности. «Игра, игровая деятельность -

один из видов деятельности, характерных для животных и человека», – отмечается в Педагогической энциклопедии [7, с. 66]. Понятие «игра» («игрища») в русском языке встречается еще в Лаврентьевской летописи. В летописи говорится о лесных славянских племенах (радимичи, вятичи), которые «браци не бываху в них, но игрища между селы, схожахуся на игрища, на плясания и на все бесовьская игрища, и ту умыкаху жены себе». По свидетельству Платона, еще жрецы Древнего Египта славились конструированием специальных обучающих и воспитывающих игр. Арсенал таких игр пополнялся. Платон в своем «Государстве» этимологически сближал два слова: «воспитание» и «игра». Он справедливо утверждал, что обучение ремеслам и воинскому искусству немыслимо без игры.

Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце XIX века немецкий ученый К. Гросс, считавший, что в игре происходит предупражнение инстинктов к будущим условиям борьбы за существование. К. Гросс называет игры изначальной школой поведения. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни. Позицию К. Гросса продолжил польский педагог, терапевт и писатель Януш Корчак, который считал, что игра – это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной. В играх заложена генетика прошлого, как и в народном досуге – песнях, танцах, фольклоре. Игра в любую историческую эпоху привлекала к себе внимание педагогов. В ней заключена реальная возможность, воспитывать и обучать ребенка в радости Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци пытались развить способности детей в соответствии с законами природы и на основе деятельности, стремление к которой присуще всем детям.

Центром педагогической системы Ф. Фребеля является теория игры. По Фребелю, детская игра – «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира. Игра – мостик от внутреннего мира к природе». Природа представлялась Фребелю в виде единой и многообразной сферы [6, с. 21].

Д. Ушинский склонялся к пониманию необъятных творческих возможностей человека. Он отделял учение от игры и считал его непременной обязанностью школьника. «Учение, основанное только на интересе, не дает окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно, и придет многое, что надобно будет взять силой воли».

Однако, соглашаясь с необходимостью волевых усилий при обучении, не будем снижать и значение игры и интереса. Значение игры в развитии и воспитании личности уникально, так как игра позволяет каждому ребенку ощутить себя субъектом, проявить и развить свою личность. Есть основание говорить о влиянии игры на жизненное самоопределение школьников, на становление коммуникативной неповторимости личности, эмоциональной стабильности, способности включаться в повышенный ролевой динамизм современного общества. Игра всегда выступает как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она предоставляет личности сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей. С другой стороны, игра направлена в будущее, так как в ней либо прогнозируются или моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций.

В.Л. Сухомлинский писал: «Присмотримся внимательно, какое место занимает игра в жизни ребенка. Для него игра – это самое серьезное дело. В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без них нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [7, с. 66]. В.Л. Сухомлинский также отмечал, что «… духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества» [8, с. 118].

Между тем, игра с годами занимает

все менее значимое место в жизни коллективов, где преобладают дети школьного возраста. Одна из причин тому – недостаточное внимание к разработке теории игры школьников. Ярчайший образец игровой позиции педагога представляет нам деятельность М. Макаренко. Он писал: «Одним из важнейших путей воспитания я считаю игру. В жизни детского коллектива серьезная ответственная и деловая игра должна занимать большое место. И вы, педагоги, обязаны уметь играть» [5, с. 91]. Игра, как объект изучения, всегда привлекала к себе внимание ученых. Большой вклад в теорию игры внесли Е.А. Покровский, П.В. Иванова, В.Ф. Кудрявцева, В.Н. Харузина, А.Н. Соболева, О.И. Капица, Г.С. Виноградова. Все эти исследования относятся к XIX – первой трети XX вв., ценны, прежде всего, первозданностью своих материалов, извлеченных из самих глубин народной жизни, включали в себя описания только тех игр, которые попали в поле зрения наблюдателей.

В 30-е годы XX столетия предпринимаются попытки создания антологий, которые ставили перед собой задачу ознакомления читателей со всей массой игр. Лучшей антологией до сих пор остается книга «Игры народов СССР» В.Н. Всеволодского-Генгросса, В.С. Ковалевой и Е.И. Степановой вышедшей в 1933 году. Вплоть до 70-х годов был перерыв в изданиях такого рода.

И вот в 70-80 годы появились такие труды, как «Игры народов СССР» (составители Л.В. Былеева, В.М. Григорьев – М., 1985); «Вспомним забытые игры» (С.К. Якуб - М., 1988). Данные труды антологического характера содержат фактический материал, благодаря которому педагоги умело организовывали учебно - воспитательную работу в детских учреждениях. Среди казахстанских авторов разработкой игр по музыкальному воспитанию занимаются: Омарова С., Елеманова С.А., Нетолиева А., Ербулатова Х.К.

Через творчество и игрушки ребенок может успешно освоить многие элементы и виды человеческой деятельности. Можно сказать, что игра – это метод познания действительности. Он направляется внутренними силами и позволяет ребенку в короткие сроки овладеть первоначальными, но весьма обширными основами человеческой культуры. Возможно, игра прельщает ребенка своим непостижимым многообразием ситуаций, требующим от него активного проявления индивидуальности, сообразительности, находчивости, творчества. Советский писатель Василий Белов в своей книге «Лад» высказал мысль: «Каждый ребенок хочет играть, то есть жить творчески». При изучении развития детей видно, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы.

Обусловленные игрой изменения в психике ребенка настолько существенны, что в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Запорожец и др.) утвердился взгляд на игру как на ведущую деятельность в дошкольный период, а также не исчезающую деятельность в младший школьный период. А.Н. Леонтьев отмечал, что в игре развиваются новые, прогрессивные образования и возникает мощный познавательный мотив, являющийся основой возникновения стимула к учебе. Л.С. Выготский, рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, отмечал, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но наоборот, она пропитывает собою всю деятельность ученика. «В школьном возрасте, - отмечал он - игра не умирает, а проникает в отношении действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде…» [2, с. 144].

Вся детская деятельность синкретична, то есть, в известной степени, слитна и неразделима. Это единство возникает благодаря воображаемой, условной ситуации, в которой происходит процесс детского творчества. В игре синтезируется познавательная, трудовая и творческая активность ребенка. Любое новое знание или умение побуждает его к действию с ним. Характер этого действия – игровой, как наиболее близкий и понятный для детей из их прежнего опыта. Ш.А. Амонашвили пишет: «самое интенсивное развитие многих функций происходит до 7-9 лет ребенка, и поэтому потребность в игре в этом возрасте особенно сильна, а игра превращается в вид деятельности, управляющий развити-

ем. В ней формируются личностные качества ребенка, его отношение к действительности, к людям» [4, с. 342].

Таким образом, игра – это непродуктивный вид деятельности, мотив которой заключается не в результате, а в самом процессе. Она не возникает стихийно, а складывается в процессе воспитания под воздействием взрослых. В игре заключена реальная возможность воспитывать и обучать ребенка в радости. Таким образом, игра является мощным стимулом развития ребенка, позволяет ему ощутить себя субъектом, проявить и развить свою личность. В игровой деятельности более эффективно развиваются все психические процессы ребенка, следовательно, игровую деятельность можно определить как ведущую в младшем школьном возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастази А. Психологическое тестирование. – М.: «Педагогика», 1982.
2. Аникеев Н.П. Воспитание игрой: книга для учителя. – М.: «Просвещение», 1987.
3. Бородай Ю.М. Воображение и теория познания. – М., 1966.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967.
5. Госсен С.И. Основы педагогики введение в прикладную философию. – М., «Школа-Пресс», 1995., гл. III.
6. Гурин В.Е., Солопанова О.Ю. Основы умственного воспитания младших школьников в процессе обучения музыки: восприятие, мышление, развитие. - Краснодар, 2001.
7. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М.: «Знание», 1986.
8. Панова Г.Г. Активизация мыслительной деятельности. – М., 1964.

УДК 78.03 + 37

РОЛЬ ДУХОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ КАЗАХСТАНА

Шматов И.А.

Исполнительское искусство Казахстана к сегодняшнему дню достигло значительных успехов. Наличие в Республике множества художественных коллективов, где нужны профессионалы - духовики, владеющие в совершенстве своими инструментами, выдвигает перед учебными заведениями новые современные требования к воспитанию и обучению специалистов. Огромную роль в этом играют представители старшего поколения казахской духовой школы, педагогическая деятельность которых тесно связана с исполнительством. Такие мастера искусства, как Ю.С. Клушкин, Т.К. Нуралы, Т.Г. Ткишев, А.А. Федянин, К.М. Ахметов, А.С. Каньшин, Х.А. Жумакенов, В. Книтель, Д.Н. Ремизов - это не только замечательные исполнители, но и прекрасные педагоги. Стремление проникнуть в глубину содержания музыкальных произведений, неустанные поиски новых целесообразных художественных методов в раскрытии содержания произведения - всё это подчинялось одной цели: формированию исполнителя - духовика казахстанской школы.

Подчёркивая важность воспитания и обучения современной школы духовиков, нельзя не отметить методическую мысль педагогов, стремящихся теоретически обосновать практику исполнителей.

Чем больше методическая мысль проникает в область обучения, чем больше она содействует познанию объективных закономерностей духового исполнительства, тем быстрее и легче осуществляется преодоление трудностей. Если раньше и было мнение среди духовиков, что научиться играть можно только тогда, когда больше занимаешься, то сейчас без науки, без понимания процессов обучения и без применения самой методики на практике быстрого и хорошего результата не получишь.

Существует много различных методических разработок по каждому духовому

инструменту и их специфической особенности, касающихся рациональной постановки мундштука, трости, исполнительского дыхания, способов, звукоизвлечения и т.д. Но какой бы элемент исполнительского аппарата или средств музыкальной выразительности мы не брали, всегда есть что-то общее, что объединяет духовиков.

Казахские народные духовые инструменты

Духовое исполнительство в Казахстане имеет давнюю историю. Существуют самые разнообразные казахские народные духовые инструменты: сур, сурма, зурна, сурнай, най, нэй, сарнай, сырбаснай. и т.д.

Название *сырнай* является общераспространённым термином, применяемым к различным видам музыкальных инструментов.

В казахском языке слова *сыр* означает тайну, секрет. Словом *най* называли инструменты и некоторые трубчатые предметы.

Для отличия духовых инструментов к общему названию *сырнай* добавляли слово, связанное с особенностью конструкции или материала, из которого был изготовлен инструмент, а иногда с приёмом звукоизлечения. Например: *камыссырнай* - инструмент из камыша, *муиз сырнай* - инструмент из рога, *коссырнай* – инструмент, состоящий из двух трубок, *саз сырнай* - инструмент, изготовленный из глины. Позже сырнаем стали называть гармонику и губную гармошку.

В 20-е годы прошлого столетия русский музыкант и исследователь А. Затаевич записывает несколько мелодий, в прошлом широко бытовавших в репертуаре для сырная. Особенность строения мелодий, исполняемых на сырнае, заключается в их близости к свободной импровизации, в наличии приёмов варьирования, как правило, в заключительных разделах.

1. Лабиальные - сыбызги, саз сырнай, ускирик, тастаук.

2. Язычковые с одинарным язычком (тростевые) - камыс сырнай, кос сырнай.

3. Мундштучные - муиз сырнай, уран керней, бугышак.

Сыбызги - в этнографических источниках XVIII-XIX веков наиболее часто упоминаемый инструмент, который с конца XIX века встречается все реже и реже. Изготавливается он быстро: на тростниковой трубке длиной 500-700 мм делается три-четыре игровых отверстия. С прошлого века стали встречаться сыбызги, сделанные из металла. Это любимый инструмент пастухов, на котором исполняли песни и кюи, в основном, лирического характера, сохранившие древнейшие пласты музыкального языка. Техника звукоизвлечения и игры на нем сложна ввиду примитивности конструкции. Звукоряд инструмента с тремя отверстиями с использованием передуваний составляет больше двух октав. Используется в современных ансамблях и оркестрах.

Саз сырнай, ускирик, тастаук. Сырнай - древнее название духовых инструментов. Добавочные слова несут информацию о материале изготовления и конструкции. Саз сырнай - флейта типа окарины - делалась из глины с последующим обжигом. Также делались ускирик и тастаук (тас - камень, таук - курица). Это детские инструменты малого диапазона, на которых подражали голосам птиц, а также крикам животных, играли простые песни. Усовершенствованные глиняные флейты, привлекающие завораживающим мягким тембром, стали очень популярны, используются как своеобразная окраска в современных инструментальных ансамблях.

Камыс сырнай - инструмент из камыша, *кос сырнай* - инструмент, состоящий из двух камышовых трубок. На этих пастушьих инструментах сильного звучания исполнялись несложные народные мелодии небольшого диапазона, которые варьировались при многократном повторе.

Муиз сырнай, уран керней. Эти три инструмента использовались для подачи сигналов в военных походах. *Муиз сырнай* изготавливали из рога. *Керней* - из деревянной трубки, обтянутой кишкой. *Бугышак* - охотничий манок для привлечения самки марала.

Творческое наследие композитора и исполнителя Сармалая представляет сыбызговую ветвь казахской народной инструментальной культуры. До настоящего времени она остается наименее исследованной, хотя является очень интересной и своеобразной областью музыкально - твор-

ческого выражения казахов. Он играл на пастушьей дудке - сыбызгы, подражая отцу, отлично владевшему этим инструментом. В любом уголке степи можно найти дикорастущий тростник, из которого изготавливался этот инструмент. Игра на сыбызгы в родных местах Сармалая была широко распространена. Пастушеский образ жизни, постоянное пребывание на фоне природы, повседневное общение с пастухами, среди которых было немало любителей кюев, способствовали развитию природной склонности Сармалая к музыке.

Сыбызгы не нуждается в постоянном уходе, как домбра или кобыз. Она имела 3-4 отверстия, для того, чтобы их проделать, не требовалась особого мастерства. Только во время игры ее надо было часто смачивать в воде, так как сухой тростник не звучит. Поэтому сыбызгисты постоянно держали около себя ведро с водой, а в открытой степи играли, сидя прямо возле озера или у реки.

Сыбызгы стала постоянной спутницей Сармалая, как и многих других кочевников-пастухов. Пастушеский образ жизни сыбызгистов и весьма скромные возможности инструмента определяли характер и тематику их произведений. Почти все сыбызговые кюи носят лирический, а зачастую и грустный характер. Сюжеты их в большинстве случаев связаны с природой - с животными, птицами, озерами, реками. Именно через образы живой природы выражал сыбызгист свои мысли, чувства, мечты, свое отношение к миру и людям.

Самые лучшие кюи Сармалая также связаны с образами живой природы. Человеческая психология, конфликты между людьми, мечты и печаль зачастую выражаются у него через образы животных. Его ранний кюй «Сармалай» носит лирический характер. Сюжет кюя неизвестен. Можно сказать, что автор испытывает в нем свои творческие силы и возможности инструмента. В дальнейшем творчество Сармалая развивается по линии создания своих вариантов на известные сюжеты уже бытующих в народе кюев. Одним из таких произведений является кюй «Нар идтрген» («Доение верблюдицы»). Кюй строится на элементах звукоподражания. Например, ворчание верблюдицы изображается в нижнем регистре. Это достигается не просто вдуванием в инструмент, а усилением звука собственным голосом, играющим иногда роль бурдонного баса, что создает особую окраску мелодии и своеобразное двухголосие.

После нескольких удачных попыток сочинения кюев Сармалай начинает совершенствовать свой инструмент - доводит число отверстий до шести. Это раздвигает рамки его диапазона, прибавляет новые регистры, и музыка приобретает новые краски. Находя новые выразительные средства на обновленном инструменте, Сармалай сочиняет один кюй за другим. Используя традиционные народные сюжеты, он интерпретирует их по-своему. Пастушеские сюжеты, связанные с жизнью и поведением животных, служат у него основой для изображения глубоких и сильных человеческих чувств. К такого рода кюям относятся «Кара жорга» («Черный иноходец»), «Коцыр бука» («Бурый бык»), «Аксаккула» («Хромой саврасый»).

Вершиной творчества Сармалая является кюй «Мунды кыз» («Печальная девушка»), посвященный горестной судьбе тех казахских девушек, которые, как скот, покупались и продавались. Этот кюй выделяется высоким мастерством, сложным строением, тематическим развитием, ясностью и четкостью мелодий.

Сармалай прожил около шестидесяти лет. Он умер примерно в 1885 году. Кроме названных кюев, ему принадлежат «Коныр» («Мягкий»), «Сансызбай», «Шунай» (собственные имена), «Карагаш» (название рода) и другие.

Ниже приводим изображения нескольких казахских духовых и ударных народных инструментов, не вошедших в предыдущие описания.

Керней - древний казахский национальный духовой инструмент. В древности он часто применялся для подачи сигналов во время военных походов.

Бугышак - охотничий рог. Духовой инструмент, звук которого имитирует звуки животных.

Конырау - набор колокольчиков различного звучания.

Дудыга - шумовой инструмент, изготовлен из дерева, кожи и металла.

Сакпан - это шумовой инструмент с деревянными пластинами (трещотка). Применялся во время охоты.

История духового исполнительства в Казахстане в XX веке

Первый этап: до семидесятых годов прошлого века

К настоящему времени назрела необходимость собрать воедино и зафиксировать фактический материал, представляющий интерес для истории казахстанского

духового исполнительского искусства, но практически отсутствующий в музыковедческой литературе.

Развитие духового искусство в Казахстане неразрывно связано с развитием духового искусства в Российской империи, когда в начале XVIII века Пётр I ввёл военные оркестры в армии и были созданы военные школы музыкантов.

Наиболее активное развитие духовое искусство в Республике получило в середине XX века, когда выпускники Московской и Ленинградской консерваторий были направлены поднимать Академическую музыкальную культуру в республики Средней Азии. В их числе находится русский по происхождению композитор Евгений Брусиловский (1905-1981), который явился основоположником казахской классической музыки. Он – автор первой казахской оперы «Кыз Жибек». Имена наиболее известных среди исполнителей вошли в «Биографический словарь музыкантов исполнителей на духовых инструментах» С. Болотина. В этой книге упомянуты музыканты-духовики, профессоры Алма–Атинской государственной консерватории им. Курмангазы Сабиров Р.Н. (кларнет), Коноплёв И.П. (флейта), Ткишев Т. (гобой), Клушкин Ю.С. (труба).

Второй этап: от семидесятых годов до сегодняшнего дня

Известные исполнители - Ю. Клушкин (труба) и К. Ахметов (тромбон).

Позже, в семидесятые годы прошлого века, появилась целая плеяда виртуозов – исполнителей на духовых инструментах, солистов государственного симфонического оркестра Республики Казахстан: Книтель В.А. (флейта), Димант А.З. (валторна), Нуралиев Т. (гобой), воспитавшие, в свою очередь, немало лауреатов международных конкурсов: Жумакенова К., Нургалиева Е. (флейта), Ахметова К. (тромбон). Молодое поколение музыкантов-духовиков Казахстана представляют: Ерманов Ж. (кларнет), Бисенгалиев М. (тромбон), Шубин И. (саксофон), Денисов А. (валторна).

Вторая половина XX столетия стала временем подлинного расцвета духового исполнительства в Казахстане. Лучшие его представители, многие из которых получили образование в высших учебных заведениях Москвы и Ленинграда, сосредоточили свою деятельность в стенах Казахской национальной консерватории им. Курмангазы.

В самой Республике сложилась собственная школа духового исполнительства. Один из выдающихся современных музыкантов народный артист Казахстана, лауреат международных конкурсов, профессор Юрий Клушкин: «Солнечная труба Казахстана», «Золотая труба Казахстана», «Труба belcanto». Весной 1985 года на XXV Международном фестивале «Мартовские музыкальные дни» в Болгарии выступление Ю. Клушкина имело такой колоссальный успех, что после концерта к нему подходили музыканты и любители и в буквальном смысле с трепетным благоговением притрагивались к инструменту, издавшему такой волшебной красоты звуки и показавшему беспредельную виртуозную технику. Общепринято, что в тех случаях, когда не хватает слов для выражения совершенства игры музыканта, говорят: «Это – Мастер».

Произведения композиторов Казахстана для духовых инструментов

Наличие яркой плеяды исполнителей в Казахстане вызвало к жизни появление ярких произведений для духовых инструментов. Большой вклад в духовую музыку внес Еркегали Рахмадиев (1930-2013). Одной из стилевых особенностей Е. Рахмадиева является тонкое ощущение инструментализма. Но оно проявилось своеобразно. Показателем его творчества стали симфонические кюи, и именно они рождены были стихией инструментализма, которую композитор воспринял от домбровых кюев, по мысли самого автора, способных освежить звучание симфонического оркестра. Е. Рахмадиев написал также несколько ярких инструментальных сочинений, составивших концертный репертуар исполнителей. Наряду с ранней фортепианной пьесой “На зов Абая”, к лучшим произведениям можно отнести «Скерцо для трубы и оркестра», а также пьесы для скрипки «Осенью» и «Мелодия». В Скерцо композитор нашел возможности соединения типичной для трубы скерцозной мелодики с кюевым тематизмом.

Поиски инструментального воплощения лирических, скерцозных и национальных образов, характерных для композитора, отразились в двух концертах, написанных уже в период творческого расцвета. Концерты объединяются романтической трактовкой циклической композиции и богатым претворением народных мелодий. Национальные песенные и инструментальные традиции особенно сильно проявились в трехчастном скрипичном концерте. Здесь использованы мелодии народных песен и кюев. В каждой части развивается определенная жанровая традиция, и все это сочетается с возвышенным стилем выражения, характерным для романтического концерта. Через все части проходит философская нить размышления подобно народному толгау (размышление).

Еще более романтизирован концерт для трубы. Здесь все типичные особенности романтического концерта. Это одночастная сонатная композиция со вступлением, двумя серединными эпизодами, соответствующими скерцо и медленной части, и с гимническим проведением главной партии в репризе. В темах концерта нет непосредственных связей с народными мелодиями (за исключением интонаций песни «Елімай»). Тематические связи-ассоциации возникают с популярными современными мелодическими оборотами. Таковы темы главной партии и особенно заключительной партии.

Таким образом, мы видим, что история духовой музыки уходит к истокам становления человечества и остается популярной по сей день.

Профессионалы - исполнители на духовых инструментах очень востребованы в Казахстане, и поэтому в областных музыкальных училищах преподаватели активно работают в этом направлении. Например, Восточно-Казахстанское училище искусств, существующее 60 лет, является базовым в Республике по духовым инструментам, поскольку подготовило большое количество лауреатов, областных, республиканских, международных конкурсов.

Духовые коллективы Казахстана и их руководители

Большую роль в развитии духового исполнительского искусства в Республике играют два музыкальных вуза: Казахская национальная консерватория им. Курмангазы (г. Алматы) и Казахский национальный университет искусств (г. Астана), выпускники которых работают в профессиональных коллективах Казахстана. За годы независимости в Республике возникли такие коллективы, как:

- государственный духовой оркестр Республики Казахстан, (художественный руководитель и главный дирижёр – заслуженный деятель Республики Казахстан, профессор Казахской Национальной консерватории имени Курмангазы, Канат Ахметов);

- духовой оркестр филармонии города Астаны (художественный руководитель и главный дирижёр - Аким Мухаджанов);

- духовой оркестр Восточно - Казахстанской областной государственной филармонии (художественный руководитель и главный дирижёр - заслуженный деятель Республики Казахстан Сергей Косачёв);

- симфонический оркестр акима Восточно – Казахстанской области (художественный руководитель и главный дирижёр Александр Галсанов);

- симфонический оркестр Павлодарской областной государственной филармонии (художественный руководитель и главный дирижёр - Булат Рахимжанов);

- симфонический оркестр Петропавловской областной государственной филармонии (художественный руководитель и главный дирижёр - Сергей Имашбаев) и другие.

Эти коллективы, участвовавшие в международных фестивалях духовых оркестров в Алматы, Астаны, Новосибирска, Барнаула, Екатеринбурга, Москвы, в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Наблюдая в течение ряда лет творческий процесс в сфере духового исполнительства «изнутри», можно сделать вывод, что развитие исполнительства на духовых инструментах в Казахстане находится на подъеме. В Республике с переносом столицы появляются новые творческие коллективы, открываются театры, развивается также военно–духовая музыка. Поощряется развитие новых музыкальных стилей и направлений благодаря стажировкам разных

музыкантов в странах ближнего и дальнего зарубежья. Организуются новые конкурсы республиканского и даже мирового уровня («Шабыт»).

Если сравнивать с практикой других стран бывшего советского Востока (например, Туркмения), в Казахстане отчетливо просматривается ориентир на европейскую, «светскую» модель развития музыкальной культуры. Это обещает духовому исполнительству перспективы творческого роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотин С. Биографический словарь музыкантов – исполнителей на духовых инструментах. – Л.: Музыка, 1969.
2. Казахская национальная консерватория им. Курмангазы. – Алматы, 2004.
3. Нуралы Т.К. Штрихи к портретам. – Алматы: «Онер», 2008.
4. Сборник статей аспирантов и соискателей. Музыкознание. - Алматы, 1968.
5. Усов Ю. Портреты советских исполнителей на духовых инструментах. – М.: Советский композитор, 1989.
6. Усов Ю. История отечественного исполнительства на духовых инструментах. – Изд. – 2. – М.: «Музыка», 1986.

УДК 781.61 : 37

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ИГРЕ НА КЛАССИЧЕСКОЙ ГИТАРЕ ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ К ДЖАЗОВОЙ МУЗЫКЕ

Козырева Т.Ф.

Шестиструнная гитара - один из древнейших музыкальных инструментов; истоки гитары уходят в глубокое прошлое, богатая история насчитывает десятки столетий и проходит через множество исторических и культурных эпох. В конце XIX века, на заре зарождения гитарного искусства, гитара не являлась распространенным музыкальным инструментом, так как считалось, что она весьма ограничена в своих технических и выразительных возможностях. Проблемой также являлся довольно скудный репертуар для этого инструмента. Эту точку зрения изменил Фернандо Таррега и далее Андрес Сеговия, которые демонстрировали не только мастерство, ранее казавшееся невозможным, но и новый, вдохновленный этим мастерством высокохудожественный репертуар.

Только такое мастерство и такой репертуар смогли совершить чудо: коренным образом изменить взгляды на гитару. Транскрипции и переложения Ф. Тарреги и А. Сеговии явились подлинным шедевром мировой культуры, которые главным образом и повлияли на признание гитары полноправным солирующим инструментом, что, в свою очередь, привело гитару в большие концертные залы и к всеобщему мировому признанию (1, с. 3). В XX веке появилось огромное многообразие форм и конструкций шестиструнных гитар. С развитием электроники появились электрогитары, электроакустические гитары, midi-гитары, гитары с пьезо звукоснимателями. Звук классических гитар усиливается электроникой практически без искажения. Гитара проникла в десятки жанров современной музыки (классика, джаз, рок, кантри, латиноамериканская музыка, бардовская песня, поп-музыка). Появилось много музыки, исполняемой на той или иной разновидности гитары. Широкая востребованность шестиструнной гитары обусловлена универсальностью этого инструмента, гитара одинаково «комфортно себя чувствует» и в профессиональном музыкальном качестве (обладая богатейшей палитрой выразительных средств), и в любительско-бытовом музицировании (2, с. 15).

Необходимо отметить, что для многих музыкальных культур гитара является традиционным инструментом, в том понимании, что многие музыкальные жанры (в особенности *фламенко, латиноамериканская музыка, кантри, джаз, рок, фьюжн*), зарождаясь и развиваясь, опирались на гитару. Также важным аспектом будет яв-

ляться и тот факт, что в каждом жанре гитара приобретала характерные особенности (форма инструмента, строй, особенности звукоизвлечения, посадка, постановка рук и т.д.).

Подытожив вышесказанное, можно констатировать, что шестиструнная гитара в современном музыкальном мире является мульти-стилевым инструментом.

В условиях возрастающего интереса к гитаре можно отметить увеличение числа желающих заниматься на этом инструменте. Гитара становится все более популярной. Большой приток учащихся в ДМШ должен был бы вызвать стремительный рост уровня исполнительского и педагогического мастерства. К сожалению, уровень игры учащихся ДМШ, по сравнению с другими инструментами, остается невысоким. Поэтому в данной ситуации становится необходимо рассмотреть такой важный и актуальный аспект процесса обучения учеников ДМШ, как мотивация их занятий. Мотивация учащихся к обучению является одной из основных составляющих учебно-воспитательного процесса. Вопрос мотивации широко рассматривался в работах отечественных психологов Л.И. Гальперина, П.Я. Леонтьева, А.Н. Рубинштейна С.Л. и других. В настоящее время насчитывается несколько десятков теорий мотивации воспитательного процесса. В словаре мы находим следующее определение – мотива́ция (от lat. «movere») – побуждение к действию; динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Все мотивы обучения можно подразделить на две большие категории. Первые связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения. К ним относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями. Вторая категория мотивов связана с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. Здесь имеется в виду потребности ребенка в общении с другими людьми, их оценкой и одобрением, желание ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений. Обе категории мотивов необходимы для успешного обучения игре не только на гитаре, но и на любом другом инструменте. Следует отметить, что проблематика мотивации в контексте гитары не рассматривалась обширно и требует пристального внимания и изучения.

Мотивацией называется совокупность побуждений к деятельности. В данном случае под деятельностью мы понимаем обучение игре на гитаре. Учебная деятельность учащихся ДМШ побуждается целой системой разнообразных мотивов. Побудительная сила мотивов различается в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей каждого ребенка. Мотивы второстепенные, не имеющие самостоятельного значения, подчинены, так или иначе, мотивам ведущим (3, с. 41-42). В соответствии с данным разделением мотивов, можно выделить основные причины интереса к гитаре. К ним относится, в первую очередь, желание детей повысить уважение к себе со стороны сверстников. Иногда интерес к гитаре возникает после прослушивания какого-либо произведения. Достаточно часто это эстрадная композиция или песня. Большое количество детей приходят в ДМШ под влиянием родителей. Гитара привлекает своей мобильностью и красотой звучания. Эти и многие другие аспекты увеличивают ее популярность. На этапе формирования методики преподавания гитары необходимо уделить внимание вопросам определения целей и задач обучения игре на гитаре в ДМШ. Данные цели должны благотворно влиять на развитие личности учеников и на повышение культурного уровня страны в целом. В процессе освоения инструмента педагогу необходимо объяснить ученику и его родителям цели и перспективы обучения.

Рассмотрим некоторые основные причины снижения интереса к гитаре в начале обучения. Большинство детей, приходящих в ДМШ, не представляют себе объема требований, предъявляемых к ним в процессе обучения. Ученики сразу сталкиваются с большой нагрузкой по специальности, а также по другим дисциплинами.

Часто первые шаги в освоении инструмента достаточно трудны и требуют ежедневной практики, к которой дети еще не приучены. Учащиеся и их родители не понимают и не видят конечных результатов. Другая распространенная причина – несоответствие желаний ребенка с программой ДМШ. Добровольно возникшее желание играть на гитаре перерастает в обременительную обязанность. Также необходимо учитывать большую загруженность детей в общеобразовательных школах. По этим причинам начинается снижение интереса, как к гитаре, так и к классической музыке в целом. Для поддержания интереса к занятиям необходимо повышать мотивацию учащихся различными способами. Учитывая индивидуальные особенности каждого ученика необходимо избегать перегрузок. На желании играть отражается атмосфера в классе, взаимоуважение между учеником и учителем, основанное на авторитете учителя, а не на его авторитарных действиях (4, с. 35). Концертная деятельность и ансамблевая практика способствуют повышению интереса к занятиям. Также целесообразно использовать возможности современных технологий: аудио и видео техники, компьютерных программ, интернета и т.п.

Эффективный способ повышения мотивации — это не упускать из вида цель. Необходимо регулярно подчеркивать прагматический аспект процесса обучения на гитаре, путем составления списка всех преимуществ, которые будут доступны после достижения цели. Другим действенным способом является похвала за любые достигнутые результаты.

На основе вышеизложенного, у каждого ученика должна быть сформирована не эпизодическая, а внутренняя мотивация, подлинный интерес к гитаре, глубокое понимание и любовь к этому инструменту.

Поскольку мотивация выступает особым «энергообразующим» (В.В. Медушевский) началом, то ее специальное развитие рассматривается как важнейшая задача музыкально-образовательного процесса. Задача педагога детской музыкальной школы состоит в том, чтобы суметь заинтересовать ребенка процессом овладения инструментом, и тогда необходимый для этого труд постепенно станет потребностью. Механизм выработки мотивации в любых видах деятельности абсолютно одинаков.

«Хочется делать то, что получается делать». В педагогике есть такое понятие, как ситуация успеха. То есть обучаемому предлагают такие задания, которые он гарантированно выполнит, но сам обучаемый об этом естественно не знает. Успешно выполняя задание, ребёнок получает позитивные эмоции успеха, которые закрепляются и сама учебная деятельность начинает ассоциироваться с чем-то приятным. То есть ребёнок начинает хотеть играть, потому что это легко и радостно.

В идеале в дальнейшем должен произойти сдвиг мотива на цель. Цель (в нашем случае занятия на инструменте) становится самостоятельным мотивом и не нуждается во влиянии (мотивации). При наличии такового мотива следует его максимально использовать и поддерживать. Чтобы ребёнку было интересно, необходимо включать в процесс обучения игровые элементы, творческие задания, подбирать репертуар в соответствии со склонностями ученика. Практически вся система гитарного образования основывается на школе обучения игре на классической гитаре, так сложилось исторически. Любой начинающий гитарист, обучающийся в музыкальной школе, будет изучать классический гитарный репертуар, и это нормально и правильно. Но нельзя забывать, что музыка постоянно развивается, появляется что-то новое, интересное, талантливое. Мы живём в XXI веке, веке компьютерных и коммуникационных технологий. В веке, где массовая культура с помощью кино, телевидения, интернета агрессивно навязывает детям свои законы и вкусы. В этой ситуации задача педагога-гитариста состоит в том, чтобы привить ученику любовь к музыке, и культурным ценностям, далёким от тех, что пропагандирует с телевизионного экрана MTV и Hollywood. И в этом противостоянии ученику, как воздух, необходима современная гитарная музыка!

Естественно, музыка Carcassi, Carulli, Sor и других композиторов «золотого фонда гитарной классической музыки» имеет огромное значение для воспитания ученика! Но будем откровенны, очень многие пьесы классических авторов кажутся со-

временным ученикам скучными и неинтересными. И вот здесь, чтобы интерес ученика к классической гитаре не был окончательно утрачен, педагогу необходимо давать ему яркие пьесы современных композиторов (5, с. 18).

Далеко не последнюю роль в формировании яркого оригинального репертуара способны сыграть пьесы, написанные современными композиторами в разных стилях: блюзы, рэгтаймы, буги-вуги, рок-н-роллы, музыка кантри, а также программная джазовая музыка, легко и с удовольствием воспринимая современными детьми. По утверждению широко известного в России и за рубежом гитариста – композитора, исполнителя и педагога О. Киселёва, очень важно давать ученику современные пьесы, написанные в разных музыкальных стилях. Особенно джазовые пьесы! Эти пьесы очень нравятся ученикам, поскольку джазовая музыка насквозь проникнута оптимизмом, юмором, шаловливостью, то есть всеми теми качествами, которые так присущи детям. А качающийся ритмический рисунок свинга, неожиданные синкопы самбы и босса новы, внезапные акценты рок-н-ролла привлекают учеников своей необычностью в сравнении с канонами классической музыки. Альбом детских джазовых пьес О. Киселева «Немного отдохни от Каркасси» яркое тому подтверждение.

Яркие названия - еще одно ноу-хау Киселева. Название должно быть говорящим. Никаких «прелюдий», «фуг» и «этюдов». «Танец скорпиона», «Блюз опоздавшего поезда», «День рождения без гостей», «Звон хрустальных шаров на новогодней елке», «Веселый пингвин».

«Название должно вдохновить ребенка на создание интересного образа, - объясняет Киселев. Дети играют мою музыку к клипу, который сняли сами в своем сознании. Не может «Королева печальна» играться быстро и задорно. Перед тем, как играть, рисуем королеву. Как она выглядит, почему печальна? (6, с. 1).

