МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 5
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ. ЛИЧНОСТЬ, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО

Усть-Каменогорск
2016

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 и русском языках и рассматривает практическую психологию, психолого-педагогические аспекты обучения, проблемы образования и психологические исследования, проблемы социальной психологии, организационную психологию и психологию управления, детскую и подростковую психологию, психологию творческой деятельности.

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

Арт-директор – К.Н. Хаукка

Редакторы – Л.Н. Котова,
А.Н. Нурланова

Корректоры – Н.А. Мошенская,
А.К. Уалибекова,
А.Е. Хайруллина

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 5 выпуск: вопросы психологии. Личность, образование, общество. – Усть-Каменогорск, 2016. – 265 с.

В $\frac{4304000000}{00(05)-16}$ 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, 2016

УДК 316.624:159.9

ВОЗМОЖНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Мочалкина А.А.

Отклоняющееся, или девиантное (от лат. deviatio – отклонение) поведение личности, определяемое как система поступков или отдельные поступки и действия, нарушающие и / или противоречащие принятым в обществе нормам (культуральным, этическим, моральным, юридическим, религиозным, экономическим и др.), является одной из актуальных тем в современной науке [4].

Отклоняющееся поведение личности представляет собой сложный социально - психологический феномен, формирующийся в процессе социализации личности на основе уникального индивидуального опыта и личностных особенностей.

Опираясь на ряд исследований, современная наука показывает, что феномен отклоняющегося поведения имеет динамическую структуру. Развиваясь постепенно и неравномерно, отклоняющееся поведение и его проявления выступают как индикатор, отражающий социально-психологическое «неблагополучие» существования личности. Отклоняющееся поведение вбирает в себя множество личностных проявлений и сочетаний психологических черт, обусловливается многообразием биологических, социокультурных, психологических факторов. Оно проявляется в социальном и личностном аспектах: в социальном аспекте – как результат интериоризации социальных норм и требований, условий и особенностей жизни, в личностном - как результат сознательного выбора индивидуумом одного из множества видов поведения (Левина Л.В., 2012) [6].

Отклоняющееся поведение влечет за собой нарушение норм, правил и законов, что впоследствии приводит к дезадаптации личности в социуме, оно должно рассматриваться как следствие нарушений в функционировании сложной многоуровневой системы «социум - личность - организм», в нескольких аспектах - социальном, правовом, культурологическом, медико - биологическом, психологическом.

Ю.М. Антонян приводит данные о том, что в семьях делинквентов эмоциональные связи значительно менее тесные, чем в семьях законопослушных граждан [3].

В.Д. Менделевич, описывая психологические особенности лиц с аддиктивным поведением, выделяет следующие:

1) сниженная переносимость трудностей повседневной жизни, наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций;

2) скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством;

3) внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами;

4) стремление говорить неправду;

5) стремление обвинять других, зная, что они невиновны;

6) стремление уходить от ответственности в принятии решений;

7) стереотипность, повторяемость поведения;

8) зависимость;

9) тревожность.

Для аддиктивных личностей характерен феномен «жажды острых ощущений» со стремлением к риску, тяготением к опасным ситуациям и видам деятельности, отсутствием стабильности и надежности в межличностных взаимоотношениях. Основным в поведении аддиктивной личности является стремление к уходу от реальности, страх перед обыденной, серой и скучной жизнью, перед обязательствами и ответственностью, склонность к интенсивным эмоциональным переживаниям, к опасным ситуациям, риску и авантюрам [5].

Б.С. Братусь считает, что опьяняющее вещество (алкоголь, наркотик, токсическое вещество) отражает проекцию психологического ожидания, актуальных потребностей и мотивов на психофизиологи-

ческий фон опьянения, создавая внутреннюю картину, которую человек приписывает действию напитка, делая его психологически привлекательным [1].

Данные исследований Левиной Л.В. показали, что у лиц с девинтным поведением есть специфические психологические особенности, представленные в двух основных психологических конструктах (дезадаптационной ригидности и фрустрационной регресии), отражающих особенности развития и поведения девиантной личности [6, с. 7].

Установлено, что дезадаптационная ригидность, связанная с нарушениями процессов личностного и социального развития и познания, отражает недостаточность внутренних психологических ресурсов, обеспечивающих гибкость, пластичность поведения, упорство, проявляемое личностью в деструктивных формах поведения, сопротивление перспективе измениться, неспособность идентифицироваться по-новому. Дезадаптационная ригидность взаимосвязана с субъективно неразрешимыми внутриличностными ценностными конфликтами.

Определено, что фрустрационная регрессия связана с недоразвитой способностью личности с отклоняющимся поведением к осознанию своих потребностей и чувств, неспособностью активно влиять на них. Фрустрационная регрессия способствует автоматическому закреплению дезадаптивных образцов поведения, превращая их в неизменные правила и стереотипы.

Показано, что при воздействии психологической коррекции, основанной на подходе, обеспечивающем поэтапное использование индивидуальных и групповых психологических средств, запускаются процессы личностных изменений, влияющих, в первую очередь, на когнитивную и эмоциональную, а затем уже на поведенческую сферы личности. Динамика изменения и развития психологических характеристик личности выражается в формировании осознанного отношения к себе и собственной жизни, чувства ответственности, способности к планированию и прогнозированию, готовности к самопреобразованию, развитию гибкости при взаимодействии с окружающими людьми, способности быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Доказано, что коррекция отклоняющегося поведения личности, основанная на использовании подхода, включающего поэтапное применение различных видов (индивидуальных и групповых) психологических средств, происходит за счет динамического нарастания позитивных личностных изменений на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, и является индикатором качественных (продуктивных) изменений.

Автором доказано, что динамика структурно-содержательных характеристик личности в процессе психологической коррекции определяется поэтапным изменением, в первую очередь, когнитивной сферы (формирование осознанного отношения к себе и собственной жизни; развитие саморуководства, чувства ответственности, способности к планированию и прогнозированию собственной жизни, готовности к самопреобразованию; развитие осознанного контроля над эмоциональными состояниями) и эмоциональной сферы (развитие гибкости при взаимодействии с окружающими людьми, способности быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию), актуализирующих изменения в поведенческой сфере (формирование адекватной модели поведения, характеризующейся направленностью на выстраивание взаимных «симметричных» межличностных взаимодействий, учитывающих чувства, права и намерения других людей и, как следствие, способствующих психологической адаптации).

Таким образом, можно утверждать, что при различного рода аддикциях происходят искажения и нарушения ряда основных психологических сфер личности: мотивационно - поведенческой, эмоционально - волевой, когнитивной и пр.

В совместных исследованиях Левиной Л.В. и Мочалкиной А.А. (2016) была обнаружена актуальная потребность в практике работы с эмоциональными состояниями и формированием поведенческих моделей, направленных на социально приемлемые формы эмоционального отреагирования у лиц с различными видами девиантного поведения.

Эмоциональная сфера представляет собой индивидуальный стиль переживания, субъективную чувствительность в сфере межличностных отношений [7]. Искажения в эмоциональной сфере у людей с отклоняющимся поведением наиболее ярко отражаются в нарушении эмоциональной регуляции и тонуса (В.В. Лебединский, С.А. Беличева, В.Ф. Шевчук, Н.Н. Снежкова и др.), конвергенции эмоционального комфорта (Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитирева), фрустрированности базовых потребностей (В.Д. Менделевич, Ю.А. Клейберг, О.В. Липунова), нарушении уровня эмоциональной регуляции (С.А. Беличева, С.Л. Соловьева), агрессии, аутоагресии, импульсивности, конфликтности и др. системных эмоциональных нарушениях (Ю.М. Антонян, Н.Е. Бачериков, С.А. Беличева, А.А. Реан, М.Г. Ярошевский, А.В. Петровский).

С этой целью нами был разработан подход для индивидуального консультирования опирающийся на методологию гештальт терапии.

Данный методологический подход нами использовался по следующим основаниям.

Гештальт разрабатывает унифицированное воззрение на человеческое существо, интегрируя воедино его сенсорные, аффективные, интеллектуальные, социальные и духовные качества. Это позволяет представить глобальный опыт, где тело может разговаривать, а слово воплощаться (С. Гингер) [2].

Гештальт ставит акцент на осознании актуального опыта («здесь – и - теперь» – который, разумеется, охватывает всевозможное проявление всего того, что было пережито ранее) и реставрирует опыт эмоциональных и телесных ощущений, которые еще очень часто подвергаются цензуре – ведь в нашей культуре жестко предписывается внешнее выражение ярости, горя, тоски, а также нежности, любви и радости.

Гештальт способствует аутентическому контакту с другими, креативному приспособлению организма к его окружению, а также осознанию внутренних механизмов, которые очень часто нас подталкивают к повторяющемуся и устаревшему поведению, утратившему действенную силу. Он позволяет выявить процессы блокады и разрывы в нормальном цикле удовлетворения потребностей, он разоблачает наши избегания, наши страхи и наши подавления, как впрочем и наши иллюзии.

Цель Гештальта состоит не просто в разъяснении природы наших трудностей, а в экспериментировании с наметками новых решений: к исследованию «знать почему» он добавляет «ощущать как» – основного двигателя изменений [2].

В Гештальте каждый отвечает за свой выбор и свои избегания. Каждый работает в удобном для него ритме и на подобающем уровне, в зависимости от того, что вдруг обнаружилось – касается ли это восприятия, эмоции или навязчивой идеи, актуальной в настоящий момент, или же это касается возрождения давно минувшей ситуации, которая осталась неразрешенной и «незавершенной», или же речь идет о перспективах неясного и неопределенного будущего [2].

Гештальт всеми силами старается придерживаться многомерного подхода и эффективен своей «полисемией». Именно это положение продиктовало необходимость использование гештальт подхода к работе с лицами имеющими девиции в поведении.

В основу нашей работы был положен подход С. Гингера, наглядно отображенный на рис. 1.

Работая в направлении пяти направлений, отраженных в рисунке, мы имеем возможность одновременной коррекции эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер [2].

С. Гингер говорит о том, что пять углов звезды представляют собой то, что можно рассматривать как пять основных измерений человеческой деятельности:

1) физическое измерение: тело, сенсорика, моторика, физическая сексуальность;

2) аффективное измерение: «сердце», чувства, отношения любви, значимый другой;

3) рациональное измерение: «голова» (с двумя полушариями!): идеи и творческие фантазии;

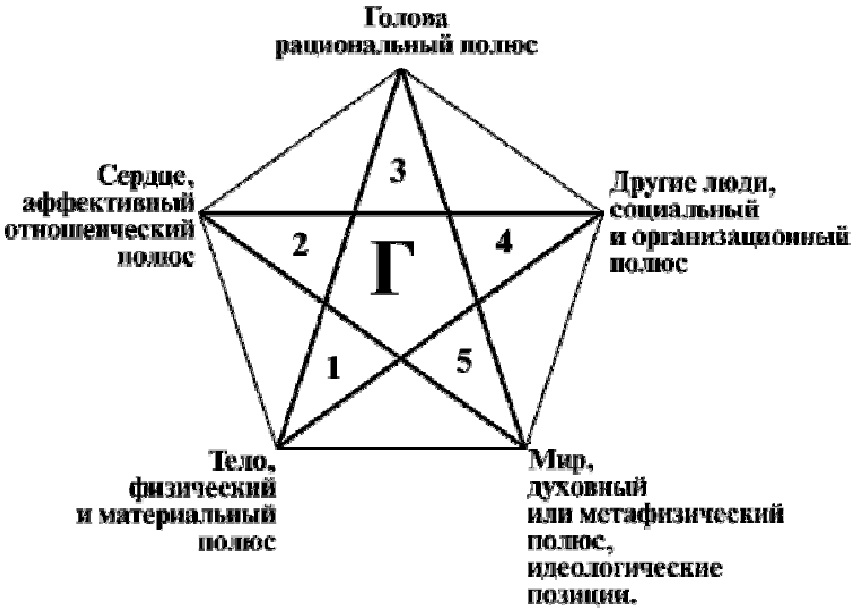

Рис. 1. Пентаграмма С. Гингера

4) социальное измерение: другие люди, человеческое окружение и культурная среда;

5) духовное измерение: место и смысл человека в космическом окружении и в глобальной экосистеме.

Следует указать, что две руки указывают на отношение (к другому человеку и другим людям), тогда как две ноги символизируют наши корни, позволяющие сохранять равновесие между физическим и метафизическим, между материей и духом (или энергией). Он учитывает одновременно все 5 измерений. Гештальт не только рассматривает все эти аспекты по отдельности, но концентрирует внимание на систематических взаимодействиях каждого из них с четырьмя другими – и в этом, по нашему мнению, состоит одно из его главных достоинств.

Таким образом, работа в индивидуальных консультациях на первичном этапе с использованием гештальт подхода помогает нам целенаправленно организовывать многоуровневую коррекцию которая способствует проработке деструктивных форм поведения и в итоге помогающих повышать способность к социальной адаптации и социализации девиантной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М., 1998
2. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. Новый оптимистический подход к человеческим отношениям. – М., 2002
3. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития. - М.: Издательство Московского университета, 1980.
4. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) – М., 2003
5. Карвасарский Б.Д. Медицинская психология. - Л.: Медицина, 1982.
6. Левина Л.В. Психологические средства коррекции отклоняющегося поведения личности/ Автореф. дисс канд. психол наук. – Новосибирск, 2012.
7. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – М., 1997.

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ШКАЛ ИЗМЕРЕНИЯ СТЕПЕНИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ (МЕТОДИКА Э. ШОСТРОМА) В ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СИНДРОМАХ СТРУКТУРЫ ЦЕЛОСТНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Выставкина Т.А.

В нашем исследовании удалось с опорой на Т- тест, факторный, корреляционный и кластерный анализы воспроизвести через эмпирическую типологию «Структуры целостной индивидуальности» и установить различия в процессе самоактуализации у студентов психологического факультета, относящихся к различным типам нервной системы.

Вашему вниманию представляется математический, статистический подход в понимании выбора психологических защит. В качестве статистических критериев достоверности различных методов выборки использовался критерий ранговой корреляции Спирмена. Анализировались значимые различия на уровне статистической значимости (факторный анализ).

В исследовании нами использованы методики: методика «Оценки структуры целостной индивидуальности» (ОСЦИ) Т.Ф. Базылевич, которая интегрирует 37 методов типологических исследований школы Б.М. Теплова – В.Д. Небылицина (1), (квазиэксперимент, основанный на фундаментальной теории); тест-опросник механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчека, Г. Келлермана, Х.Р. Конте (в модификации Е.С. Романовой и Л.Р. Гребенникова) (2); «Методика самооценки личности» (С.А. Будасси) (3).

Методика «Оценки структуры целостной индивидуальности» (ОСЦИ) Т.Ф. Базылевич относится к дифференциальной психологии, это направление, исследующее индивидуальные психофизиологические различия между людьми. Термин введен В.Д. Небылициным (1963).

В дифференциальной психофизиологии используются два методических подхода: сопоставление физиологических и психологических параметров, полученных в независимых экспериментах, и изучение изменений физиологических функций во время реализации той или иной деятельности.

Исследование

Исследование носит не случайный характер. Изначально, для ранговой корреляции с типологическими синдромами было выбрано 5 методик: на агрессивность, на тревожность, на психосоматические проявления, на социальную адаптацию и на психологические защиты. Только выборка типологические синдромы – психологические защиты, самооценка показали значимые различия на уровне статистической значимости.

Нами исследовались:

Первый типологический синдром, который включает высокий уровень активированности, низкие абсолютные пороги рефлекторной реакции при высокой чувствительности и, как следствие, малую функциональную выносливость индивида. В ходе диагностики этот синдром в качестве компенсаторного типологического механизма сказывается на высокой планируемости своей жизнедеятельности, хорошей памяти на логически оформленную информацию, стрессонеустойчивости, креативности, на результативности деятельности в монотоноподобных ситуациях и др. индивидуальных признаках (Т.Ф. Базылевич, 1983-2011). Соответственно, второй типологический синдром в своих «полюсах» содержит противоположные индивидуальные особенности.

Эмпирическую базу исследования составили 120 студентов 1,3,5 курсов психологического факультета Липецкого государственного педагогического университета в возрасте 18-23 лет, которые не имели никакой психотерапевтической проработки.

Объектом исследования выступили психологическое защиты в структуре типологических факторов целостной индивиду-

альности развивающейся личности студента психолога.

Понятие «тип», «типологический» у нас в стране и за рубежом – вслед за Б.М.Тепловым – связывается с индивидуально-стабильными, конституциональными, природными, генотипическими свойствами субъекта. Типологические особенности индивидуальности характеризуются не отдельным симптомом, а целым синдромом взаимосвязанных, взаимокоррелирующих показателей.

Синдром (в дифференциальной психофизиологии) это определенное сочетание признаков (симптомов) какого – либо явления, объединенных единым механизмом возникновения и развития.

Со статистической точки зрения синдром – комплекс взаимосвязанных, взаимокоррелирующих экспериментальных показателей, которые составляют общий фактор при факторизации результатов.

Полученные в результате исследования данные обрабатывались с помощью методов математической статистики с применением программного продукта Statistika 6.0. Использовались факторный, корреляционный, и кластерный анализ.

Факторный анализ

Факторный анализ позволяет с известной долей условности заменить множество параметров меньшим числом каких-либо функций от них, сохранив при этом информацию. Данный статистический метод рассматривает общую причину генеза параметров, вошедший в отдельный фактор на основе тесноты и направленности взаимосвязей.

Факторный анализ использовался нами как метод структурной классификации.