Джазовый стиль, как одно из наиболее устойчивых музыкальных направлений XX века, является по происхождению фольклорным творчеством, который поднялся до уровня профессионального искусства, и занимает в современной музыкальной культуре как бы промежуточное положение между развлекательной и академической музыкой. Благодаря этой своей особенности джаз может быть эффективно использован в процессе музыкального воспитания, выступая в качестве обновляющего материала и связующего звена между уже сформировавшимися интересами учащихся и теми интересами, которые желательно воспитать в подрастающем поколении. Введение джаза в обучение школьников направленно на расширение музыкального кругозора учащихся, на развитие осознанного восприятия музыки академического стиля, на формирование способности адекватной оценки музыкальных явлений прошлого и современности.

Джазовый стиль обладает широким спектром специфических возможностей в области музыкального языка, которые могут быть эффективно использованы в обучении в целях расширения знаний учащихся о музыке XX века и обогащения двигательного, сенсорного и коммуникативного музыкального опыта ребенка. Джазовая музыка развивает у учащихся гармонический, мелодический, тембровый слух, чувства метроритма, творческие способности. Джазовая музыка воспитывает вкус, музыкальную разносторонность, вносит в школьную работу радость. Дети с удовольствием играют музыку в джазовом стиле. Играя в этом стиле, юный музыкант раскрепощается, получает немало положительных эмоций, и, кроме того, в ребенке поддерживается искренний и неугасающий интерес к овладению гитарой.

Джаз – уникальное музыкальное направление, которое сформировалось в США на рубеже XIX-XX веков и дало толчок к развитию целой плеяды различных музыкальных жанров. Из джаза вышли бибоп, рок-н-ролл, ритм-енд-блюз, джаз-рок, фьюжн, фанк. Джаз можно назвать прадедушкой практически всех современных музыкальных жанров. А что же такое джаз?

Истоки джаза следует искать в смешении, или, как говорят, в синтезе европейской и африканской музыкальных культур. Как это ни странно, джаз начался с Христофора Колумба. Разумеется, великий первооткрыватель не был первым исполни-

телем джазовой музыки. Но, открыв Америку для европейцев, Колумб положил начало взаимопроникновению европейской и африканской музыкальных традиций. Вы спросите: а причем здесь Африка? Дело в том, что, осваивая американский континент, европейцы стали привозить сюда чернокожих рабов, переправляя их через Атлантику с западного побережья Африки. В период с 1600 по 1700 годы количество рабов на американском континенте перевалило далеко за сотни тысяч. Европейцы даже не догадывались о том, что вместе с рабами, переправленными на американский континент, они привезли туда африканскую музыкальную культуру, которая отличается потрясающим вниманием к музыкальному ритму. На родине африканцев музыка являлась непременным компонентом различных обрядов. Ритм имел здесь колоссальное значение, являясь основой коллективного танца, коллективной молитвы, иными словами, коллективного обряда. Характерными чертами африканской народной музыки являются полиритмия, ритмическое многоголосие и перекрестная ритмика. Мелодика и гармония здесь находятся практически в зачаточном состоянии. Этим определяется то, что африканская музыка более свободна, в ней имеется большее пространство для импровизации. Итак, вместе с чернокожими рабами европейцы привезли на американский континент то, что стало ритмической основой джазовой музыки.

Почему же именно джаз может выступать в роли «воспитателя» подрастающего поколения, в чем его воспитательный потенциал, позитивное влияние на личность? Попробуем разобраться в этом вопросе.

Джаз - великая культура. Здесь не при чем Африка или Америка, потому что джаз - культура всемирная. Явление «джаза» включает в себя гораздо больше, чем мы привыкли думать. Можно назвать джазом искусство стиля, но это не будет вполне верно. Скорее, джаз - это искусство безупречно выдержать заданный стиль от начала до конца, и без выхода во что-либо большее. Границы стиля раздвигаются перед бодрым натиском джаза, сам стиль в джазе становится индивидуален, создавая видимость содержательности. Джаз - это индивидуальность внешнего и безличность внутреннего. Посему «джаз» - не только музыка; «джаз» - это стиль танца, стиль общения, стиль литературы и даже стиль жизни.

Джаз - это целая эпоха не только в музыке, но и в общественной жизни – «джазовая эпоха». И это также необходимо учесть при использовании данного направления на уроках. Потому что сам «дух» джаза, дух той эпохи, когда зарождалась и популяризировалась эта музыка, может оказывать определенное эмоциональное воздействие на подростков, приобщать их к чему-то большему, чего нет в их повседневной жизни. И это также будет давать положительный воспитательный эффект, стимулировать познавательную активность детей, ведь им захочется узнать про это музыкальное направление больше, постичь, что скрывается за мелодиями джаза, понять, что выражено в этой музыке. Помочь в этом и может использование джазовых произведений в репертуаре юных гитаристов (7, с. 1-3).

Наверное, одна из главных проблем гитарной педагогики на сегодняшний день - это недостаток современного репертуара эстрадно-джазового направления, да и вообще какой-либо системы взаимосвязи классической гитары и джазовых стилей. Важную роль в современном педагогическом репертуаре для классической гитары играют произведения Александра Виницкого, адресованные юным музыкантам, гитаристам. Александр Виницкий – гитарист, композитор и аранжировщик, музыкант с оригинальным, обширным репертуаром, изысканным вкусом и неповторимым стилем. Оркестровое мышление, владение искусством аранжировки и разными джазовыми стилями - от бразильской босса-новы до свинга, от регтайма до блюза, позволяют музыканту создавать и исполнять сольные и оркестровые произведения, характерной особенностью которых являются мелодизм, полистилистика и импровизационность. В своей игре он добивается постоянной пульсации и проведение мелодических линий. Исполняемая им музыка звучит так, как будто играет трио. Такой стиль иногда называют "finger style". Для осуществления

этих идей была необходима серьезная классическая школа, знание инструмента и солидный "багаж" джазовой музыки. В России и за рубежом в музыкальных школах и училищах большой популярностью пользуются "Детский джазовый альбом 1 и 2", Детская джазовая сюита Карусель" Александра Виницкого и многие другие произведения автора для детей. Эти произведения включены в программы детских музыкальных школ и в программы детских гитарных конкурсов классической гитары. На протяжении многих лет Александр Виницкий выступает в Московской государственной филармонии с Детской джазовой программой "Карусель" в детском абонементе "Гитара для детей. Играют и рассказывают гитаристы". Думаю, что уместно будет привести высказывание самого Александра Виницкого по вопросу детского гитарного репертуара: «Огромный интерес к гитаре и полные гитарные классы в музыкальных школах не говорят, что все благополучно. Я долгое время провожу семинары для педагогов музыкальных школ в московском областном методкабинете, в музыкальном училище им. Гнесиных, в разных городах и странах. Картина везде одна и та же. Всем известно, что недостаток классического репертуара для начинающих вызывает эффект заевшей пластинки – одни и те же пьесы в репертуаре каждого начинающего. А дети хотят играть и другую музыку, немного, более эстрадную, но на классической гитаре» (8).

«Детский джазовый альбом» А. Виницкого - это интересные программные пьесы. Например, миниатюра «Маленький ковбой», написанная в блюзовой манере, очень точно передает музыкальные особенности стиля кантри.

Несложная по фактуре пьеса под названием «Босса нова» пример удачной композиции для детей. Пьеса технически доступна уже на начальном периоде обучения (1-2 классы) и содержит основные элементы стиля босса-нова (синкопированная ритмика и ладогармонические особенности бразильской музыки).

Весьма интересен тот факт, что пьесы из «Детского джазового альбома №1» имеют яркую образность, а, как известно, дети лучше воспринимают музыку, если она несет им конкретный программный образ. (Пьесы под названием *этюд*, *сонатина*, *аллегро* и т.д. часто вызывают затруднения у детей, им нужен конкретный образ, который они могут представить). Большой популярностью пользуется Детская джазовая сюита «Карусель». Отдельные части из этой сюиты можно часто услышать на экзаменах и концертах в ДМШ. Пьесы написаны с большой композиторской изобретательностью, каждая часть сюиты написана в определенном джазовом стиле.

Композиция «Случилось что-то необычное в волшебном лесу» написана в стиле *латино* (ровная линия баса и синкопированная ритмике мелодии). Пьеса «Любопытный» знакомит исполнителя с «шагающим басом», характерным приемом при игре аккомпанемента в джазовой музыке.

К произведениям в джазовом стиле для детей Александра Виницкого проявляют интерес не только отечественные поклонники гитары. Крупные зарубежные издательства уже много лет сотрудничают с А. Виницким, а обозреватели известнейших гитарных журналов пишут восторженные рецензии на работы Виницкого.

Таким образом, авторская методика Александра Виницкого «Джаз на классической гитаре» занимает очень важное место в сегодняшней гитарной педагогической системе. А. Виницкий первый гитарист в России, и один из немногих гитаристов в мире, который попытался проложить дорогу в деле объединения джаза и исполнительства на классической гитаре. Особую роль в современном педагогическом репертуаре для классической гитары играют произведения А. Виницкого для детей и юношества. Они, несомненно, помогают педагогам ДМШ и ДШИ, а также способны последовательно приобщать детей к хорошей современной гитарной музыке.

Гитара XXI века – это масса престижнейших международных конкурсов и фестивалей в России и за рубежом, открывающих миру всё новые и новые имена в гитарном исполнительстве; это огромный пласт профессиональной музыкальной литературы, созданной композиторами в разных частях света; это переполненные классы в ДМШ, подтверждающие мнение, что

гитара сейчас – самый востребованный и популярный инструмент на планете. И пусть далеко не все учащиеся ДМШ и ДШИ станут профессионалами, продолжив учёбу в средних учебных заведениях - важно другое: именно гитару они будут брать в руки в самые радостные или печальные моменты своей жизни, именно гитаре станут доверять сокровенные тайны своей души, и именно гитара большинству из них на протяжении всей жизни станет самым добрым и понимающим другом. А приобщение детей к мировой джазовой культуре поможет заинтересовать учащихся игрой на гитаре и станет связующим звеном на пути к пониманию академического стиля. Тем самым, музыкальный кругозор обучаемых значительно расширится. Дети будут активнее развиваться, обогащаться нравственно и духовно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафошин П.С. Школа игры на шестиструнной гитаре. – М.: «Музыка», 1994.
2. Вайсборд. М.А. Гитара и гитаристы. – М.: «Музыка», 1979.
3. Дудинский К.А. Проблематика мотивации учащихся ДМШ по классу гитары. - Тамбов, 2007.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – СПб., 2006.
5. Козлов В. Обучение без мучения // Гитарист. - Вып. № 5, 2003.
6. Киселев О. Взгляд из России. – М., 2006.
7. Блинова Е.В. Актуальность джазовой музыки в современном репертуаре учащихся ДМШ / http: // www. openclass.ru/
8. Волков В. Интервью с музыкантом. // Гитарист. 2002, №1.

УДК 378 : 784.9

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ АККОМПАНИАТОРА

Альсмик Е.В.

Специфика профессии отражается в самом слове – аккомпаниатор. С французского, слово *accompagnement* образовано от глагола accompagner – «сопровождать». В энциклопедических словарях слово *аккомпанемент* трактуется как «гармоническое и ритмическое сопровождение основного мелодического голоса» или же «сопровождение одним или несколькими инструментами, а также оркестром сольной партии (певца, инструменталиста, хора и др.).

Обучение мастерству аккомпанемента стало предметом изучения сравнительно недавно. Но даже в процессе подготовки аккомпаниаторов основное внимание уделялось больше репетиционной работе или же тщательному разучиванию партии пианиста во время домашних занятий. За время обучения музыкант не получал должной подготовки, психологической и эмоциональной, и, вступая в профессиональную деятельность, часто наступало разочарование в профессии. Причина тому вовсе не в «отсутствии природного дара», а в том, что аккомпаниатор не изучил тех музыкально-технических навыков, без которых какая-то ни была самостоятельная художественная деятельность в этом виде творчества пианиста немыслима.

В исполнительской деятельности пианиста отчётливо различают две весьма разные по своей специфике области деятельности – сольно-концертная и аккомпаниаторская. О различиях их природы свидетельствует хотя бы тот общеизвестный факт, что многие солисты-концертанты даже крупного плана были слабыми аккомпаниаторами. И наоборот – иные из пианистов прославились именно высоким мастерством и художественным уровнем аккомпанемента, не проявив себя в амплуа солиста.

В самом искусстве аккомпанемента можно наметить разные направления:

1) аккомпанемент, как пассивное сопровождение;

2) аккомпанемент, принимающий характер высокохудожественного ансамбля с инструменталистом или певцом.

Работа аккомпаниатора, или, как мы

часто слышим со сцены, «концертмейстера» – это сложная работа, требующая определённых навыков и умений.

Искусство аккомпаниатора – это огромная и сложная работа. Мастерство аккомпаниатора шлифуется годами работы над формированием чувства ансамбля, гармонического слуха, чувства ритма. Хороший аккомпаниатор «дышит» одним дыханием с солистом, которому он аккомпанирует на сцене. В работе аккомпаниатора важно научиться слушать и слышать своего партнёра, строго согласовывать с ним свои действия и желания. Надо привыкнуть не отделять в сознании фортепианную партию от остального, как нечто самостоятельное. Важным качеством аккомпаниатора является умение ощущать фразировку солиста, воспринимать цезуры, осознавать роль гармонической основы (баса) как фундамента. Помимо профессиональных навыков, аккомпаниатор должен обладать широким кругозором и специальной эрудицией для раскрытия содержания и выявления художественного образа [1].

Часто «подменяющее» понятие, иное определение аккомпанирующего музыканта – «концертмейстер» - некоторым образом отличается от первого. Прежде всего, тем, что на концертмейстере лежит обязанность, кроме аккомпанирующей роли, обучить, натренировать певца или инструменталиста, пройти с ним досконально его партию. Концертмейстером также называют руководителя группы оркестра, который отвечает за разучивание оркестровых партий. В современном исполнительском искусстве побеждает последняя тенденция. Эта тенденция имеет давние исторические корни. Достаточно вспомнить о замечательном аккомпаниаторском искусстве Ан. Рубинштейна, М. Мусоргского, Ф. Блуменфельда. С. Рахманинова, с которым так любил творить Ф. Шаляпин, и аккомпаниаторское мастерство ставил исключительно высоко. В ансамбле с певцами и инструменталистами успешно выступали такие известные пианисты, как К. Игумнов, Г. Нейгауз, С. Рихтер. Замечательный пианист-аккомпаниатор М. Бихтер посвятил всю свою жизнь работе с певцами. Пианистические возможности его были безграничны. За роялем Бихтер был недосягаем, создавая в ансамбле с певцом необычный колорит фортепианной звучности. Он обладал огромной художественной эрудицией. Исполнительское искусство Бихтера нарушало все прежние представления о «подсобной» роли аккомпанемента. Он создавал некое «триединство», в котором сливалось музыкальное произведение и оба его исполнителя в одно художественное явление. Бихтер был инициатором художественного действия столь же активным, как и певец. Львиная доля художественного успеха принадлежала Бихтеру. Он умел извлекать из инструмента особую красочную звучность. В его исполнении известные романсы П. Чайковского, Н. Римского-Корсакова, А. Бородина, М. Мусоргского, С. Танеева приобретали новое звучание. На концерты, в которых аккомпанировал Бихтер, ходили слушать иногда не столько солиста, сколько именно М. Бихтера.

Можно назвать ещё немало замечательных пианистов-концертмейстеров, таких, как Софья Давыдова, М. Дуло и др., обладавших удивительной чуткость, мягкостью, умением как бы «раствориться» в намерениях партнёра, последовать за ним.

Традиции высокохудожественного аккомпанемента получили продолжение в широко известных дуэтах-ансамблях 60-70-х годов XX столетия:

Давид Ойстрах – Лев Оборин;

Галина Вишневская – Михаил Ростропович;

Зара Долуханова – А. Ерохин;

Берта Козель, Святослав Рихтер – Нина Дорлиак;

Ф. Дискау, П. Шрайер, Е. Образцова – А. Ерохин.

Фишет Дискау – Джеральд Мур.

Джеральд Мур – один из выдающихся представителей сложной профессии аккомпаниатора, автор книги «Воспоминания. Размышления о музыке». Судьба позволила ему рано осознать своё истинное призвание и, впоследствии, добиться головокружительных высот в избранном деле. По существу, Джеральд Мур создал принципиально новый тип аккомпаниатора-художника, неслыханно подняв престиж этой скромной, казалось бы, музыкальной профессии.

Знакомясь с разборами Муром песен

Ф. Шуберта, романсов других композиторов, слушая записи с его исполнением, поражаешься исключительному, до мельчайших тонкостей владению ремеслом. Мур относился к исполняемому музыкальному произведению как к «живому существу», подчёркивая, что «музыка – живой организм». Как все большие художники, Дж. Мур напоминает нам об одухотворённости, артистизме, как главных составляющих художнической личности. Уже один лишь перечень солистов – вокалистов и инструменталистов, с которыми Джеральду Муру довелось сотрудничать, показывает масштаб его деятельности. Среди вокалистов «звёзды» первой величины: Джон Коутс, Элизабет Шуман, Джон Маккормак, Кэтлин Ферриер, Виктория де лос Анхелес, «эталонные мастера» камерного пения Дитрих Фишер-Дискау и Элизабет Шварцкопф. Партнёрами Мура среди инструменталистов были скрипачи Иегуди Менухин и Йозеф Сигети, среди виолончелистов – великий Пабло Казальс и замечательная Жаклин Дю Пре.

Джеральд Мур, как выдающийся ансамблист, имеет множество наград от разных городов Земного шара – из Парижа, Нью-Йорка, Вены, Амстердама и др. Талант Джеральда Мура и его мастерство заставили ярко сверкать само слово «аккомпаниатор» [2].

Итак, какие задачи следует ставить в воспитании будущего аккомпаниатора, в каком направлении работать над совершенствованием его мастерства на начальных этапах обучения профессии? Опираясь на многолетний опыт работы, хотелось бы отметить необходимость на первых же занятиях дать чёткое понимание различий между особенностями вокального и инструментального аккомпанемента, а также игры в ансамбле. Каждое из этих направлений работы аккомпаниатора имеет свою специфику. Играя певцу, аккомпаниатор ответственен за правильное соотношение звучностей между фортепиано и голосом. Если нарисовать график звучаний певца и пианиста, то мы увидим, что они совпадают. В инструментальных сонатах исполнители не стремятся уравнять звучание – иногда по желанию композитора преобладает скрипка, а фортепиано уходит на второй план. А потом скрипач «уходит с дорожки» и уступает главенствующую роль пианисту. Прежде считалось, что аккомпаниатор всегда должен оставаться в тени, «на заднем плане», обеспечивая фон. Этот закон действовал в течение многих лет до тех пор, пока дерзкие и сильные духом не показали, какой размах таится в партии фортепиано, сколько в ней разнообразных оттенков, высокой поэзии и, какая ответственность ложится на плечи аккомпаниатора.

Аккомпаниатор должен обладать музыкальной гибкостью. Тогда он увидит и услышит, что одна и та же музыкальная пьеса имеет 100 различных способов исполнения.

Вечная проблема исполнителя – в установлении внутреннего равновесия, в поисках «золотой середины» между уверенностью в себе и самоуверенностью, между трезвым сознанием своей значимости и самодовольством.

Как же добиться звукового баланса в работе аккомпаниатора с солистом? «Не слишком ли громко я играю?» – этот вопрос всегда задаёт себе пианист (или должен задавать), который выступает в ансамбле.

Во время концертов и репетиций скрипачи и виолончелисты располагаются очень близко к партнёру со стороны клавиатуры. Пианист ясно слышит их. Певец же стоит в изгибе рояля, направляя свой голос в зал. И пианист не слышит голос так прямо и точно, как слышит струнные инструменты. В то время как ответственность за сохранение звукового баланса падает на обоих музыкантов, в вокальном концерте всё бремя ответственности несёт аккомпаниатор. До тех пор, пока аккомпаниатор не наберётся опыта, он будет стараться играть как можно тише, чтобы слышать яснее голос, чем звук собственного инструмента. При этом начинающему аккомпаниатору обычно кажется, что он достиг звукового баланса… Однако подобное исполнение не доставит удовольствия ни искушённому слушателю, ни певцу, лишённому столь необходимой ему при исполнении поддержки.

Надёжным помощником при создании более точного звукового баланса на

crescendo и diminuendo в вокальной музыке является словесный текст. Конкретность образа, выраженная в стихотворном тексте, подсказывает более точную меру динамических нюансов.

Существуют весьма важные факторы, регулирующие меру динамики в сопровождении. Это род и тембр солирующего голоса и его тесситура. В то же время следует помнить, что с разными солистами одно и то же произведение играется совершенно по-разному. Разные акустические особенности каждого зала так же вносят свои коррективы…

Как же избежать этой ошибки? Прежде всего, необходимо с уважением. Даже с почтением относиться к пометкам композитора в тексте исполняемого произведения. И, если в нотах стоит ***ff***, то его надо исполнить. Правда, в этом случае аккомпаниатор едва услышит голос певца. Но явное уменьшение звука недопустимо. Для того, чтобы прийти к этому, кажущемуся не верным, звуковому балансу, требуется мужество и опыт. Хотелось бы дать аккомпаниаторам один важный совет: необходимо слышать голос певца «сквозь» звук фортепиано. В противном случае никогда не достичь вершин мастерства.

Иная картина возникает в работе аккомпаниатора с виолончелистами. Когда играет виолончелист, пианист должен быть очень внимателен, так как фортепиано легко заглушает самые низкие тона виолончели.

Если говорить об особенностях работы концертмейстера с различными солирующими инструментами, то возникает следующая картина.

В классе скрипки концертмейстеру следует учитывать особенности звучания различных штрихов. А именно, надо знать специфические закономерности скрипки, с которыми концертмейстеру приходится считаться. Особое место на струнных занимает pizzicato. Звуки pizzicato неизбежно будут слабее, чем взятые смычком. Особенно это касается игры с начинающими, так как это их первый способ звукоизвлечения. Концертмейстеру приходится в отдельных случаях пользоваться левой педалью.

Следует также помнить, что аккорды, извлекаемые скрипачом, звучат немного с оттяжкой. Существует даже такое словосочетание в обиходе «сломать аккорд». Ведь чтобы охватить одновременно все струны, скрипачу приходится совмещать в своем арсенале несколько движений. Поэтому начало аккорда берется за счет предыдущей доли. Это должен знать концертмейстер и не спешить озвучивать свой текст. Играть сопровождение надо немного позже, чтобы не разойтись в тексте с солистом.

Флажолет – своеобразный высокий звук, извлекаемый особым способом. Требует определенных навыков и тренировки в достижении чистой интонации. Во время его звучания, для соблюдения звукового баланса, сопровождение должно звучать тише.

Как же проходит работа концертмейстера с солистом? Чтобы достичь взаимопонимания в музыкальном ансамбле, существует очень развитый язык музыкальных символов и тонкая градация выразительных нюансов.

Важным этапом в создании звукового баланса является работа над динамикой в ансамблевом исполнении. Динамика (изменение силы, громкости звучания) – одно из самых действенных выразительных средств, помогающих раскрыть общий характер музыки, её эмоциональное содержание и показать конструктивные особенности формы произведения.

Именно на этом этапе главным становится соблюдение звукового баланса, особенно если яркое волевое начало определяет большое развёрнутое и динамически насыщенное вступление концертмейстера. Надо не забывать о физических возможностях солиста, его возрасте и качестве его инструмента. Поэтому, соразмерив все стороны, вступление надо играть мягче и немного тише, чтобы последующая игра скрипача была действительно солирующей и не терялась на фоне игры концертмейстера. Кроме того, важная роль принадлежит темпу, в котором концертмейстер задаёт настроение, характер произведения. Темп вступления должен соответствовать возможностям исполнителя, иначе фортепианное начало может оказаться в одном темпе, а вступление скрипача – в другом.

Поэтому перед тем, как начать, надо сосредоточиться и мысленно пропеть первые такты скрипичной партии в условленном с солистом темпе [3].

Те же особенности, как в классе скрипки, существуют и в работе в альтовом и виолончельном классе, с некоторыми поправками на особенность звучания этих инструментов. Рекомендации, отмеченные выше, согласуются с рекомендациями к концертмейстеру, работающему в классе струнно-смычковых инструментов.

Иное отношение к роли концертмейстера и аккомпанемента в классе духовых инструментов, где пианисту необходимо постоянно пополнять свои знания об этих инструментах, знакомиться со спецификой игры на различных духовых инструментах, многообразием приёмов, штрихов, выразительностью фразировки, включая цезуры, моменты взятия и снятия дыхания и т.д. Большое значение для пианиста приобретает постижение техники дыхания солиста-духовика.

Особой спецификой обладает исполнение инструментального сопровождения в произведениях для казахских народных инструментов. Звучание кобыза или домбры, а также исполнение на них обусловливает и особую специфику фортепианного сопровождения к ним. Она кроется в богатстве и своеобразии звуковых, динамических и ритмических возможностей этих очень распространенных в казахской народной музыке инструментов. Репертуар произведений для этих инструментов отличает богатство музыкально-выразительных средств, полиритмические, темброво-колористические и мелодические особенности. Любые, обоснованные с точки зрения исполнительских канонов народного музицирования, ритмические отклонения должны быть почти предугаданы пианистом. Он должен как бы предчувствовать намечаемое замедление или ускорение и чутко реагировать на них. Очень важно достигая ансамблевой слаженности суметь совместно передать характер и стиль музыкального произведения.

И если в классе кобыза возможно предложить пользоваться в какой-то мере рекомендациями для концертмейстера в классе струнных смычковых инструментов, то концертмейстерская работа в классе казахской домбры требует иного подхода к созданию звукового баланса.

Прежде всего, концертмейстер в классе домбры - это пианист, прилично владеющий своим родным инструментом – как в техническом, так и в музыкальном плане. Концертмейстер всегда должен следить за балансом звучания, разные регистры домбры всегда нуждаются в опытном сопровождении. Так, к примеру, низкий регистр домбры не должен перекрываться фортепиано, а должен помочь показать всю красоту звучания инструмента солиста. Немаловажным является вопрос об оркестровом звучании фортепиано. Не всегда фортепианная партия бывает удобной. Концертмейстер должен знать правила оркестровки, а также уметь грамотно переложить неудобные эпизоды в фортепианной фактуре, не нарушая замысла композитора.

Очень важно в деятельности концертмейстера – вовремя уступить и вовремя повести. Надо играть ярко, выразительно, но соизмерять свою игру со звуковыми и эмоциональными возможностями солиста-домбриста.

При народном аккомпанементе особенно важна тонкая слуховая ориентация пианиста, так как подвижность домры превышает в некоторых случаях подвижность пальцев концертмейстера.

В целом же звуковой баланс и динамика исполнения зависит и от того, что играет музыкант и концертмейстер в данный момент. Каждый из них, в зависимости от композиторского замысла, может быть на первом или на втором плане [5].

Резюмируя выше сказанное, следует помнить, что при нахождении звукового баланса многое зависит от «масштаба» того голоса или инструмента, которому вы аккомпанируете. Аккомпаниатор не может и не должен «руководить» динамикой, так как он является «частью» звукового ансамбля. Большую роль играет знание специфики инструмента своего партнёра – законов звукоизвлечения, особенностей дыхания певца, законов строения вокальной фразы. В этом случае достижение звукового баланса достигается быстрее и легче. Большое значение в достижении звукового баланса имеет знание стилевых особенно-

стей композитора. В прямой зависимости от стилистических особенностей исполняемого произведения находятся динамические оттенки, заявленные в тексте. Так, например, исполнение ***f*** совершенно различно в произведениях Баха и Бетховена, Шумана и Шопена, Гайдна, Моцарта или же Шостаковича, Шнитке. В связи со стилем музыки композитора меняется и ***p***. Так, пиано Брамса тяжелее и плотнее, чем пиано Дебюсси. Совершенное иное преподнесение динамических оттенков прочитывается в произведениях ранних русских классиков-романсистов М. Глинки, А. Варламова или же Даргомыжского, нежели в романсах П. Чайковского или С. Рахманинова.

Важным в достижении звукового баланса является также понимание аккомпаниатором трёх важных моментов: является ли партия сопровождения поддержкой, сопоставлением или противоречием по отношению к партии солиста. Эти три момента образуют соответственно три степени смысловой связи: фон, диалог, конфликт.

Таким образом, сила динамики, её окраска напрямую зависят от эпохи, стиля и индивидуальности композитора, умноженных на индивидуальность исполнителя.

Безусловно, всё, о чём говорилось выше, в большей степени относится к концертирующему аккомпаниатору. Но на практике начинающему аккомпаниатору доводиться работать с малоопытными исполнителями – учащимися музыкальных школ и музыкальных колледжей. Справедливым будет отметить, что эта работа порой намного сложнее, нежели работа с выдающимся солистом. Аккомпаниатор, работающий с учениками, должен обладать ещё и педагогическими навыками, дающими ему возможность понять психологию ученика, не просто саккомпанировать пьесу, а помочь в создании музыкального образа неопытному музыканту-солисту.

Хотелось бы обратить внимание на советы аккомпаниатору, которые предложены преподавателем по классу фортепиано и концертмейстером высшей категории ДМШ им. Касыма Аманжолова г. Караганды Райхан Есендаулетовой, ведущей подготовку конкурсов городского, областного и республиканского уровней.

«Практические советы в работе концертмейстера:

1. Даже если преобладает солист - очень важен ***бас*** у фортепиано.

2. Если фортепиано и солист играют в одном регистре – можно играть тише.

Но лучше:

a) изменить штрих, вместо ***legato*** играть ***non legato***;

b) убрать педаль;

c) выбрать мелодическую линию, не совпадающую с солистом, а дополняющую ее.

Будет слышно всех и все!

3. Вместо смены ***f*** - ***p*** можно менять штрих

f - активнее, длиннее;

p - короче, легче.

4. **tutti** - это группа оркестра, а не весь состав.

Дифференциация разных групп, используя эффект переклички» [6].

Профессиональная деятельность концертмейстера-пианиста предусматривает и наличие комплекса психологических качеств личности, таких, как объём внимания и памяти, высокая работоспособность, мобильность реакции и находчивость в неожиданных ситуациях, выдержка и воля, педагогический такт и чуткость. Концертмейстер должен питать особую, бескорыстную любовь к своей специальности, которая, за редким исключением, не приносит внешнего успеха - аплодисментов, цветов, почестей и званий.

Хочется пожелать начинающим аккомпаниаторам всегда находиться в поиске новых путей совершенствования своего мастерства, которое достигается упорной практической работой над достижением звукового баланса. Не останавливаться на месте и быть на сцене партнером, творить вместе, наслаждаться вместе с солистом самим процессом творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Люблинский А.А. Теория и практика аккомпанемента. - Л.: «Музыка», 1972.
2. Мур, Дж. Певец и аккомпаниатор. Воспоминания. Размышления о музыке. – М.: «Радуга», 1987.
3. Подсиорина О.В. Работа концертмейстера в классе скрипки // http: // www.

openclass. ru/
4. Задачи и специфика работы концертмейстера. Специфика работы концертмейстера в классе народных инструментов (домбра) // http: // collegy. ucoz.ru/
5. Аскерова Э.А. Методическое руководство по концертмейстерской практике для студентов фортепианного факультета. - Баку, 1991.
6. Райхан Есендаулетова. Об особенностях и практических аспектах работы концертмейстера ДМШ (из опыта работы) // ДМШ им. Касыма Аманжолова - Караганда // http://collegy.ucoz.ru/

УДК 159.9 : 786.2.071.5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ДМШ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ СПЕЦИАЛЬНОГО ФОРТЕПИАНО

Зинченко М.Н.

Прошло лишь десятилетие с тех пор, как компьютер ворвался в нашу жизнь, и сегодня уже невозможно представить, как можно без него решать многие профессиональные и бытовые проблемы. Цифровые технологии коснулись и сферы музыкальной деятельности - как профессиональной, так и любительской, и происходящие в ней преобразования поражают своей масштабностью и радикальностью.

В результате технической революции произошли кардинальные перемены и в художественной сфере - возникло понятие *цифровые искусства*, обозначающее такие виды художественной деятельности, концептуальная и продуктивная фаза которых определяется цифровой средой.

Цифровой инструментарий завоевывает все более уверенные позиции в музыкальном образовании. Актуальность и целесообразность введения курса электронных музыкальных инструментов в рамках дополнительного образования совершенно очевидна, так как звучание электронных музыкальных инструментов становится «эталоном» музыкального звука для современной молодежи.

Одной из целей музыкального образования, согласно действующей программе, является формирование музыкальной культуры школьников, которое для учащихся ДМШ немыслимо без постоянного активного и эмоционального музицирования. Использование электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) позволяет успешно решать названные проблемы. Практически неограниченные художественные и технические возможности цифрового фортепиано, его мобильность и удобство в эксплуатации поднимают музыкальное обучение на новый уровень.

В свое время появление фортепиано произвело революцию в музыкальном обучении. Думается, что и внедрение цифрового фортепиано сыграет такую же роль.

В связи с этим, мы представляем сегодня цифровое фортепиано, как фортепиано с широкими возможностями, которое сочетает в себе сильные стороны качественного цифрового пианино и функции, характерные для синтезатора, то есть цифровое фортепиано – это два совмещённых различных аппарата – традиционный рояль и специализированный компьютер.

Общеизвестно, что современные электронные инструменты обладают широким диапазоном возможностей. Во многом этом обусловливается «эффектом новизны» электронного звука. Все новое обычно спонтанно приковывает внимание человека и, как следствие этого, лучше запоминается.

Эффект новизны подобен легкому шоку и, как любой легкий шок, встряхивает организм, придавая заряд энергии. Такая встряска может вызвать целый спектр эмоций (удивление, восхищение, негодование и т.д.), что способствует свежему взгляду на всё произведение в целом. Исполнитель начинает бессознательно сравнивать об-

новленное звучание со старым, тем самым, оживляя общий фон (1, с. 65).

Следует отметить, что непривычное звучание может погрузить слушателя в ассоциативный ряд, связанный с новыми ощущениями, или актуализировать старые, давно забытые эмоции.

Именно это позволяет исполнителю иначе взглянуть на окружающую реальность и открыть нечто в самом себе. Эффект новизны также стимулирует жизненные ресурсы ученика, что дает шанс ему более полно реализовать себя в творчестве.

Работа за этим инструментом вызывает большое воодушевление. И не может не нравиться наблюдать, как изменяется характер звучания, его образный строй при использовании тех или иных электронных средств.

Исполнительская техника на цифровом фортепиано такая же, как и на акустическом. Посадка за инструментом, постановка руки, «взятие» звука – всё это актуально и для цифрового фортепиано. Пальцевая беглость, так же, как и на рояле, достигается многократными повторениями, но работа эта становится интереснее, в связи с использованием различных тембров, голосов и ритмов. Внимание не притупляется, и количество переходит в качество.

Интересно можно организовать работу над гаммами и этюдами. Кстати сказать, наиболее полезными из них, как всегда, оказались этюды К. Черни. Игра аккордов и арпеджио не отличается принципиально. Нужно лишь учитывать, что у большинства цифровых фортепиано клавиатура значительно легче, чем у рояля, что для юных музыкантов совершенно бесспорное преимущество, требуется лишь более чуткое прикосновение к клавише. Исполнительская практика показала, что для беглой игры клавиатура лучше не слишком тугая, как это бывает у рояля, но и не очень лёгкая, чтобы не терялось ощущение сопротивления звука. В этом смысле цифровое фортепиано – идеальный вариант (2, с. 67).

Организации восприятия музыки на уроке может способствовать такая функция ЭМИ, как аранжировка. Необходимо сделать акцент на исполнение произведений музыкальной классики в аранжировке педагога с участием учащихся в этом процессе. Именно «живое» звучание музыки создает эмоциональную атмосферу, учит детей более активно переживать музыку. Составление проекта аранжировки, игра главных тем и интонаций позволит понять закономерности музыкального языка, будет способствовать развитию музыкального мышления. Исполнение педагогом аранжировки программного произведения часто может служить более убедительным аргументом в защиту произведения, нежели восприятие его в записи.

Одним из важнейших факторов успешности музыкального воспитания учащихся является выбор репертуара. Цифровое фортепиано, в отличие от традиционных инструментов, позволяет создать разнообразные варианты художественных трактовок классических произведений, дает возможность обращения к различным стилистическим эпохам. Выбор классических произведений академических жанров для аранжировки обеспечен наличием самостоятельной ценности такой музыки. Серьезная академическая музыка самодостаточна, интровертирована и несет ценность в себе самой. Исследования подтверждают влияние классической музыки на степень зрелости личности, на формирование системы ценностных ориентаций, на выбор стиля жизни, то есть всего того, что составляет в совокупности Я-концепцию человека (3, с. 57).

Аранжировка классической музыки имеет свою специфику и определенные объективные сложности. Электронная версия всегда будет отличаться от аутентичного прочтения оригинала. Можно рассматривать три уровня аранжировки академической музыки:

1) в виде тембрового переложения, максимально приближенного к авторскому тексту;

2) в виде вариативного изложения при сохранении авторского замысла;

3) в виде свободной транскрипции. В каждом случае трактовка должна быть убедительной, а выбранные средства аранжировки – логически оправданными. Очевидно, что такая деятельность предполагает высокий уровень теоретической и исполнительской подготовки учащихся.

На основании опыта работы был сде-

лан вывод о целесообразности использования электронной аранжировки учащимися как одного из методов формирования музыкальной культуры. Включение аранжировки в деятельность педагога и учащихся должно быть методически грамотным, взвешенным, педагогически оправданным и находиться в русле концепции действующей программы.

При аранжировке музыкальных произведений на современных ЭМИ можно выбирать различные варианты строя (темперации). Равномерно темперированный строй - это наиболее часто используемый современный мелодический строй фортепиано. Однако в истории существовало большое количество других строев, многие из которых являются основой определенных музыкальных жанров.

• Равномерно темперированный строй. Октава делится на двенадцать равных интервалов. Наиболее популярный современный мелодический строй для фортепиано.

• Чистый мажор/ чистый минор. Основан на естественных обертонах, три мажорных аккорда этого строя создают прекрасный, чистый звук.

• Пифагорейский строй. Этот строй, разработанный древнегреческим философом Пифагором, основан на чистой квинте. В этом случае терция нестабильна, хотя кварта и квинта звучат прекрасно и подходят для некоторых мелодий.

• Медиальный строй. Этот строй является улучшенным вариантом пифагорейского строя, так как в нем устранена нестабильность терции. Этот строй был популярен с конца XVI-го до конца XVIII-го века, им пользовался Гендель.

• Веркмейстер/ Кирнбергер. Эти строи являются результатами различных сочетаний строя Mean Tone и пифагорейского строя. В этих строях представление и ощущение композиций меняются с помощью модуляции. Они часто использовались в эпоху Баха и Бетховена. В настоящее время их часто используют для воспроизведения мелодий для клавесина той эпохи.

Среди всего арсенала знаний, умений и навыков, необходимых учащимся, никто не может пройти мимо игры гамм. Этот процесс можно сделать более интересным с помощью синхро-включения ритма паттерна и подходящего голоса. Этим достигается сразу несколько полезных моментов: ритмическая точность игры, постоянство темпа и художественно более интересное исполнение. Хорошее применение находит игра восходящей целотоновой гаммы на всю клавиатуру.

Исполнение и работа над аранжировкой учебных этюдов К. Черни – процесс, требующий большой самоотдачи и ученика и педагога. Дети с удовольствием исполняют «вживую» их с ими же составленным сонгом в сопровождении в разной тембровой окраске. Эти музыкальные зарисовки становятся благодатным материалом для развития воображения учащихся. Нужно отметить, что многие интересные решения возникают в процессе со-творчества в паре «ученик-учитель».

В настоящее время цифровое фортепиано открывает широкие возможности для исполнения полифонических произведений. Общеизвестно, что произведения И.С. Баха были написаны совсем не для фортепиано, а для инструментов, которые в XVIII веке обобщённо называли клавиром. Таковыми были три основных инструмента: клавесин, клавикорд и орган (4, с. 11). Цифровое фортепиано позволяет воспроизвести тембры этих инструментов, услышать звучание музыкальных произведений, приближенное к аутентичному, а значит, погрузиться в ту или иную историческую эпоху.

При этом используются те же методы и приёмы, обычные для изучения полифонии. К примеру, в работе над пьесами из Нотной тетради А.М. Баха, маленькими прелюдиями, инвенциями и синфониями, хоральнами органными прелюдиями, циклами из ХТК И.С. Баха, а также над полифоническими произведениями других композиторов возможно применение сочетаний тембров самых разных инструментов, разных видов органов, клавесина, флейты и т.д.

Одной из самых важных форм музыкальной литературы являются сонатины и сонаты. Их изучение в ДМШ – неотъемлемая часть процесса обучения. Как и произведения И.С. Баха и его предшественников не были предназначены для фортепиано,

так и сонаты Д. Чимарозы, Й. Гайдна и даже В. Моцарта написаны для исполнения на клавесине и клавикорде. Ведь молоточковое фортепиано, возникнув в начале XVIII века, продолжало усовершенствоваться в течение столетия.

Все любители музыки знакомы с произведениями Доменико Скарлатти, родившегося в 1685 году и жившего до 1757 года. Он характеризуется как величайший для своего времени композитор сочинений для цимбал. В настоящее время мы слушаем его композиции лишь на фортепиано, а не на цимбалах, для которых они, собственно, и были написаны, потому многое из их первоначального воздействия на слушателя теряется. Веселость, присущая сонатам, сохранилась, а сарказм и едкая насмешка – нет (5, с. 104).

Поэтому исполнение ранних сонат на цифровом фортепиано переоценить невозможно. Использование тембров различных инструментов существенно расширяет выразительные средства, делает ярким эмоциональное восприятие. Аранжировка создает красочность тембров, позволяет выявить и оттенить жанровую основу произведения, подчеркнуть структуру, выделить отдельные партии и фактурные пласты.

Одну из технических сложностей при исполнении сонат представляют мелизмы (украшения). На цифровом фортепиано делать это необыкновенно удобно, и возможно достичь предельной виртуозности, теоретически недостижимой на любом фортепиано. Ведь у инструментов XVI-XVII веков клавиатура была более лёгкой, нежели у современного фортепиано.

Наиболее широкие возможности для проявления творческой фантазии открываются перед учащимися при аранжировке пьес. Ученик может экспериментировать с большим количеством звуков оркестровых инструментов, выбирать различные виды автоаккомпанемента (в том числе, ритмическое сопровождение ударных), звуковые эффекты, режим наложения тембров и многое другое. Часто подсказкой к выбору тех или иных средств служит программное содержание данного музыкального произведения. Работая над звуковой реализацией пьесы, ученик приобретает звуко - режиссёрские навыки. Аранжировка как основной вид деятельности становится увлекательнейшим занятием для учащихся, доставляет радость и наслаждение творчеством, дарит удивительную лёгкость создания музыки, способствует раскрытию творческого и интеллектуального потенциалов ученика.

На сегодняшний день не остаётся сомнений: музыкальная школа требует новых идей, новых подходов, которые могли бы заинтересовать ребёнка, сделать занятия музыкой желанными, интересными, перспективными. Думается, что цифровое фортепиано способно совершить мощный прорыв в музыкальной педагогике, расширить её перспективы, стать беспрецедентным средством интерактивного обучения, а заложенные в нём возможности могут, наконец, реанимировать замечательную идею комплексного музыкального обучения детей и поднять авторитет классической музыки. Хочется выразить уверенность в том, что обогащение музыкальной учебной деятельности за счёт применения цифровых технологий будет способствовать реализации цели нового направления – совместить развитие музыкальных способностей учащихся XXI века с освоением современной электронной техники, дать им необходимый объём знаний, умений и навыков для более активной реализации своего музыкально-творческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браудо И. Об изучении клавирных сочинений Баха. - М., 1965.
2. Зеленев В.И. Об особенностях развития техники игры на клавишном синтезаторе // Музыка в школе. № 2, 2007.
3. Никитин О. Электронная музыка глазами психолога // Музыка в школе. № 1, 2005.
4. Петрушин В. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. - М.: ВЛАДОС, 1997.
5. Скотт К. Музыка и её тайное влияние в течение веков. 1991, гл. 34.

УДК 159.9 : 78

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА МУЗЫКАНТА-ИНСТРУМЕНТАЛИСТА

Кузнецов М.Ю.

В условиях развития приоритетное значение приобретают процессы обновления содержания и методов обучения учащихся. В частности, в области музыкального образования возникают вопросы совершенствования инструментальной подготовки будущих специалистов, одним из ведущих компонентов которой выступает развитие исполнительской техники.

Совершенствование музыкально-педагогической подготовки учителя заключается в развитии профессионально значимых качеств музыканта - инструменталиста. Важнейший компонент профессиональной подготовки учителя есть инструментальная подготовка. Общепризнанно, что исполнительская деятельность является базой всех профессиональных данных специалиста - музыканта.

Музыкальное исполнительское искусство издавна находится в центре внимания музыкантов - педагогов, которые всесторонне изучают различные аспекты этого сложного явления. Проблема формирования профессиональных качеств ученика в классе основного музыкального инструмента непосредственно вытекает из тех требований, которые ставятся перед преподавателем в процессе работы с детьми на уроках и во внеурочное время.

Преподаватель специального инструмента, постоянно выступая на уроке в роли исполнителя, иллюстратора и аккомпаниатора, использует свое умение игры на инструменте и во внеурочной музыкально-образовательной и воспитательной работе. Любая исполнительская деятельность укрепляет авторитет учителя как музыканта и пропагандиста лучших достижений музыкального искусства. Помня об этом, он должен постоянно совершенствовать свое исполнительское мастерство: знакомиться с новыми произведениями, отрабатывать быстрое и осознанное усвоение нотного текста, пополнять свой исполнительский репертуар.

Профессионально-исполнительские качества педагога основываются на органическом сочетании развития обще - музыкальных теоретических знаний, умений и практических исполнительских навыков, работы над культурой и техникой исполнения, умении воспринимать музыку через постижение ее содержания с последующим воплощением в конкретном звучании на инструменте. Кроме того, учитель должен учитывать и психолого-педагогические особенности своей деятельности: уметь не только высокохудожественно выполнять музыкальное произведение, но и, что не менее важно, уметь донести музыкальный материал к детям, всячески способствуя выполнению задач урока музыки. Практика показывает, что узкая исполнительская специализация не может эффективно способствовать решению тех общеобразовательных задач, которые ставятся перед учителем музыки на современном этапе развития общества. В совершенстве играть на музыкальном инструменте мало для того, чтобы быть хорошим учителем.

Задачи инструментально - исполнительской деятельности педагога в школе предусматривают:

1) умение использовать музыкальные произведения разного стиля и формы инструментального изложения;

2) умение раскрывать художественный образ музыкального произведения на основе четкого и точного воспроизведения нотного текста, опираясь на собственный исполнительский опыт;

3) знание комплексом умений и навыков самостоятельной работы над музыкальным произведением;

4) знание специфики выполнения репертуара, включенного в школьные программы по слушанию музыки умение иллюстрировать фрагменты, эпизоды музыкальных произведений;

5) сосредотачивая внимание детей на наиболее значительных и выразительных

моментах т.д.

Профессиональная деятельность преподавателя требует комплекса исполнительских знаний, умений и навыков, которые можно сгруппировать по следующим видам.

1. Сольное исполнение на музыкальном инструменте:

- знание стилистических закономерностей исполнение произведений композиторов разных школ и направлений и средства художественного воплощения авторского замысла;

- отбор наиболее интересных и значимых дополнительных музыкальных произведений в программу "Музыка в школе" при полной согласованности с ней и иллюстрация произведений на профессиональном уровне;

2. Самостоятельная работа над музыкальными произведениями:

- владение методикой поэтапного разучивания музыкальных произведений с последующим выполнением по голосам: особенности работы над звуком, ритмом, динамикой в произведениях разного стиля, жанра, формы и преодоления технических трудностей выполнения

- решение исполнительных задач путем точного воспроизведения текста и понимания сущности авторского замысла и поиск необходимых выразительных средств; эскизное овладение музыкальных произведений за короткий срок.

3. Аккомпаниаторская деятельность:

- знание особенностей музыкального сопровождения детским вокальным, хоровым и инструментальным коллективом;

- работа над аккомпанементом: скорость ориентации в различных фактурах вокально хоровых произведений, сопровождение собственного пения; упрощение партии аккомпанемента, создание в процессе сопровождения целостного музыкального образа;

4. Чтение с листа:

- знание специфики чтения нот с листа сольных, ансамблевых и хоровых произведений, особенностей различных типов фактуры изложения музыкальных произведений и закономерностей их гармоничного развития;

- свободное оперирование музыкально-слуховыми представлениями, охват основных направлений динамического и темпового развития музыкального произведения с четким выделением гармонической основы;

5. Транспонирование музыкальных произведений:

- знание основных аппликатурных принципов всех видов гамм, аккордов и арпеджио;

- умение внутренним слухом слышать музыкальный материал в начальной тональности, скорость переноса фактурных и гармонических компонентов в другую тональность; упрощение музыкального материала за счет снятия второстепенных деталей мелодического и гармонического развития;

6. Игра в ансамбле:

- умение взаимодействовать с партнерами в напряженных ситуациях при репетиционной работе и концертном выступлении;

- ощущение динамической, ритмической и художественной целостности музыкального произведения;

- знание структуры совместной музыкально-исполнительской деятельности, ее организационно процессуальных особенностей и требований к личности исполнителя;

- осознание роли общения в процессе совместного музицирования, определения особенностей вербальной и невербальной коммуникации во время репетиции и концерта;

7. Творческая исполнительская деятельность:

- знание закономерностей импровизации в определенном стиле;

- подбор по слуху знакомых и незнакомых мелодий с адекватным аккомпанементом и гармонизация музыкальных фрагментов; импровизация на тему с изменением ритмической основы, фактуры, тональности.

Уделяя внимание развитию творческих способностей исполнителя, нельзя забывать и о том, что без "крепкого ремесла" нет искусства, что воспитание необходимых технических навыков и умений должен быть на первом месте. Однако принципы единства обучения и музыкаль-

но творческого воспитания, опора на слухо-творческую сферу учащегося, подчинение технического развития художественному имеют важнейшее значение для инструментальной педагогики. Они должны быть определены как ведущие в программах по методике обучения игре на музыкальном инструменте.

Среди важных и разнообразных свойств музыкально-педагогической квалификации учителя музыки исключительная роль принадлежит именно владению инструментом. Практика показывает, что учителю музыки необходимо творчески музицировать: играть на слух, гармонизировать мелодии, создавать инструментальное сопровождение к помещенным в сборниках произведениям, транспонировать т.п. Владение навыками творческого музицирования является свидетельством высокого уровня обще-музыкальной квалификации преподавателя. Одной из необходимых условий овладения навыками творческого музицирования является умение гармонизировать мелодии. В связи с этим в процессе обучения основное внимание в формировании творческих навыков должно быть направлена на развитие гармоничного слуха. Опыт и практические рекомендации отечественных и зарубежных педагогов показывают, что при целенаправленном обучении гармоничный слух, который отстает в своем развитии от мелодического, может быть развит у подавляющего большинства учащихся, причем, за сравнительно короткое время.

На этом этапе основное внимание сосредоточено на синтезе исполнительских и педагогических качеств учителя музыки. Практика позволяет констатировать, что использование учителем в своей работе ряда методических приемов способствует самовоспитанию и самосовершенствованию его профессиональных качеств. Прежде всего, для формирования и развития логико-теоретического мышления необходимо широко использовать обобщения, которые позволят на отдельных примерах вскрывать закономерности художественных явлений. Имеется в виду не только методы работы над преодолением различных исполнительских трудностей, но и принципы интерпретации музыкального произведения, его стилистических особенностей. Обобщение позволяют связывать отдельные вопросы исполнительства с общими проблемами музыкальной педагогики и служат основой формирования профессиональных знаний, умений и навыков.

Общеизвестно, что в основе работы над музыкальным произведением лежит знание общих закономерностей музыкального искусства и главных художественных принципов исполнения. Их цель, прежде всего, в попытке точно передать авторский замысел. Важно уметь на основе детального изучения нотного текста глубоко проникать в смысл музыкального произведения, понимать его идею, ориентироваться в стилевых и жанровых особенностях. И здесь, прежде всего, необходимо совершенствовать навыки творческого подхода к содержанию музыкального произведения, поскольку выполнение может быть истинным только в том случае, когда мысли и чувства исполнителя идентичны мыслям и чувствам автора музыкального произведения.

В процессе работы над музыкальным произведением очень важно найти средства музыкальной выразительности, правильный подбор которых служит основой воспроизведения музыкально образного содержания произведения. Выполняя музыкальное произведение на уроке, решая художественные задачи, учитель должен одновременно обладать умениями, которые способствуют активизации внимания школьников и выработке более глубокого понимания ими содержания произведения.

Опишем основные умения:

- постоянное вслушивание в музыку с одновременным осознанием интонационной выразительности в соответствии с содержанием произведения;
- остановка внимания на отдельных элементах музыкальной ткани с последующим решением новых художественных задач;
- ощущение и понимание музыкальной мысли с учетом всех элементов выразительности в их взаимодействии;
- охват формы произведения с постоянным обращением внимания на соотношение целого и отдельных частей, кульминаций и цезур, темповых и динамических контрастов и т.д.;

- теоретическое осмысление произведения с проникновением в особенности музыкального языка.

Творчество преподавателя - это деятельность, направленная на реализацию учебного процесса с целью оптимизации его через привнесение новых элементов, активного оперирования новыми знаниями, навыками в другом, по сравнению с обычным подходом, в ракурсе, направленном на достижение качественно новых дидактических результатов. А с другой стороны, его творчество предполагает личностные проявления в различных аспектах собственно музыкального творчества - импровизации, элементарной композиции и т.д. В практике эти два момента должны существовать в глубокой взаимосвязи. И именно поэтому формирование творческого потенциала учителя музыки должно, на наш взгляд, обязательно входить в систему обучения по всем профессиональным дисциплинам. Однако именно преподаватель основного музыкального инструмента по мере специфики организации индивидуально - педагогической деятельности может решить проблему активизации внутренних потенциальных сил личности ученика, без чего невозможно сформировать основы педагогического мастерства будущего преподавателя. Но здесь нужно отметить, что развитие творческого потенциала возможно только при наличии собственной активности и заинтересованности личности в осуществлении своего развития. Знания, умения и навыки являются обязательным условием для совершенствования того или иного творческого акта. Но сущность творчества не в их формальном накоплении, а в использовании их как средства для открытия новых путей, закономерностей и способов действий, которые приводят к получению результатов, неизвестных доселе.

Инструментально-исполнительский репертуар педагога содержит произведения разных эпох, стилей и жанров, однако по степени сложности эти произведения обязательно должны соответствовать уровню его музыкальной подготовки. Особое место в исполнительском репертуаре учителя специального инструмента занимают произведения из школьной программы для слушания музыки. Стоит отметить, что репертуар касается не только урока музыки, он непосредственно связан и с проведением различных внеурочных и внешкольных мероприятий: беседы о музыке, лекции-концерты, музыкальные викторины, тематические вечера и т.д. Подбирая музыкальные произведения для исполнения в музыкальной школе, учитель руководствуется задачами воспитания высокого художественного вкуса учеников, доступностью этих произведений для восприятия детьми разных возрастных групп, яркостью и контрастностью исполняемого репертуара.

В исполнительский репертуар учителя, безусловно, должны быть включены музыкальные произведения для разных возрастных групп школьников: младших, средних и старших классов. И если в начальных классах такие произведения не слишком сложные, то репертуар для старших классов требует высокого уровня профессиональных исполнительских умений и навыков. Качество исполнения музыкальных произведений служит одним из показателей педагогического мастерства учителя, к тому же, чем больше багаж пьес учитель в состоянии выполнять на профессиональном уровне, тем выше будет его авторитет и результаты музыкально - воспитательной работы с детьми. Однако исполнительскую деятельность педагога не нужно оценивать как эстрадно-концертную, а как яркое, эмоциональное, образное, доступное исполнение для детей.

Демонстрируя музыкальные произведения, преподаватель, в первую очередь, должен быть особенно требовательным к себе, постоянно помнить, что музыка должна пробуждать творческую фантазию детей, способствовать формированию ассоциативно-образного и логического мышления.

Современная музыкально - инструментальная педагогика характеризуется интенсивностью в поисках возможностей расширения музыкальной эрудиции и накопления репертуара будущего учителя. Исходя из потребностей практики, актуальным, на наш взгляд, является обращение педагогов высшей школы к эскизному изучению музыкальных произведений в преподавании игры на основном музыкальном инструменте. Собственно, такую

форму учебно-педагогической деятельности можно охарактеризовать как промежуточную между чтением нот с листа и совершенным усвоением музыкального произведения. Последним рубежом эскизного изучения произведения служит этап, на котором исполнитель охватывает в целом замысел произведения, получает художественно достоверное представление о нем и, как исполнитель, может уверенно передать этот замысел на музыкальном инструменте. Ограничение сроков обработки музыкального произведения означает, по сути, ускорение темпов прохождения учебного материала. Учащийся оказывается перед необходимостью усвоения определенной информации в сокращено уплотненные сроки. Именно это приводит к непрерывному накоплению всё новых знаний, к отказу от топтания на месте и однообразного повтора ранее пройденного. Используя этот метод, музыкальное произведение не обязательно учить наизусть и доводить его выполнения до совершенства. Сокращается срок разучивания произведения, дает возможность за адекватный период времени овладеть большим количеством музыкальных произведений. Однако нельзя трактовать предложенный метод как поверхностное исполнение. При эскизном разучивании на первый план выдвигаются те умения, которые необходимы будущему преподавателю специального инструмента в работе с учащимися: это, прежде всего, умение понять смысл музыкального произведения, понять его художественный замысел и, по возможности, выявить средства музыкальной выразительности.

Такой вид самостоятельной работы способствует значительному расширению репертуара, обогащению исполнительского опыта музыканта.

Одним из важных аспектов подготовки будущего педагога является владение умениями и навыками концертмейстерской работы. По окончании вуза музыкант должен уметь: аккомпанировать, сопровождать собственное пение, читать с листа и транспонировать партию аккомпанемента в другие тональности, подбирать по слуху и сопровождать популярные песни. Обычно наиболее сложным для учителя бывает подбор на слух и транспонирование. Что касается транспонирования, то, по нашему мнению, с появлением компьютерных программ, которые предоставляют возможность быстрее перенести нотный текст в любую тональность, потребность в транспонировании со временем исчезнет. Однако в практике работы учителя случаются ситуации, когда эти умения необходимы. Способ обучения игре на слух, основой которого является способность произвольного оперирования музыкально слуховыми представлениями - один из наименее исследованных в музыкальной педагогике. К сожалению, многие из учителей не обладает достаточно развитым внутренним слухом, а, следовательно, не всегда могут произвольно оперировать музыкально - слуховыми представлениями, дифференцированно воспринимать и подавать музыкальный материал. Формирование этих навыков должно начинаться с развития умения подбора на слух, что может стать важной основой успешного чтения с листа и транспонирования. Во время игры на слух целесообразно использовать простые песни с небольшим диапазоном. Количество музыкальных примеров, построенных на народных мелодиях, каждый преподаватель определяет самостоятельно. Развитие навыков подбора аккомпанемента к этим мелодиям должно сопровождаться иллюстрацией преподавателем с последующим наследованием учеником. Такой показ является одним из путей перехода к следующему этапу работы - подготовка к самостоятельному, творческому подбору аккомпанемента. Обучение игры на слух должно учитывать индивидуальные особенности учащегося: мера одаренности, восприимчивость, развитость музыкальной памяти, чувства ритма и т.д. Этот процесс требует дифференцированного подхода, каждый ученик должен иметь индивидуальные задания на каждый вид музицирования.

В процессе чтения с листа преподаватель должен уметь быстро вникать в замысел произведения, предусматривать линию развития музыкального образа, сосредоточиться на главном, одновременно видеть партию солиста и сопровождение, музыкальный и литературный текст, осознавать характер музыки, обращая внимание на изменение темпа, тональности, фактуры

и ритмические изменения. Для развития этих навыков мы предлагаем непрерывное выполнение, восприятия музыкального текста не отдельными знаками, а большими звуковыми комплексами, владение наиболее распространенными фактурными формулам, гаммами, арпеджио, аккордами и т.д., выполнение аккомпанемента с одновременным пением вокальной партии.

Формируя комплекс навыков чтения с листа, учитель должен учитывать, что:

- работу целесообразно начинать с произведений, написанных в медленном темпе, с малым количеством случайных знаков и с однотипной фактурой сопровождения, не требующих сложной аппликатуры;

- обязательным условием является выработка умения свободно ориентироваться на клавиатуре музыкального инструмента.

Итак, одним из проявлений музыкальной компетентности педагога является его исполнительская культура. В своей профессиональной деятельности он постоянно должен выступать в роли исполнителя, а для этого необходимо свободно владеть музыкальной литературой, понимать и осваивать музыкальный материал и, творчески интерпретируя, доносить его до слушателей.

Творческая работа учителя музыки в школе основывается на прочной музыкально-исполнительской подготовке, обеспечить которую должны, прежде всего, занятия основного музыкального инструмента, в ходе которых у будущего специалиста формируется художественная, методическая и общепедагогическая культура.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л.Г. Активизация творческих качеств учителя музыки в процессе методической подготовки // Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе межвузовского обучения /Под ред. Арчажниковой Л.Г. - М.: МГЗПЫ, 1991.
2. Люблинский А. Теория и практика аккомпанемента: Методологические основы. - Л.: «Музыка», 1972.
3. Падалка Г.М. Музыкальная педагогика: Курс лекций по актуальным проблемам преподавания музыкальных дисциплин в системе педагогического образования / Под ред. В.Г. Бутенко. - Херсон: ХГПИ, 1995.

УДК 78

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ АНСАМБЛЕВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Лапошко Д.В.

Ансамблевое исполнительство на народных инструментах имеет многовековую историю, однако как самостоятельный жанр инструментальной музыки сформировалось немногим более 100 лет назад. Вековая история развития оркестров и ансамблей народных инструментов изобилует подъёмами и спадами, разрушением одних и возникновением других. Несмотря на это, исполнительство на народных инструментах продолжает своё развитие.

Современное состояние культуры носит явно техногенный характер, определяющий приоритеты в жизни общества. Постоянно возрастает роль технического прогресса, совершенствуются различные средства массовой информации, и одновременно сокращается объём непосредственного личностного общения. Нарастающий процесс дегуманизации бытия, ведущий к отчуждению личности, усложняющий для неё возможности социального взаимодействия, коммуникации, общения, что, в свою очередь, создаёт предпосылки для возникновения различных проявлений асоциального поведения. Прагматизм, эгоцентризм, рост потребления, смещение ценностных доминант в сторону обретения достатка и материального благополучия настоятельно обращают систему образова-

ния к проблеме гуманизации, созданию предпосылок для формирования готовности личности к совместной сотворческой деятельности в пространстве культуры, межкультурному диалогу.

Ансамблевая культура как синтез этического и эстетического начал в значительной степени определяет возможность осуществления «духовного сотворчества», ведущего к созданию пространства «соучастия бытия». Термин «духовное сотворчество» интерпретируется в философии и психологии художественного творчества как сознаваемая потребность и способность к диалогу, к взаимодействию в творчески-созидательной деятельности в пространстве культуры.

Ансамбль народных инструментов представляет собой коллектив единомышленников, объединённых общностью целей и задач, вырабатывающих в процессе совместной деятельности художественные принципы. Каждый участник ансамбля является по существу солистом, поэтому коллектив и личность в инструментальном ансамбле необходимо рассматривать в диалектическом единстве, как две стороны одного явления, развитие которых обусловлено друг другом. Для этого необходимо в практических занятиях, кроме внешней стороны – работы над музыкальным произведением - видеть внутренний смысл взаимоотношений партнёров в коллективе, их развитие и становление как творческих личностей.

В самом понятии «ансамбль», прочно вошедшем в художественное пространство культуры и происходящим от французского «ensemble» (что в переводе на русский язык обозначает «вместе»), уже заложены как этическая составляющая, определяющая потребность в духовном общении, так и эстетическая, несущая в себе поиск гармонии и красоты в устремлённости к общему идеалу.

В общем контексте затрагиваемой темы основополагающим аспектом изучения является ансамблевая техника, объединяющая общность принципов в достижении исполнительского мастерства, несмотря на всё многообразие и специфические отличия всех ансамблевых форм. Ансамблевая техника способствует развитию качества исполнения, музыкального мышления, эстетического вкуса музыкантов, совершенствует индивидуальные музыкальные навыки исполнителей, развивает коммуникативные способности личности, является основой ансамблевого исполнительства.

Универсальное и особенное в системе ансамблевой техники являющейся основой коллективного исполнительства определяется её включенностью в процесс эстетического, психологического, педагогического и исполнительского взаимодействий, в связи с чем формирование необходимых технических ансамблевых навыков происходит последовательным образом и осуществляется при помощи упражнений, а также благодаря осознанию многоуровневости и иерархичности элементов системы.

Специфика процесса становления необходимых ансамблевых навыков определяется следующими условиями: а) целенаправленностью развития всего комплекса исполнительских способностей; б) необходимостью вырабатывать на моторно - двигательном уровне метроритмическую, артикуляционную, темповую и кинетическую синхронность; на слуховом уровне синхронность динамическую, тембральную и интонационную; на психическом уровне эмоциональную и сценическую; в) использованием инструктивного материала (гаммы, упражнения), который следует рассматривать как важнейший фактор качественного преобразования ансамблевых навыков; г) разграничением анализа многоуровневых навыков ансамблевой техники на всех уровнях её функционирования: моторно - двигательном, слуховом, эстетическом, психическом.

Занятия в ансамблевом классе способствуют скорейшему развитию слуховых навыков: тембрально - динамического, интонационного слуха; дисциплинирует метроритмическую природу исполнителей. Улучшает регулятивную функцию артикуляционных процессов; в психологическом и эстетическом аспекте стимулирует становление коммуникативных качеств личности, формирует поведенческие навыки, манеру и стиль концертного выступления исполнителей.

Развитие ансамблевой техники является необходимейшим условием совершен-

ствования исполнительского мастерства, целостного развития личности музыканта-исполнителя, в независимости от дальнейшей направленности его профессиональной деятельности.

Каждый исполнитель, обладая своей музыкальной техникой, вступает во взаимодействие со своими партнёрами по ансамблю, которые, в свою очередь, обладают музыкальной техникой отличной от других ансамблистов. В результате происходит смешение индивидуальных навыков, привидению их к общему знаменателю, к выработке законов функционирования новой системы, складывающейся как следствие взаимодействия различных индивидуумов.

Индивидуальная музыкальная техника, функционируя в ансамблевой системе, обогащается совершенствованием определённых элементов, давая одним исполнителям возможность определить своё призвание, сферу приложенных сил, другим – избавиться от многих, как чисто инструментальных, так и общеисполнительских недочётов. Вследствие этого педагогическая ценность развития ансамблевой техники заключается в её универсальности.

Такой подход охватывает всё многообразие ансамблевых навыков и даёт основание утверждать, что ансамблевая техника - это многоуровневая система навыков, возникающая как результат взаимодействия индивидуальных техник ансамблистов, проявляющаяся посредством концептуального, психического, слухового и моторно – двигательного уровня, направленная на воплощение и материализацию музыкальной мысли.

Одним из важнейших элементов ансамблевой техники признаётся синхронность, которая присутствует абсолютно на всех её уровнях, являясь организующим временным принципом, упорядочивающим всю вертикаль временных процессов в музыке. Ансамблевая синхронность проявляется на моторно – двигательном, слуховом, психическом и эстетическом уровне. Осознание многоуровневой системы синхронности способствует лучшему анализу ансамблистами своих действий, выявлению истинных причин совершаемых неточностей, быстрейшему устранению и коррекции нежелательного звукового результата. На моторно – двигательном уровне синхронность может быть метроритмической, артикуляционной, темповой и кинетической. На слуховом уровне синхронность бывает динамической, тембральной и интонационной. На психическом уровне проявляется эмоциональная и сценическая синхронность.

С точки зрения развития музыкальной культуры ансамбль представляется сложным явлением, взаимодействующий с различными направлениями музыкального искусства. Многообразие функций, которые выполняет инструментально – ансамблевая культура, определяют основные аспекты в данной области, а именно:

1) Исторический аспект включает две взаимосвязанные функции:

а) Просветительская функция. Ансамблевое исполнительство, имея ряд преимуществ перед исполнительством сольным, является средством распространения музыкальной культуры, естественной потребностью для выражения накопившихся чувств, средством творческого общения и самовыражения. Доступность музыкального языка для широкого круга слушателей, ясность мелодической линии, чёткая функциональность ансамблевых партий позволили ансамблевым формам утвердиться, завоевав всеобщее признание. Прослеживается тесная взаимосвязь между демократичностью ансамблевых инструментов и развитием слушательской культуры, где ансамблю принадлежит роль носителя культурных традиций;

б) Следующая функция рассматриваемого аспекта стимулирует на создание своего самобытного репертуара непосредственно самими участниками или руководителями коллективов.Создаются оригинальные произведения, делаются переложения, аранжировки, инструментовки уже существующего музыкального материала адаптированного непосредственно для определённого состава, что даёт возможность услышать новую колористику в известных произведениях.

В связи с этим, основываясь на личном опыте руководителя детского ансамбля народных инструментов, следует отметить проблему подбора репертуара. Которая

главным образом должна быть мотивирована на адекватное восприятие музыкального материала слушательской аудиторией.

Опыт работы показывает, что обращение к жанрам народного песенного и танцевального творчества в ансамблевом исполнительстве и введение их в репертуар уже в обработанной и аранжированной форме имеет сценический успех и популярность у слушателя, даже неподготовленного. Такого рода творческая направленность в полной мере может являться альтернативой проблеме, обусловленной тем обстоятельством, что в последние десятилетия отмечаются негативные тенденции, связанные с распространением низко художественных форм поп-культуры, навязываемые обществу средствами массовой информации.

Кроме того, свободная, в достаточной степени, обработка и трактовка народных произведений позволяет инструментовать их с учётом не только тембральных и других особенностей инструмента, но и, корректируя каждую партию в зависимости от технических возможностей исполнителя. Особую актуальность эта специфическая проблема приобретает в детских коллективах и коллективах художественной самодеятельности.

2) Исполнительский аспект включает в себя две функции – эстетическую и акустическую:

а) Выступление инструментального ансамбля следует расценивать не только сточки зрения адекватного звукового результата, но и, руководствуясь поведенческими характеристиками коллектива, его способностью «заражать» слушателя использованием дополнительных средств выразительности. Благодаря такому взаимодействию, общению ансамбля со зрителями, и формируются эстетические вкусы слушателей и нормы сценического поведения у музыкантов;

б) Специфические требования к звуковой стороне ансамблевого исполнительства определяются тремя главными критериями: политембровостью, синхронностью и стереофоничностью. Акустическая ценность, возникающая в процессе поиска оптимального звукового результата, будет во многом зависеть от правильно найденных тембральных сочетаний. Поиск новых художественно оправданных тембральных комбинаций напрямую зависит от конкретных сценических условий, акустической среды. Акустическая синхронность в ансамбле играет решающую роль в определении качественного уровня исполнителей. Стереофоничность звучания в ансамбле возникает в силу естественных обстоятельств, так как расположение исполнителей на сцене осуществляется на определённом расстоянии одних музыкантов от других, в результате чего и возникает стереофонический эффект. Такая естественная стереофоничность во многом определяет специфику ансамблевого исполнительства, создаёт то особое звуковое качество, которое во многом характеризует ансамблевое искусство как самостоятельную форму исполнительства.