Выводы по факторному анализу

1. На формирование типа психологической защиты влияет психофизиологический уровень, а именно низкий или высокий уровень рефлекторной реакции.

2. Результаты факторного анализа подтверждают математически наличие низкого и высокого уровней психологической защиты. При этом наличие одних исключает возникновение других.

Следующим шагом экспериментального стало исследование изменения шкал измерения степени самоактуализации (методика Э. Шострома) в типологических синдромах структуры целостной индивидуальности, с использованием психологических защит.

Т- тест

Т- тест используется для независимых выборок, в нашем случае, это разные курсы. Т-тест дает сравнение средних значений в двух выборках.

Выявлены существенные различия на 5% уровне значимости для следующих шкал на 1 и 3 курсах:- уменьшение Лабильности, подвижности от 16,20 (1 курс) к 13, 86 (3 курс);

- уменьшение Планирование деятельности от 7,93 (1 курс) к 6,06(3 курс);

- уменьшение Функциональной выносливости к общению от 3,53 (1 курс) к (-) 2,13 (3 курс);

- уменьшение психологической защиты Регрессия от 72,13 (1 к.) к 55,63 (3 к.);

- уменьшение Ориентации во времени от 9,30 (1 курс) к 8,06 (3 курс);

- уменьшение Самоуважения от 10,23 (1 курс) к 8,86 (3 курс);

- уменьшение Ценности самоактуализации от 12, 23 (1 курс) к 11,10 (3 курс);

- нарастание Социальной желательности от (-) 3, 53(1 курс) к (-) 1,86 (3 курс);

- нарастание Самооценки от 55,96 (1 курс) к 68,40 (3 курс);

- нарастание психологической защиты Вытеснение от 40,73 (1 к.) к 55,30 (3 к.);

- нарастание Спонтанности от 6,76 (1 курс) к 7,96 (3 курс).

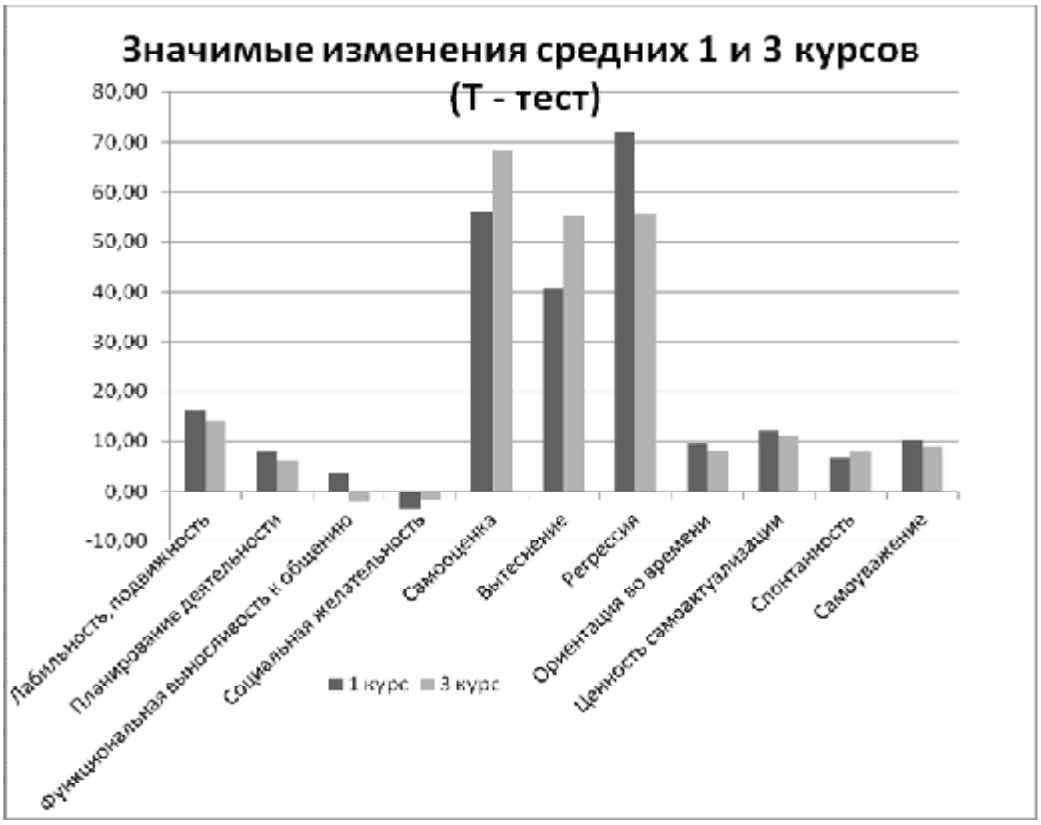

Рис. 1. Сравнение средних 1 и 3 курсов (Приложение 1. Т – тест)

При сравнении средних от 1 к 3 курсам наблюдаются одновременно две разнонаправленные тенденции.

С одной стороны: показания уменьшения по шкалам - Лабильность, подвижность; Планирование деятельности, Функциональная выносливость к общению, Ориентация во времени, Ценность самоактуализации, Самоуважения позволяют говорить об адаптационном периоде студентов от 1 к 3 курсам.

С другой стороны: уменьшение показаний психологической защиты – Регрессия (Плачь об этом…); нарастание Социальной желательности, Самооценки, психологической защиты – Вытеснение (Не помни об этом…), Спонтанности подтверждают стремление к социализации, повышение самооценки подкрепляет уверенность, гибкость поведения. Повышение психологической защиты – Вытеснение говорит о нежелании тревожиться по поводу травмирующих событий.

Согласно логике исследования, сравниваем далее 3 и 5, 1 и 5 курсы.

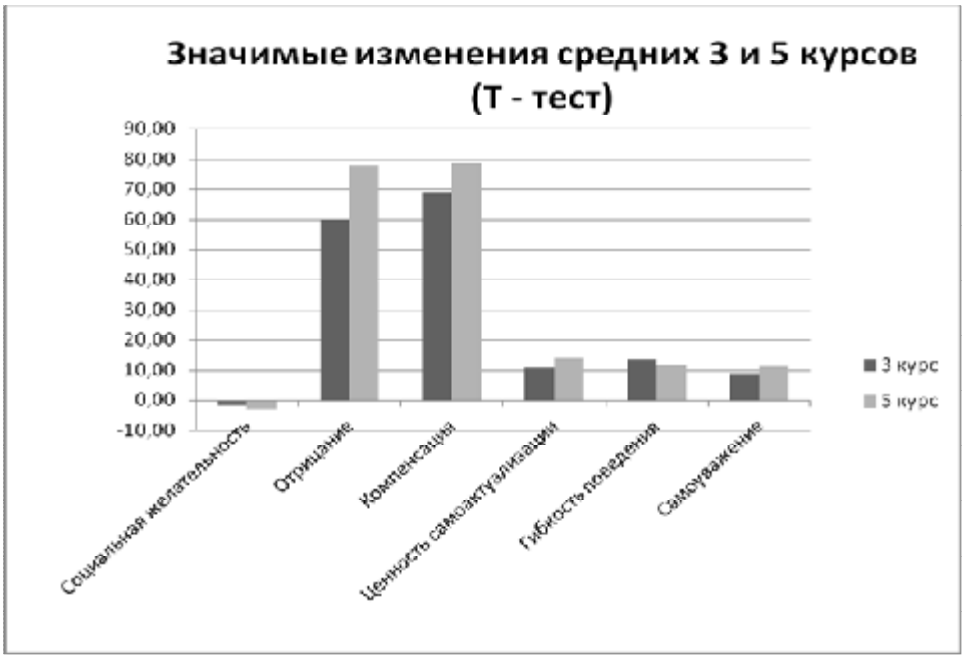

Рис. 2. Сравнение средних 3 и 5 курсов (Приложение 2. Т – тест)

- уменьшение Социальной желательности от - 1, 86 (3 курс) к - 3,06 (5 курс);
- уменьшается Гибкость поведения от 13,66 (3 курс) к 11,76 (5 курс);
- нарастает Самоуважение от 8,86 (3 курс) к 11,36 (5 курс);
- нарастание психологической защиты Отрицание от 60,06 (3 к.) к 78,03 (5 к.);
- нарастание психологической защиты Компенсация от 68,7 (3 к.) к 78, 73 (5 к.);
- нарастание Ценности самоактуализации от 12,23 (3 курс) к 13, 93 (5 курс).