3) Педагогический аспект. Важнейшая функция данного аспекта заключается в воспитании не только узкопрофессиональных навыков, но и в формировании коммуникативных качеств личности, умении достигать психологического компромисса. Педагогическая функция в ансамбле основывается на общности взглядов музыкантов, на способности к толерантности к своим партнёрам. В ходе общения в ансамбле происходит взаимовоспитательный процесс – внутренний мир каждого музыканта чем-то обогащается и отдаёт что-то взамен, развивается культура человеческих отношений, усиливается внутренняя работа исполнителей над своими личностными качествами.

Тем не менее, следует обратить внимание на развитие узкопрофессиональных ансамблевых навыков, на формирование моторно – двигательного аппарата. Важнейшим элементом данного уровня признаётся ансамблевая артикуляция. В исполнительском процессе, эта функция определяется как совместное произношение отдельных элементов музыкальной формы, возникающая в результате взаимодействия комплексных штриховых комбинаций, определяемых приёмами игры, синхронизацией звуковых фраз. В зависимости от количества участников и разнообразия инструментария возникает необходимость учитывать специфические свойства в произ-

ношении (артикулирования) музыкальной мысли.

Точная реализация трёхфазности звука – взятия, стационарной части и завершения звука является важнейшим ансамблевым навыком, определяющим качественный уровень артикуляционных процессов. Для достижения высшего артикуляционного качества процесс трёхфазности звука в ансамбле необходимо вырабатывать в различных темповых комбинациях, сознательно изменяя продолжительность той или иной фазы. Данный принцип необходимо соблюдать при использовании всей штриховой палитры – от связных до раздельных штрихов. Особое внимание следует уделять медленному темпу, так как метроритмические процессы, замедляясь во времени, увеличиваются в пространстве, что вносит ясность в их структурные характеристики, способствует осознанию происходящих в исполнительском акте неточностей.

Опыт руководителя детского коллектива в полной мере доказывает эффективность проведения нескольких индивидуальных занятий с каждым участником ансамбля. Количество занятий зависит от личных способностей учащихся и степени готовности партий. Такого рода занятия способствуют более детальному рассмотрению нотного материала. Кроме того, при разучивании партий, руководителю необходимо проигрывать с учащимся произведение в дуэте, что даёт,уже на начальном этапе, представление об особенностях формообразования, динамики, метроритмики и других нюансах исполнения.

В формировании метроритмических навыков следует отметить несколько закономерностей, остающихся неизменными в любых ситуациях. Так, при наличии различных ритмических структур в медленном темпе ориентиром для его удержания должна служить партия с более мелкими длительностями. И, наоборот, в быстром темпе крупные доли будут стабилизировать темповую устойчивость, упорядочивая мелкие. Таким образом, при разучивании произведения в дуэте с учащимся, в своей партии педагог должен использовать фактурные особенности различных партий ансамбля, в противоположной зависимости от функциональной специфики партии ученика (аккомпанирующей, подголосочной, солирующей).

Совершенствование качества слуховых навыков у музыкантов напрямую зависит от степени развитости всего комплекса их способностей на этом уровне. Процессы, протекающие в ансамблевом исполнительстве, управляются и подконтрольны целиком и полностью благодаря слуховой активности. Так, приоритетными видами слуха в ансамбле можно считать интонационный и тембрально-динамический слух.

Ансамблевая интонация выступает в качестве синтаксического элемента упорядочивающего смысловую функцию музыки. Культура звука, содержательное интонирование, сознательное и одухотворённое произношение музыкальной мысли должны быть главными критериями оценки ансамблевого профессионализма, важнейшей целью педагогического процесса. Интонирование – как процесс выражения внутренних переживаний, тесно связан не только с владением техническими средствами, но и с содержанием внутреннего мира музыкантов, что требует дополнительной работы по расширению кругозора, овладению стилистическими особенностями интонации.

Формирование и совершенствование навыка интонирования должно опираться на индивидуальные способности исполнителей. Необходимо знать отличия темперамента, характера, исполнительских наклонностей учащихся, чтобы эти особенности не были помехой в коллективном интонировании, а наоборот, наилучшим образом проявились бы со своими отличными качествами в музыкальном контексте. Закреплению процесса интонирования в конкретном произведении способствует использование ассоциативной памяти, образного мышления, умственной техники, внутреннего интонирования.

Фразировка как частный случай интонационного процесса должна быть чётко согласованна и закреплена в репетиционном процессе.

Тембрально-динамическая нюансировка в ансамблевом исполнительстве во многом представляет собой процесс субъективного выражения эмоционального переживания исполнителями содержания му-

зыкального произведения. Теснейшая взаимосвязь между тембром и динамикой звуков определяет неразрывность анализа данных процессов.

Формирование технических навыков происходит гораздо эффективнее в определённом тембрально-динамическом диапазоне, что обусловлено спецификой воспринимаемых человеческим ухом частот. Критерием динамической уравновешенности ансамблевого звучания должен служить процесс равномерного слухового восприятия. Интонирование звуков большей частоты требует больших динамических усилий и наоборот, что следует учитывать в формировании устойчивых тембрально-динамических ансамблевых отношений. Развитие активности слуховых навыков на занятиях необходимо ограничивать во времени, так как это является трудным и утомительным процессом, требующим огромной концентрации внимания и больших затрат психической энергии.

Одними из важнейших в формировании ансамблевых навыков являются аспекты психического и эстетического уровня. В связи с этим, необходимо учитывать круг проблем, связанных с публичным выступлением инструментального коллектива на сцене. Вся продолжительность концертного выступления разбивается на три этапа. Первый этап включает в себя, непосредственно, сам выход и поклон зрителям. По своему эстетическому воздействию этот этап не менее важен, чем само исполнение и напрямую выполняет функцию эстетического воспитания слушательской аудитории. Особое внимание необходимо акцентировать на общности и слаженности выхода музыкантов на сцену, синхронности ансамблевого поклона, что целесообразно осуществлять в репетиционных условиях.

На втором этапе немаловажное значение для музыкального и эстетического восприятия ансамбля имеет расположение ансамблистов на сцене. При огромной вариативности существующих ансамблевых форм, следует отметить общие для всех составов правила «посадки» на сцене. Первое, что необходимо учитывать – это акустический фактор: музыканты должны в первую очередь хорошо слышать друг друга. Второе необходимое условие – это визуальный фактор: музыканты должны быть хорошо видимы зрителям, а также иметь возможность визуального контакта друг с другом. Такое взаимодействие создаёт условия для общения, возникновения разнообразных кинетических и драматургических действий, а также проявления сценической активности, что в целом обогащает образное содержание музыки, придаёт ей игровое начало. Поэтому на сцене рекомендуется рассаживаться полукругом, что позволяет реализовать как акустический, так и визуальный фактор.

Третий этап – уход исполнителей со сцены включает в себя поклон после исполнения и, непосредственно, сам выход за кулисы. Следует подчеркнуть важность идентичности эмоционального состояния, в котором будет произведён поклон с тем образным строем, в котором было исполнено музыкальное произведение. Ансамблистов необходимо воспитывать синхронно исполнять поклон, выполнять эстетические жесты. Следует обратить более пристальное внимание на развитие и закрепление внемузыкальных средств воздействия исполнителей на публику, к которым относятся кинетические движения музыкантов на сцене – жесты и мимика, которые, будучи эстетически согласованы с образным содержанием музыки, содействуют выражению музыкальной мысли, дополняют уровень слухового восприятия зрительным.

Необходимость творческого начала в коллективном исполнительском процессе следует рассматривать как консолидирующий фактор. Существуют необходимые условия, наличие которых позволяет говорить о возможности проявления в ансамблевом исполнительстве творческого импульса. К этим условиям относятся: а) наличие творческой индивидуальности у каждого члена ансамбля; б) синтез всех творческих индивидуальностей в ансамбле на основе взаимопонимания; в) способность к взаимности и открытости в общении со своими партнёрами по ансамблю. Для исполнителей, выступающих на сцене, кроме того, существует также дополнительный стимулятор творческой энергии – общение со зрителями. Находясь вне внутреннего мира музыкантов, фактор присутствия большого количества публики в зале явля-

ется важнейшим стимулом, необходимейшим катализатором в раскрытии исполнительского потенциала ансамблистов. Ансамблевая техника, как совокупность моторно-двигательных, слуховых, психических и эстетических навыков является средством передачи исполнительского замысла слушателям.

Таким образом, структурная многоуровневость основных элементов ансамблевой техники позволяет сделать вывод об её универсальности в педагогическом применении кразличным ансамблевым формам, так как во всех формах и жанрах сохраняются общие принципы её формирования. Основным элементом ансамблевой техники признаётся синхронность, определяемая как процесс одновременной реализации многоуровневых исполнительских приёмов ансамблистами. Синхронность является организующим временным принципом, упорядочивающим всю структурную вертикаль временных процессов происходящих в ансамблевом исполнительстве. Формирование синхронных элементов осуществляется последовательным образом параллельно на всех уровнях их функционирования, что в итоге и обеспечивает качественное становление профессиональных ансамблевых навыков. Выделяются следующие виды синхронности: на моторно-двигательном уровне – метроритмическая, артикуляционная, темповая и кинетическая синхронность; на слуховом уровне – синхронность динамическая, тембральная и интонационная; на психологическом уровне проявляется эмоциональная синхронность.

Развитие ансамблевой техники имеет огромноепедагогическое значение. Важнейшая функция заключается в воспитании не только узкопрофессиональных качеств ансамблистов, но и в формировании коммуникативных качеств личности, расширении общемузыкального кругозора, умении достигать психологического компромисса. Нахождение общих точек психологического соприкосновения выступает как организующий, консолидирующий фактор ансамблевой гармонии. Дискуссионная форма общения признаётся приемлемой и психологически оправданной. Формирование ансамблевой артикуляции, ансамблевого интонирования следует рассматривать как важнейшие компоненты в становлении исполнительской культуры, одну из основ развития ансамблевого профессионализма.

Поэтапное рассмотрение и осознание законов функционирования ансамблевого исполнительства позволяет более ясно понять природу и роль профессиональных ансамблевых навыков в коллективном творчестве, облегчив, тем самым, процесс становления ансамблевого мастерства музыканта-исполнителя.

Обозначенная многоаспектность ансамблевой культуры, позволяет говорить не только о значимости ансамблевого искусства в рамках исполнительства, но также о её важности в процессе общемузыкального становления и формирования музыкальной культуры в целом – композиторского творчества, просветительства, пропаганды репертуара, педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альшиц Ю.Л. Ансамбль и творческая индивидуальность: автореф. дис. .канд. искусствоведения: 17.00.05. - М., 2003.
2. Андрюшенков Г.И. Формы и методы работы с самодеятельным инструментальным ансамблем. - Л., 1983.
3. Благой Д.Д. Искусство камерного ансамбля и музыкально-педагогический процесс / Камерный ансамбль. Педагогика и исполнительство. - М., 1979.
4. Вопросы музыкально-исполнительского искусства. - М., 1958. - Вып.2.
5. Имханицкий М.И. Новое об артикуляции и штрихах, учеб. Пособие по курсу методики / РАМ им. Гнесиных. - М., 1997.
6. Капустин Ю.В. Музыкант-исполнитель и публика: Социологические проблемы современной концертной жизни: исследования. - Л.: «Музыка», 1985.
7. Максимов Е.И. Оркестры и ансамбли Русских народных инструментов: исторические очерки. - М., 1983.
8. Нейгауз Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники: избр. ст.- 2-е изд., испр. и доп. - М.: «Сов. Композитор», 1983.
9. Ханецкая Н.В. Основы профессиональной подготовки учителя музыки: межвуз. сб. науч. тр. Сарат. пед. ин-та. - 1999. Вып. 4.

УДК 78 : 37

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В КЛАССЕ ОБЩЕГО ФОРТЕПИАНО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Арутюнян Е.Г., Курепина Р.В.

Наше время – это время перемен, это время, когда обществу нужны люди многогранные, способные к активной творческой деятельности, способные нестандартно, творчески мыслить. Самое главное, что побуждает нас быть креативными – это изменчивость окружающего мира. Вследствие этого становится очевидной необходимость поиска средств, позволяющих её развивать – способность, которой, хоть и в разной степени обладает каждый человек. К сожалению, массовое обучение часто сводится к запоминанию и воспроизведению приемов действия, типовых способов решения заданий. Дети лишаются радости открытия и постепенно могут потерять интерес к творчеству [2]. Происходящие в настоящее время изменения в общественной жизни, процесс модернизации казахстанского образования, в том числе, музыкального, требуют новых подходов в использовании средств, методов и форм обучения.

Любому музыканту приходится иметь дело с двумя факторами – музыкой, как таковой, и личностью обучающегося, его особенностями, устремлениями, способностями. Для того чтобы организовать успешную учебную деятельность, педагог должен иметь хорошее представление об основных характеристиках обучаемых, знать их способности к восприятию изучаемого материала, его запоминанию, переработке, а также об использовании изучаемой информации для решения разных учебных задач [4].

Инновационный характер связан с качественно новым взглядом на условия, логику, структуру и содержание обучения игре на фортепиано обучающихся разного уровня подготовки и разных специальностей. В этой связи преподаватели общего фортепиано ВКУИ в течение трех последних лет разрабатывали открытые уроки с внедрением личностно-ориентированных технологий, представляющих собой комплекс определенных форм, методов и средств обучения, направленных на личность учащегося, его интеллектуальное и нравственное развитие. Во всех уроках прослеживается взаимосвязь методики преподавания фортепиано и вопросов психологии и составляет единый педагогический и творческий процесс [1].

Необходимо также отметить и роль межпредметных связей в обучении, которые являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся, существенной особенностью которой является овладение обобщенным характером познавательной деятельности. Обобщенность же дает возможность применять знания и умения в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов, как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в будущей производственной, научной и общественной жизни выпускников. С помощью многосторонних межпредметных связей на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания обучающихся, а также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности [5].

Данные разработки открытых занятий являются определенной новизной в работе отделения и подчеркивают важность межпредметных связей, актуальность их применения в достижении поставленных задач. Это следующие темы: «Применение технологий современного урока на занятиях общего фортепиано», «Память как психолого-педагогическая проблема в работе с одаренными детьми на занятиях общего фортепиано», «Изучение особенностей внимания для обеспечения успешности музыкально-творческой деятельности учащихся на современном этапе», «Классификация наиболее актуальных ошибочных действий в работе над музыкальным

произведением», «Развитие музыкального мышления в процессе учебно - исполнительской деятельности на занятиях общего фортепиано».

Толчком для творческой активности учащихся послужило использование при подготовке к открытым урокам нескольких инновационных педагогических технологий, а именно:

1) тренинга (репетиции в разных вариантах);

2) изготовление печатной продукции и использование презентации (оформление афиши, буклетов отделения, дизайн которых обсуждался совместно);

3) рефлексии (анализ удач и некоторых промахов в бурном всеобщем обсуждении),

4) диагностики (психолог провел тестирование учащихся до и после открытого мероприятия);

5) рассылки по сайтам (поиск изображений для слайдов);

6) здоровьесбережения (смена видов деятельности, атмосфера психологического комфорта для учащихся и зрителей).

Психология имеет большое значение не только для решения ряда основных теоретических вопросов о психологической жизни и сознательной деятельности человека. Она имеет также практическое значение, возрастающее по мере того, как основным вопросом общественной жизни становится управление поведением человека на научных основах и учет человеческого фактора в промышленности и общественных отношениях.

В своей работе преподаватель общего фортепиано сталкивается с особенностями восприятия учащихся при получении различной информации. В психологии известно, что каждый ребенок воспринимает окружающий мир, используя в равной степени визуальную, аудиальную и кинестическую системы. В музыкальном обучении, безусловно, ведущей системой является аудиальная. К примеру, при работе с выраженным визуалом есть смысл периодически использовать современные компьютерные технологии: презентации в Power Point, просмотр видео и иллюстраций, тем самым задействовать его основную сенсорную систему восприятия информации.

Для эффективности процесса обучения в современных условиях необходимо применение современных технических средств. К числу источников учебной информации можно отнести информационно-справочные системы, электронные учебники и энциклопедии, ресурсы Интернета. Современные технологии мультимедиа (создание, обработка, хранение и совместная визуализация при помощи компьютера текстовой, графической, аудио- и видеоинформации в цифровом формате) сегодня представляют собой одно из передовых достижений в сфере применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в обучении [2].

Применение ИКТ формирует коммуникативные качества личности, помогает учащемуся адаптироваться в информационном пространстве. Быстро меняющееся действие на экране, постоянная смена видов деятельности способствует активному общению в процессе урока, живому обсуждению происходящего. Наконец, это интересно педагогу, несмотря на продолжительный подготовительный этап. Урок получается более ярким, интересным, информационно насыщенным, детально проработанным, а удовольствие от хорошо проведенного урока компенсирует потраченное на его подготовку время [3]. Использование ИКТ-технологий в педагогической практике происходит по нескольким уровням:

• создание и применение на уроке и во внеклассной деятельности мультимедийных презентаций;

• использование Интернет-ресурсов;

• создание печатного дидактического материала;

• создание web-сайта учителя в целях систематизации накопленного педагогического опыта и организации самостоятельной работы учащихся (дистанционного обучения).

Рассматривая особенности современного урока по общему фортепиано, можно определить некоторые ведущие идеи:

• необходимо изменить роль ученика: из пассивного слушателя сделать его активным участником процесса обучения;

• учебным планом предусмотрен лишь один (два) занятия по общему форте-

пиано в неделю, что недостаточно для формирования разносторонне развитой гармоничной личности; в связи с этим возникает проблема увеличения интенсивности урока, его насыщенности; одним из способов решения этой задачи могут стать современные технологии, в том числе информационные;

• существует противоречие между технологической средой, окружающей ребенка в быту, наличием высокотехнологичных звуко- и видео воспроизводящих устройств (DVD, mp3-плееров, мобильных телефонов, коммуникаторов и т.д.) и техническим обеспечением образовательного пространства школы (училища); следовательно, одним из условий успешного обучения на занятиях по фортепиано, несомненно, является качество используемых на уроках аудио- и видеоматериалов; применение современных технических средств обучения (компьютер, видеомагнитофон, музыкальный центр и т.д.) позволяет добиться желаемого результата;

• одной из важнейших составляющих успешного обучения является мотивация ученика; использование современных технологий делает обучение ярким, запоминающимся, интересным для учащегося любого возраста, формирует эмоционально положительное отношение к предмету.

• также на сегодняшний день, в свете современных технологий обучения, используются различные психологические методики для эффективности работы с учащимся.

Все вышеперечисленное позволило преподавателям общего фортепиано органично включить ИКТ в процессе проведения занятий. Это и демонстрация на уроках презентаций, и использование CD, DVD, MP3-дисков с записями лучших образцов классической музыки. С появлением компьютеров и предоставлением доступа в Интернет преподаватели получили возможность искать и использовать в работе необходимую информацию. В работе музыкантов такой информацией могут быть:

• сведения о композиторах, информация об исполняемых произведениях;

• поиск в Интернете нотных источников;

• скачивание подходящих аудио и видеоматериалов;

• просмотр картин, фото и другого материала, помогающего в работе над раскрытием образа в произведении;

• поиск методической литературы и обращение к специализированным сайтам.

Так, например, при создании открытого урока по теме «Применение технологий современного урока на занятиях общего фортепиано» успешна была использована в ходе исполнения музыкального произведения фото-презентация, выполненная в программе Power Point; на открытых уроках: «Память как психолого - педагогическая проблема в работе с одаренными детьми на занятиях общего фортепиано» и «Изучение особенностей внимания для обеспечения успешности музыкально-творческой деятельности учащихся на современном этапе» применялись презентации на протяжении теоретической части занятия, что позволило активизировать внимание всех присутствующих.

Несмотря на все вышеперечисленные достоинства информационно – коммуникационных технологий, существует ряд проблем в применении их на занятиях общего фортепиано:

• традиционность обучения и выполнение программных требований;

• отсутствие материальной оснащенности класса;

• особенности структуры и организации урока, в ходе которого большое количество времени уделяется разучиванию музыкальных произведений;

• разная степень готовности учащихся к восприятию новых методов обучения.

Вовлекать учащихся в работу с инновационными технологиями можно уже с младших классов. Не секрет, что наши маленькие ученики, приходя в школу, владеют компьютером и могут воспользоваться возможностями Интернета, зачастую без помощи родителей. Важно лишь уметь компетентно сформировать мотивацию к этому, начиная с малого, например, создания презентации по освоению элементов музыкальной грамоты или прослушивания исполнения изучаемого произведения, просмотра портретов великих композиторов.

В средних и старших классах можно предложить использование Интернет - ре-

сурсов для поиска нужных нот на сайтах, послушать изучаемое произведение в различных исполнениях. Такая работа способствует получению новых знаний, развитию умения анализировать, сопоставлять и делать необходимые выводы. Следует отметить, что кроме знаний и умений, юные музыканты получают заряд позитивных эмоций, яркие впечатления от классических и современных произведений. Таким образом, создается симбиоз рационального мышления и эмоционального восприятия, что очень важно как для подготовки к экзамену, классному или общешкольному концерту, так и к серьёзным региональным, республиканским и международным конкурсам.

Умелая организация действий учащихся на основе учебного материала становится мощным фактором повышения мотивации к творчеству. Между педагогом и учеником возникает некая доверительность, налаживается особый контакт, ребёнок раскрепощается, уходят психологическая скованность и зажатость. Ученик понимает, что наставник проявил особую заинтересованность конкретно к нему, к его индивидуальности, к его творческому потенциалу. И вот маленький пианист уже готов к качественно другому восприятию музыки, к плодотворной работе над музыкальным произведением.

Традиции музыкальной педагогики в своих фундаментальных основаниях остаются на сегодняшний день достаточно прочными, сохраняют свою жизнеспособность и актуальность. «Сердцевиной» этих традиций, как и прежде, являются высокая духовность, приверженность к гуманистическим ценностям, единение с национальными этическими и эстетическими идеалами. В то же время углубленный анализ массовой практики преподавания музыкальных дисциплин, в том числе, фортепиано, свидетельствует о необходимости коррекции этих традиций, иными словами, приведения их в соответствие с реалиями времени.

Исследование теории и практики современного музыкального образования в целом позволяет утверждать, что проблема не в том, чтобы «санкционировать» творческую инициативу, а в том, чтобы внедрить инновационные формы и методы обучения, которые обеспечили бы формирование у учащихся принципиально важных качеств.

Инновации являются педагогическими, если они гуманистичны по своему смыслу, субъективны по позициям участников нововведенческой работы, направлены на развивающиеся отношения педагогов и учащихся. Таким образом, новое в педагогике обладает определенной качественной характеристикой - направленностью на прогрессивное развитие учащегося, педагога, образовательной системы в целом, т.е. гуманистическое.

Подводя итог, можно сказать, что использование новых подходов в работе способствует более прочному и глубокому усвоению знаний, формирует навыки критического мышления, практического применения полученных знаний и позволяет повысить эффективность процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. - М., 1998.
2. Морозов Е.П., Пидкасистый П.И. Подготовка учителей к инновационной деятельности // Советская педагогика, 1991 г., № 10.
3. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. - Волгоград: «Учитель», 2008.
4. Подуровский В. М., Суслова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: «Владос», 2001.
5. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика / под ред. Г.М. Цыпина. – М.: «Владос», 2003.

УДК 78 : 37

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКРИПИЧНОГО ВИБРАТО КАК СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Величкина-Давлетчина Е.Н.

Полноценное художественное раскрытие образного содержания музыкального произведения является основной задачей исполнительского искусства. Музыкальное произведение не является по своей природе самостоятельно существующим результатом художественного творчества. Для воссоздания (исполнения) того или иного музыкального произведения необходим музыкант-исполнитель, значение которого трудно переоценить в цепочке «композитор - исполнитель». Без исполнительского искусства музыка существовать не может.

Вместе с тем, прослеживается и обратная связь и взаимовлияние исполнителя и композитора: качественный уровень творческих и профессиональных возможностей музыканта-исполнителя обуславливает эстетическую ценность художественного произведения.

Содержание исполнительского искусства заключается в интонационно убедительном звуковом воссоздании музыкального произведения. Так же, как человек обладает определенной манерой говорить, так и в музыкальном исполнительстве приемы использования выразительных средств характеризуют определенный тип звукообразного мышления, творческую индивидуальность, стиль данного исполнителя.

Средства художественной выразительности в музыке многообразны и многоплановы. Но все они призваны решать вопросы создания полноценного музыкального образа, заложенного композитором в музыкальном произведении. Раскрывая музыкальный образ наиболее близкими его художественной и личностной индивидуальности выразительными средствами, музыкант-исполнитель формирует свой вариант прочтения музыкального произведения. Отношение исполнителя к окружающему миру, его темперамент, особенности мышления отражаются в характере создаваемого им музыкального образа, его эмоциональной насыщенности.

Для создания ярких, художественно убедительных трактовок музыкальных произведений необходимо использовать весь арсенал выразительных и технических возможностей инструмента. Степень проникновения в образную сферу произведения является основным критерием при оценке исполнения. Начальная стадия построения концепции художественно - образного содержания музыкального произведения предполагает осознание исполнительских задач. Затем зарождается звуковой образ и появляется первая эмоциональная реакция исполнителя на произведение. Как следствие, появляется исполнительская гипотеза, которая является опорой интонационной выразительности. Следующим этапом, после определения формообразующего начала произведения, является подбор средств музыкальной выразительности.

Сегодня с ростом исполнительского мастерства расширяется и обновляется и круг приемов игры. Придать исполнению истинно выразительный характер - значит не только всемерно овладеть динамическими и тембровыми средствами. Основой музыкального исполнительства является звукоизвлечение, то есть каждый музыкант-исполнитель должен уметь извлекать полноценный звук, обладающий определенными выразительными качествами, который в наибольшей степени соответствовал бы стилю, характеру, содержанию музыкального произведения. Ничто так не украшает игру музыканта, как певучий, осмысленный и содержательный тон - одно из наиболее впечатляющих средств передачи образов, чувств и настроений, выражения глубины и содержательности исполнения.

Нахождение «звукового фона» произведения составляет одну из самых глубоких и интересных творческих задач исполнителя. «Звуковой фон» связан с выраже-

нием эмоционального состояния, преобладающего на протяжении всего произведения и наиболее характерного для его основных образов (2, с. 23).

Певучесть – наиболее привлекательная особенность скрипичного звука. Это качество необходимо культивировать и воспитывать как важнейшую сторону мастерства скрипача-исполнителя. Самым большим достижением для скрипача является приближение извлекаемого им звука к тембру человеческого голоса. Певучей должна быть не только кантилена, но и виртуозная техника скрипача, что вытекает из самой природы смычковых инструментов. Но в игре обучающегося скрипача певучесть тона появляется не сразу, а развивается в результате длительного процесса формирования и развития исполнительских навыков. Скрипачи, работающие над достижением певучести тона, должны, прежде всего, уяснить характер взаимодействия правой и левой рук в образовании звука. Извлечение звука, связанное с движениями правой руки, является собственно материальной основой звучания, от которой зависят протяженность звука, сила, чистота, характер соединения звуков, их артикуляция. С движениями левой руки связаны те свойства тембра, которые определяются вибрацией, придающей звуку жизненность, теплоту, одухотворенность.

По мере общего музыкального развития и укрепления технического аппарата, в первую очередь пальцев левой руки, начинает появляться вибрация, а с нею и первые проблески скрипичного тона. Педагоги прошлого и современности особое внимание уделяли и уделяют качеству и выразительности скрипичного тона своих воспитанников: именно в звучании инструмента наиболее ярко проявляется индивидуальность исполнителя, богатство его художественной натуры, уровень мастерства. Поэтому настоящий музыкант, не жалея ни времени, ни сил, стремится не только овладеть всей совокупностью звуковых средств выразительности - динамических, колористических, экспрессивных, - на которую способна его скрипка, но и полностью подчинить их своим художественным намерениям. В идеале любой отрезок смычка должен быть подвластен исполнительской воле музыканта.

В правильном сочетании и взаимодействии двух главных компонентов – ведения смычка и вибрации – заключается разрешение проблемы певучего, выразительного тона. Воздействуя на звук средствами динамики, акцентировки, придавая ему при помощи вибрации определенные тембровые качества, мы можем выразить различные душевные состояния, выявить подлинный характер музыкального образа (4, с. 26).

Особым элементом звуковой палитры смычковых инструментов является прием вибрато, определяющий в значительной степени как тембральное качество звука, так и его эмоциональное наполнение. Эмоциональная наполненность скрипичного звучания сильно возросла благодаря интенсивному и разнообразному применению вибрации. Вибрация – это прием исполнения на струнных инструментах (с грифом); равномерное колебание пальца левой руки на прижатой им струне, вызывающее периодичные изменения в небольших пределах высоты, громкости и тембра звука. Одно из первых упоминаний о скрипичном вибрато содержится в методическом труде М. Мерсенна «Универсальная гармония» (1636 г.). Преподаватели и исполнители классической школы скрипичной игры XVIII века рассматривали вибрато лишь как разновидность украшений и относили этот прием к орнаментике.

В эпоху романтизма вибрато из «украшения» превращается в средство музыкальной выразительности, становится одним из важнейших элементов исполнительского мастерства скрипача. Широкое использование вибрато, начало которому положил Н. Паганини, естественно вытекало из колористической трактовки скрипки композиторами и исполнителями - романтиками. В XIX веке, с выходом музыкального исполнительства на эстраду большого концертного зала, вибрато прочно входит в практику игры.

Прием вибрато сегодня используется чрезвычайно широко. В отличие от Ауэра, который рекомендовал: «Желательно только наиболее умеренное использование вибрации; слишком частое применение этого средства уничтожает цель, ради которой

его употребили...», современные скрипачи выступают преемниками Ф. Крейслера, который, как констатировал С. Регер, вибрировал все ноты, продолжительностью превышающие четверть секунды. (6, с. 90). Это способствует преодолению «этюдности», сухости звучания.

Вибрато является основным средством для озвучивания самых выразительных точек мелодии. Вибрато придает звукам особую окраску, певучесть, повышает их выразительность, а также динамичность, особенно в условиях большого концертного помещения. Характер вибрато и способы его использования определяются индивидуальным стилем интерпретации и артистическим темпераментом исполнителя, поскольку ощущения от вибрирования очень субъективны. Поэтому скрипач выстраивает аппликатуру исходя из собственного опыта. Непременно должен быть провибрирован хотя бы один из звуков, соединяемых посредством певучего скольжения. Большая или меньшая насыщенность вибрато обуславливается конкретной художественной задачей и корректируется тембровым окружением.

Если правая рука решает точно определимые, доступные контролю нашего сознания задачи, образуя свободные колебания струны, выявляя ритмическую структуру и оттеняя динамику звуковой ткани, то обязанность левой руки заключается, кроме возможного более точного нахождения высоты звуков, еще в том, чтобы тесно связать наши личные переживания со звуковыми явлениями. Это достигается применением приема вибрации, т.е. колебательных движений левой руки, которые не могут быть письменно выражены ясно и точно и, в зависимости от их характера, скорости и интенсивности, предоставлены воле исполнителя.

Проблема игрового движения может рассматриваться лишь в неразрывной связи с конкретными задачами художественного процесса игры на инструменте. В конечном счете, она и определяется ими. Вне этих задач основное содержание данной проблемы неизбежно сужается, т.к. игровое движение – это движение профессиональное, специально воспитанное в процессе обучения, предназначенное для воплощения художественного замысла. Инструментальное движение отлично от бытового и совершается в пределах самостоятельной сферы сознания и действия, в единой системе «человек-инструмент». Игровые движения должны допускать вариантность решений, а их выполнение должно быть предельно точным. Они требуют специального приспособления рук к инструменту, создания особой системы выработки и поддержания навыков (3, с. 65-66).

В технологическом отношении вибрато представляет собой автоматизированное колебательное движение части левой руки, передающееся пальцу, в результате которого периодически с определенной частотой и амплитудой изменяется высота взятого звука, что обогащает его качественные характеристики. Зонная природа нашего слуха позволяет при этом, несмотря на порой весьма широкие границы колебаний высоты звучания, сохранять ощущение выразительной точности, художественности звучания.

В вибрации принимают участие главным образом три части руки: пальцы, кисть и предплечье. Колебания одного пальца, без содействия кисти, дает чрезвычайно мелкое вибрато, в то время как колеблющаяся кисть способна исполнять значительно более широкие движения. Поэтому быстрое вибрато исполняется главным образом пальцами или предплечьем, медленное же – движениями кисти. Вибрато, в зависимости от включенности в него тех или иных частей рук, имеет различные формы. Различают четыре основных формы вибрато: кистевую, локтевую, пальцевую и смешанную. При кистевой форме амплитуда вибрато наиболее широкая, разнообразная, палец может стоять на струне относительно мягко, легко, поперечная составляющая его движения достаточно велика. При локтевой форме амплитуда значительно уже, а частота выше, звучание интенсивнее, больше высоких обертонов, палец должен более плотно стоять на струне, поперечная составляющая его движения менее выражена. При пальцевой форме давление пальца на струну наиболее значительно, что и вызывает необходимое напряжение для автоматизированного движения. Каждый крупный скрипач вырабаты-

вает в связи со своими слуховыми художественными представлениями наиболее близкую его идеалу форму вибрато.

Вибрато имеет несколько параметров, определяющих его качественные характеристики: частота колебаний, зависящая от скорости автоматизированных колебательных движений групп мышц; амплитуда колебаний звуковысотности или размах движения пальца на струне; форма вибрато, то есть протекающий во времени процесс комплексных изменений не только звуковысотности, но и динамики, тембра. Сложная, нелинейная форма вибрационного процесса определяет неповторимый, индивидуальный характер вибрато скрипача, его звук (1, с. 35).

Педагоги-практики указывают, что вибрато труднее испортить, чем поставить. В психологическом отношении вибрато - одна из самых сложных, самых трудных проблем скрипача. Быстрота и мелкая амплитуда вибрационного движения делают трудным анализ и внешний контроль над ним. Вибрато входит в область подсознательного навыка и с большим трудом поддаётся осмыслению. Педагог должен видеть сложности, которые будут стоять перед левой рукой, состояние руки, постановку пальцев.

В технологическом отношении основа не движение, а первоначальный импульс. Он может быть кистевым, локтевым, смешанным, но передатчиком импульса всегда является палец. Очень важно иметь свободу в фаланге, палец нельзя сильно прижимать к струне, ощущение мягкости и эластичности должно быть также и во всех остальных частях руки. При более зажатой руке возникает локтевая вибрация, при гибкости - кистевая. Дефекты в вибрато связаны, прежде всего, с не устранённой зажатостью руки. Исправить этот дефект можно только освободить захват шейки скрипки, плотности пальцев на струне и упражнения для освобождения большого пальца - передвижением его вдоль грифа и смены позиции - лучшее средство для снятия зажатости. Ещё один приём - вести смычок медленно и свободно вести левой рукой вдоль грифа без постановки пальцев на струну. Для освобождения фаланги - играть хроматические гаммы. Исправить слишком мелкую вибрацию можно путём успокоения руки, применяя широкие вибрационные движения кисти и наоборот - широкое вибрато исправляется созданием более интенсивного движения в локте, активизацией импульса. Следует развивать вибрато всеми пальцами, во всех позициях. Иногда ученик не может овладеть вибрато не из-за отсутствия способности к нему, а вследствие недостатка потребности выражать свои переживания. В таком случае нужно укреплять волю к вибрато.