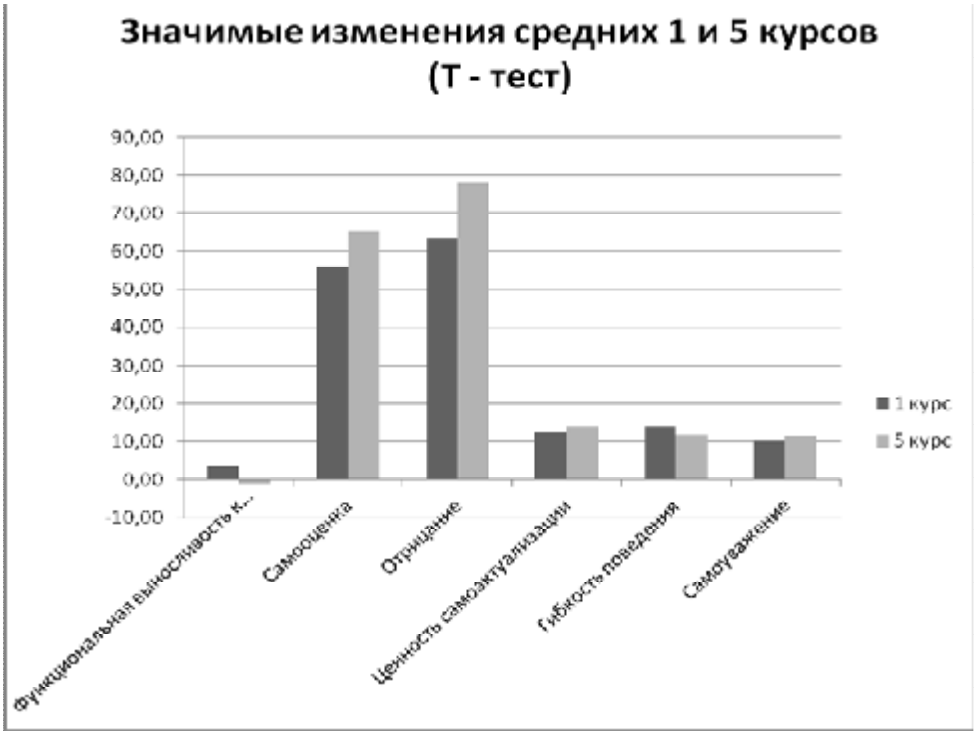

Рис. 3. Сравнение средних 1 и 5 курсов (Приложение 3.Т – тест)

При сравнении средних 3 и 5 курсов наблюдается уменьшение по шкалам: Социальная желательность, Гибкость поведения. Нарастание шкал по психологическим защитам – Отрицание (Не замечай этого), Компенсация (Постарайся приобрести это…), Самоуважение, Ценность самоактуализации. Нарастание психологической защиты – Отрицание (Не замечай этого), перекликается с нарастающим от 1 к 3 курсам Вытеснением (Не помни об этом). Таким образом, нарастает психологическая устойчивость, нет необходимости подстраивать под «другого» свое поведение.

- уменьшается Функциональная выносливость к общению от 3,53 (1 курс) к (-)1,13 (5 курс);
- нарастает самооценка от 55,96 (1 курс) к 65,10 (5 курс);
- нарастает психологическая защита – Отрицание от 63,43 (1 курс) к 78,03 (5 курс);
- уменьшается Гибкость поведения от 13,86 (1 курс) к 11,76 (5 курс);
- нарастает Ценность самоактуализации от 11,10 (1 курс) к 13, 93 (5 курс);
- нарастает Самоуважение от 10,23 (1 курс) к 11,36 (5 курс).

При сравнении средних 1 и 5 курсов, наблюдается уменьшение по шкалам: Функциональная выносливость к общению, Гибкость поведения.

Нарастает: Самооценка, психологическая защита – Отрицание (Не замечай этого), Ценность самоактуализации, Самоуважения.

Полученные данные полностью подтверждают анализ сравнения средних между 1 и 3, и между 3 и 5 курсами.

Из сказанного, четко видно, как нарастает от 1 к 5 курсам: Социальная желательность, Самооценка, Спонтанность, Самоуважение, Ценность самоактуализации, психологические защиты – Вытеснение (Не помни об этом…), Компенсация (Постарайся приобрести это).

При этом на этапе обучения от 1 к 3 курсам наблюдается спад по следующим шкалам: Лабильности, подвижности; Планирования деятельности; Функциональной выносливости к общению; Ориентации во времени; Самоуважения; Ценности самоактуализации; психологической защиты – Регрессия (Плачь об этом).

При повышении по шкале Ценность самоактуализации от 1 к 5 курсам нарастает самооценка, самоуважение как составляющие соотнесения индивидуальных результатов с нормативной гармоничной структурой целостной индивидуальности, которая определяется эволюционно – системными законами формирования типологических синдромов.

Выражено стремление повышать самооценку через планирование деятельности. Происходит фиксация на стремлении выстраивать ценностные ориентиры.

При этом на 1 курсе используется из незрелых психологических защит – регрессия (позволяющая сохранять детское поведение) и на 3 – 5 курсах стремление к взрослению – вытеснение, компенсация.

В основе лежит стремление к спонтанности, задействована лабильность, подвижность психики.

При сравнении средних показателей 3 и 5 курсов видим, что выражено стремление «хорошо выглядеть».

Самоуважение нарастает за счет использования более «взрослых» психологических защит: компенсация и интеллектуализация, что подкрепляется нарастанием самооценки.

Следующим этапом, согласно цели нашего исследования, мы выделили составляющие самоактуализации в структуре целостной индивидуальности. Составляющие которой разделены на субъективные и объективные.

К субъективным относим: типологический синдром, уровень выбираемой психологической защиты, личностно-волевые компоненты (планирование деятельности, ориентация во времени, ценностная ориентация, гибкость поведения, спонтанность, самоуважение).

К объективным: организация учебной деятельности в вузе, поток получаемой и интроецируемой информации, контроль деятельности со стороны профессорско-преподавательского состава.

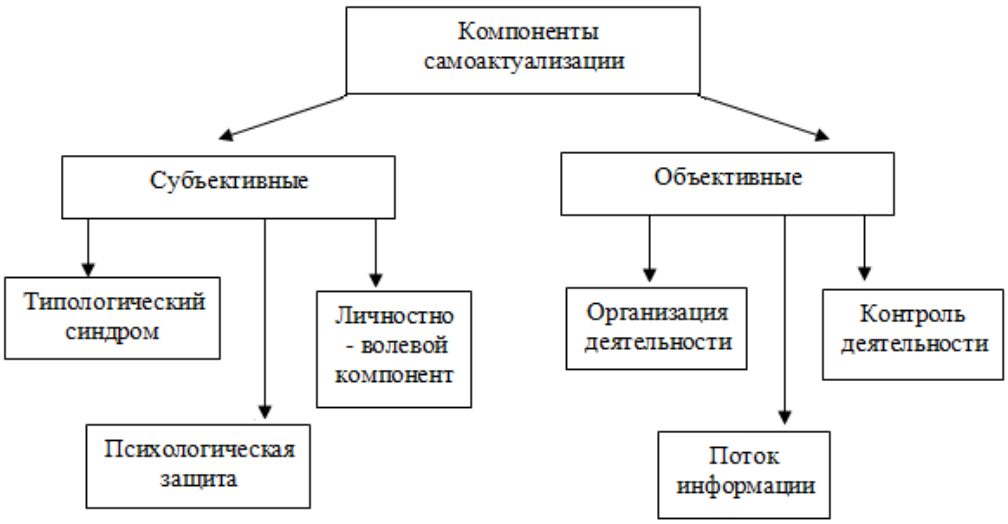

Рис. 4. Компоненты самоактуализации с позиции структуры целостной индивидуальности

Таким образом, динамику самоактуализации психолога мы рассмотрели в преломлении генотипического (типологический синдром) и средового (объективные составляющие).

Выводы:

1. Процесс самоактуализации на этапе становления от 1 к 5 курсам зиждется на самоуважении, возрастании самооценки, способности воздействовать на реальные события при использовании психологической защиты – Компенсация (Постарайся приобрести это…).

2. В динамике шкалы Ценность самоактуализации наблюдается динамика регресса от 1 к 3 курсам, и далее стремительное нарастание данного показателя к 5 курсу. Констатируем проявление закона «Многовершинности», малого этапа при движении личности к пику своего совершенства, максимальной зрелости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базылевич Т.Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности. - М., Изд – во «Институт психологии РАН», 1998.
2. Ильин Г.А. Причины неприятия психоанализа // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. Тбилиси: Мецниереба. Т. 14, 1985. - С. 419-428
3. Краткий психологический словарь / Ред. – сост. Л.А Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.- 2 изд., расшир., испр. и доп. - Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998.
4. Лапланш Ж., Понталис Ж.Б. Словарь по психоанализу / Пер. с франц. Н.С. Автономовой.- М. Высш. шк., 1996.
5. Мак – Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Пер. с англ. - М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
6. Небылицын В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии // Вопр. психологии. – 1971. - №6. – С. 96-115.
7. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. - М.: Наука, 1976.
8. Психоаналитические термины и понятия: Словарь /Под ред. Барнесса Э. Мура и Бернарда Д. Файна / Перев. с англ. А.М. Боковикова, И.Б. Гриншпуна, А. Фильца.- М: Независимая фирма «Класс», 2000.
9. Райгородский Д.Я. Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров. – Самара: Издательский дом «Бахрах», 1997 – 640 с.
10. Романова Е.С., Гребенников Л.Р., Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – Мытищи, Издательство «Талант», 1990.
11. Томе Х., Кехеле Х. Современный психоанализ. Т.1. Теория: Пер. с англ./Общ. ред. А.В. Казанской.- М.: Издательская группа «Прогресс»- «Литера», Издательство Агентства «Яхтсмен», 1996.

УДК 378:159.9

БІРІНШІ КУРС СТУДЕНТТЕРІНІҢ БЕЙІМДЕЛУІНЕ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ЫҚПАЛЫ

Даулетханова А., Аликанова Э.А.

Кез келген адам дүниеге келісімен екінші бір адаммен қарым-қатынасқа түсуді қажетсінеді. Мәселен, нәрестенің анасымен «тілдесуі» қажеттілігін қанағаттандырмау – біртіндеп оның қасаң сезімді, мейірімді болуына, кішкентайынан айналасына деген сезімнің азаюына әкеліп соқтыратыны байқалып жүр. Сөйтіп басқалармен қарым-қатынасқа түсу – қай жастағыларға болмасын, оған киім-кешек, баспана, ұйқы, демалу қандай қажет болса, айналадағы жұртпен араласып, дұрыс қарым-қатынас жасай білу де сондай қажет. Мәселен, адамды қамап, басқалармен араластырмай ұстау – жазаның ең ауыр түрі екендігіне шүбә келтіруге болмайды. өзгелермен қарым-қатынас жасау – бұл тіршілікке аса маңызды ақпарат (хабар) алмасу деген сөз.

Қарым-қатынас жасаудың адам өміріндегі қоғамдық, әлеуметтік және психологиялық негізі, ең алдымен, адамның күнделікті тіршілік қажеттіліктерін қанағаттандыру мақсатымен байланысты.

С. Елеусізова бойынша қарым-қатынас орнатудың екі бөлшектен тұратынын ажыратып көрсеткен еді. Оның бірі – адамның ішкі дүниесінің қатысты қасиеттері, ойлауы мен саналы әрекеті. Ал, келесі бөлшегі – адамның жүріс-тұрысы мен өзгелермен тілдесіп, бірлесіп әрекет істейтін қатынас сипаттарын білдіреді.

Сонымен қарым-қатынас – ғылым әрі өнер болып табылады. Бұл шығармашылық үрдісі.

Қатынас жасау, өзгелермен тіл табысу - әрбір адамның өмір тәжірибесіне, біліміне, тапқырлығы мен ақыл-ойына байланысты жүзеге асып тіршілік мұқтаждығы [1, б. 21].

Қарым-қатынас адам психикасының және оның мінез-құлкының мәдени, саналы түрде қалыптасуы мен дамуында үлкен роль атқарады. Қарым-қатынас арқылы адам жоғары қабілеттері мен қасиеттерін аша алады. Дамыған адамдармен белсенді қарым-қатынасқа түсе отырып, ол өзі тұлға болып қалыптаса алады. Егер туғаннан бастап, адам басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсу мүмкіндігінен айрылса, ол ешқашан мәдениетті, адамгершілігі бар адам болмас еді, тек ғана аяғына дейін жартылай жануар болып яғни сыртқы жағынан адамға ұқсас болар еді. Оған әдебиеттерде көптеген мысалдар, зерттеулер дәлел бола алады. Әсіресе баланың психикалық дамуына үлкен әсер ететін, оның онтогенездің алғашқы этабындағы үлкендермен қарым-қатынасы. Ол осы уақытта өзінін барлық адамгершілік, психикалық мінез-құлық қасиеттерін қарым-қатынас арқылы қалыптастырады. Баланың дамуы қарым-қатынастан басталады. Бұл әлеуметтік белсенділіктің бірінші түрі және бұл онтогенезде пайда болады. Бала бұл кезде, өзінің жеке даралық дамуына керекті ақпарат алады.

Қарым-қатынас басқа да іс-әрекет сияқты белгілі бір нәтижемен аяқталады Қарым-қатынас нәтижесін оның өнімі ретінде қарастыруға болады. Өнімі әр түрлі болады. Оның ішінде басты орын алатындары өзара қатынас және өзінің образы. Өзара қарым-қатынас қатынас үрдісіне өзінің әсерін тигізеді. Адамдар арасындағы өзара қатынас таңдау сипатына ие болады. Бұл таңдау адам қажеттілігіне байланыста анықталады. Баланың өз образы өмірлік іс-тәжірибенің әр түрлі түрінде пайда болады: жеке даралық әрекет тәжірибесі және қарым-қатынас тәжірибесі бала дамуындағы шешуші фактор – баланың өзіне қатынасы қоршаған ортаны белсенді өзгерту және әлеуметтік тарихи сипат алады. Өз образын біз аффективті – когнитивті комплекс ретінде қарастырамыз. Оның аффективті жағын өзін-өзі бағалау ал, когнитивті жағын, баланың өзі туралы ойы деп айтуға болады. Бала өмірге келісімен алдымен үлкендермен, одан кейін құрбы-құрдастарымен қарым-қатынасқа түсе бастайды. Осының нәтижесінде жаратылысынан берілген адам болу қабілетін іске асырады. Қарым-қатынас баланың психикалық дамуының негізгі факторы және жағдайы. Қарым-қатынаста адамдар өзін-өзі және басқаларды та-

ну қажеттілігін қанағаттандырады. Өзін-өзі тану және қарым-қатынас бір-бірімен тығыз байланысты.

Ал, жеткіншек жасындағылар қарым-қатынасқа өте құмар келеді. Олардың жолдастарымен, құрдастарымен, сыныптастары, қарым-қатынасы төменгі сыныптардағы балалардың қарым қатынастарынан гөрі күрделірек, көп салалы әрі мазмұны тереңірек болады.

Жеткіншектік кезең де жақындық дәрежесі жөнінен әр түрлі қарым-қатынастар қалыптасады, оларды жеткіншектер әншейін жолдастар, жақын жолдастар, жеке дос, деп нақпа-нақ саралайды. Қарым-қатынас жасайтын адамдары тек университет шеңберінде оқу әрекетімен шектелместен, барған сайын университеттен тыс шыға береді, жаңа мүдделерді, кәсіптерді, қарым - қатынастарды қамтып, жеткіншек өмірдің дербес және өте маңызды саласы бөлініп бөлінеді. Бұл қарым-қатынастарда әр түрлі оқиғалармен, күрес пен қақтығысулар, жеңістер мен жеңілістер, жаңалықтар мен өкіністер, күйіністер мен қуаныштар кездесіп, осының бәрі жинақталғанда жеткіншектің нағыз өмірін құрайды. Ол осы ортада іс - әрекет жасап, ойланып толғанады, көп уақыты мен рухани күш-жігерін жұмсайды. Жолдастарымен қарым-қатынас жеткіншек үшін ерекше құндылыққа ие болады.

Жеткіншектер жеке басының қасиеттері жағынан қоғамшыл болып келеді. Бұл жұмыстар студенттің қарым-қатынасы үшін мазмұнды негіз жасап, ынта көрсетіп, белсенділік, дербестік білдіруге мүмкіндік береді. Кез келген іс-әрекетте олар жай қарап тұрушы болмай, белсене қатысушы болғанды жақсы көреді.

Жолдастық қарым-қатынас студенттер өмірінде үлкен орын алады. Жеткіншектердің өзара және топтасқан қарым-қатынастары көбінесе ересектермен қарым-қатынастарға тәуелсіз тіпті олардың дегендері мен ықпалдарына қарсы болып та қалыптасады. Бұл қарым-қатынастардың өз мазмұны мен даму логикасы болады. Егер төменгі сыныптарда ұжымдағы алатын орны негізінен оқу үлгеріміне, тәртібі мен қоғамдық белсенділігіне, яғни баланың ересектер қоятын талаптарды қалай орындайтынына байланысты болса, студенттер үшін басқа қасиеттер: досы мен жолдасының қасиеттері, зеректігі мен білімділігі (тек оқу үлгерімі ғана емес), батылдығы өзін - өзі ұстай білуі неғұрлым маңызды болып қарым-қатынас арқылы жаңадан пайда болған достары мен бір топта оқитын студенттерге бейімделе бастайды [2, б. 34-37].

Адам іс - әрекетінің психологиялық аспектісін қарастырғанда ол қоршаған ортадан тыс жүзеге асырылмайтындығына көңіл аудармай кете алмаймыз. Сыртқы ортаның объектісі және құбылысы үнемі адамға белгілі әсер етеді және оның іс - әрекетінің жүзеге асырылу жағдайын анықтайды, кейде жиі олардың әсері теріс сипат берері қақ.

Адам өмір сүру барысында үнемі оған қауіп төндіретін жағдайлар мен ұшырасады. Өмір бойы адам үздіксіз – климатқа, қоректенуге, қоршаған адамдарға және стреске икемделеді. Яғни барлық тірі ағза қоршаған орта мен үйлесімді болуға тырысады.