Вибрато должно быть разнообразным, иначе оно станет навязчивым, и не будет выполнять художественную функцию. Янкелевич говорил, что наивысшим мастерством умения применять вибрато по желанию, извлекать тот звук, который хочешь услышать, а не пассивно радоваться звуку, который извлекаешь, как бы он красив не был. Чтобы добиться различной формы вибрато нужно сначала применять вибрато в нижней позиции, стараясь запомнить форму вибрации, потом тем же пальцем провибрировать в высшей позиции или наоборот, не изменяя при этом формы движения руки. Так как естественная форма движений в разных позициях иная, но при таком упражнении можно получить более управляемое движение и иной характер звучания. Для полного освоения вибрато необходимо, чтобы в упражнениях были следующие элементы:

1) Вибрато во всех промежуточных элементах – локоть, кисть, пальцы;

2) Медленное и быстрое вибрато;

3) Ускоряющее и замедляющее вибрато;

4) Узкое и широкое по размаху вибрато;

5) Вибрато с постепенным увеличением и уменьшением размаха;

6) Все виды вибрато исполнять на всех нюансах в процессе их изменения;

7) Все возможные комбинации использовать на всех пальцах;

8) Возможные комбинации использовать в двойных нотах;

9) Все упражнения производить в разных позициях;

10) Упражняться не только на одном пальце, но и во время перемены пальцев, добиваясь непрерывного вибрато туда и

обратно.

Вибрато является важнейшим исполнительским навыком, составной частью пальцевой техники, придающим звучанию певучий, выразительный, красочный характер, в широких рамках меняющий тембровые, динамические, агогические и звуковысотные качества. Вибрато в наибольшей степени связано с интуитивной стороной деятельности, непосредственным, тонким воплощением живого дыхания музыки, личными художественными представлениями и переживаниями. Именно в нем ярче всего проявляется индивидуальная сущность исполнительского таланта скрипача.

Сфера выразительности вибрато чрезвычайно широка. В своей работе «Основы оркестровки Н. Римский-Корсаков отмечает, что «...драгоценная способность к связному последованию звуков и вибрации зажатых струн делает смычковую группу представительницей певучести и выразительности по преимуществу перед остальными оркестровыми группами, чему способствуют теплота, мягкость и благородство тембра» (5, с. 14). Вибрато разнообразит звуковую палитру исполнителя, расширяет возможности интерпретации произведения и усиливает его эмоциональное воздействие на слушателя.

Отсутствие вибрато в кантиленных эпизодах является своеобразной «антикраской» и используется композиторами и исполнителями в целях противопоставления художественных образов, желанием особо выделить эпизод в общей концепции произведения, создать специфическое «белое» звучание.

Целесообразное использование приема вибрато является важнейшей задачей скрипичной техники, а его художественное применение – одно из труднейших проблем скрипичного исполнительства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агарков О.М. Вибрато как средство музыкальной выразительности в игре на скрипке. - М., 1956.
2. Гуревич Л. Скрипичные штрихи и аппликатура как средство интерпретации. - Л., 1988.
3. Григорьев В. Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя. В сб. Вопросы музыкальной педагогики выпуск 7. - М., 1986.
4. Григорьев В.Ю. Методика обучения игре на скрипке. - М., 2006.
5. Римский-Корсаков Н.А. Основы оркестровки. - М.-Л., 1946, т. 1.
6. Ямпольский И. Фриц Крейслер. - М., 1975.

УДК 793.3

ИМПРОВИЗАЦИЯ – ПУТЬ К ТВОРЧЕСТВУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЕ)

Мартемьянова Л.П.

Для чего, собственно говоря, нужны ноты? Вопрос этот ставит обычно в тупик даже самого знающего музыканта. Настолько привыкли мы к расчерченным на пять линеечек листам нот, настолько знаком, даже любим с детства вид нотных гроздьев или кружев, которые скрывают в своих изящных очертаниях звуки Баха, Шопена, Чайковского…

Однажды прусский король, к которому Бах явился по высочайшему велению его августейшей особы, просит Лейпцигского кантора продемонстрировать ему и его придворным, на что способен этот скромный, кряжистый человек, о даре которого мгновенно слагать за инструментом фуги и каноны стало известно далеко за пределами Лейпцига.

Звучит тема, избранная королём в качестве исходного материала для будущей обработки. Бах сосредоточенно повторяет её, вдумываясь в каждый звук, осмысляя внутренние возможности мелодии. И вот, после нескольких связующих нот, к первому голосу присоединяется второй – та же тема, но уже на другой высоте, потом тре-

тий, они развиваются, и безукоризненное полифоническое трёхголосие горделиво «оправляет» уже знакомую нам тему, как замечательной выделки затейливая оправа оправляет драгоценный камень… «А теперь – на шесть голосов!» - просит неугомонный монарх. «Здесь надо будет серьёзно подумать», - отвечает со всей ответственностью Бах, ибо знает, что для шестиголосия нужна уже кропотливая работа за столом. «Что ж, приходите завтра, чтобы продемонстрировать побольше подобных импровизаций», - бросает уходя высокопоставленный заказчик. А Бах остаётся – и в голове у него уже зреет замысел будущего «Музыкального приношения», целого цикла различных полифонических обработок предложенной ему темы…

А вот другой пример импровизационной практики той же поры. Если взглянуть на то, чем руководствовались в качестве текста постановщики тогдашних опер и в стране – законодательницы этой моды – Италии, и в Германии, и во Франции, мы увидим выписанные нотами партии вокалистов и подписанные под ними… цифры. ГЕНЕРАЛ – БАС, или ЦИФРОВАННЫЙ БАС (basso continuo), - первоначально сокращённая запись итальянских органистов, таким образом набрасывавших для себя пьесы собственного репертуара. Они придумывались импровизационно, во время музицирования, - и дабы не тратить время на выписывание пассажей, аккордов и т.д., инструменталист мог просто зафиксировать цифровые обозначения аккордов, своего рода конспект музыкального произведения. Остальное автор «вспоминал» по ходу игры, естественно, со всякими добавлениями, изменениями, вариационными вставками и т.п., т.е. первоначальный вариант пьесы мог существенно отличаться от последующих, однако все они имели как бы один каркас в виде цифрового баса.

История не любит терять придуманное когда-либо, если в нём есть замечательное рациональное зерно. Так произошло и с basso continuo. Сохранилась эта удивительная практика почти в подлинном виде: современные органисты столь же бойко «читают» цифрованные партитуры и умеют расшифровать их так же лихо, как это делали их знаменитые предшественники несколько столетий назад. Но это не всё.

В джазе, как и в эпоху барокко, в ходу практика цифрованной записи композиции: условная партитура нужна джазовому музыканту лишь для «припоминания» уже известной ему темы, той или иной мелодии из «золотого фонда» джазовой классики – допустим, Дюка Эллингтона, Чарли Паркера или Телониуса Монка… Все участвующие в процессе джазовой импровизации могут иметь перед глазами эту запись, она как бы фундамент рождающегося на наших глазах произведения, хотя, вероятно, более правомерно сравнить её со спасательным кругом, не позволяющим музыкантам «заблудиться» в дебрях импровизационного поиска, постоянно приводящим их в нужную «гавань» темы.

Приведённый пример показывает, что даже в условиях сиюминутно «оформляющегося» в звуки музыкального творчества КОМПОЗИЦИЯ как бы присутствует ВНУТРИ КОМПОЗИЦИИ. Ни одна даже самая блестящая, самая вдохновенная импровизация не обходится без определения ЗАРАНЕЕ продуманных элементов её музыкального целого. Композиция же, в свою очередь, может стать результатом мастерской импровизации.

С годами нотная запись совершенствовалась, но искусство импровизации продолжало развиваться. Так, в итальянской опере конца XVIII – начала XIX веков многие, особенно колоратурные партии, сочинялись специально с расчётом на импровизационный талант артиста. А в концертах по традиции музыкант должен был импровизировать на популярные темы, предложенные публикой. Мелодии разрабатывались и превращались на глазах у слушателей в вариации, фантазии. Между музыкантами-исполнителями устраивались даже специальные соревнования. Из истории мы знаем, как покоряли публику своими импровизациями Бетховен, Шуберт, Паганини, Лист, Шопен…

В XX веке понятие импровизация, главным образом, ассоциируется с джазом, но интерес к этому искусству начинает постепенно возрождаться и в других музыкальных жанрах.

Особенное внимание стало уделяться импровизации в музыкальном воспитании.

К этому педагогов-музыкантов подвели различные перекосы в школьной программе.

Прогресс фортепианной методики привёл к тому, что техника овладения инструментом продвигается очень быстро. Соответственно быстро возрастает сложность изучаемой школьниками литературы, причём это относится не только к исполнительски одарённым учащимся, быстрые темпы развития которых можно считать закономерными, но и к массе рядовых, «средних» школьников. Надо признать, что слуховые навыки не поспевают за развитием технических, и разрыв этот с годами углубляется.

Практика показывает, что ученик 4 класса музыкальной школы обычно не в состоянии проанализировать гармонию простейшего этюда. Этот печальный факт известен любому педагогу, работающему в ДМШ. Но тогда как же ученик должен разучивать составляющие пьесу «много-много нот», расчленяющихся в его сознании в лучшем случае лишь на мелодию и аккомпанемент? Только пальцами? А ведь трудности намного возрастают при разучивании пьес современного репертуара.

Вот и получается, что не имеющий необходимых знаний по гармонии, не умеющий импровизировать ученик выучивает пьесы, пользуясь самыми примитивными методами освоения материала, практически не анализируя, не осмысливая его.

Пока пьесы просты и малы, их можно успешно выучить и так. Но по мере усложнения пьес такой путь становится всё менее и менее действенным, а анализ оказывается ребёнку недоступен из-за отсутствия необходимых знаний. Детей с хорошим от природы слухом эта их способность выручает, и они оказываются в состоянии заучивать пьесы, не анализируя их. Дети же со средними слуховыми данными находятся по сравнению с ними в значительно худшем положении: у них возникают «провалы» памяти, и одну и ту же пьесу приходится зазубривать чуть ли не полгода.

Юные музыканты плохо разбираются в нотном тексте, не умеют читать с листа, транспонировать, у них слабо развито умение играть в ансамбле и аккомпанировать, короче говоря, юные пианисты, в результате семи - восьмилетнего обучения порой умеют лишь одно: сыграть плохо ли, хорошо ли – несколько пьес, подготовленных под руководством преподавателя. Программа эта забывается, тускнеет, и ученик остаётся ни с чем.

Отсутствие прочной межпредметной связи между важнейшими дисциплинами, образующими фундамент системы музыкального воспитания, - между сольфеджио и игрой на инструменте – влечёт за собой систематическое нарушение в учебном процессе одного из важнейших законов дидактики – ЗАКОНА ДОСТУПНОСТИ изучаемого материала.

Что же необходимо для осуществления межпредметных связей, позволяющих воспитывать у детей творческие навыки:

а) общая для всех дисциплин программа,

б) единство общепринятой теоретической терминологии,

в) частичная общность изучаемого материала,

г) синхронность появления нового материала,

д) осведомлённость каждого преподавателя как об общей программе, так и о программе других дисциплин,

е) оценка учениками и педагогами совместного результата.

В нашей школе несколько преподавателей-энтузиастов работали по экспериментальной программе воспитания творческих навыков у учащихся ДМШ. Основные виды обучения были взяты из разработки Санкт-Петербургских преподавателей под руководством кандидата искусствоведения С.М. Мальцева. Надо сказать, что мы пользовались разработкой лишь как отправной точкой. Программу учебного материала и виды работ мы самостоятельно выработали за несколько лет обучения по эксперименту. Наша программа наиболее адаптирована к местным условиям, т.е. рассчитана на 2 часа в неделю сольфеджио и 2 часа индивидуального фортепиано.

Теоретической и эстетической основой программы является представление о музыке как о языке чувств. Этот взгляд имеет глубокую традицию в музыкознании: «Музыка есть оратор», - писал Кунау. «Музыка есть язык» - писал Ш. Батте. Но если

музыка – язык, то можно полагать, что и система обучения музыке и словесному языку должны быть в известной степени аналогичными.

Основным принципом обучения является изучение отдельных элементов – «слов» музыкального языка (ладов, типовых попевок, аккордов и т.д.), изучение правил соединения этих элементов («грамматика» и «синтаксис») через импровизацию и композицию (музыкальную «речевую практику») и создание «высказываний» на музыкальном языке по определённым моделям и образцам.

Творческое воспитание ребёнка обязательно предполагает вычленение и осознание отдельных элементов музыкального языка: мелодических попевок, интервалов, аккордов, аккордовых связей и т.д. и оперирование этими элементами. То есть речь идёт о раннем изучении гармонии, необходимом для занятий импровизацией и композицией.

В учебном процессе эксперимента идёт «вкрапливание» элементов обучения гармонии в курс сольфеджио и индивидуальных занятий по фортепиано, спланированное общей программой. Занятия с детьми практической гармонией, подбором на слух, транспонированием вызывает у детей более стойкий интерес, позволяет им более полно проявлять себя в музыке и понять для чего они ей обучаются.

Так как в процессе обучению эксперименту маленькие дети 1 класса усваивают довольно сложный теоретический материал, необходимо знать, что ведущий принцип обучения здесь: «ОТ ОЩУЩЕНИЯ (на клавиатуре) – «К ВОСПРИЯТИЮ», что в памяти, то и в руках, на клавиатуре. А не через слово, как со старшеклассниками. Излишнее теоретизирование, обилие формулировок только «замусоривают» память, затрудняют восприятие ребёнка.

Главными требованиями в работе над воспитанием творческих навыков учащихся должны стать:

1) доступность излагаемого материала, ненавязчивая «игровая» манера подачи материала,

2) строгая последовательность звеньев излагаемого материала,

3) осмысленность в усвоении, отрицание бестолкового заучивания, обучение в форме самостоятельных поисков и открытий ученика,

4) особой прочности усвоения следует добиваться лишь в отдельных заданиях.

Стержнем обучения является специальный (не по программе) теоретический курс, к которому в порядке межпредметного согласования подстраивается и курс специального фортепиано, благодаря чему предусматривается практическое усвоение теоретического материала на уроках специальности.

Программа по сольфеджио предполагает разделение теоретического материала на четыре блока по четвертям:

I четверть – «Лад»;

II четверть – «Интервалы»;

III четверть – «Аккорды»;

IV четверть – «Импровизация, сочинение».

Каждый блок уроков, ставя определённую задачу, закрепляет прошлый материал на конкретном практическом материале.

Традиционную программу музыкальной грамоты, рассчитанную на 7 лет, дети проходят за 4 года, а с 5 класса вводится изучение основ традиционной классической гармонии.

Все теоретические знания в живой и игровой форме закрепляются на уроках заданиями по импровизации. И импровизация в этом случае выступает как живой синтез всех дисциплин. Без занятий импровизацией игра гармонических последовательностей, секвенций, канонов и прочего могут превратиться для детей в сухие упражнения, не имеющие никакого реального применения.

Часто приходится слышать мнение, что способность к импровизации является врождённой и научиться этому нельзя. Конечно, это не так. Импровизирование, то есть планирование действий и их результата в процессе деятельности, свойственно природе человека в условиях повседневного существования. Примером может служить живая речь, когда при выражении своих чувств и мыслей мы пользуемся не подходящими, заученными заранее, страницами пусть даже из самых талантливых

произведений, а сразу же составляем из слов нужные комбинации, пользуясь законами синтаксиса, владение которым доведено нами до совершенства. И если наша речевая культура достаточно высока, то такой способ самовыражения является значительно более искренним и производит на аудиторию более глубокое эмоциональное воздействие, чем подготовленное выступление. По-видимому, только исключительно сложные выражения мысли заставляют нас прибегать к предварительной обработке средств и их выражения.

Музыкальная импровизация представляет собой аналогию речевой, если представить, что слова – это элементарные мотивы, а музыкальный синтаксис – способы составления фраз из мотивов. С этой точки зрения работа над импровизацией – это поиски музыкального сюжета и продумывание всех его поворотов, а сам процесс импровизации – изложение сюжета во времени.

Поэтому, чтобы овладеть навыками импровизации, так сказать «живой» музыкальной речью, надо поступать так, как мы поступали, когда учились говорить: сначала учили слова (мотивы), а потом из первых немногих слов составляли простые фразы, а затем, постепенно увеличивая словарный запас и сложность, и богатство фразировки, добивались точного выражения самых тонких мыслей и чувств.

Что же необходимо для занятий импровизацией в условиях ДМШ?

1) Кроме курса гармонии, о котором писалось ранее, необходимо ввести изучение способов мелодической фигурации, которая исполняется вначале ВОКАЛЬНО в курсе сольфеджио (пока ещё слабо развиты навыки игры на инструменте), а затем и на фортепиано.

2) Занятия в курсе сольфеджио, направленные на вырабатывание однозначного соответствия между музыкой, воображаемой внутренним слухом, и её мгновенным воспроизведением на инструменте.

3) Развитие навыка мыслить укрупнёнными музыкальными единицами (стереотипными фигурами ладового тяготения, группами функций, секвенционными построениями и пр.).

Итак, начальные занятия импровизацией начинаются в конце III-IV четверти первого класса. Любая импровизация начинается с работы с текстом, т.к. текст помогает наладить ритмическое восприятие, а ритм является главным элементом в организации музыкальной формы.

Вообще, рекомендуется (по Орфу) каждый музыкальный урок начинать с ритмических игр. Орф любил повторять: «Вначале был барабан».

К ритмическим заданиям относятся: занятия ритмикой, игра «Эхо», ритмические вопросы-ответы, ритмические рондо, ритмические каноны с использованием различных ударных инструментов.

Многие виды импровизации известны, такие, как досочинение до тоники, сочинение ответа к данному вопросу, сочинение на текст и т.д.

Но так как к концу 1 года обучения дети уже сочиняют с аккомпанементом, то последовательность этого такова. Даётся текст:

Уронили мишку на пол,
Оторвали мишке лапу,
Всё равно его не брошу,
Потому что он – хороший.

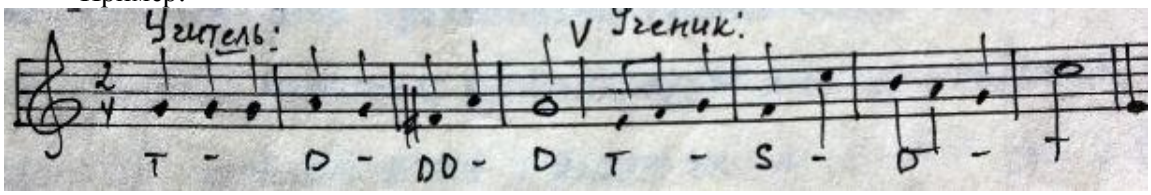
Ребёнок вначале хлопает ритм, читая вслух текст, затем выбирает размер, лад (вначале – минор, затем – мажор), затем поёт мелодию с показом её ручными знаками, а потом записывает мелодию с аккомпанементом, обязательно подписав текст.

Одновременно с импровизацией голосом с показом ступеней ребёнок начинает импровизировать на инструменте (вначале с текстом, желательно вопросо-ответной структуры).

Вначале педагог играет и поёт вопрос, затем ему с пением отвечает ученик, доведя ответ до тоники.

В задании без текста ученик после прослушанного вопроса вначале хлопает ритм ответа, затем поёт мелодию, и только потом подбирает её. Это необходимо для того, чтобы избежать чисто моторных навыков импровизации.

Пример:

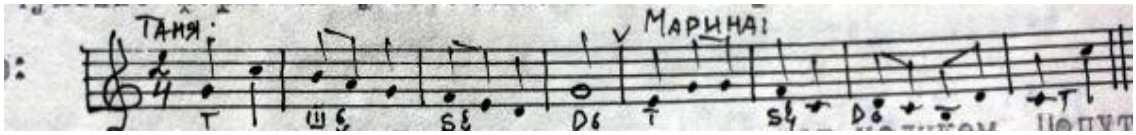


Затем, когда освоена метроритмическая структура ответа (нужно обязательно просить ученика сыграть несколько вариантов ответа от разных ступеней: I, II, III, V, со скачками, с подходом к Т вниз, или вверх и т.д.), можно учиться играть вопрос. Для чего ребёнку объясняется, что вопросительная интонация у нас обычно заканчивается на неустойчивой ступени (самая неустойчивая функция – Доминанта), поэтому для квадратности звучания формы мы ищем недостающий второй аккорд вопроса):

T – III64 – S – D
VI
T6 и т.д.

Можно посадить двух детей за инструмент. Один играет вопрос, другой – ответ, и наоборот. Затем дети меняются местами. Это развивает чувство формы и музыкальное мышление ребёнка.

Пример:



После этого можно давать детям играть период целиком. Попутно с этим желательно сразу осваивать ритмические и фактурные структуры жанров. Педагог играет вопрос в ритме польки (2\4), вальса (3\4), марша (4\4), романса (4\4), ученик играет ответ, предварительно прохлопав ритм и напевая при игре мелодию. При этом объясняются простейшие фактуры жанров. Например: вальс – бас – два аккорда, полька – бас – аккорд и т.д.

Во втором классе продолжается работа над импровизацией. Здесь дети уже импровизируют на любые гармонические схемы в ритме польки, вальса, марша, романса. Обычно даются схемы из четырёх аккордов.

Например:

T6 – S – D64 – T6, T – DD43 – D7 – T

Ребёнок вначале хлопает ритм предстоящей танцевальной пьесы, затем играет аккорды в первой октаве и импровизирует мелодию голосом, после чего переносит аккомпанемент в малую октаву, играет уже в нужной фактуре танца и импровизирует правой рукой в первой или второй октаве, при этом голосом чуть опережая сыгранное. Затем желательно сменить тональность и проделать то же самое.

Кроме жанровой импровизации во втором классе применяется импровизация «по модели». Проигрывается первое предложение любого этюда Черни, Беренса или других, а второе предложение ребёнок уже импровизирует «под Черни», сохраняя фигурацию в мелодии, но меняя гармонию и движение мелодии (варианты различны).

Также ведётся работа над импровизацией мелодии на заданный аккомпанемент (примеры можно взять из учебника Калужской «Сольфеджио» 6 класс).

Кроме того, применяется импровизация по гармонической схеме (например, вальса). Причём, вначале схема записывается функционально, а затем расшифровывается в определённой тональности:

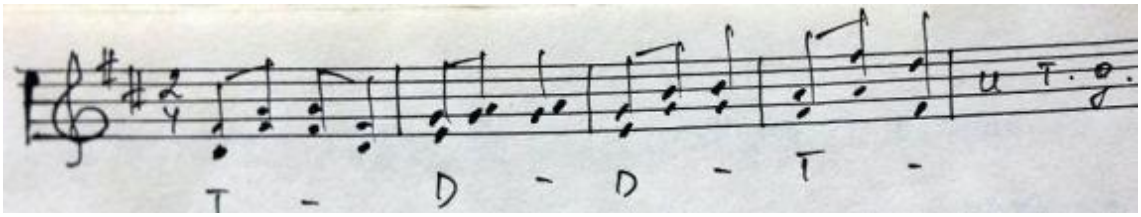
3\4 t I t I s I s I D- I D- I III I III I s I s I t I t I D7 I D7 I t II
ля - ре - Соль7 - До - ре - ля - Ми7 - ля

За инструмент приглашаются двое детей. Один играет бас, другой импровизирует мелодию, затем меняются местами. Если схема взята из какого-то произведения, желательно после сыграть это произведение (в данном случае – вальс из передачи «В мире животных»).

Кроме сочинения пьес в определённом танцевальном жанре, во втором классе добавляется импровизация на остинатные аккомпанементы таких пьес, как «Поезд», «Караван», «Колыбельная» и т.д. А также сочинение характерных пьес типа «Слон и Моська», «Три медведя», «Солнышко и дождик» и др. Импровизация должна звучать музыкально, выразительно, исполняться с яркими динамическими оттенками и с педалью. Элементы музыкальной формы в ней должны быть достаточно ясны. Поэтому, прежде чем начать играть, необходимо всё продумать, включая и исполнение. Потому, помимо знаний нужна ещё и смелость.

После чего начинается работа по подбору аккомпанемента к пьесам по учебнику Калугиной-Халабузарь «Воспитание творческих навыков на уроках сольфеджио». Эту работу желательно начинать с досочинения второго голоса к данной мелодии (ориентируясь по гармонии аккомпанемента).

Пример:



Для того, чтобы аккомпанемент исполнялся в характерной для данного жанра фактуре, различные виды фактур, данные в учебнике Калугиной-Халабузарь на страницах 11 и 17, желательно поиграть в разных тональностях мажора и минора.

Фактура и фигурация аккордов также вначале пропевается голосом, простукивается ритм, голосом же импровизируется вначале заполнением длинных нот в мелодии, после чего аккомпанемент к пьесе подбирается на инструменте. Когда фактуры освоены, желательно сочинить с детьми фактурные вариации.

В 4 классе импровизация строится на фактурных упражнениях. Детям объясняется, что для каждого произведения композитор выбирает какую-то определённую фактуру, в зависимости от его содержания и характера. Для этого с детьми нужно проанализировать различные пьесы из «Детского альбома» Чайковского, Глиэра, Хачатуряна, Свиридова. Интересно, что анализировать фактуры различных произведений при первом ознакомлении можно даже без проигрывания и прослушивания, только глядя в нотный текст.

И затем дети импровизируют «по модели». Автор статьи обычно начинает работу с пьесами из «Музыкального букваря». Работа подобного рода называется «Перескажи музыку по-своему».

Также продолжается работа над импровизацией мелодии на заданный аккомпанемент в кадансах, периодах.

В 5 классе кроме фактурных упражнений и импровизации «по модели», которые будут продолжаться до конца курса музыкальной школы (сюда войдут и стилевая импровизация и полифоническая и др.), добавляется и СЮЖЕТНАЯ импровизация. В основе её лежит программная музыка. Это импровизация на различные темы, которые дети предлагают друг другу (например, «Кошка и мышка», «Верблюды и пустыня», «Эхо», «Ручеёк» и др.). Это и пьесы на различные стихи, пейзажи, картины природы, портреты; замечательно импровизировать на басни Крылова, известные всем.

Есть и такой вид импровизации, как МЕЛОДЕКЛАМАЦИЯ. Это – художественное выразительное чтение прозы или стихов с музыкальным сопровождением. Эта импровизация должна быть продуманной, лучше заранее подготовленной. Но

запоминать её не нужно – иначе она потеряет смысл. При каждом исполнении она всё равно будет неизбежно изменяться, останется лишь первоначальный план. Это тоже, что и импровизация «Озвучивание немого кино».

В заключение хочется сказать, что импровизация – не узкая специальность, которую можно осваивать на последнем курсе училища или школы. Импровизация – не конечный момент обучения, а начальный, и приступать к работе над ней следует с первого класса ДМШ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. Путь к музицированию. - Л., 1979.
2. Мальцев С., Шевченко Г. Опыт обучения детей гармонии и импровизации. Метод. разработка. – СПб., 1991.
3. Шатковский Г. Курс сольфеджио в 1-7 кл. ДМШ. – Омск, 1986.

УДК 159.9 : 37

МОТИВАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТАКТ УЧАЩЕГОСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СОНАТНОЙ ФОРМОЙ

Курепина Т.И.

Несравненную ни с чем пользу приносит включение в учебный план учащихся произведения крупной формы. Мобилизуя ученика на разрешение сложных задач, стоящих в этих произведениях, мы тем самым даем возможность приобрести навыки, необходимые для их роста как исполнительского, так и пианистического.

Г.Г. Нейгауз сказал: «Для того, чтоб иметь право быть выслушанным, надо не только уметь говорить, но, прежде всего, иметь, что сказать». Это говорит о том, что нельзя довольствоваться только правильной игрой и умением перебирать клавиши инструмента, а главным образом уметь вскрыть содержание произведения, уметь разгадать мысли композитора и донести их до слушателя. Чтоб справиться с этой задачей, ученик должен иметь знания этих конкретных задач, стоящих перед ним, что и поможет ему яснее разобраться.

К моменту работы над классической сонатой интеллект учащегося должен быть достаточно обогащен фантазией, умением чувствовать настроение, понимать содержание и иметь какое-то собственное отношение к исполняемому произведению. Все эти навыки подготавливаются и приобретаются учениками на предшествующем учебном материале, проходимым в младших классах фортепиано, главным образом на классических сонатинах. К ним относятся сочинения Клементи, Кулау, Моцарта, Дюссека, Чимароза, Гайдна, Бетховена. Нам, педагогам, поэтому очень серьезно надо относиться к этому разделу учебного плана и доводить работу над сонатинами до полной законченности, ибо только в этом случае ученики приобретают нужный опыт.

Почему мы упомянули об интеллекте ученика? Дело в том, что содержание музыки объяснить словами нельзя. Словами выражаются мысли, а музыка передает чувства, которые отражены в звуках. Их надо чувствовать, и только чувствовать. Нейгауз говорил, что музыка начинается там, где кончаются слова. Вот почему должен быть развит музыкальный интеллект ученика, ибо мы, педагоги, бессильны многое объяснить словами.

Какие же знания должен иметь ученик, чтобы суметь справиться с задачами, стоящими перед ним в работе над классической сонатой? При всех индивидуальных особенностях каждой сонаты есть одинаковые, особые черты, объединяющие их и причисляющие к одной так называемой крупной форме. Классическая соната, прежде всего - большое циклическое произведение, состоящее из нескольких самостоятельных, но внутренне объединенных частей. Может быть 2, 3, 4 или 5. В музыкальных образах одной сонаты может быть от-

ражена и борьба человека с жизненными препятствиями, моменты отчаяния и новый прилив надежд, картины природы, картины народной жизни и многое другое. Так, классическая соната отличается ясностью развития мысли, стройностью и законченностью формы. Наши ученики чаще всего проходят не всю сонату, либо первую часть, либо 2,3 вместе. Считаем, что, проходя с учениками часть сонаты, было бы полезно в общих чертах все же ознакомить его со всей сонатой целиком.

Достижение целостности формы является одной из сложных задач в педагогической и исполнительской практике. Но в методической литературе нет специальных исследований, посвященных достижению целостности формы. Нейгауз говорил: «Есть пианисты, которые эффектно исполняют миниатюры, но не могут сыграть ни одной крупной вещи» Необходимо осуществить грамотный теоретический анализ формы, логики тональных перемещений, выявить структуру грани.

Первая часть – обычно отражает как бы кипение жизни, борьбу противоречий ее сторон. Противопоставление двух (иногда более) контрастных музыкальных образов или тем, обычно идущих в быстром движении. Но мы знаем и такие сонаты, где первая часть идет и не в быстром темпе. Это вызвано особенными художественными задачами и вполне допустимо. Мастера сравнивают сонатную форму, три ее раздела (экспозиция, разработка и реприза) с театральным спектаклем, где сквозное развитие осуществляется на протяжении трех действий, актов: экспозиция – «Знакомство с героями, действующими лицами»; разработка - «Герои начинают действовать», «Путешествуют по тональностям», «Путь, которым идут герои», реприза – «Герои возвращаются». Для учащихся подобный живой подход облегчит понимание сложной проблемы. Важно добиться определенности образных характеристик тем, осознавать границы между ними. Явление образной контрастности в той или иной степени проявляются при сопоставлении разных партий. Одновременно в них могут выступать черты единства, которые сам ученик не способен обнаружить. Педагоги знают, что понимание явлений контрастности, но в то же время, и ритмо – интонационного сходства различных тематических образований способствует формированию у учащихся чувства целостности, сквозной линии в интерпретации.

В процессе развития надо добиться у ученика прочувствованных оттенков, придания темам характера, найти формы тематического материала в репризе, найти кульминационные места и суметь во время исполнения, ярко их выразить, подготовив предшествующим длительным развитием мысли. Для этого у ученика должны быть приобретены навыки распределения динамики звука на значительном диапазоне.

Наибольшую сложность в сонатине представляет реприза (не разработка, как обычно думают учащиеся). Не случайно в трудах музыковедов слово «реприза» очень часто соединяется со словом «проблема». Важно осознавать характер подготовки репризы – отчлененность ее от разработки или слитность (момент цезуры или «вплетение»). Чаще всего ученики допускают ошибки при исполнении побочной партии в репризе. Опытный педагог никогда не назовет их случайными, так как смена тональности «разрушает стереотип» - меняется топография клавиатуры, аппликатура, оттенки характера воплощаемого образа. Мастера советуют последовательно воспитывать одну из самых ярких эмоций, сопровождающих восприятие репризы - «Радость узнавания» (6). Очень часто в репризе меняются краски, перенося какие- либо построения в другой регистр. Все это необходимо осознавать, сравнивая партии в экспозиции и репризе. Нюансы в репризе обычно ярче, чем в экспозиции. Это одно из самых устойчивых правил интерпретации сонатной формы.

Особенной чертой классических сонат является соблюдение единого темпа. Нужный темп не всегда можно определить по начальным фразам. Гораздо чаще надо представить фрагмент, отличающийся ритмической сложностью, своеобразием. Единый «стержневой темп» должен сохраняться на протяжении всей сонатной формы (не путать с сонатно - циклической), несмотря на частую смену фактурных приемов. Решающее значение имеет ощущение ритмически пульсирующей единицы в различных

по характеру и изложению разделах формы.

Малейшая неточность звукоизвлечения, невнимание к штрихам, передерживание или недодерживание отдельных звуков становится особенно заметным и нетерпимым. Надо отметить, что вследствие соблюдения этих особенностей воспитываются у ученика такие качества, как ясность игры и точность исполнения во всех деталях текста.

Необходимо сравнивать различные построения, перелистывая страницы, отмечая интонационные, ритмические события. Часто учащиеся недостаточно сознают приемы воплощения «коммуникативно-диалогического синтаксиса», необходимость специальной работы над вопросно-ответными интонационными связями, столь типичными для стиля Моцарта, а также Кулау, Клементи, Гайдна, Бетховена. Чтобы добиться выразительности в исполнении, необходимо определить границы мотивов, обратить внимание на их своеобразие. «Спрашивающие» и «отвечающие» интонации наделены определенным выражением и должны быть детально проработаны. На первый взгляд, такая работа может привести к излишней дробности исполнения, «мелкому мышлению». Однако грамотно расчлененный материал затем легко соединяется. Полезно проучить рядом мотивы-вопросы, минуя имеющиеся между ними мотивы-ответы; почувствовать их сходство, связь на расстоянии. (То же необходимо осуществить в отношении мотивов-ответов). В результате ученик приобретает способность создать внутренним слухом сеть интонационных арок. Прослеживать развитие музыки по горизонтали. Не менее важно умение обострять свое интонационное мышление в «пограничных участках». Часто помогает представление об интервале, образованном последним звуком структурно оформленного фрагмента и первым звуком следующего за ним построения (особенно при наличии пауз, фермат), преодоление широких расстояний на стыке фраз, предложений воображаемым глиссандо (совет Ф. Листа) и другие приемы. Таким образом, для целостности формы необходимы следующие методы:

1) Единство темпа;

2) Дать ясное ощущение метроритма, нужный темп с первых тактов, вербально нащупать начало – представить построение, где яснее видна пульсация;

3) Ощущать единство пульса на протяжении всей формы;

4) Расчет кульминаций. Полезно поиграть кульминации рядом, подряд, сравнить гармонии;

5) Сопоставление партий экспозиции и особенно репризы. При этом осуществляются следующие задачи: тренировка темповой памяти, ориентировка в тональностях, идет обучение искусству по-другому сыграть интонацию при повторе, осознается схожесть задач, закрепляется музыкальный материал в других тональностях;

6) Поиграть целый раздел в виде «сжатых скелетов гармонии»;

7) Работа без инструмента - сравнивать различные построения, мысленно ощупать произведение целиком;

8) Детальный анализ музыкального материала. До исполнения нужно иметь идею, свою или заимствованную;

Большое место при работе над классической сонатой занимает исполнение украшений - мелизмов. Мелизмы – это небольшие мелодические обороты постоянной формы, которые выписываются, как дополнение к основной мелодии, мелкими длительностями или условными значками. Слово мелизм произошло то греческого «melismos», что означает: мелодия, особый способ пения. Поэтому мелизмы являются органической составной часть мелодии и должны быть ясными, отчетливыми, выразительными и ритмически организованными. В чисто пианистическом плане искусство исполнения украшений заключается в их предвосхищении, психологическом настрое исполнителя на легкое, свободное, часто достаточно гибкое исполнение мелких нот живыми, подвижными пальцами.