Сонымен «бейімделу» - түсінігіне тоқталатын болсақ, жоғарыда айтып өткендей «бейімделу» түсінігінің нақты, бір мәнді анықтамасы жоқ.Әр саладағы ғалымдар, зерттеушілер өзінің зертеу бағытына байланысты анықтаманы ұсынады. Соларды қарастыратын болсақ В.Н. Дружинин – «бейімделуді» - ағзаның орта мен нәтижелі әрекет ету үрдісі деп қарастырады. Ал Е.А. Ямбург «бейімделуді» - ағзаның құрылысы және функциясы, оның мүшелері және ұлпаларының сезінбей және орта мен қақтығыссыз икемделе алу қабілеті» - деп қарастырады.

Жоғарғы оқу орнында білім алу уақыты жастық шақтың екінші кезеңімен немесе жеке бас қасиеттерінің қалыптасу күрделілігімен ажыратылатын зерделік шақтың бірінші кезеңімен сәйкес келеді.

Егер студентті жеке адам деп зерттесек, онда 18-20 жас – бұл адамгершілік және эстетикалық сезімдердің белсенді дамуының, мінездің қалыптасып және тұрақтануының, әсіресе, ересек адамның әлеуметтік рөлдерінің толық жиынын: азаматтық, кәсіби - еңбектік және т.б. меңгерудің кезеңі. Бұл кезеңмен «экономикалық белсенділігінің» басталуы тығыз байланысты. Демографтардың пайымдауынша экономикалық белсенділік – ол адамның өз бетінше

өндірістік іске араласуы, еңбек жолын бастауы және өз жанұясын құруы. Бір жағынан мотивациялардың, барлық құндылықтардың жүйесінің қайта жасалуы, екінші жағынан кәсібиленуге байланысты арнайы қабілеттерінің қалыптасуының шапшаңдығы осы жас кезеңін мінез бен интеллект дамуының орталық шағы ретінде бөліп қарастырады. Студент жеке басына арналған зерттеулер ішкі әлемінің қарама-қайшылығы, өзінің өзбеттілігін табуымен және ашық байқалатын, жоғары мәдениетті индивидуалдығының қалыптасуын көрсетеді.

Басқаша айтсақ, «бейімделу қабілет – ешқандай ішкі дискомфортты сезінбей және қоршаған орта мен қарама-қайшылықсыз адамның қоршаған ортаның әлеуметтік, физикалық, әр түрлі талаптарына бейімделе алу қабілеті». Бейімделу – бұл белсенді іс-әрекеттің алғы шарты және оның тиімділігінің қажетті шарты. Бұдан индивидтің қандай да бір әлеуметтік рөлінің жақсы қызмет етуі үшін бейімделудің жағымды маңызы көрінеді [3,б. 49].

Зерттеушілер бірінші курс студенттерінің оқу орнының жағдайына бейімделуінің үш түрін көрсетеді:

1) формальды бейімделу, студенттердің жаңа ортаға, жоғарғы мектеп құрылымына, ондағы оқыту мазмұнына және оның талаптарына қатысты;

2) қоғамдық бейімделу, яғни, бірінші курс студенттерінің топтық ішкі бірігуі және жалпы алғанда топтардың басқа студенттермен қосылу үрдісі;

3) Дидактикалық бейімделу, жоғарғы мектепте студенттердің оқыту жұмыстарының түрлері мен әдістеріне байланысты бейімделу.

Студенттердің әр курстағы дамуы бірнеше сипатқа ие.

Бірінші курс ұжымдық өмірдің студенттік түрлеріне кешегі абитуриентті үйрету міндетін шешеді. Студенттердің мінез-құлқы конформизмнің жоғарғы деңгейімен ерекшеленеді. Бірінші курстағы студенттер де өз рөлдеріне дифференциациядан қадам жоқ.

Екінші курс – студенттің оқу әрекетіндегі ең қысым түсетін оқыту мен тәрбиелеудің барлық түрлері жедел араласады. Студенттер жалпы дайындықты алады, олардың мәдени сұраныстары мен қажеттіліктері қалыптасады. Берілген ортаға бейімделу үрдісі негізінен аяқталған деп саналады.

Үшінші курс – мамандандырудың басталуы, ғылыми жұмысқа қызығушылықтың күшеюі студенттің кәсіби қызығушылығының тереңдеуі мен ары қарай дамуының бейнеленуі ретінде көрінеді. Мамандануға табанды қажеттілік жеке адамның жан жақты қызығушылықтары аумағының таралуына жиі әкеліп соғады. Әдетте, жоғарғы оқу орнындағы жеке адамның қалыптасуының түрлері мамандану факторымен анықталады.

Төртінші курс – оқу іс-тәжірибесі кезінде мамандықпен бірінші нақты танысу. Студенттер мінез-құлқын арнайы дайындықтың рационалды түрлері мен жолдарын интенсивті іздестіру. Студенттер мәдениет пен көпшілік өмір құндылықтарын асыра бағалайды; оқу орнын жақында тәмәм дау перспективасы – болашақ іс-әрекет түрін нақты тәжірибелік қағидалары қалыптасады. Жұмыс орны, материалдық және жанұялық жағдаймен байланысты одан әрі өзекті бола бастаған жаңа құндылықтар пайда болады. Студенттер біртіндеп оқу орнының ұжымдық өмірінен алшақтай бастайды.

Ғшінші және төртінші, кей жағдайда екінші курстарда өмірлік серігін іздеу маңызды рөл атқарады. Бұл да студенттердің қоғамдық іс-әрекеті мен үлгеріміне әсер етеді. Қарама-қарсы жыныс өкіліне қызығушылық студенттер мінез-құлықтары мен ақыл-ойында мәнді орынды иеленеді. Интимдік қарым-қатынастар өзін жақсы көрсетуге, жұмысты көңіл-күй, шығармашылық белсенділік тудыратыны жиі кездеседі, десек те, О. Кернбергтің ойына жүгінсек эмоционалды өзара қарым-қатынастарда агрессия мен махаббат өзара әрекеттесе рөл ойнайды [4, б. 160-161].

Студенттің жеке басының психологиялық дамуы – қарама-қайшылықтардың пайда болуы мен шешілуі, сыртының ішкіге ауысуы, өзіндік серпіліс, өзімен белсенді жұмыс жасаудың диалектикалық үрдісі. Бұл типологияда жалпы студенттердің кәсіпті таңдау ерекшеліктері, оқу үлгеріміндегі, мамандығына қатынасының айырмашылықтарына, негізгі қызығушылықтарына, қарым-қатынасы, бос уақытын өт-

кізу ерекшеліктеріне баса назар қойылған.

Оқытудың сәттілігі оқытылу сияқты адамның психикалық қасиетімен анықталады. Бұл түсініктің негізін адамның жеке бас ерекшеліктері (бейімділік, жеке адамның тұрақтылығы мотивациялар тығыздығы және басқалар) және оның барлық интеллектуалдық потенциалы құрайды.

Студенттердің үлгерімі тек арнайы қабілеттер мен жалпы интеллект дамуына ғана емес, сонымен бірге, қызығушылықтар мен мотивтер, мінез қырлары, темперамент, жеке адам бағыттылығы, оның өзіндік санасына да тәуелді. Жеке адамның бағыттылығына, оның материалдық және рухани қажеттіліктері кіруі мүмкін. Осы қажеттіліктер өзінің қанағаттануын күтеді және сондықтан да құмарлық, еліктеу, тілек ету, талпыныс, эмоционалдық күйлерді тудыратыны хақ, ал осылардың себебінен студент белсенділік танытуға мәжбүр болады.

Жеке адамның потенциалды мүмкіндіктерін жұмылдырудың маңызды шарты оның қандай да бір іс - әрекет түріне бағыттылығы мен белсенділігі болып табылады. Адам үшін ең мәнді нәрсе сайып келгенде оның іс-әрекетінің мотивтері мен мақсаттары ретінде орын алады.

Студенттің жеке басындағы негізгі қажеттіліктерінің бірі қарым-қатынас қажеттілігі. Қарым-қатынаста студенттер өзгелерді ғана емес өзін де танып-біледі, әлеуметтік өмірдің тәжірибесін меңгереді.

Студент дамуы мен іс-әрекетінде әлемдік көзқарасы – қоршаған ақиқат дүниеге көзқарасы, наным-сенімдер жүйесі де қомақты рөлге ие. Студенттің мінез-құлқы мен әрекетіндегі айқын ерекшеліктер темпераментіне де тәуелді. Сондай-ақ, студенттердің іс-әрекеттерінде олардың мінезі де көрініс береді. Мінез – адамның салыстырмалы тұрақты психикалық құрылымы, оның жүріс – тұрысына әсер ететін қырлар жиыны [5, б. 20].

Сонымен студенттік жас кезеңдерінде төмендегідей жаңа жасалулар, мүмкіндіктер анық байқалады:

1 ақыл-ой, адамгершілік қатынастағы зерделілік (ересектік);

2 наным-сенім, дүниеге көзқарасы;

3 өзбеттілік - турашылдық;

4 сыншылдық және өзіне сыншылдық;

5 ішкі сенімсіздікті тудыратын өзіндік бағасының қайшылығы;

6 максимализм, үлкендердің ойына жағымсыз қатынас;

7 екі жүзділік, қалжың, дөрекілік, айқаймен әсер етуге талпыныс;

8 интеллектуалдық танымдық дамудың жоғарғы шегі.

Студенттік кезең кәсіби ойлау мен кәсіби компоненттігінің қалыптасуындағы ең қолайлы кезең.

Біздің ойымызша, студент жеке адам ретінде өз қызығушылықтары мен мүмкіндіктерімен ерекшеленеді. Ол үлгерімді студент болуымен қатар келешек өмірінің жоспарларын құрайды.

Сондықтан жан-жақтан келіп, жаңа әлеуметтік ортаға бейімделудегі студенттердің оқыту-тәрбиелеу процесін тиімді ұйымдастыру үшін, олардың қарым-қатынас жасауындағы ерекшеліктерді анықтау өзекті мәселелердің бірі.

Студенттердің өзара қарым-қатынас деңгейіне байланысты бейімделу дәрежесі анықталады. Яғни, қарым-қатынас деңгейі неғұрлым жоғары немесе төмен болатын болса, бейімделу деңгейінде осыған сай дәрежені көрсетеді [6, б. 26].

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Вопросы психологии межличностного познания и общения /Сборник научных трудов. – Краснодар, 1983.
2. Бодалев А.А. Личность в общении. - М., 1983.
3. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии // Вопросы психологии. 1989. - № 1. - С. 92-101.
4. Гапонова, О. А. Особенности адаптации студентов вуза в процессе обучения // Психологический журнал. - 1994. - Том 15. № 3. - С. 132-135.
5. Алексеева, О. Ф. Индивидуально-психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности (в контексте гуманизации образования): автореф. дис. канд. пед. наук. - 1995.
6. Ануфриенко, Е.В. Особенности адаптации первокурсников в вузе // Материалы научно-методической конферен-ции.- Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000. - С. 25-27.

УДК 378:159.9

СТУДЕНТТЕРДІҢ БЕЙІМДЕЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Сыдықанова Г.А., Искендерова Ф.В.

Қазіргі таңдағы ғылым мен тәжірибеде бейімделу түсінігі студенттердің дайындығының тиімділігін жоғарлату әдісін өңдеумен айналысады. Студенттердің бейімделуі білім берудің фундаменталды сұрақтарының қатарына жатады. Демек, бәсекеге қабілетті мамандарды даярлау жеке тұлғаның дамуы, мамандандыру, студенттердің әлеуметтенуі. Жоғары оқу орнына студенттердің бейімделуінің сәтті болуынан студенттің мамандануы жақсы қалыптасады және қоғамдық ортада дамуы жүзеге асады.

Бейімделу - кез-келген әлеуметтік жүйелердің (мысалы, отбасы тобы, іскерлік фирмасы, ұлттық мемлекет) өзінің тіршілік ету ортасына жауап беруі немесе, оны «басқаруы»; тұлғаның немесе әлеуметтік топтың қоғамдық ортаға икемделуі үрдісі, мұның нәтижесінде осы үрдіске қатысушы субъектілердің талаптары мен күтулері сәйкестендіріледі.

Бейімделу мәселесі психология және педагогика ғылымдарының ежелгі тарихынан келе жатқан мәселесі болғанымен де өзінің өзектілігін қазіргі күнге дейін жоғалтпаған. Кезкелген қоғамдық жағдайдың ерекшелігі халықтың көшіп-қонуымен көрінеді. Яғни жаңа ортаға қоныстанған жеке тұлғаның бейімделуі арқашан да өзекті мәселе болып табылады.

Қалалық және ауылдық қоғамның арасындағы ерекшеліктер арқашан байқалады. Демек, ауылдан қалаға келген студент жаңа ортаға келгенде бөтен қаланың өзіндік ережелерімен, құндылықтарымен, талаптарымен танысып, жаңа қоғаммен қарым-қатынасқа түсу олардың көзқарасына, дүние – танымына бейімделуіне әсер етеді. Және де ауылдан қалаға оқуға келген студенттердің бірінші курста психологиялық өзгерістер байқалады. Бейімделу кезеңінде жаңа қоғам олардың жуйке - жуйесіне, мінез-құлқына әсерін тигізеді. Сондықтан да мұндай жағдайда студент бірінші курсқа келгенде жаңа ортада жаңа ақпараттарды қабылдауы мен қоғаммен қарым-қатынасқа түсуі төмен көрсеткішті көрсетуі мүмкін.

Сонымен студенттердің бейімделу деңгейін қарастырған ғалымдар: Дандыбаева А.С., Жусупбекова Л.Е, Емельянов Ю.Н., Захарова В.П., Ковалева Г.А., Микин Х., Байтемирова К.Б., Ананьев Г., Дмитриев А.В., Кен И.С., Лисовский В.Т., Есарев З.Ф., Яковленко Л.Н., Воронский В.А, Любимова т.б. ғалымдарының еңбектерінде қарастырылады [1, 23-26 б.].

Адам іс - әрекетінің психологиялық аспектісін қарастырғанда ол қоршаған ортадан тыс жүзеге асырылмайтындығына көңіл аудармай кете алмаймыз. Сыртқы ортаның объектісі және құбылысы үнемі адамға белгілі әсер етеді және оның іс - әрекетінің жүзеге асырылу жағдайын анықтайды, кейде жиі олардың әсері теріс сипат берері қақ.

Адам өмір сүру барысында үнемі оған қауіп төндіретін жағдайлар мен ұшырасады .Өмір бойы адам үздіксіз – климатқа, қоректенуге, қоршаған адамдарға және стреске икемделеді. Яғни барлық тірі ағза қоршаған орта мен үйлесімді болуға тырысады.

Медицина ғалымының дәрігері А.П. Авыцын – «өмір сүру яғни – бейімделу» - деп санайды [1, 336 б.].

Сонымен «бейімделу» - түсінігіне тоқталатын болсақ, жоғарыда айтып өткендей «бейімделу» түсінігінің нақты, бір мәнді анықтамасы жоқ.Әр саладағы ғалымдар, зерттеушілер өзінің зертеу бағытына байланысты анықтаманы ұсынады. Соларды қарастыратын болсақ В.Н. Дружинин – «бейімделуді» - ағзаның орта мен нәтижелі әрекет ету үрдісі деп қарастырады. Ал Е.А. Ямбург «бейімделуді» - ағзаның құрылысы және функциясы, оның мүшелері және ұлпаларының сезінбей және орта мен қақтығыссыз икемделе алу қабілеті», - деп қарастырады.

Сондай орта жағдайына икемделуі дейді. Л.Д. Столяренко «бейімделу – адамның қоршаған ортаның түрлі талаптарына ішкі қолайсыздықты сезінбей және орта мен қақтығыссыз икемделе алу қаблеті», - деп қарастырады.

Сонымен «бейімделу» дегеніміз – бұл тірі ағзаның қозғалмалы жүйесінің арқасында, жағдайдың өзгеруіне қарамастан өзінің өмір сүруіне, дамуына, ұрпағын жалғастыруға қажетті тұрақтылықты ұстайтын қозғалмалы үрдіс.

Әлеуметтік бейімделу үрдісін міндетті түрде үш деңгейде қарастыру қажет:

1 қоғам (макроорта) – тұлғаның және әлеуметтік – экономикалық, саяси, рухани және қоғамның мәдени дамуына бейімдеуі;

2 әлеуметтік топ (микроорта) – адамның бейімделуі немесе керісінше әлеуметтік топпен адамның қызығушылығының түйіспеуі;

3 индивидтің өзі (тұлға ішілік бейімделу) – үйлесімділікке талпыну, ішкі позициясы мен өзін бағалауын басқа индивидуум позициясы мен баланс жасау [2, 352 б.].

Философиялық энциклопедиялық сөздікте бейімделу мәселесі былайша қарастырылады: «әлеуметтік бейімделу - әлеуметтік ортада әлеуметтік топ пен тұлғаның өз ара әрекет ету түрі». «Психологиялық бейімделу – тұлғаның белсенділігі және аккомодация, ассимиляция бірлігі ретінде көрінеді. Орта тұлғаға немесе топқа әсер етеді. Осыдан бейімделу бір уақытта тұлғаның немесе топтың белсенділігін бейімдейді. Бейімделудің бұндай механизімі тұлғаның әлеуметтену үрдісінде құрылып, оның мінез – құлық және іс-әрекет негізі болып табылады.