Также следует расширять представление о роли педали в исполнении классических сонат. Известны три функции педали: звуковая, связующая, гармоническая. Педаль у венских классиков выполняет в основном первую из них. Она не призвана компенсировать недостаток легато, «наполнять гармонию по вертикали». Типич-

ные случаи употребления педали на «тяжелый такт», начало коротких лиг, трель протяженные звуки, синкопы, далекие басы, перекрещивание рук, аккорды. Необходимо преодолевать инерцию опускания педали « до дна», исполняется полупедаль, четверть педаль. Мелодические контуры, паузы, штрихи, стакатто, нон легато не должны быть затушеваны педалью.

Необходимо приучать учащихся всегда очень отчетливо ощущать сильные доли такта. Особенно важно это в затактных построениях и при синкопах, потому что без ощущения постоянных центров тяготения мотивов к сильной доле в этих случаях происходит смещение тактовой черты, и смысл музыки сильно искажается. Аккорды надо брать и снимать строго одновременно, следя за полным звучанием всего аккорда, всех в нем звуков.

Вторая часть - это отдых, раздумье, созерцание, величавое спокойствие. Обычно эта часть идет в медленном темпе, в ней нет таких острых, как в первой части, внутренних контрастов, вся она выражена в лирических тонах, как бы возрождается способность невозмутимо ощущать окружающее и наслаждаться им.

В медленных частях встают на пути другие трудности, а именно – работа над звуком. Ясность и точность звукоизвлечения мелодии и прозрачность сопровождения являются главным, чего должен добиваться ученик. В некоторых сонатах одна из частей писалась композиторами в форме менуэта. Обыкновенно в них чувствуются легкие, грациозные мелодии, под которые можно плавно и легко скользить по зеркальному паркету танцующими. На каждом шагу чувствуются плавные приседания, жеманные поклоны… Есть менуэты, которые носят совсем другой характер: веселый, бодрый, где мелодии живые, совсем не похожие на чопорный придворный танец. Фантазия композитора приводила их, незаметно для себя, к народным мотивам, веселым и простодушным. Таким образом, жеманный менуэт превращался в народный лендлер или вальс.

Финалы - полны чаще всего брызжущей через край жизнерадостности. Искрящегося юмора. Часто они изложены в форме рондо, что значит круговое движение, хоровод. Необходимо внимание ученика сосредоточить на том, что музыка в них все время возвращается к одной и той же легкой простодушной беззаботной теме. В рондо композиторы-классики проявляли неисчерпаемую изобретательность. В промежуточных же темах они стремились делать как можно больше движения, ярких динамических контрастов.

Сонатная форма – высшая форма инструментальной музыки. Работа над сонатным аллегро имеет первостепенное значение в профессиональном развитии учащихся – пианистов; это основа формирования масштабного мышления, столь необходимого при дальнейшем исполнении всех частей циклической сонатной формы.

«Не всем суждено добраться до вершин, откуда видно все», писал Е. Либерман. Но путь к вершине можно найти, если в работе равно задействованы интуиция и эрудиция.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова И. Особые экспозиции в сонатной форме XIX века. – СПб/, 1999.
2. Верткова Л.А. Некоторые аспекты фортепианно-педагогической практики. - Алматы: «Sansan», 2005.
3. Вопросы музыкальной педагогики: Сб. статей. Вып. 4 / Ред.-сост. Ю.А. Усов. – М.: «Музыка», 1983.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1976.
5. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика / под ред. Г.М. Цыпина. – М.: «Владос», 2003.
6. Савшинский С. Работа над музыкальным произведением.- М. - Л., 1964.
7. Смирнов М. Эмоциональный мир музыки. – М., 1990.
8. Коган Г. У врат мастерства. Работа пианиста. - М., 1969.

УДК 159.942 : 78

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЭСТРАДНОГО ПЕНИЯ

Ткач И.А.

Все виды музыкальной деятельности взаимосвязаны. Исполнительство и творчество немыслимы без развития восприятия музыки. Творчество, в свою очередь, возникает и развивается в том случае, если дети научились петь, двигаться, играть. В разных возрастных группах все виды деятельности проявляются по-разному, следовательно, разнится и содержание музыкального воспитания, которое выражается не только в изменении объема усваиваемых практических знаний и умений, но и в изменении способов самостоятельных и творческих действий.

Воспитывая ребенка, педагогика решает основную задачу – формирование человека гармонически развитого, деятельного, активного. Искусство, в частности, музыкальное, занимает здесь не последнее место.

Существует предположение, что истоки творческих проявлений закладываются уже в раннем детстве. Психолог Теплов Б.М. подчеркивает, что эстетическое воспитание в раннем детстве не может быть полноценным, если ограничиться лишь восприятием и исполнительством. По своей природе детское творчество синтетично, часто носит импровизационный характер и дает возможность достаточно полно судить об индивидуальных проявлениях.

Известно, что у младших школьников ярко проявляется творческое начало, они чрезвычайно изобретательны в передаче интонации, подражании, легко воспринимают образное содержание сказок, историй, песен, музыкальных пьес, им свойственна природная активность, артистизм, вера в свои творческие возможности. Все это является важным источником творческого развития ребенка. Творчество активизирует память, мышление, наблюдательность, целеустремленность, интуицию – все то, что необходимо во всех видах деятельности. Поэтому творческое начало должно пронизывать процесс обучения, общения с музыкой (2, с. 15).

В музыкальном творчестве ведущую роль играет синтез эмоциональной отзывчивости с абстрактным и конкретным мышлением, логики и интуиции, творческого воображения, активности, способности быстро принимать решение. Творчество детей связано с самостоятельными действиями, с умением оперировать известными им музыкально-слуховыми представлениями, знаниями, навыками. Процесс музыкального познания в атмосфере творчества приобретает развивающий характер и представляет собой познавательно-поисковую музыкальную практику.

На воспитательное значение детского творчества указывают многие педагоги-практики. Б.Л. Яворский считал, что воспитательная ценность музыкального творчества ребенка проявляется в первую очередь в самом процессе, ибо оно позволяет учителю наблюдать за ходом музыкальной мысли ребенка. Б.В. Асафьев писал, что творчество способствует более глубокому освоению музыкального материала и развитию музыкальности детей. Б.М. Теплов обращал внимание на важность творчества в период начального обучения, когда закладываются основы отношения к искусству. Согласно мнению Н.А. Ветлугиной, творчество является важным условием и средством развития способности образного видения мира. Кроме того, она указывает на важность и необходимость тесной взаимосвязи процесса творчества с процессом обучения. По мнению многих педагогов и психологов, именно эта связь является той базой, которая обеспечивает активное творческое развитие детей. Только овладев навыками исполнительской музыкальной деятельности, ребенок может наиболее ярко, непосредственно выразить себя в том или ином виде музыкального творчества. Также важно отметить важность развития у детей основных музыкальных способностей – ладового чувства, музыкально-

слуховых представлений, чувства ритма и эмоциональной отзывчивости (1, с. 42).

Процесс музыкального творчества носит личностный характер. Поэтому в процессе формирования и развития музыкально-художественного творчества необходимо придерживаться одного из дидактических принципов педагогики – принципа индивидуализации обучения, что обеспечит самобытность и неповторимость личностного развития каждого ребенка.

Творческое приобщение к музыке происходит через исполнение детьми произведений не только по заданному образцу, но и посредством создания ими своих образов и действий. Овладение этим навыком позволяет активно развивать фантазию, воображение и проявлять себя в начальных формах музыкального творчества: песенного, игрового, танцевального и т.д.

В процессе подготовки учащихся к творчеству можно выделить три взаимосвязанных направления:

- обогащение жизненных и музыкальных впечатлений через слушание разнохарактерной музыки, изучение сказок, стихотворений, народных обычаев (восприятие художественно ценных произведений обогащает слуховые впечатления учащихся);

- знакомство со способами творческих действий (сравнение несложных пьес, песен сходных по ритмическим оборотам, ладовым интонациям, но контрастных по настроению);

- овладение способами творческих действий (разбор средств музыкальной выразительности, определение их значения для создания того или иного музыкально-художественного образа и самостоятельное сочинение произведений на заданный образ).

Подготовка учащихся к творческой деятельности имеет большое значение, так как для того, чтобы сочинить небольшую мелодию они должны обладать достаточным теоретическим арсеналом, который формируется постепенно и в определенной последовательности.

Активным средством развития творческой деятельности детей можно назвать творческие задания. Педагог побуждает учащихся к творческим действиям, создавая определенные ситуации. Метод творческих заданий один из наиболее эффективных средств активизации музыкально-творческих проявлений детей, так как способствует развитию музыкально-слуховых представлений детей, музыкально - образного видения, мышления, фантазии. Творчество позволяет развивать, направлять и контролировать музыкальное развитие.

Развитие творческой деятельности невозможно без развития эмоциональной сферы учащихся, так как эмоциональность - это душа и сердце любого искусства. Музыку называют языком чувств, так как музыка является формой выражения этого психического процесса. Под чувством, или эмоцией, понимается переживание человеком своего отношения к окружающей действительности. Чувства возникают, нарастают, доходят до кульминационной фазы, разрешаются, меняются, текут во времени. Все это наиболее полно передает музыкальная форма сообщения, где каждый звук, пауза, смена гармонии говорят об эмоциональных переживаниях. Музыкальное сообщение – это обмен эмоциями, и оно рассчитано на эмоциональное восприятие и переживание. Поэтому исполнитель-певец должен хорошо понимать этот язык и уметь передавать любое эмоциональное сообщение (3, с. 52).

Специфика музыкального искусства и музыкального исполнительства состоит в том, что постижение художественного произведения учеником и все связанные с ним мыслительные операции возникают из переживания исполняемого и неотделимы от него. Мильштейн Я.П. пишет: «Именно в переживании, в эмоциональном восприятии и воссоздании произведения сплетаются воедино все процессы обучения» (5, с. 233). Проникновение в текст происходит «через подтекст, освоение музыкальных идей неразрывно связано с их эмоционально-образным восприятием. При этом музыка, глубоко пережитая человеком, влияет на все его сознание: создавая нужное настроение, она заметно активизирует познавательные процессы, становится мотивом учебной деятельности. С другой стороны, понимание музыки, ее формы и содержания способно усилить эстетическое переживание. Так активность интеллектуальная

обогащается эмоциональной. Любая исполнительская деятельность всегда требует яркой эмоциональности. Только тогда она будет иметь силу воздействия на публику.

Характер переживаний может иметь положительный или отрицательный характер, что определяется соответствием или несоответствием переживаемых явлений с потребностями. Если наши потребности в процессе исполнения музыкального произведения удовлетворяются, то рождается положительная эмоция радости, удовольствия. Если не удовлетворяются – рождается отрицательная эмоция разочарования.

Если явления, процесс или результат действий рождают отрицательные эмоции, то их стараются избегать, таким образом, эмоции заставляют действовать в другом направлении. То есть эмоции обладают побудительной силой, что очень важно в процессе обучения музыке. В педагогической практике, когда в результате урока ученик уходит радостный, уверенный в успешном овладении поставленной задачей, а педагог видит успешное продвижение ученика – образуется хороший творческий контакт. Поэтому важно, чтобы в процессе занятий у ученика всегда возникали положительные эмоции.

Кроме того, эмоции ученика, возникающие в результате переживания им певческого процесса, сами влияют на пение. Как и во всякой деятельности, в пении возникающие эмоции могут оказать как положительное, так и отрицательное влияние на певческий процесс. Эмоции могут носить активизирующий характер, повышать жизненный тонус организма, увеличивать его энергию и силу, а могут иметь депрессивный характер, снижающий жизнедеятельность. Таким образом, положительные эмоции в процессе обучения повышают качество усваиваемого материала. Это связано с увеличением возбуждения, с изменением в результате радостной эмоции протекания всех процессов в коре головного мозга. Однако чрезмерное волнение может отрицательно сказаться на исполнении, так как точные координации связаны с развитием дифференцированного торможения и движения могут потерять свою точность. Возникнув в результате деятельности коры головного мозга, возбуждение иррадиирует в подкорку, которая меняет деятельность ряда внутренних органов и систем, в том числе сообщают иной тонус и нервной системе. Именно поэтому эмоции всегда выражаются в ряде вегетативных реакций: меняет дыхание, сердцебиение, ученики бледнеют или краснеют, дрожат, ощущают пересохшее горло и т.д.

Также, под влиянием эмоций меняется двигательная сфера, в голосе меняется тембр и высота, манера формирования слов и быстрота речи и т.п. Поэтому в первое время занятий следует избегать сильно эмоциональных произведений, которые вызывают чрезмерное возбуждение. Их можно давать на более позднем этапе, когда связи очень прочны, навыки выработаны. Также следует отметить, что пение требует большой активности от организма, поэтому эмоциональный подъем необходим при пении, будь то урок или выступление. Однако допустимая степень этого подъема должна зависеть от развития ученика и его индивидуальных качеств в смысле эмоциональности (4, с. 35-36).

Определяя статус эмоциональной сферы как активного фактора исполнительской деятельности, академик Теплов Б.М. Выделил именно ее в качестве основного ядра музыкальных способностей. Способность эту он назвал Эмоциональной отзывчивостью на музыку, умением переживать ее как «некоторое содержание» (6, с. 125).

Степень эмоциональной отзывчивости у учащихся бывает весьма различной. Поэтому на первый план выступает вопрос подбора репертуара. Если учащийся мало эмоциональный, то задача педагога – разбудить недостающую эмоциональность путем подбора соответствующего репертуара с насыщенным и выразительным аккомпанементом, эмоционального показа голосом. В других случаях у весьма эмоциональных и отзывчивых на музыку учащихся возможно ограничить репертуар более спокойными, не позволяющими проявлять яркие эмоции произведениями. Музыкальные образы создаются при помощи комплекса средств музыкальной выразительности и являются эмоциональным отражением образов реального мира.

Человек способен запоминать свои эмоциональные состояния, а исполнитель

при помощи фантазии должен оживлять нужные эмоциональные воспоминания и включать их в творческий процесс. Поэтому необходимо тренировать ученика на оживление эмоциональных состояний не только в процессе исполнения произведений, но и в упражнениях. При этом на определенном этапе развития вокальных навыков можно предлагать ученику петь упражнение то весело, то томно, то гневно, то презрительно, то насмешливо и т.д. Такая тренировка вызывает требуемые эмоциональные состояния и соответствующие им изменения в вокально-техническом воплощении, в тембре, в динамике, в звуковедении. Таки образом, развитая эмоциональная память и выработанные навыки помогут средствами голоса выразить переживания. Выработанные эмоциональные навыки должны составить тот материал, из которого исполнитель творчески отбирает все необходимое для отображения в художественной форме различных психологических состояний и переживаний персонажа вокального сочинения (1, с. 67).

Вокальные произведения относятся к программной музыке, так как имеют определенное название и словесный текст, который раскрывает содержание произведения и в эмоциональном плане. Поэтому большое значение имеет правильное прочтение и понимание текста произведения. Знание программы - необходимое условие адекватного восприятия музыкального произведения.

Кроме того, более эмоциональному воплощению вокального произведения поможет связь с другими видами искусства - живописью, скульптурой, архитектурой и т.д. Правильное понимание содержательной стороны текста произведения поможет и в правильном выборе средств музыкальной выразительности, с помощью которых певец, опять же, более достоверно передаст образную сферу произведения. То есть, содержательная, эмоциональная и воссоздающая составляющие являются взаимовлияющими и взаимоопределяющими сферами. Теплов Б.М. писал: «Специфическим для музыкального переживания является переживание звуковой ткани как выражения некоторого содержания. Иначе говоря, музыки без содержания нет» (6, с. 22).

Кроме того, очень важным моментом является способность учащегося создавать (не без помощи педагога) замысел будущей интерпретации произведения на основе уже имеющихся теоретических знаний, исполнительского и жизненного опыта. Без концепции невозможно понять ни интонационно-выразительного значения исполнения, ни дать им соответствующей эмоциональной оценки. Поэтому очень важен при изучении музыкального произведения первый этап знакомства с ним, в процессе которого и выстраивается целостная концепция произведения, определяющая средства музыкальной выразительности, технические особенности исполнения и т.д.

Голос певца замечательный инструмент, который может выразить достаточно полно разнообразные состояния человека. Меняя тембр, динамику, манеру произнесения слов можно одними голосовыми средствами глубоко раскрыть содержание произведения, создавая вокальный образ. Артист-певец должен уметь использовать все средства, которыми эмоциональные переживания героев могут быть переданы слушателю. Голос, мимика и жест должны принимать участие в создании музыкально-художественного образа и определяться внутренним состоянием исполнителя. Вместе с тем, при исполнении произведения степень эмоционального захвата не должна переходить определенных границ. Она не должна мешать правильному звукообразованию и звуковедению, нарушать основы вокальной техники с одной стороны; и нарушать общее творческое состояние, требующее контроля своих действий, правдивости переживаний – с другой. Искусство заключается в том, чтобы художественными средствами, в художественной форме творчески воплощать чувства, эмоции, но не в натуралистическом, а в артистическом их переживании на сцене.

Кроме того, следует отметить, что на активность эмоциональных переживаний влияют индивидуальные особенности нервной системы певца, связанные как с типом нервной системы, так и с морально-волевыми качествами, характером, мировоззрением, степенью подготовки к выступлению, знанием репертуара, здоровьем голоса, отрепетированностью и так далее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: «Музыка», 1968.
2. Исаева И.О. Эстрадное пение. Экспресс - курс развития вокальных способностей. М., 2007.
3. Малюков А. Психология переживания и художественное развитие личности. Феникс, 1999.
4. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. - М., 1965.
5. Седов К.Ф. Основы психолингвистики. - М., 1997.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М.-Л., 1947.

УДК 347.7 : 159.9

ХАРАКТЕРИСТИКА И СВОЕОБРАЗИЕ МОТИВАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Евдокимова О.В.

С момента поступления ребенка в школу и до ее окончания должно пройти много времени, однако от того, как заложены основы желания учиться в начальном звене, зависит то, каким учеником станет ребенок, как он будет учиться и достигать базовых задач развития.

Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения. Это означает, что здесь в поле внимания учителя оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящее в ходе учения развитие личности учащегося. Соглашаясь с мнением Марковой А.К., мы считаем, что формирование мотивации - это воспитание у школьников идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в нашем обществе, в сочетании с активным поведением ученика, что означает взаимосвязь осознаваемых и реально действующих мотивов, единство слова и дела, активную жизненную позицию школьника [3].

Выстраивание правильных действий по формированию мотивации у школьника носит двойной характер и основывается как на педагогических, так и на психологических принципах. Опытный педагог знает - для того, чтобы строить научно обоснованную «педагогику мотивации», надо обратиться к ее психологическим основаниям.

Учение целесообразно рассматривать как активную деятельность школьников по усвоению знаний, способов их самостоятельного приобретения. Управление учением есть формирование этой деятельности школьников [7]. Отечественный психолог С.Л. Рубинштейн обращал внимание на то, что один и тот же акт поведения детей, в зависимости от его внутреннего содержания, оказывается по существу совершенно различным поступком [4, с. 188-189].

Психологические наблюдения показывают, что при наличии смысла учения у школьников возрастает успешность учебной деятельности (как ее результатов - запаса и качества знаний, так и способов, приемов приобретения знаний), легче усваивается и становится более доступным учебный материал, лучше происходит его запоминание, выше становится сознательность процесса учения, лучше концентрируется внимание учащихся, возрастает их работоспособность [3, с. 6].

Психология школьной мотивации может быть построена на нескольких группах мотивов. Принято различать две большие группы мотивов:

1) познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения;

2) социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми.

Эти группы мотивов хорошо описаны в психологической литературе [8].

Первая большая группа мотивов может быть разбита на несколько подгрупп:

1) широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Они также различаются по уровням [6, с. 97]. Эти уровни определяются глубиной интереса к знаниям. Это может быть интерес к новым занимательным фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т.д.;

2) учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда;

3) мотивы самообразования, состоящие в направленности школьников на са-

мостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Вторая большая группа мотивов - социальные мотивы - также распадается на несколько подгрупп:

1) широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности. Здесь велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долженствования.

К широким социальным мотивам может быть отнесено также желание хорошо подготовиться к избранной профессии;

2) узкие социальные, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет.

3) социальные мотивы, называемые мотивами социального сотрудничества, состоящие в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознавать, анализировать.

Понимание учителем сущности поведения школьника и его мотивации чрезвычайно важно. Между тем, многие учителя затрудняются в ряде случаев определить истинную мотивацию ученика, специфические особенности мотивации, присущие той или иной возрастной группе школьников.

В этой связи нам кажется актуальным и эффективным сочетание психологического и педагогического подходов, где в общей связи и взаимодействии выстраивается общая психодиагностическая модель, позволяющая наиболее полно оценивать структуру и характер мотивационно - познавательного развития на этапе освоения ребенком программы школы.

Опыт работы в школе показал, что для эффективного измерения мотивационно-познавательной деятельности необходимо использование адекватных возрасту и возможностям развития комплекса психодиагностических методов. С этой целью, мы разработан общий алгоритм исследования, отраженный в приведенной ниже таблице 1.

Наиболее реальными для учителя методами изучения мотивации являются:

- наблюдение за поведением учеников во время урока и вне его, за учебной, общественно полезной, организационной и другими видами деятельности, характером общения школьников; результаты этих наблюдений фиксируются в дневниках учителя, в педагогических характеристиках;

- использование ряда специально подобранных ситуаций (их можно назвать экспериментальными педагогическими ситуациями), которые можно включить в естественный ход учебного процесса в виде «контрольной работы», в форме заданий классного руководителя на классном часе;

- индивидуальная беседа с учеником, предполагающая прямые и косвенные вопросы учителя о мотивах, смысле, целях учения для данного ученика;

- анкетирование и тестирование, помогающее довольно быстро собрать массовый материал в нескольких классах, школах об отношении школьников к учению [2].

Таблица 1. –Комплексный психолого-педагогический подход к исследованию мотивационно-познавательной сферы младшего школьника

Показатели	Характеристики	Методики диагностики
Активность мышления	- беглость; - гибкость; - оригинальность; - тщательность разработки.	Анализ поведения на занятии; Анализ письменных работ и рисунков; Методика экспресс - диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС); Экспериментально-педагогические ситуации.

Свойства мышления	- адекватность; восстанавливаемость понятий; - конкретность-абстрактность; - стандартность-оригинальность;	Методика экспресс – диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС); Тест Торренса Индивидуальные беседы.
Креативность	- нестандартность в решении задач; - творческие способности; - умение мыслить за пределами стандартных решений	Тест Торренса; Карта наблюдений Стотта; Экспериментально-педагогические ситуации.
Любознательность	- открытость к познанию новых явлений и вещей; - активность в познании мира и его явлений.	Анализ поведения ученика на занятиях; Анализ общего интеллектуального развития Методика экспресс – диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС);
Характеристика когнитивной сферы	Знание основных способов и методов познавательной деятельности Знание приёмов, способов и методов творческой познавательной деятельности Умение обрабатывать, систематизировать и передавать информацию Умение презентовать результаты познавательной деятельности Умение решать задачи творческого и поискового характера.	Показатели школьной готовности; Методика экспресс – диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС); Анализ развития и поведения ребенка во время занятий; Экспериментально-педагогические ситуации; Карта наблюдений Стотта.
Характеристика мотивационной сферы в области познавательной деятельности	Ситуативный интерес к процессу познания Устойчивый интерес к познавательной деятельности, ориентация на общественное признание. Потребность в саморазвитии в сфере познавательной деятельности Ориентация на самореализацию и творчество в познавательной деятельности	Экспериментально-педагогические ситуации; Методика экспресс – диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС); Анализ развития и поведения ребенка во время занятий Методика диагностики готовности к школе.
Характер активности в отношении познавательной деятельности	Пассивность в познавательной деятельности Ситуативная активность в познавательной деятельности Активность в познавательной деятельности, связанная с интересами личностного роста Творческая активность, направленная на самореализацию и передачу своего опыта другим	Карта наблюдений Стотта; Методика экспресс – диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС); Анализ развития и поведения ребенка во время занятий; Экспериментально-педагогические ситуации.
Эмоционально-волевая сфера		Карта наблюдений Стотта;
Ориентация на:	- процесс - результат	Анализ развития и поведения ребенка во время занятий; Карта наблюдений Стотта; Экспериментально-педагогические ситуации.

Таким образом, опираясь на данный подход, мы можем сформировать качественное представление о характеристике и своеобразии мотивационно-познавательной деятельности.

Следует также акцентировать внимание на том, что своеобразие исследуемой нами сферы отражено и в поведенческих характеристиках так называемого каузально-поведенческого типа. Реально действующие мотивы проявляются в успеваемости и посещаемости, в причинах пропусков занятий, реальной активности в познавательной и общественной деятельности, длительности учебной работы и ее развернутости по всем компонентам, отношении к перерывам в работе, выполнении дополнительных заданий, выяснении непонятных вопросов в классе после звонка, числе и характере вопросов к учителю, поднятии рук, репликах, самостоятельном стремлении без прямого требования учителя включиться в обсуждение на уроке для дополнения, исправления, самостоятельном стремлении к ответу на уроке, действиях и движениях, носящих ориентировочный характер (всматривание, вслушивание, ощупывание и т. д.) [2, 3].

Применительно к мотивации эти новые психические качества выглядят следующим образом: новый тип отношения к изучаемому объекту выступает как познавательная активность школьника. *Познавательной активностью* называют все виды активного отношения к учению как к познанию: наличие смысла, значимости для ребенка учения как познания; все виды познавательных мотивов (стремление к новым знаниям, к способам их приобретения, стремление к самообразованию; цели, реализующие эти познавательные мотивы; обслуживающие их эмоции. На основе этого школьник формируется как субъект учебной деятельности [2].

Путь воспитания мотивации через учебную деятельность является очень эффективным и недостаточно используется в школе. Многочисленные психологические исследования (П.Я. Гальперин и П. Голу, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и А.К. Дусавицкий, Н.Ф. Талызина и В.Ф. Моргун, А.К. Маркова, Л.К. Золотых, Т.И. Лях и др.) показали, что характер мотивации можно программировать через тип учения. Так, если содержание обучения строится не как готовое знание, а как *система задач* для учащихся, если ученики подводятся к самостоятельному обнаружению теоретических положений учебного курса, если у них отрабатывается учебная деятельность в единстве ее компонентов, то у школьников складывается внутренняя, достаточно устойчивая, обобщенная мотивация к учению [2, 5]. Данные положения были нами также подтверждены в рамках собственной экспериментальной деятельности и нашли отражение в научных публикациях и докладах на конференциях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г. С. Мотивация познавательной деятельности. - Л., 1972.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. / Пособие для учителя. - М.: «Просвещение», 1983.
3. Мотивация учения / Под ред. М. В. Матюхиной. Волгоград. 1976.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
5. Психология обучения /Под ред. В. В. Давыдова. М., 1978.
6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М., 1979.
7. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М, 1974;
8. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М., 1969.

УДК 387.14 : 159.9

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ УЧАЩИМИСЯ И ПЕДАГОГОМ

Рогович Е.В.

В настоящее время в Республике Казахстан происходит процесс реформирования и модернизации сферы образования, основные задачи и направления которого обозначены в Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы.

Программой предусматривается формирование в общеобразовательных школах интеллектуального, физически и духовно развитого гражданина Республики Казахстан, удовлетворение его потребности в получении образования, обеспечивающего успех в быстро меняющемся мире, развитие конкурентоспособного человеческого капитала для экономического благополучия страны, переход на 12-летнюю модель обучения [1]. Модернизация системы образования требует поиска новых эффективных форм организации учебного процесса, контроля знаний учащихся и их воспитания.

Среди тенденций изменения системы образования Вербицкий А.А. выделяет индустриализацию обучения (его компьютеризация и технологизация); переход от информационных к активным методам и формам обучения, от жестко регламентированных способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим и активизирующим; организации взаимодействия между учащимися и педагогами на основе коллективной, совместной деятельности, где акцент переносится с обучающей деятельности педагога на познающую деятельность ученика [2].

Всё вышеперечисленное обусловливает актуальность рассмотрения проблемы развития субъект-субъектных отношений между учеником и учителем в рамках реализации личностно-деятельного подхода к изучению математики.

В разных условиях взаимодействие между учеником и педагогом может быть: субъект-субъектным, субъект-объектным, объект-субъектным или объект-объектным, что диктуется конкретной педагогической ситуацией. Принципиальным является то, что подход в любом случае должен быть личностно-ориентированным, личностно – деятельным.

Современное образование стремиться к построению образования на основе субъект-субъектного подхода, несомненным преимуществом которого является активное личностное взаимодействие друг с другом всех участников образовательного процесса. В таблице 1 приведено сравнение субъект-субъектных и субъект-объектного подхода к обучению [4].

Таблица 1. Содержание различных подходов в педагогической деятельности

Показатели	Субъект-субъектный	Субъект-объектный
Установка по отношению к ученику	Ученик – субъект педагогического воздействия: позиция равенства, разделения ответственности	Ученик – объект педагогического воздействия: позиция неравенства, ответственность - на учителе
Цель педагогической деятельности	Развитие активной самостоятельной личности, способность к саморазвитию	Передача знаний, формирование качеств, типа поведения
Контакт при взаимодействии	Уникальный, общение личностное	Минимизированный, дистанция, отношение -ролевое
Способ понимания, познания учащегося	Эмпатическое, вербальные, невербальные сигналы	Диагностические методики
Использование педагогических средств	Диалог, проблемное обсуждение, моделирование, сти-	Монологическое общение, обратная связь через контроль,

	мулирование	практические советы
Процесс обучения	Гибкий, предоставление инициативы, стимулирование творчества	Жесткий, программированный
Результат педагогической деятельности	Благоприятный психологический климат, самостоятельность, творчество, положительные мотивы к обучению и самообразованию	Дискомфорт, эмоциональная напряженность, внешняя мотивация учения

Как показано в таблице, субъект-субъектное взаимодействие в своей основе рассматривает личность как субъекта деятельности и общения, которая, сама формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения, а это, в том числе, требует реализации личностно-деятельного подхода в образовании.

Содержание личностно – деятельного похода необходимо рассматривать с позиции педагога и учащегося.

С позиции педагога – это организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность.

С позиции ученика – это направленность учебной деятельности на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности, учёт и специальная организация в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучающегося: мотивации, адаптации, способностей, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля и т.д.

Основы личностно-деятельного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности.

Личностно-деятельный подход в своём личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся - его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, педагог определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося [5]. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации личностно-деятельного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Реализация в этих условиях субъект-субъектного взаимодействия предполагает создание условий для самоактуализации и личностного роста учащихся, их активность в решении поставленных задач, единство внешней и внутренней мотивации, принятие учебной задачи и удовлетворение от её решения.

Например, на уроке математики цель занятия может быть поставлена так: «сегодня каждый из вас научится решать …». Такая формулировка означает, что учащийся должен отрефлексировать наличный, исходный, актуальный уровень знания и затем оценить свои успехи и свой личностный рост. Другими словами, обучающийся в конце урока должен ответить себе, чему он сегодня научился, чего он не знал или не мог делать еще вчера. Такая постановка вопроса применительно к обучению означает, что все методические решения (организация учебного материала, использованные приёмы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучаемого - его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей [6].

Адресованные ученику вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельного подхода стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий.

Тем самым, как подчеркивает А.К. Маркова, осуществляется не только учёт индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д. [3].

Само обучение и педагогическое общение в условиях личностно-деятельного подхода реализуется в рамках субъект-субъектного взаимодействия, в которых в качестве субъектов выступают:

- педагог, человек, вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как к партнёру, информативная для учащихся содержательная личность, интересный собеседник;

- ученик, общение с которым рассматривается педагогом как сотрудничество в решении учебных задач при его организующей, координирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей реакции.

Среди типов уроков, которые способствуют реализации личностно - деятельного подхода и могут быть использованы на уроках математики можно назвать следующие: урок - открытие нового знания, урок совершенствования знаний, урок рефлексии, контроль знаний, урок обобщения знаний. При этом предпочтительной формой обучение является групповое обучение, которое позволяет определить, как каждый из учеников будет выполнять определённую часть работы, как будет осуществляться обсуждение условий и хода выполнения заданий, взаимопроверка, коллективное принятие решений и т.д. Средствами обучения выступают памятки, инструкции, методические указания, при проведении рефлексии урока - выделение главного на уроке, создание ориентиров, планов, подсказок (в зависимости от уровня обученности и развития ученика).

В личностно-деятельном подходе, для овладения вышеперечисленным содержанием на уроках математики используются разнообразные учебные задачи. Например, учебные задачи направленные:

1) на формирование знания изучаемого материала:

- вставить пропущенные слова в формулировке определения, правила, алгоритма, приёма;

- среди предложенных формулировок выбрать правильную;

- определить, истинно или ложно данное утверждение;

- составить вопросы к тексту, к чертежу, к схеме;

2) на формирование понимания изученного материала:

- прокомментировать выполнение какого-либо задания;

- прочитать словами схему, рисунок и т. д.;

- подвести итог выполненной работы.

3) на формирование умений и навыков:

- выполнить практическую работу;

- выполнить действия по образцу, правилу, алгоритму и т. д.;

- найти и исправить ошибки при решении задачи;

- дать оценку результатам решения задачи.

4) на развитие творчества:

- придумать и сделать иллюстрацию (модель) понятия, правила;

- выполнить практическую работу исследовательского характера;

- придумать стихотворение, сказку, ребус, кроссворд;

- составить собственные задачи;

- и др.

Наиболее результативными становятся такие организационные моменты, как:

- организация сотрудничества ученика и педагога;

- использование групповой формы обучения;

- возможная корректировка плана урока с учётом конкретной учебной ситуации;

- использование личного опыта учащегося при изучении нового материала;

- включение элементов взаимо- и самообучения; само- и взаимоконтроля;

- свобода слова и мнения каждого;

- стимулирование учителем любых видов деятельности ученика, помощь, корректировка и поощрение всех его продвижений;

- предоставление учащимся возмож-

ность оценить урок, выбрать моменты и формы, которые им понравились, а какие нет.

- создание на уроке чувства комфорта и защищённости, сохранение психического здоровья ученика.

Использование данных средств на уроках математики позволяет развить субъектность учащегося, стимулирует его актуализацию как личности.

Таким образом, личностно - деятельный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию (и управление) учебной деятельности обучающихся, означает переориентацию этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т.д.). Естественно, что при личностно-деятельном подходе учителю математики предстоит определить номенклатуру учебных задач и действий, их иерархию, форму предъявления и организовать выполнение этих действий учащимися при условии овладения ими ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М., 1991.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя. - М.: «Просвещение», 1993. - С. 6-11
4. Черникель Ю.И. Особенности субъект-субъекного взаимодействия в воспитательно-образовательном процессе // Ползуновский вестник. - 2006. - № 3. - С. 141-145
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М., 1996
6. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Педагогика. - 1995. - № 2.

УДК 376.1

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Куминова Л.В., Молодова М.Г.

Современное дошкольное образование развивается в принципиально новых условиях, которые регламентированы постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080, ГОСО РК «Дошкольное воспитание и обучение». Данные документы определяют направления стратегических преобразований, реализация которых приведет к качественно иному уровню функционирования и развития системы образовательных услуг для детей дошкольного возраста.

Основная идея Государственного общеобязательного стандарта образования дошкольного обучения и воспитания определяет содержание и организацию образовательного процесса для детей дошкольного возраста и направлена на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии детей [1].

Содержание ГОСО включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям - физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому.

Одним из требований, предъявляемых к организации педагогического процесса, это учет принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей [1].

В данном смысле показательным является тот факт, что в качестве центральных принципов ГОСО РК «Дошкольное воспитание и обучение» определяют:

- сочетание принципа научной обоснованности и практической применимости, когда содержание программы должно соответствовать основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики, при этом иметь возможность реализации в массовой практике дошкольного образования;

- соответствие содержания программы критериям полноты, необходимости и достаточности (позволять решать поставленные цели и задачи только на необходимом и достаточном материале, максимально приближаться к разумному «минимуму»);

- обеспечение единства воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, при реализации которых формируются знания, умения и навыки, имеющие непосредственное отношение к развитию детей в данный возрастной период;

- принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями развития воспитанников, спецификой образовательных областей, предметом их изучения и характеристикой соответствующих видов детской деятельности;

- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса;

- решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей, и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования;

- построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми; основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра.