Қазіргі кезде бейімделу жайлы түсінік И.П. Павлов, И.М. Сеченов, П.К. Анохин т.б. жұмыстарында негізделеді. Бейімделу феноменінің көптеген анықтамаларына қарамастан, объективті түрде оның негізгі көріністері бар, олар бейімделуді біріншіден – ағза қасиеті; екіншіден - өзгермелі орта жағдайына бейімделу үрдісі; үшіншіден – «адам – орта» жүйесі мен өзара әрекет ету нәтижесі; төртіншіден – ағзаның талпыну мақсаты ретінде бекітуге мүмкіндік береді. Бұл жағдайда бейімделу феноменін қарастыру да екі жалпы тұрғыны бөліп көрсетуге болады [6, 23-29 б.].

1 бейімделу оның сыртқы орта жағдайына тұрақтылығын қамтамасыз ететін кез келген тірі өзін реттеуші жүйе қасиеті ретінде қарастырылады;

2 бейімделу динамикалық құрылым, сыртқы орта жағдайына тікелей бейімделу үрдісі ретінде қарастырылады.

Бейімделу тұлға мен әлеуметтік ортаның өзара әрекет ету түрі ретінде, олардың талап күтілімдері мен келісуі көбіне қоғамдық иерархия жүйесінде анықталатын индивидтің алғашқы, өзін бірегейлендіру жағдайына байланысты. Тұлғаның өзін бірегейлендіруді индивидтің өзі істейтін істі таңдауы мен тұлғаның өзін анықтауына сәйкес жүзеге асуы.

Адам, қоғам және олардың арасындағы байланыс та үнемі түрленіп, дамып, өзгеріп отыратын күрделі құбылыстар. Кез келген қоғамның қандай болуы оны құраушы субьектілердің күш-жігеріне байланысты. Қазіргі ғылыми әдебиеттерде, әлеуметтік - гуманистік ғылымда жастар мәселесі ауқымды орынға ие. Соңғы жылдары жүргізілген түрлі әлеуметтік, психологиялық зерттеулер жастар бойында жалпы құндылық, нормативті дағдарыстың бар екенін көрсетіп отыр. Қазіргі өзгермелі қоғам жағдайында, күрделі экономикалық және саяси өзгерістер жастар ғана емес, жалпы адам психикасына елеулі әсер ететіні белгілі. Осыған байланысты адамның бейімделуін зерттеу адам мен оны қоршаған орта қатынасының динамикасын күшейтетін факторлардың өсуімен, қоғамның адамға қоятын талаптарының көбеюімен, сондай-ақ психология ғылымының негізгі зерттеу объектісі – тұлға, оның қалыптасуы мен дамуы мәселесінің маңыздылығымен байланысты ерекше ауқымды орын алып отыр [7, 12-22 б.].

Психология ғылымында бейімделу теориялық сипаттамасында адам кез-келген жағдайда өзін жақсы сезінуі үшін, әр түрлі жағдайларға икемделе, бейімделе алуы өте маңызды болып табылады деп қарастырылған.

Латын тілінен аударғанда «бейімделу» - икемделу, үйлесу деген мағынаны береді. Қазіргі уақытқа дейін «бейімделу» түсінігін нақты бір ашып түсіндіретін анықтамасы жоқ. Ағылшын ғалымы Проссердің айтуынша, оның көп мәнділігі сонша, әрбір зерттеуші өзінің зерттеуіне байланысты әр түрлі жауап қайтарады деген.

Бейімделу процесі аса динамикалы болып табылады. Оның жетістігі көбіне объективті, субъективті оқиғаға, функцио-

налды жағдайға, әлеуметтік тәжірибеге, өмірлік бағдарға және т.б байланысты.

Тұлғаның әлеуметтік – психологиялық бейімделу мәселесі психология ғылымындағы және психология ғылымының басқада аймағындағы күрделі мәселелердің бірі болып табылады. Тұлғаның әлеуметтік – психологиялық мәселесі ауқымды түрде теориялық және қолданбалы маңызды иеленеді. Адамды қоғамға, әлеуметтік топқа және ұжымға енгізудегі, адам мен әлеуметтік тәжірибені меңгеру механизімінде, қарым – қатынас және мәдени тәжірибелерге бейімделу және әлеуметтену процесі маңызды механизм болып табылады.

Адамның бейімделу ерекшелігі «әлеуметтік әлемге бірте – бірте енуі мен» мінез – құлық, жүріс – тұрыстың әлеуметтік ережелерін меңгеру процесі мен адамның әлеуметтенуі мен байланысты болады. Негізінде әлеуметтік бейімделу әлеуметтенудің маңызды механизімі болып табылады.

Психоаналитикалық және психологиялық бағдар жұмысының авторларынан басқа осы тұрғыға жақын Г. Сельенің (1979-1992) жалпы бейімделу синдром концепциясы жүзеге асырылады. Осы бағыт шегінде қақтығыс әлеуметтік ортаның шек қоятын талаптары мен тұлғаның қажеттіліктерінің сәйкестенбеуі ретінде қарастырылады. Қақтығыс нәтижесі болып – жеке тұлғаның үрей жағдайын өзектілеу болып табылады. Осы тұрғыда тұлғаның бейімделу деңгейі оның эмоционалды өзіндік көңіл-күй түрі мен анықталады. Осының салдарынан бейімделудің екі деңгейін көрсетуге болады: бейімделу және бейімделе алмау.

Бейімделу – тұлғада үрейдің болмауы мен байланысты. Бейімделе алмау – үрей жағдайының көрінуі мен байланысты.

Бұл жерде Э. Эриксон тұрғысына көңіл аудару керек және осы бағыт бойынша әлеуметтік бейімделуді зерттеуде елеулі ерекшеліктер бар. Бұл ерекшеліктер Э. Эриксон бойынша бейімделу процесі формула бойынша сипатталады: қайшылық үрей ортада индивидтің қорғаныс реакцияларының жетіспегендігінен болады.

Соны мен «бейімделу» - түсінігіне тоқталатын болсақ, жоғарыда айтып өткендей «бейімделу» түсінігінің нақты, бір мәнді анықтамасы жоқ. Әр саладағы ғалымдар, зерттеушілер өзінің зертеу бағытына байланысты анықтаманы ұсынады. Соларды қарастыратын болсақ М.И. Бабнева – «бейімделуді» - ағзаның орта мен нәтижелі әрекет ету процесі деп қарастырады [10, 40-42 б.].

Қазіргі таңда білім беру - әрбір тұлғаның даралығын ашу, жеке тұлға ретінде дамыту, бейімділігін қалыптастыруға бағытталса, сол жаңа жүйенің негізі бүгін көрініс тауып, қазірден нәтижесін беруі қажет. Сондықтан әрбір педагог өз қызметінің мазмұнын инновациялауы шартты. Ол үшін жаңа мазмұнды жұмыс жоспарын жасап, барлық үдеріс нәтижеге бағытталып ұйымдастыруы міндетті.

Студент - материалдық және рухани өмірде жоғары кәсіби және әлеуметтік рөлдерді орындау үшін белгілі бір бағдарламамен іс-әрекеттері ұйымдастырылатын әлеуметтік жеке тұлға.

Студенттік жасқа әлеуметтік тұрғыдан жетілу кезеңі сәйкес келеді. Бұл кезеңнің белгісі білім алудың аяқталу кезеңі, еңбекке деген белсенділік, қоғамдық жұмыстар, заң алдындағы жауапкершілік, жанұя құру, бала тәрбиесі болып келеді. Қазіргі кезде студент қоғамдағы сан жағынан алғанда алдыңғы орындардың бірінде. Оған әркімнің де көзі жетеді. Соңғы жылдардағы білім беру, оның ішінде жоғары білім беру жүйесінде болып жатқан елеулі өзгерістерге байланысты арнаулы орта білім, жоғары білім, жоғары білімнен кейінгі екінші жоғары білім, магистратура, аспирантураларда білім алып жатқан жастардың саны арта түсуде.

Студенттер - қоғамның ірі интеллектуалдық потенциалы. Студенттердің әлеуметтік құрылымы негізінен біздің қоғамымызды әлеуметтік құрылымын айқындайды.

Студент ұғымына педагогика және психология ғылымдары нақты түсінік бермейді. Ал ғылыми әдебиеттерде берілетін анықтамалар әртүрлі болып келеді.

Психологияда 17-18, 25-26 жас аралықтарындағы үлкендер, ересектер қатарына енген шақ деп сипатталады. Студент үшін бұл кезеңдер жеке тұлға ретінде қалыптасуымен жоғары білікті маман бөлу кезеңдеріне жатады [12, 23-29 б.].

Белгілі Кеңес Одағының психологы

Б.Г. Ананьев студенттік кезең, жеке адам тұрғысынан алғанда, адамгершіліктік және эстетикалық сезімдердің белсенді түрде даму кезеңі, ересек адам ретінде азаматтық, саяси - қоғамдық және