Итак, целеполагающие идеи развития дошкольного образования аккумулируются вокруг принципа интеграции.

Во-первых, под интеграцией содержания дошкольного образования понимается состояние или процесс, ведущий к такому виду связанности, взаимопроникновения и взаимодействия образовательных областей, который обеспечивает целостность и комплексность образовательного процесса (О. Скоролупова, Н. Федина) [3].

Во-вторых, под интеграцией рассматривается сторона процесса развития, связанная с объединением в гармоническое целое ранее разнородных частей и элементов (И. А. Лыкова) [2]. Это не формальное соединение разного знания в новый информационный контекст, а обеспечение соединения разных сфер действительности, выраженных в разнообразной текстовой форме, в сознании ребенка (интеграция знания и сознания), что приводит к появлению нового знания. Ребенок становится целевым и организационным центром образования, постепенно приобретая способность генерировать новые информационные и культурные тексты (смыслы). Его сознание признается ведущим фактором интеграции.

Таким образом, предполагается существенное обновление подходов к организации и содержанию образовательных услуг для детей дошкольного возраста.

Реализация ГОСО РК «Дошкольное воспитание и обучение» определяет необходимость разработки мониторинга, направленного на выявление качества дошкольного образования, а принцип интеграции дает новое видение организационных форм и содержания мониторинга [1].

Важность принципа интеграции в контексте анализа мониторинговых показателей в дошкольный период определяется тем, что, как показали многочисленные фундаментальные и прикладные исследования, дошкольный возраст обеспечивает общее развитие, которое создает фундамент для приобретения в дальнейшем любых знаний и навыков, освоения сложных видов деятельности, вхождение в общест-

венные процессы, развитие специальных способностей. Следовательно, и критерии качества образования дошкольника должны иметь интегративный характер, достижения детей дошкольного возраста определяются не суммой знаний, умений и навыков, а совокупностью интеллектуальных и личностных качеств.

Главный результат работы педагогического коллектива – это сформированные базовые компетентности ребенка, заложенные в модель выпускника дошкольной организации, согласно ГОСО РК «Дошкольное воспитание и обучение» [1] в которую должны быть включены следующие характеристики:

1) физически развитый;

2) любознательный;

3) активный;

4) эмоционально отзывчивый;

5) овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками;

6) имеющий первичные представления о себе, семье, обществе (ближайшем социуме), государстве (стране), мире и природе;

7) овладевший необходимыми умениями и навыками для обучения в школе.

Качество сформированной модели напрямую зависит от двух основных компонентов, а именно качество образовательной среды и использовании принципов интеграции всех образовательных областей в процессе обучения и развития дошкольника.

Организация среды развития ребенка определяется актуальностью интеграции не только образовательных областей, определенных ГОСО, но и необходимостью организации центров активности на принципах развития и интеграции.

Обогащение и содержательная интеграция центров активности предметно-пространственной среды, обладающей разносторонним потенциалом активизации, способствует активному включению ребенка в образовательный процесс, является одним из значимых психофизиологических механизмов перевода игры в учебную деятельность с целью формирования интеллектуальных, личностных, физических качеств, познавательной, социальной мотивации ребенка к развитию, самореализации.

Основные закономерности воспитания и обучения детей возраста позволяют сформулировать функции образовательной среды дошкольного образовательного учреждения в соответствии с ГОСО дошкольного обучения и воспитания.

1. Функция стимулирования активности детей имеет в своей основе цель предложить ребенку разнообразный материал для его активного участия в разных видах деятельности. В определенном смысле среда становится толчком для выбора ребенком того вида самостоятельной деятельности, который будет отвечать его интересам, потребностям или формировать эти интересы своим содержанием и видом. Предметная среда, предназначенная для обеспечения возможностей овладения детьми новыми способами деятельности, выполнения новых действий, развития познавательных способностей, постоянно содержит в себе признак новизны и проблемности. Она является насыщенной, разнообразной, меняющейся, эмоционально привлекательной.

2. Информативная функция. Необходимый уровень информативности среды на разных этапах развития личности ребенка обеспечивается разнообразием тематики, обогащением функциональных свойств ее элементов, комплектностью и многообразием ее элементов.

Хорошая предметно - пространственная среда моделирует функциональное развитие деятельности ребенка тем, что в ней заложена «информация», которая сразу себя не обнаруживает полностью, а побуждает ребенка к ее поиску.

3. Функция сохранения психологического здоровья. Окружающая среда является важнейшим для ребенка фактором, влияющим на его эмоциональное состояние. Содержание материалов и оборудования, их размещение, планировка помещений вызывает положительные эмоции, дает возможность находить удобное место как для коллективной («свободная площадь»), так и индивидуальной («уголок уединения» и пр.) деятельности.

Воспитывающая функция среды не требует особой расшифровки. Сама среда

является тем самым центром, где зарождаются узы сотрудничества, положительных взаимоотношений, организованного поведения, бережного отношения.

4. Развивающая функция среды является ведущей. Только тогда среда может претендовать на высокое звание развивающей, когда она содержит материал, посильный каждому ребенку, когда она обеспечивает ступеньки того самого продвижения, о котором мы говорим, подразумевая развитие. Деятельность в условиях обогащенной среды позволяет ребенку проявлять пытливость, любознательность, познавать окружающий мир без принуждения, стремиться к творческому отображению познанного. В условиях развивающей среды ребенок реализует свое право на свободу выбора деятельности. Он действует, исходя из своих интересов и возможностей, стремиться к самоутверждению, занимается не по воле взрослого, а по собственному желанию. В таком подходе к организации детской деятельности уже заложен механизм саморазвития, самореализации подрастающей личности.

Все это, а также многое другое будет способствовать развитию профессиональной коммуникации в едином культурно-образовательном сообществе, на основе удовлетворения спроса педагогов на педагогические и методические услуги, обеспечить тесное сотрудничество с педагогической наукой, организовать распространение опыта и достижений педагогического коллектива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный общеобязательный стандарт образования республики Казахстан от 12.11.2008 http://tak-to-ent.net/l
2. Афонькина Ю.А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Старшая группа. – Волгоград: Учитель, 2011. – 50 с.
3. О комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании/ Скоролупова О.А., Федина Н.В. // Дошкольное воспитание : науч. - метод. журн. - 2010. - N 5. - С. 40-45.

УДК 811.111 : 37

РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Жигулина Н.Б.

Развитие и функционирование системы образования любого государства в целом зависит от экономических, политических, социальных, культурных условий и факторов существования общества, от общемировых тенденций обновления системы образования. Обновление системы образования основано на нескольких основных принципах. Во-первых, это интеграция всех воспитывающих сил общества, органичное единство школы и других специальных социальных институтов с целью воспитания гармонично развитого гражданина своей страны. Во-вторых, гуманизация - усиление внимания к личности каждого ребёнка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами. В-третьих, дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого школьника; и, в-четвертых, демократизация, создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся [3].

Реализация этих принципов предполагает изменение содержания и организационных форм образовательной системы, что находит отражение в Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. Главной целью данной программы является «повышение конкурентоспособности образова-

ния, развитие человеческого капитала путём обеспечения доступности качественного образования для устойчивого роста экономики» [1]. В этой связи, обновление системы образования Республики Казахстан направлено на:

- создание необходимых условий для развития личности (интеллектуально, физически и духовно развитой);
- изменение подходов к процессу обучения (передаче знаний);
- создание развивающей образовательной среды, основанной на использовании интерактивных методов обучения, самостоятельной познавательной активности учащихся;
- запуск механизмов развития и саморазвития самой системы образования;
- превращение образования в действенный фактор развития общества.

Определяющее условие реализации этих направлений – пробуждение субъектности в каждом участнике образовательного процесса – в ученике, педагоге, родителе. Для этого необходим инновационный, субъектно-ориентированный подход к обучению, в рамках которого учащийся становится субъектом самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а учитель – организатором стимулирующей эту деятельность обучающей среды. Каждый ученик создаёт своё собственное содержание образования, в индивидуальном темпе и на выбранном уровне сложности, предъявляемое в форме творческих продуктов учебно-познавательной деятельности.

Субъектный подход в обучении позволяет решать множество образовательных задач. Среди таких задач: повышение мотивации и активизация процесса обучения; активизация исследовательского и творческого мышления; выстраивание субъект-субъектных отношений в системе человек - человек; разрушение барьеров между учеником и педагогом; установление диалогичности в отношениях; содействие проявлению личностных качеств, творческих способностей, стремлению к сотрудничеству и социальной активности.

Как результат – становление субъектной позиции в обучении, наличие у учащегося познавательного интереса, опыта творческого мышления и решения практических задач, ориентация на внутреннюю сторону успеха – личностный рост, социальное самоопределение и жизненную самореализацию.

Соответственно, субъектный подход - это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятии, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребёнка, развития его неповторимой индивидуальности.

Среди составляющих субъектного подхода можно назвать специфические и свойственные ему понятия, такие, как индивидуальность, личность, самоактуализация, самовыражение, субъект, субъектность и т.д. Исходными положениямипостроения процесса обучения и воспитания учащихся являются принципы самоактуализации, индивидуальности, субъективности, выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки.

Одним из важных компонентов субъект-субъектного подхода становится технологическая составляющая, которая включает в себя наиболее адекватные данному подходу способы педагогической деятельности.

Технологический арсенал субъект-субъектного подхода составляют методы и приёмы, соответствующие таким требованиям, как:

- диалогичность и нтерактивность;
- деятельностно-творческий характер;
- направленность на поддержку индивидуального развития ребёнка;
- предоставление учащемуся необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Большинство педагогов склонно включать в данный перечень игровые и рефлексивные методы и приёмы, основанные на интерактивном взаимодействии и способствующие педагогической поддержке личности ребёнка в процессе его саморазвития и самореализации.

Наличие у педагога представлений о сущности, строении и структуре субъект-

субъектного подхода позволяет ему более целенаправленно и эффективно моделировать и строить в соответствии с данным подходом конкретные учебные занятия и воспитательные мероприятия. В полной мере это относится и к изучению русского языка.

Следует отметить, что владение родным языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются теми характеристиками личности, которые во многом определяют достижения выпускника школы практически во всех областях жизни, способствуют его социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира.

Как средство познания действительности, язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, развивает его абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, родной язык неразрывно связан со всеми школьными предметами и влияет на качество их усвоения, а в перспективе способствует овладению будущей профессией.

Курс русского языка ориентирован на синтез языкового, речемыслительного и духовного развития учащихся школы. В процессе обучения учащийся получает возможность совершенствовать общеучебные умения, навыки, способы деятельности, которые базируются на видах речевой деятельности и предполагают развитие речемыслительных способностей.

В процессе изучения русского языка в общеобразовательной школе основными показателями успешности обучения будет являться формирование и развитие следующих компетенций:

- коммуникативные (владение всеми видами речевой деятельности: аудированием и чтением, говорением и письмом; основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для учащихся сферах и ситуациях общения);

- познавательные (выполнение логических операций: сравнение и сопоставление, соотнесение, синтез, обобщение, абстрагирование, оценивание и классификация; построение логической цепи рассуждения: выдвижение тезиса, гипотезы, их обоснование, подбор аргументации);

- информационные (умение осуществлять библиографический поиск, извлекать информацию из различных источников, умение работать с текстом);

- организационные (управление своей деятельностью: постановка и формулирование целей предстоящей работы, планирование последовательности деятельности, прогнозирование её результатов, контроль и оценка достигнутых результатов, внесение коррекции в процессе выполнения работы; умение осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию) [5].

Так как субъектный подход задаёт ориентацию на личность с высоким уровнем сформированности различных качеств интеллекта, способную к свободному развитию, это побуждает учителя русского языка к постоянному поиску путей обновления и интенсификации образовательного процесса, а также к созданию речевой среды на уроках русского языка для полного раскрытия и развития коммуникативной компетенции учащихся.

Как показывает практический опыт преподавания, интеллектуальное развитие учащихся становится возможным при такой организации работы учителя, которая даёт возможность учителю ставить и решать учебную задачу вместе с учащимися. В этом случае создаются условия для более глубокого понимания учебного материала, устанавливаются конструктивные отношения между педагогом и детьми, актуализируется развивающая, здоровьесберегающая направленность педагогического процесса.

Среди технологий субъектного подхода наиболее эффективной является технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), которая направлена на формирование коммуникативной компетентности учащихся.

Основой ТРКМЧП является работа с информацией, представленной в тексте. Пахнова Т.М. считает, что текст - это самая благодатная почва для развития всех образовательных компетенций учащихся, значит, работа с текстом должна стать неотъемлемой частью каждого урока русского

языка [3]. Это может быть комплексная работа по тексту большого объёма, которая представляет собой «многоаспектную деятельность, включающую элементы лингвистического, стилистического, литературоведческого (филологического) анализа, задания речеведческого характера, разные виды разбора, вопросы по орфографии и пунктуации, подготовку к выразительному чтению, в ряде случаев – к пересказу, к изложению [4].

Организованная работа с текстом или по тексту позволяет формировать и развивать такие компетенции, как:

- адекватно понимать содержание прочитанного или прослушанного текста, владеть разными видами чтения и аудирования;

- определять тему, идею, ключевые слова, виды связей предложений в тексте;

- выделять микротемы текста, делить его на абзацы, знать композиционные элементы абзаца;

- анализировать и характеризовать текст с точки зрения единства темы, смысловой цельности, последовательности изложения, уместности использования лексических и грамматических средств связи;

- извлекать необходимую информацию из разных источников, перерабатывать её, систематизировать и предъявлять в виде связного текста, схемы, таблицы, рисунка и т.п.;

- пересказывать текст (подробно, сжато, выборочно), использовать разные приёмы сжатия текста;

- сравнивать содержание текста с каким-либо материалом, сопровождающим его (иллюстрации, рисунки) или с другим текстом по заданным параметрам

- оценивать собственное или чужое речевое высказывание на основе требований, предъявляемых к тексту;

- редактировать текст с учётом требований к построению текста, исправлять недочёты в его содержании и языковом оформлении;

- самостоятельно создавать собственные речевые высказывания (устные и письменные).

Важным, на наш взгляд, является вопрос о критериях отбора текстов, так как «качество воспринимаемой речи определяет развивающий потенциал речевой среды» [2]. Правильно подобранные тексты обладают достаточно высоким познавательным, развивающим и воспитывающим потенциалом, а значит, способствуют эффективному развитию компетенций учащихся. Среди необходимых качеств текста можно выделить следующие:

- содержание текста должно быть интересно современному школьнику и достаточно разнообразным;

- текст должен вызывать эмоциональный отклик у читателя, оказывать эстетическое воздействие на ученика;

- необходимо предлагать для работы тексты разных стилей, жанров и форм (поэзия, публицистика, эпистолярный жанр, художественная проза и др.).

Среди приёмов ТРКМЧП при работе с текстом на уроках русского языка используются:

1) на стадии вызова - систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы; верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки; мозговая атака; проблемные вопросы, «толстые» и «тонкие» вопросы и т.д.

2) на стадии осмысления содержания - методы активного чтения: «инсерт»; «фишбоун»; «идеал»; ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов; поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы;

3) на стадии рефлексии - заполнение кластеров, таблиц; ответы на поставленные вопросы; организация устных и письменных круглых столов; дискуссий, написание творческих работ.

Эффективны такие технологии, как «Круглый стол», «Мозговая атака», «Кластеры», «Взаимное обучение», работа в парах и группах, «Концептуальная таблица», «Лучший редактор». Вполне применимы технологии, имеющие субъектно - ориентированный характер в обучении языку, 10-минутное эссе, ролевые игры, дискуссионная карта и т.д. При составлении письменных работ и устных высказываний актуализируются такие виды работ как диспут, деловая беседа, имитационная игра, читательская конференция, интервью.

Метод проектов позволяет раскрыть творческий потенциал учащихся, научить

самостоятельной работе, когда учащийся самостоятельно собирает материал, анализирует, выносит на обсуждение проблемные вопросы в ходе речевого общения.

Технологии интегративного обучения, основанные на концепции уменьшения предметности, укрупнения ожидаемых результатов также эффективны при обучении русскому языку.

Интересными и перспективными для достижения целей и задач обучения русскому языку являются игровые технологии, к которым относятся деловые игры, имитационные игры, школа-театр, которые готовят школьников к общественной деятельности и развивают коммуникативную компетентность.

Используются также разнообразные формы контроля знаний на каждом этапе и на каждом занятии: промежуточного, текущего, итогового. Такие, как тест «Данет», метод аналогий, разноуровневые тесты с выбором ответа или требующие дать развернутое решение. Используются модели самооценивания, взаимооценивания и суммативного оценивания. Применяются рефлексивные задания.

В то же время, любая инновация связана с определёнными проблемами. Так, в частности, реализация технологий субъектного подхода требует много затрат времени при подготовке, использование множества дополнительных источников литературы, конструирование большего, чем обычно количества дидактических материалов, поиск нестандартных заданий, приёмов и подходов.

В ходе преподавания русского языка с использованием субъектного подхода у учащихся был отмечен значительный рост познавательной активности на уроках и дома, их знания и в особенности умения стали более глубокими и прочными, прослеживается тенденция роста обученности и качества знаний. Если при традиционном подходе уровень обученности (успеваемости) учащихся по отдельным темам составлял в различных классах от 60 до 75% , то при реализации субъектного подхода показатели выросли от 78 до 88%, качество знаний поднялось с отметок 40-53% до 60-65%.

Кроме того, субъектный подход позволяет включить в активную познавательную деятельность слабых учеников, повысить их интерес к предмету, осуществлять поэтапный контроль и коррекцию знаний учеников, приучать к самооценке результатов своего труда. Данная система нацеливает ученика и учителя на конечный результат: самостоятельное приобретение конкретных умений, навыков учебной и мыслительной деятельности.

Таким образом, реализация субъектного подхода в обучении способствует развитию активной, хорошо интегрированной личности, способной управлять собой, адаптироваться к быстро изменяющимся условиям социальной жизни и противостоять манипулятивным воздействиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы.
2. Воителева Т.М., Антонова Е. С. Русский язык и культура речи: Учебник - М.: «Академия», 2013. - 400 с.
3. Журавлева О.Н., Полякова Т.Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования // Человек и образование. – 2009. - № 1. - С. 9-13
4. Пахнова Т.М. Русский язык. Комплексная работа с текстом. Учебное пособие. – М.: «Экзамен», 2010. - 160 с.
5. Сериков В.В., Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе// Педагогика. – 2003. - № 10. - С. 15-18

1. **Аликанова Эльвира Абзаловна** – преподаватель, магистр дефектологии. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
2. **Альсмик Елена Викторовна** - концертмейстер КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – вопросы музыкального образования.
3. **Аманжолова Гульназ Ержанқызы** – студентка КАСУ. Область научных интересов - организационная психология и психология управления.
4. **Ануфриев Владимир Анатольевич** - учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – дифференциальная психология и психология индивидуальных различий.
5. **Арутюнян Елена Генриховна** - педагог-психолог, КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – вопросы музыкального образования.
6. **Ахметова Нурбану Канатовна** – учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – вопросы музыкального образования.
7. **Бажигалиева Ермек Хасеиновна** - учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – вопросы музыкального образования.
8. **Байтемирова Каракат Берикхановна** – старший преподаватель КАСУ, магистр психологии. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
9. **Банникова Мария Анатольевна** – психолог КГУ «Кабинет психолого-педагогической коррекции г. Риддера» УО ВКО. Область научных интересов – корректирующие подходы в специальной психологии.
10. **Вдовина Елена Николаевна** - старший преподаватель, магистр психологии. Область научных интересов – социальная психология.
11. **Величкина-Давлетчина Екатерина Николаевна** - учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – вопросы музыкального образования.
12. **Возняк Владимир Степанович** – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (Украина). Область научных интересов – актуальные вопросы философии.
13. **Возняк Степан Владимирович** - кандидат философских наук, ассистент кафедры философии и социологии Прикарпатского национального университета имени В. Стефаныка, г. Ивано-Франковск, Украина. Область научных интересов – актуальные вопросы философии.
14. **Герсонская Валентина Владимировна** – старший преподаватель КАСУ, магистр образования. Область научных интересов – вопросы преподавания иностранных языков и техники перевода.
15. **Гончаров Сергей Захарович** - доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии, культурологи и искусствоведения ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Область научных интересов – актуальные вопросы философии.
16. **Граф Мария Владимировна** – магистрант. Область научных интересов – вопросы психологии и преподавания языков.
17. **Гродина Татьяна Францевна** – старший преподаватель ВКГУ им. С.Аманжолова, магистр психологии. Область научных интересов – актуальные вопросы психологии.
18. **Гусева Нина Васильевна** - доктор философских наук, профессор кафедры философии и проблем человеческого развития, Восточно-Казахстанский государственный технический университет им. Д. Серикбаева (Усть-Каменогорск, Казахстан); Председатель Восточного отделения Казахстанского общества философов «Казахстанский Философский Конгресс».
19. **Добрица Екатерина Николаевна** – студентка КАСУ. Область научных интересов –

возрастная и дифференциальная психология.

20. **Евдокимова Олеся Викторовна** – учитель КГУ «Школа гимназия № 11» г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов – вопросы школьной психологии.
21. **Жигулина Наталья Богдановна -** учитель школы-гимназии № 11 г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов – вопросы школьной психологии.
22. **Жумаканова Раушан Айтказыновна** - воспитатель I категории КГУ «Учебно-воспитательный центр для детей с ограниченными возможностями в развитии». Область научных интересов – корректирующие подходы в специальной психологии.
23. **Зинченко Маргарита Николаевна -** учитель КГКП «Детская музыкальная школа» п. Глубокое. Область научных интересов **–** музыкальная педагогика и психология.
24. **Кайназарова Ардак Булатовна** – студент КАСУ. Область научных интересов - психология семьи и семейных отношений.
25. **Каримов Станислав Александрович** – исполнительный директор общественного фонда «Центр анализа и прогнозирования рынка труда». Область научных интересов – возрастная и дифференциальная психология.
26. **Коваленко Оксана Васильевна** - учитель вспомогательной школы КГУ «Вспомогательная школа № 21» управления образования ВКО г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов - специальная педагогика, обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.
27. **Козырева Татьяна Федоровна -** учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов **–** музыкальная педагогика и психология.
28. **Кузнецов Михаил Юрьевич –** учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов **–** музыкальная педагогика и психология.
29. **Кульжабаева Гульден Маратовна** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – методика обучения иностранному языку.
30. **Куминова Лариса Владимировна** – педагог КГУ «Модельная школа – детский сад № 96». Область научных интересов – вопросы школьной психологии.
31. **Курепина Регина Валерьевна -** преподаватель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – вопросы музыкального образования.
32. **Курепина Татьяна Ивановна –** учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – музыкальная педагогика, психология и методика преподавания.
33. **Куценко Лариса Сергеевна -** учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов **–** музыкальная педагогика, психология и методика преподавания.
34. **Лапошко Дмитрий Витальевич** - педагог дополнительного образования первой квалификационной категории детской музыкальной школы с. Черемшанка. Область научных интересов **–** музыкальная педагогика, психология и методика преподавания.
35. **Лобастов Геннадий Васильевич** - доктор философских наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. Область научных интересов – актуальные вопросы философии.
36. **Мазницына Татьяна Сергеевна –** студентка ВКГУ им. С.Аманжолова. Область научных интересов – актуальные вопросы психологии.
37. **Мареев Сергей Николаевич** – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии, Современная гуманитарная академия г. Москва. Область научных интересов – актуальные вопросы философии.
38. **Мартемьянова Людмила Петровна –** преподаватель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов **–** музыкальная педагогика, психология и методика преподавания.

39. **Мартынова Елизавета** – магистрант. Область научных интересов – организационная психология и психология управления.
40. **Медведева Марина Сергеевна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – организационная психология и психология управления.
41. **Мерсиянова Анжелика Павловна** – психолог-методист Общественного фонда «Центр анализа и прогнозирования рынка труда». Область научных интересов – возрастная и дифференциальная психология.
42. **Молодова Марина Григорьевна** - педагог КГУ «Модельная школа – детский сад № 96». Область научных интересов – вопросы школьной психологии.
43. **Мухамедиева Ардак Габитовна** – кандидат экономических наук, старший преподаватель КАСУ. Область научных интересов – организационная психология и психология управления.
44. **Омарова Асем Омирхановна** – студент КАСУ. Область научных интересов – возрастная и дифференциальная психология.
45. **Осколкова Анна Александровна** - магистрант. Область научных интересов - актуальные вопросы маркетинга и финансов.
46. **Привалова Ольга Викторовна** - учитель начальных классов КГУ «Вспомогательная школа № 21»Управления образования ВКО г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов - специальная педагогика, обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.
47. **Радаева Евгения Владимировна** – магистрант КАСУ. Область научных интересов - организационная психология и психология управления.
48. **Рогович Елена Васильевна** - учитель школы-гимназии № 11. Область научных интересов – вопросы школьной психологии.
49. **Самтырова Камчат Жапаргалиевна –** учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – вопросы музыкального образования.
50. **Ситникова Елена Станиславовна** – кандидат экономических наук, доцент. Область научных интересов - актуальные вопросы маркетинга и финансов.
51. **Смагина Анна Витальевна** - магистрант. Область научных интересов – педагогика высшей школы, вопросы обучения языкам.
52. **Танекенова Жанат** – магистрант. Область научных интересов – педагогика высшей школы.
53. **Ткач Инна Александровна** - учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – вопросы музыкального образования.
54. **Федоров Дмитрий Юрьевич** - магистрант КАСУ. Область научных интересов - вопросы преподавания языков.
55. **Фёдорова Ирина Алексеевна** – старший преподаватель. Область научных интересов – возрастная и дифференциальная психология.
56. **Хазова Ирина Юрьевна** - учитель КГУ «Вспомогательная школа №21» Управления образования ВКО. Область научных интересов – коррекционная педагогика и музыкальная педагогика.
57. **Хайруллина Айжан Ерлановна** - магистрант. Область научных интересов – педагогика высшей школы, вопросы обучения языкам.
58. **Шматов Иван Александрович** - учитель КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – вопросы музыкального образования.
59. **Яковлева Любовь Геннадьевна** - КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств им.народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – вопросы музыкального образования.
60. **Ярославцева Светлана Владимировна** – студент КАСУ. Область научных интересов – актуальные вопросы психологии.

АННОТАЦИЯЛАР

ҒЫЛЫМИ ТАНЫМ МЕН ТҰЛҒАНЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУДЕГІ КОНЦЕПТТЕР МЕН РЕДУКЦИЯЛАР

Гусева Н.В.

Автор тұлға психологиясын философиядағы ғылыми таным тұрғысынан қарастырады. Берілген тақырып бойынша авторлық қорытындылар келтіріледі.

СЕНІҢ САНАҢ ҚАЙДА? (ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЭССЕ)

Лобастов Г.В.

Мақалада автор сананы психологиялық категория ретінде талқылайды. Берілген сұрақ бойынша авторлық ойлары келтірілген.

СЕЗІМДІК ЖӘНЕ РУХАНИЛЫҚТЫ АЙЫРУ МӘСЕЛЕСІНЕ

Возняк В.С.

Автор «жандық» және «руханилық» түсініктерінің айырмашылығын қарастырады. Осы екі түсініктің авторлық салыстырмалары қарастырылады.

ОЙЛАУ ҚҰРЫЛЫМЫНДАҒЫ ҚИЯЛ

Гончаров С.З.

Мақалада қиял психология және философия тұрғысында қарастырылады. Берілген түсінікке авторлық мысалдар келтіріледі.

Л.С. ВЫГОТСКИЙ ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ӘДІС ТУРАЛЫ

Мареев С.Н.

Автор қазіргі кездегі әлемдегі психологиядағы жұмыс істеу әдістерін қарастырады. Көпқырлы әдістер және олардың ерекшеліктері қарастырылады.

ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬДІ ПСИХОЛОГИЯ ЖӘНЕ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬДІ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҚАТЫСЫ ҚҰНДЫЛЫҚТЫ ҰҒЫНУ ПРИЗМАСЫ АРҚЫЛЫ

Возняк С.В.

Мақалада рассматривается соотношение трансцендентальной психологии и трансцендентальной логики сквозь призму понятия ценности

МЕМЛЕКЕТТІК ҚАМТУ БАҒДАРЛАМАСЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ

Каримов С.А., Мерсиянова А.П.

Берілген процесстің психологиялық ерекшеліктеріне ерекше назар аударылады.

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДА ҚЫЗМЕТКЕРЛЕР ҚҰРАМЫНА ӨТЕМАҚЫ ТӨЛЕУ МЕН УӘЖДЕМЕНІҢ ТИІМДІ ЖҮЙЕСІН ҚҰРУ

Радаева Е.В., Ситникова Е. С.

Мақалада ҚР персоналды басқару жүйесінің ерекшеліктерін психология және әлеуметтану тұрғысынан қарастырылады. Психологиялық және әлеуметтік зерттеулерден мысалдар келтірілген.

КӘСІБИ МАНСАП ТАҢДАУДЫ ЗЕРТТЕУ: ЖЫНЫСТЫҚ ЖАСЕРЕКШЕЛІКТІК АСПЕКТ

Аманжолова Г.Е., Вдовина Е. Н.

Авторлар мансапты таңдау және оның дамуы тұлғаның және адам психологиясының нұсқасы ретінде. Берілген сұрақ бойынша мысалдар мен зерттеулер келтірілген.

МЕНЕДЖМЕНТ САПАСЫ ЖҮЙЕСІ АЯСЫНДА ПЕРСОНАЛДЫ БАСҚАРУДЫҢ ПРИНЦИПТЕРІ ЖӘНЕ ӘДІСТЕРІ

Мартынов Е.И., Мухамедиева А.Г.

Мақалада СМЖ аясында персоналды басқарудың принциптері мен әдістері зерттелінеді. Авторлар СМЖ-ның компания персоналы құрылымының өзгерістерімен арақатынасын қарастырады.

ҚОНАҚ ҮЙ БИЗНЕСІНДЕ ҚЫЗМЕТ КӨРСЕТУДІ ЖЕТІЛДІРУ

Медведева М.С.

Автор қонақүй бизнесіндегі қызмет көрсету сапасын басқару мәселесін қарастырады.

ДАМУЫНДА ПСИХОФИЗИКАЛЫҚ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЖАНҰЯДАҒЫ АТА-АНА ҚАТЫНАСЫНЫҢ МӘСЕЛЕСІ

Аликанова Э.А.

Мақалада психофизиологиялық ауытқушылығы бар балалардың психологиялық мәселелері қарастырылады. Отбасы және отбасылық қатынас психологиясына ерекше назар аударылады.

ЭКСТАРКОРПОРАЛЬДІ ҰРЫҚТАНДЫРЫЛҒАН ЖҮЙТІ ӘЙЕЛДЕРДІҢ АНА БОЛУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫ

Гродина Т.Ф., Мазницына Т.С.

Авторлар ЭКО процедурасынан кейін ана болуға психологиялық даярлық ерекшеліктерін зерттейді. Берілген аймақ бойынша медицианалыұ мысалдар келтірілген.

АТА-АНАЛАРДЫҢ ЖАСӨСПІРІМ КЕЗДЕГІ БАЛАЛАРҒА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Кайназарова А.М., Фёдорова И.А.

Мақалада баланың ер жету процессінндегі ата-ананың психологиялық қарым-қатынас мәселелері қарастырылады. Мәселе бойынша жұмыс тәсілдеріне ерекше назар аударылады.

БАЛАЛАРДЫҢ МЕКТЕПКЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫНА СИПАТТАМА

Байтемирова Қ.Б.

Автор балалардың мектепке даярлық мәселелерін қарастырады. Мектепалды психологиясы мәселелері зерттелінеді.

ТҰЛҒАНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫ

Ануфриева В.А.

Мақалада тұлға психологиясын құрайтын теоретикалық сұрақтар қарастырылады. Авторлық, сонымен қатар әлемдік атағы бар ғалымдардың ойы келтірілген.

ОҢҚАЙ МЕН СОЛАҚАЙЛАРДЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫНЫҢ САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУЫ

Омарова А.О., Фёдорова И.А.

Авторлар рассматриваются психофизиологические особенности личности правшей и левшей. Авторлық анализ келтіріледі.

ОНЛАЙН ОЙЫНДАРҒА ТӘУЕЛДІ АДАМДАРДЫҢ ИНДИВИДУАЛДЫ – ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Добрица Е.Н., Вдовина Е.Н.

Мақалада адамдардың онлайн ойындарға тәуелділігі мәселесіне авторлық анализ келтірілген. Психологтардың тәжірибесінен мысалдар келтірілген.

ҚОСЫМША МЕКТЕПТЕГІ МУЗЫКА САБАҒЫНДАҒЫ АҚЫЛ-ОЙЫ КЕМ БАЛАЛАРДЫҢ МӘНЕРЛІ ЕСТУІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ

Хазова И.Ю.

Автор музыка сабағында ақыл-ойы кем адамдармен психологиялық жұмысты қарастырады. Автордың жеке тәжірбиесінен мысалдар келтірілген.

«БҰЛ ӨЗГЕЛЕРДЕН ӨЗГЕШЕ БАЛАЛАР» (АУТИСТІК СПЕКТРДАҒЫ АУЫТҚУЛАРЫ БАР БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСІ)

Банникова М.А.

Мақалада аутизммен ауыратын балалармен жұмыс істеу аспектілері қарастырылады. Автордың жеке тәжірибесінен мысалдар келтірілген**.**

ҮЙДЕ ОҚЫТЫЛАТЫН МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫҢ УӘЖДЕМЕЛЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІГІ

Гродина Т.Ф., Ярославцева С.В.

Авторлар мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс ерекшеліктерін қарастырады. Автордың жеке тәжірибесінен мысалдар келтірілген**.**

ИНТЕЛЛЕКТІНДЕ АУЫТҚУЛАРЫ БАР БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН АРНАЙЫ МЕКТЕПТЕР ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ МАТЕМАТИКАЛЫҚ БІЛІМДЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ ТӘСІЛДЕРІ

Коваленко О.В., Привалова О.В.

Мақалада интеллектісі бұзылған балаларға арналған арнайы (түзету) мектеп оқушыларына математикалық білімді қалыптастыруға қазіргі кездегі тұрғылар қарастырылады. Автордың жеке тәжірибесінен мысалдар келтіріледі.

ТІЛДЕРІ ЖЕТІЛМЕГЕН БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫСТА МНЕМОТЕХНИКАНЫҢ ЖАҢАШЫЛ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ

Жумаканова Р.А.

Автор тілдері жетілмеген балалармен жұмыста мнемотехниканың жаңашыл технологияларын қолдану мәселелерін қарастырады.

ДИСКУССИЯ ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ ӘДІСІ РЕТІНДЕ

Кульжабаева Г.

Автор шетел тілдерін оқыту мәселерін қарастырады. Дисскусия мәселесіне ерекше назар аударылады.

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА ҚЫСҚА МЕРЗІМДІ ЕСТІ ДАМЫТУ

Смагина А.

Мақалада ағылшын тілін оқыту және зерттеу аспектілерін қарастырады. Берілген процессте қысқа естің даму аспектілері зерттеледі.

БИЛИНГТЕРДІҢ ТІЛДІК ТҰЛҒАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Хайруллина А.

Автор билингтердің тұлғалық ерекшеліктерін зерттейді. Автордың жеке тәжірбиесінен мысалдар келтірілген.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ МОТИВАЦИЯСЫ ОБЫТУДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ҚҰРАМЫ РЕТІНДЕ

Осколкова А. А.

Мақалада автор оқушылардың мотивация мәселелерін қарастырады. Шетел тілдерін оқытуда эмоция рөліне ерекше назар аударылады.

АҒЫЛШЫН ЕТІСТІГІ ТҮРЛЕРІН ОҚЫТУДАҒЫ ТІЛДІК ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ.

Герсонская В:В., Федорова Д.

Авторлар ағылшын етістігі түрлерін оқытудағы тілдік интерференция сұрақтарын қарастырады. Грамматикалық мысалдар келтіріледі.

ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ БИХЕВИОРИЗМ, ГУМАНИЗМ И ПРОГРЕССИВИЗМ ФИЛОСОФИЯСЫ

Танекенова Ж.

Берілген мақалада автор шетел тілін оқыту аспектісіндегі философия және психология мәселелерін қарастырады. Берілген тақырып бойынша авторлық мысалдар келтірілген.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЖЕКЕ МІНЕЗДЕМЕСІ

Граф М.

Автор ағылшын тілін оқыту процесінде оқушылардың жеке мінездемелерін зерттейді. Берілген тақырып бойынша авторлық өңдеулер келтіріледі.

МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ ПСИХОЛОГИЯСЫ МЕН ТҰЛҒА ДАМУЫ

Бажигалиева Е.Х.

Мақалада тұлғаның даму мәселесі қарастырылады. Музыкалық білім беру аспектісіндегі процесске ерекше назар аударылады.

ОҚУШЫЛАРҒА КҮЙ ӨНЕРІН ҮЙРЕТЕ ОТЫРЫП, МУЗЫКАЛЫҚ-ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУ

Ахметова Н.К., Самтырова К.Ж.

Авторлар эстетикалық тәрбие үшін музыкалық білім беру ерекшеліктерінің қарастырады. Берілген сұрақ бойынша мысалдар келтірілген.

ЭСТРАДАЛЫҚ ВОКАЛ СЫНЫБЫНДА ОҚИТЫНДАРДЫҢ ПЛАКТИКАЛЫҚ МӘДЕНИЕТІНІҢ ДАМУЫ МЕН ҚАЛЫПТАСУЫ

Яковлева Л.Г.

Авторлар эстетикалық тәрбие үшін музыкалық білім беру ерекшеліктерінің қарастырады. Берілген сұрақ бойынша мысалдар келтірілген.

ОЙЫННЫҢ ОҚЫТУ ТӘСІЛІ РЕТІНДЕГІ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗІ

Куценко Л.С.

Мақалада ойынның оқыту құралы ретінде қолданылу мәселесін қарастырады. Берілген сұрақ бойынша технологиялар келтіріледі.

ҚАЗАҚСТАННЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ МӘДЕНИЕТІНДЕГІ РУХАНИ ОРЫНДАУШЫЛЫҚТЫҢ РӨЛІ

Шматов И.А.

Автор ҚР музыка мәдениетіндегі рухани орындаушылық рөлін қарастырады. Берілген процесс бойынша авторлық баға берілген.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ КЛАССИКАЛЫҚ ГИТАРАҒА ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҚТАРЫНЫҢ ДЖАЗ АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСУЫ

Козырева Т.Ф.

Оқушылардың классикалық гитараға қызығушылықтарының джаз арқылы қалыптасуы мәселесі қарастырылған.

АККОМПАНИАТОРДЫҢ ЖҰМЫС СПЕЦИФИКАСЫ

Альсмик Е.В.

Автор аккомпаниатордың жұмыс ерекшелігін музыкаға үйретудің бір бағыты ретінде қарастырады. Берілген тақырып бойынша мысалдар келтірілген.

ФОРТЕПИАНО САБАҚТАРЫНДА САНДЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНА ОТЫРЫП ОҚУШЫЛАРДЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Зинченко М.Н.

Автор фортепиано сабақтарында сандық технологияларды қолдана отырып оқушылардың музыкалық мәдениетін қалыптастыру мәселесін қарастырады.

МУЗЫКАНТ-АСПАПШЫНЫҢ ОРЫНДАУШЫЛЫҚ ШЕБЕРЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ

Кузнецов М.Ю.

Музыкант-аспапшының орындаушылық шеберлігін қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық ерекшелігінің қалыптасуы

ҰЛТТЫҚ АСПАПТАРДА АНСАМБЛЬДІК ОРЫНДАУШЫЛЫҚТЫҢ НЕГІЗГІ АСПЕКТІЛЕРІ

Лапошко Д.В.

Автор ұлттық аспаптар ансамблындегі негізгі психологиялық-педагогикалық тұрғыдан зерттейді. Автордың жеке тәжірбиесінен мысалдар келтіріледі.

ФОРТЕПИАНО СЫНЫБЫНДА МУЗЫКАЛЫҚ ШЫҒАРМАМЕН ЖҰМЫС ІСТЕУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Арутюнян Е.Г., Курепина Р.В.

Фортепиано сыныбында музыкалық шығармамен жұмыс істеудің ерекшеліктерінің психо-педагогикалық аспектілеріне ерекше назар аударылады.

СКРИПКАЛЫҚ ВИБРАТОНЫ ҚОЛДАНУДЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ-ТЕХНИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Величкина-Давлетчина Е.Н.

Мақалада скрипкалық вибратоны қолданудың музыкалық-техникалық негіздері қарастырылады.

ИМПРОВИЗАЦИЯ- ШЫҒАРМАШЫЛЫҚҚА БАСТАР ЖОЛ (АВТОРЛЫҚ БАҒДАРЛАМА БОЙЫНША ЖҰМЫС ТӘЖІРБИЕСІНЕН)

Мартемьянова Л.П.

Автор білім беру мәселесін қарастырады. Импровизация мәселесіне ерекше назар аударылады.

МОТИВАЦИЯ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ТҰЛҒАНЫ ДАМЫТУДЫҢ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ЖӘНЕ СОНАТАЛЫҚ ФОРМАМЕН ЖҰМЫС БАРЫСЫНДАҒЫ ОҚУШЫ МЕН ОҚЫТУШЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫ

Курепина Т.И.

Мақалада шығармашылық тұлға дамуымен жұмыс істеу ерекшеліктері. Оқытушы мен қатысушының біріккен жұмысына ерекше назар адарылады.

ЭСТРАДАЛЫҚ ӘН АЙТУ САБАҚТАРЫНДА МУЗЫКАЛЫҚ-ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚЫЗМЕТ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ САЛАСЫН ДАМЫТУ

Ткач И.А.

Автор музыкалық білім беру аймағындағы жұмыс ерекшеліктері қарастырылады. Қатысушыларың эмоционалды аймағы жеке аспект ретінде қарастырылады.

МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ МОТИВАЦИЯЛЫҚ-ТАНЫМДЫҚ ДАМУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІГІ ЖӘНЕ СИПАТЫ

Евдокимова О.В.

Мақалада мектеп жасындағы балалардың таным процесіндегі мотивация ерекшеліктері қарастырылады. Берілген жұмыстың психологиялық – педагогикалық аспектілеріне ерекше назар аударылады.

МАТЕМАТИКАНЫ ОҚЫТУДАҒЫ ТҰЛҒАЛЫҚ –ҚЫЗМЕТТІК ТӘСІЛДІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ

Рогович Е.В.

Автор математиканы оқыту мәселелерін қарастырады. Қатысушылар мен мұғалімдердің қарым – қатынасына ерекше назар аударылады.

БІЛІМ БЕРУ САЛАЛАРЫН БІРІКТІРУ КЕШЕНДІ-ТАҚЫРЫПТЫҚ ПРИНЦИПТІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУДЫҢ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Куминова Л.В., Молодова М.Г.

Авторлар балалардың өмірлік әрекеттерін ұйымдастыру ерекшеліктерін мектепке дейінгі білім беру жүйесінде қарастырады. Берілген сұраққа психо-педагогикалық аспектіде ерекше назар аударылған.

БІЛІМ МАЗМҰНЫНЫҢ ЖАҢАРУЫ ЖАҒДАЙЫНДА ОРЫС ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ СУБЪЕКТІЛІК ТӘСІЛДІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ

Жигулина Н.Б.

Мақалада орыс тілін оқытудағы қазіргі кездегі оқыту жүйесінің әртүрлі тұрғылары қарастырылады. Автор өз тәжірибесінен мысалдар келтіреді.

АННОТАЦИИ

КОНЦЕПТЫ И РЕДУКЦИИ В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ И В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Гусева Н.В.

Автор рассматривает психологию личности с точки зрения научного познания в философии. Приводятся авторские выводы по данной теме.

ГДЕ ТВОЕ СОЗНАНИЕ? (ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЭССЕ)

Лобастов Г.В.

В статье автор рассуждает о философии сознания как психологической категории. Приводятся авторские размышления по данному вопросу.

К ВОПРОСУ О РАЗЛИЧЕНИИ ДУШЕВНОГО И ДУХОВНОГО

Возняк В.С.

Автор рассматривает различия понятий «душевности» и «духовности». Рассматривается авторское сравнение этих двух понятий.

ВООБРАЖЕНИЕ В СТРУКТУРЕ МЫШЛЕНИЯ

Гончаров С. З.

В статье рассматривается воображение с точки зрения психологии и философии. Приводятся авторские примеры данного понятия.

Л.С. ВЫГОТСКИЙ О МЕТОДЕ В ПСИХОЛОГИИ

Мареев С.Н.

Автор изучает методы работы в психологии в современном мире. Рассматривается многообразие методов и их особенности.

СООТНОШЕНИЕ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ ЛОГИКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПОНЯТИЯ ЦЕННОСТИ

Возняк С.В.

В статье рассматривается соотношение трансцендентальной психологии и трансцендентальной логики сквозь призму понятия ценности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ ЗАНЯТОСТИ

Каримов С.А., Мерсиянова А.П.

Авторы рассматривают особенности государственной программы занятости в РК на современном этапе развития. Особое внимание уделяется психологическим особенностям данного процесса.

ПОСТРОЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ КОМПЕНСАЦИИ И МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Радаева Е.В., Ситникова Е. С.

В статье изучаются особенности системы управления персоналом в РК с точки зрения психологии и социологии. Приводятся примеры психологических и социологических исследований.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ: ПОЛОВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ

Аманжолова Г.Е., Вдовина Е. Н.

Авторы рассматривают варианты выбора и развития карьеры как одну из особенностей личности и психологии человека. Приводятся примеры и исследования по данному вопросу.

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В РАМКАХ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА

Мартынова Е.И., Мухамедиева А.Г.

В статье изучаются принципы и методы управления персоналом в рамках СМК. Авторы рассматривают взаимодействие СМК с изменением структуры персонала компании.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБСЛУЖИВАНИЯ В ГОСТИНИЧНОМ БИЗНЕСЕ

Медведева М.С.

Автор рассматривает вопросы управления качеством обслуживания в гостиничном бизнесе. Особое внимание уделяется

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СЕМЬЕ

Аликанова Э.А.

В статье рассматриваются психологические проблемы детей с психофизиологическими отклонениями. Особое внимание уделяется психологии семьи и семейных отношений.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С ЭКСТАРКОРПОРАЛЬНЫМ ОПЛОДОТВОРЕНИЕМ

Гродина Т.Ф., Мазницына Т.С.

Авторы изучают особенности психологической готовности к материнству после процедуры ЭКО. Приводятся медицинские примеры из данной области.

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ВЗРОСЛЕНИЮ ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ ИХ ЮНОШЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кайназарова А.М., Фёдорова И.А.

В статье рассматриваются вопросы психологического отношения родителей к процессу взросления детей. Особое внимание уделяется способам работы с этой проблемой.

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Байтемирова Қ.Б.

Автор рассматривает вопросы подготовки детей к школе. Изучаются вопросы психологии предшколы.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ

Ануфриев В.А.

В статье рассматривается теоретическая составляющая вопроса о психологии личности. Приводятся как авторские мнения, так и мнения ученых с мировым именем.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛЕВШЕЙ И ПРАВШЕЙ

Омарова А.О., Фёдорова И.А.

Авторы рассматриваются психофизиологические особенности личности правшей и левшей. Приводится авторский анализ.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ, ЗАВИСИМЫХ ОТ ОНЛАЙН ИГР

Добрица Е.Н., Вдовина Е.Н.

В статье проводится авторский анализ проблемы зависимости людей от онлайн игр. Рассматриваются примеры из опыта работы психологов.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОГО СЛУХА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА)

Хазова И.Ю.

Автор рассматривает психологическую работу с умственно отсталыми людьми на уроках музыки. Приводятся примеры из личного опыта автора.

«ЭТИ НЕОБЫЧНЫЕ ДЕТИ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА)

Банникова М.А.

В статье рассматриваются аспекты работы с детьми, больными аутизмом. Приводятся примеры из личного опыта автора.

СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ДЕТЕЙ-НАДОМНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Гродина Т.Ф., Ярославцева С. В.

Авторы рассматривают особенности работы с детьми с ограниченными возможностями. Приводятся примеры из личного опыта авторов.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Коваленко О.В., Привалова О.В.

В статье рассматриваются современные подходы к формированию математических знаний у учащихся специальной (коррекционной) школы для детей с нарушениями интеллекта. Приводятся примеры из личного опыта авторов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ МНЕМОТЕХНИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)

Жумаканова Р.А.

Автор рассматривает использование инновационной технологии мнемотехники в работе с детьми с ОНР. Приводятся примеры из личного опыта.

ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Кульжабаева Г.

Автор рассматривает вопросы изучения иностранных языков. Особое внимание уделяется вопросу дискуссии.

РАЗВИТИЕ КРАТКОСРОЧНОЙ ПАМЯТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Смагина А.

В статье рассматриваются аспекты изучения и преподавания английского языка. Изучаются аспекты развития краткосрочной памяти при данном процессе.

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БИЛИНГВОВ

Хайруллина А.

Автор изучает особенности личности билингвов. Рассматриваются примеры из личного опыта автора.

МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ

Осколкова А. А.

В статье автор поднимает вопросы мотивации обучающихся. Особое внимание обращается на роль эмоций при изучении иностранным языкам.

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ВИДАМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА

Герсонская В.В., Фёдоров Д.

Авторы рассматривают вопросы языковой интерференции в обучении видам английского глагола. Приводятся грамматические примеры.

ФИЛОСОФИЯ БИХЕВИОРИЗМА, ГУМАНИЗМА И ПРОГРЕССИВИЗМА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Танекенова Ж.

В данной статье автор рассматривает вопросы философии и психологии в аспекте обучения иностранному языку. Приводятся примеры по данной теме.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Граф М.

Автор изучает индивидуальные характеристики обучающихся в процессе обучения английскому языку. Приводятся авторские разработки по данной теме.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бажигалиева Е.Х.

В статье рассматриваются вопросы развития личности. Особое внимание уделяется данному процессу в аспекте музыкального образования.

МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ ИСКУССТВА КЮЯ

Ахметова Н.К., Самтырова К.Ж.

Авторы рассматривают особенности музыкального образования для эстетического воспитания. Приводятся примеры по данному вопросу.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЛАСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ДМШ В КЛАССЕ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛА

Яковлева Л.Г.

Автор рассматривает особенности формирования и развития пластической культуры учащихся ДМШ в классе эстрадного вокала. Приводятся примеры из личного опыта.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Куценко Л.С.

В статье изучаются вопросы использования игры как средства обучения. Приводятся технологии и разработки по данному вопросу.

РОЛЬ ДУХОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ КАЗАХСТАНА

Шматов И.А.

Автор рассматривает роль духового исполнительства в музыкальной культуре РК. Приводится авторская оценка данного процесса.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ИГРЕ НА КЛАССИЧЕСКОЙ ГИТАРЕ ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ К ДЖАЗОВОЙ МУЗЫКЕ

Козырева Т.Ф.

В статье изучаются вопросы обучения игре на гитаре как образовательный процесс. Особое внимание уделяется психологическим особенностям данного процесса.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ АККОМПАНИАТОРА

Альсмик Е.В.

Автор рассматривает особенности работы аккомпаниатора как одно из направлений обучению музыке. Приводятся примеры и разработки по данной теме.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ДМШ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ СПЕЦИАЛЬНОГО ФОРТЕПИАНО

Зинченко М.Н.

Автор рассматривает педагогические аспекты формирования музыкальной культуры учащихся ДМШ посредством использования цифровых технологий на уроках специального фортепиано.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА МУЗЫКАНТА-ИНСТРУМЕНТАЛИСТА

Кузнецов М.Ю.

В данной статье рассматривается вопрос об особенностях формирования исполнительского мастерства музыканта. Приводятся примеры из личного опыта.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ АНСАМБЛЕВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Лапошко Д.В.

Автор изучает основные проблемы работы в ансамбле народных инструментов с психолого-педагогической точки зрения. Приводятся примеры из личного опыта автора.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В КЛАССЕ ОБЩЕГО ФОРТЕПИАНО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Арутюнян Е.Г., Курепина Р.В.

Авторы изучаются особенности работы над музыкальным произведением в классе общего фортепиано на современном этапе. Особое внимание уделяется психолого-педагогическим аспектам этого вопросам.

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКРИПИЧНОГО ВИБРАТО КАК СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Величкина-Давлетчина Е.Н.

В статье рассматриваются особенности художественной выразительности при обучении пению. Приводятся авторские примеры по данной теме.

ИМПРОВИЗАЦИЯ – ПУТЬ К ТВОРЧЕСТВУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЕ)

Мартемьянова Л.П.

Автор рассматривает вопросы музыкального образования. Особое внимание уделяется вопросу импровизации.

МОТИВАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТАКТ УЧАЩЕГОСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СОНАТНОЙ ФОРМОЙ

Курепина Т.И.

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности работы над развитием творческой личности. Особое внимание уделяется совместной работе преподавателя и учащегося.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЭСТРАДНОГО ПЕНИЯ

Ткач И.А.

Автор рассматривает особенности работы в сфере музыкального образования. Отдельным аспектом рассматривается развитие эмоциональной сферы учащихся.

ХАРАКТЕРИСТИКА И СВОЕОБРАЗИЕ МОТИВАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Евдокимова О.В.

В статье рассматриваются особенности мотивации в познавательном процессе детей школьного возраста. Особое внимание уделяется психолого-педагогическому аспекту данной работы.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ УЧАЩИМИСЯ И ПЕДАГОГОМ

Рогович Е.В.

Автор рассматривает вопросы обучения математики. Особое внимание уделяется отношению между учащимся и педагогом.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Куминова Л.В., Молодова М.Г.

Авторы рассматривают особенности организации жизнедеятельности детей в системе дошкольного образования. Особое внимание уделяется психолого-педагогическим аспектам данного вопроса.

РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Жигулина Н.Б.

В статье рассматриваются различные подходы к изучению русского языка в современной образовательной системе. Автор приводит свои примеры из опыта.

ANNOTATIONS

CONCEPTS AND REDUCTION IN SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND IN PSYCHOLOGICAL PERSONALITY RESEARCH

Guseva N.V.

The author examines the psychology of the individual from the point of scientific knowledge in philosophy. Author's conclusions on this topic are given.

WHERE IS YOUR CONCIOUSNESS? (PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL ESSAY)

Lobastov G.V.

The author discusses the philosophy of consciousness as a psychological category. Author's reflections on this issue are given.

ON THE ISSUE OF THE MENTAL AND SPIRITUAL DISTINCTION

Voznyak V.S.

The author examines the differences between the concepts "mentality" and "spirituality". The author's comparison of these two concepts is considered.

IMAGINATION IN THE STRUCTURE OF THINKING

Goncharov S.Z.

The article considers the imagination in terms of psychology and philosophy. Some examples of the author's concept are given.

L.S. VYGOTSKY ABOUT THE METHOD IN PSYCHOLOGY

Mareev S.N.

The author considers the methods of work in psychology in the modern world. The variety of methods and their features are considered.

THE CORRELATION OF TRANSCENDENTAL PSYCHOLOGY AND TRANSCEDENTAL LOGIC THROUGH THE CONCEPT OF VALUE

Voznyak S.V.

The article considers the correlation of transcendental psychology and transcendental logic through the prism of the concept of value.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STATE EMLOYMENT PROGRAMS

Karimov S.A., Mersiyanova A.P.

The authors consider the features of the state program of employment in the Republic of Kazakhstan at the present stage of development. Particular attention is paid to the psychological characteristics of the process.

BUILDING AN EFFECTIVE SYSTEM OF COMPENSATION AND MOTIVATION OF PERSONNEL IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Radaeva E.V., Sitnikova E.S.

In this paper are studied the peculiarities of personnel management system in the Republic of Kazakhstan in terms of psychology and sociology. Examples of psychological and sociological research are given.

RESEARCH ON SELECTION OF PROFESSIONAL CAREER: SEX AND AGE ASPECT

Amanzholova G.E., Vdovina E.N.

The authors consider the choices and career development as one of the features of the person and of human psychology. Examples and studies on the subject are given.

PRINCIPLES AND METHODS OF PERSONNEL MANAGEMENT IN THE SCOPE OF THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM

Martynova E.I., Mukhamedieva A.G.

In this paper are studied the principles and methods of personnel management in the scope of the QMS. The authors examine the interaction of QMS to the restructuring of the company's staff.

IMPROVING SERVICES IN THE HOSPITALITY INDUSTRY

Medvedeva M.S.

The author considers the quality of service in the hospitality industry. Particular attention is paid to this process in the hospitality industry.

PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL FEATURES OF EXCEPTIONAL CHILDREN EDUCATION IN FAMILY

Alikanova E.A.

The article deals with the psychological problems of children with psycho-physiological abnormalities. Particular attention is paid to the psychology of family and relationships.

PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MOTHERHOOD AMONG PREGNANT WOMEN WITH IN VITRO FERTILIZATION

Grodina T.F., Maznitsyna T.S.

The authors consider the characteristics of psychological readiness for motherhood after IVF. Examples on the topic are given.

FEATURES OF PARENTAL ATTITUDE TO THE CHILDREN MATURATION DURING THEIR YOUTH DEVELOPMENT

Kaynazarova A.M., Fedorova I.A.

The article deals with the psychological attitudes of parents in the process of children maturation. Particular attention is paid to methods of dealing with this problem.

ANALYSIS OF CHILDREN PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SCHOOL

Baytemirova K.B.

The author considers the issues of preparing children for school. The issues of pre-school psychology are studied.

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PERSONALITY

Anufriyev V.A.

The article considers the theoretical component of the issue of personality psychology. The author's opinion and the opinions of scholars are given.

COMPARATIVE ANALYSIS OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF LEFT-HANDERS ABD RIGHT-HANDERS

Omarova A.O., Fedorova I.A.

The authors consider the physiological personality features of right-handers and left-handers. The author's analysis is given.

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PEOPLE DEPENDENT ON ONLINE GAMES

Dobrica E.N., Vdovina E.N.

In the article the author analyzes the problem of people's dependence on online games. The examples from the experience of psychologists are given.

FORMATION OF INTONATIONAL HEARING OF MENTALLY RETARDED CHILDREN AT MUSIC LESSONS AT A SPECIAL SCHOOL (EXPERIMANETAL WORK)

Hazova I.Y.

The author considers the psychological work with mentally retarded people during music lessons. Examples of the author's personal experience are given.

"THESE UNUSUAL CHILDREN" (FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS)

Bannikova M.A.

This article considers aspects of working with children with autism. Examples of the author's personal experience are given.

SPECIFICS OF ACHIEVING MOTIVATION OF THE CHILDREN WITH DISABILITIES

Grodina T.F., Yaroslavtseva S.V.

The authors consider the features of working with children with disabilities. Examples from personal experience of the authors are given.

MODERN APPROACHES TO FORMATION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF STUDENTS IN SPECIAL (CORRELATION) SCHOOL FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DIABILITIES

Kovalenko O.V., Privalova O.V.

This article considers current approaches to the formation of mathematical knowledge of students in special (correctional) school for children with intellectual disabilities. Examples from personal experience of the authors are given.

USAGE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF MNEMONICS TO WORK WITH CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Zhumakanova R.A.

The author considers the use of innovative technology of mnemonics to work with children with general speech underdevelopment. Examples from personal experience are given.

EXAMINATION OF DISCUSSION AS A METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Kulzhabayeva G.M.

The author considers the learning of foreign languages. Particular attention is paid to the discussion issue.

POSSIBILITIES OF THE SHORT-TERM MEMORY TRAINING AND DEVELOPMENT IN EFL TEACHING

Smagina A.

This article considers aspects of learning and teaching English. Aspects of short-term memory for a given process are studied.

PECULIARITIES OF BILINGUAL'S LANGUAGE PERSONALITY

Khairullina A.

The author studies the peculiarities of bilingual's personality. The examples from the author's personal experience are given.

EMOTIONAL FOUNDATION OF A LEARNER: LEARNER'S MOTIVATION

Oskolkova A.A.

The author raises questions about the motivation of students. Particular attention is paid to the role of emotions in the study of foreign languages.

LANGUAGE INTERFERENCE IN TRAINING RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS ENGLISH VERB ASPECT

Gersonskaya V., Fedorov D.

The authors consider the issues of language interference in learning English verb forms. Grammatical examples are given.

BEHAVIORISTIC, HUMANISTIC AND PROGRESSIVE PHILOSOPHY APPROACHES OF EFL TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Tanekenova Zh.

In this article the author considers the philosophical and psychological issues in terms of learning a foreign language. Examples on the subject are given.

INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF LEARNERS

Graf M.

The author considers the individual characteristics of students in learning English. Author's developments on this topic are given.

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY PERSONALITY WITH THE HELP OF MUSIC EDUCATION

Bazhigalieva E.H.

The article considers the issues of the development of the individual. Particular attention is paid to this process in the aspect of music education.

MUSIC EDUCATION TRAINING WITH THE HELP OF KUI ART

Akhmetova N.K., Samtyrova K.J.

The authors consider the features of music education for aesthetic education. Examples on the subject are given.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF PLASTIC CULTURE OF STUDENTS IN CHILDREN MUSIC SCHOOL IN VARIETY VOCALISM CLASS

Yakovleva L.G.

The author considers the peculiarities of formation and development of plastic culture of students in music school in variety vocalism class. Examples from personal experience are given.

THEORETICAL BASICS OF THE GAME AS A LEARNING TOOL

Kutsenko L.S.

In this paper is studied the use of the game as a learning tool. Some development on this issue are given.

ROLE OF BRASS BAND PERFORMANCE IN THE MUSICAL CULTURE OF KAZAKHSTAN

Shmatov I.A.

The author considers the role of the brass band performance in the musical culture of the Republic of Kazakhstan. The author's evaluation of this process is given.

FORMATION OF MOTIVATION AND STUDENTS' INTEREST TO PLAYING THE GUITAR BY ASSOCIATING IT WITH JAZZ MUSIC

Kozyreva T.F.

The article deals with issues of learning to play the guitar as an educational process. Particular attention is paid to the psychological features of the process.

SPECIFICY OF WORK AS ACCOMPONIST

Alsmik E.V.

The author considers the features of the accompanist as one of the areas of learning music. Examples and development on the subject are given.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF MUSICAL CULTURE OF STUDENTS IN MUSIC SCHOOL THROUGH THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF SPECIAL PIANO

Zinchenko M.N.

The author considers the pedagogical aspects of formation of musical culture of students in music school through the use of digital technologies at the lessons of special piano.

PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF FORMATION THE PERFORMANCE SKILLS OF MUSICIAN INSTRUMENTALIS

Kuznetsov M.U.

This article considers the features of the formation the performance skills if musician instrumentalist. Examples from personal experience are given.

MAIN ASPECTS OF ENSEMBLE PERFORMING ON FOLK INSTRUMENTS

Laposhko D.V.

The author considers the main challenges of working in an ensemble on folk instruments with psychological and pedagogical point of view. Examples of the author's personal experience are given.

FEATURES OF WORKING ON MUSICAL WORKS ON GENERAL PIANO AT THE CURRENT STAGE

Arutyunyan E.G., Kurepina R.V.

The authors study features of working on musical works on the piece of music at general piano class at the present stage. Particular attention is paid to the psychological and pedagogical aspects of this issue.

MUSIC AND TECHNICAL BASIS OF THE USE OF A VIOLIN VIBRATO AS MEANS OF ARTISTIC EXPRASSION

Velichkina-Davletchina E.N.

The article considers the features of artistic expression in teaching singing. Author’s examples on the subject are given.

IMPROVISATION AS A PATH TO CREATIVITY (FROM THE WORK EXPERIENCE ON THE AUTHOR’S PROGRAM)

Martemyanova L.P.

The author considers the issues of music education. Particular attention is given to improvisation.

MOTIVATION AS A MEANS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY AND PSYCHOLOGICAL CONTACT OF THE STUDENT WITH THE TEACHER IN THE PROCESS OF WORK ON SONATA FORM

Kurepina T.I.

The article deals with the psychological and pedagogical features of work on the development of a creative personality. Particular attention is paid to the joint work of the teacher and the student.

DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF STUDENTS THROUGH MUSIC LESSONS FOR CREATIVE ACTIVITIES

Tkach I.A.

The author considers the peculiarities of work in the field of music education. As a separate aspect is considered the development of emotional sphere of students.

CHARACTERISTICS AND ORIGINALITY OF MOTIVATION AND COGNITIVE DEVELOPMENT AT SCHOOL AGE: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Evdokimova O.V.

The article considers the features of motivation in the cognitive process of school-age children. Particular attention is paid to the psychological and pedagogical aspects of this work.

REALIZATION OF PERSONAL ACTIVE APPROACH TO STUDY MATHEMATICS IN A DEVELOPED SUBJECT-SUBJECT RELATIONS BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS

Rogovic E.V.

The author considers the learning of mathematics. Particular attention is paid to the relationship between the student and the teacher.

INTEGRATION OF THE EDUCATIONAL FIELD AS A TOOL OF IMPLEMENTATION OF THE CLASTER PRINCIPLE OF ORGANIZATION OF LIFE OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Kuminova L.V., Molodova M.G.

The authors consider the characteristics of the organization of life of children in preschool education. Particular attention is paid to the psychological and pedagogical aspects of this issue.

IMPLEMENTATION OF SUBJECTIVE APPROACH TO THE STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE UPDATED EDUCATION CONTENT

Zhigulina N.B.

The article consdiers various approaches to the study of the Russian language in the modern educational system. The author gives examples from his experience.

ВО «КАЗАХСТАНСКИЙ ФИЛОСОФСКИЙ КОНГРЕСС»: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ

КОНЦЕПТЫ И РЕДУКЦИИ В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ И В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ЛИЧНОСТИ
Гусева Н.В…….3

ГДЕ ТВОЕ СОЗНАНИЕ? (ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЭССЕ)
Лобастов Г.В……...11

К ВОПРОСУ О РАЗЛИЧЕНИИ ДУШЕВНОГО И ДУХОВНОГО
Возняк В.С……...21

ВООБРАЖЕНИЕ В СТРУКТУРЕ МЫШЛЕНИЯ
Гончаров С. З……..26

Л.С. ВЫГОТСКИЙ О МЕТОДЕ В ПСИХОЛОГИИ
Мареев С.Н……..34

СООТНОШЕНИЕ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ ЛОГИКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПОНЯТИЯ ЦЕННОСТИ
Возняк С.В……...45

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ ЗАНЯТОСТИ
Каримов С.А., Мерсиянова А.П…….....50

ПОСТРОЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ КОМПЕНСАЦИИ И МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН
Радаева Е.В., Ситникова Е. С…….....58

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ: ПОЛОВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ
Аманжолова Г.Е., Вдовина Е. Н…….....64

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В РАМКАХ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА
Мартынова Е.И., Мухамедиева А.Г……..69

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБСЛУЖИВАНИЯ В ГОСТИНИЧНОМ БИЗНЕСЕ
Медведева М.С……...74

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ И СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

ДАМУЫНДА ПСИХОФИЗИКАЛЫҚ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЖАНҰЯДАҒЫ АТА-АНА ҚАТЫНАСЫНЫҢ МӘСЕЛЕСІ
Аликанова Э.А…….....78

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С ЭКСТАРКОРПОРАЛЬНЫМ ОПЛОДОТВОРЕНИЕМ
Гродина Т.Ф., Мазницына Т.С…….82

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ВЗРОСЛЕНИЮ ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ ИХ ЮНОШЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Кайназарова А.М., Фёдорова И.А…….89

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ

БАЛАЛАРДЫҢ МЕКТЕПКЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫНА СИПАТТАМА
Байтемирова Қ.Б.…….95

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ
Ануфриев В.А.…….99

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛЕВШЕЙ И ПРАВШЕЙ
Омарова А.О., Фёдорова И.А……..104

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ, ЗАВИСИМЫХ ОТ ОНЛАЙН ИГР
Добрица Е.Н., Вдовина Е.Н.…….108

КОРРЕКЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОГО СЛУХА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА)
Хазова И.Ю……..116

«ЭТИ НЕОБЫЧНЫЕ ДЕТИ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА)
Банникова М.А.……120

СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ДЕТЕЙ-НАДОМНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
Гродина Т.Ф., Ярославцева С. В.……126

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА
Коваленко О.В., Привалова О.В.…….131

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ МНЕМОТЕХНИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)
Жумаканова Р.А…….....137

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

EXAMINATION OF DISCUSSION AS A METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
Kulzhabayeva G.M.……142

POSSIBILITIES OF THE SHORT-TERM MEMORY TRAINING AND DEVELOPMENT IN EFL TEACHING
Smagina A.…….146

PECULIARITIES OF BILINGUAL'S LANGUAGE PERSONALITY
Khairullina A.…….150

EMOTIONAL FOUNDATION OF A LEARNER: LEARNER'S MOTIVATION
Oskolkova A.A……..153

LANGUAGE INTERFERENCE IN TRAINING RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS ENGLISH VERB ASPECT
Gersonskaya V., Fedorov D……..158

BEHAVIORISTIC, HUMANISTIC AND PROGRESSIVE PHILOSOPHY APPROACHES OF EFL TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
Tanekenova Zh.…….163

INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF LEARNERS
Graf M…….....167

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ ПСИХОЛОГИЯСЫ МЕН ТҰЛҒА ДАМУЫ
Бажигалиева Е.Х……...172

ОҚУШЫЛАРҒА КҮЙ ӨНЕРІН ҮЙРЕТЕ ОТЫРЫП, МУЗЫКАЛЫҚ-ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУ
Ахметова Н.К., Самтырова К.Ж……..176

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЛАСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ДМШ В КЛАССЕ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛА
Яковлева Л.Г…….180

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ
Куценко Л.С……..185

РОЛЬ ДУХОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ КАЗАХСТАНА
Шматов И.А……..188

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ИГРЕ НА КЛАССИЧЕСКОЙ ГИТАРЕ ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ К ДЖАЗОВОЙ МУЗЫКЕ
Козырева Т.Ф…….....194

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ АККОМПАНИАТОРА
Альсмик Е.В……..200

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ДМШ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ СПЕЦИАЛЬНОГО ФОРТЕПИАНО

Зинченко М.Н…….....206
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА МУЗЫКАНТА-ИНСТРУМЕНТАЛИСТА
Кузнецов М.Ю……..210

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ АНСАМБЛЕВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ
Лапошко Д.В…….215

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В КЛАССЕ ОБЩЕГО ФОРТЕПИАНО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ
Арутюнян Е.Г., Курепина Р.В…….222

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКРИПИЧНОГО ВИБРАТО КАК СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ
Величкина-Давлетчина Е.Н.…….226

ИМПРОВИЗАЦИЯ – ПУТЬ К ТВОРЧЕСТВУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЕ)
Мартемьянова Л.П.……230

МОТИВАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТАКТ УЧАЩЕГОСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СОНАТНОЙ ФОРМОЙ
Курепина Т.И.…….....237

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЭСТРАДНОГО ПЕНИЯ
Ткач И.А.…….....241

ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ХАРАКТЕРИСТИКА И СВОЕОБРАЗИЕ МОТИВАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Евдокимова О.В.…….....246

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ УЧАЩИМИСЯ И ПЕДАГОГОМ
Рогович Е.В.…….250

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
Куминова Л.В., Молодова М.Г…….....253

РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Жигулина Н.Б.…….....256

АВТОРЫ НОМЕРА……261

АННОТАЦИИ……..264

СОДЕРЖАНИЕ……282

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 10.11.2014	Формат 60x84/ $^{1}/_{8}$	Объем 35,75 усл.печ.л.
26 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная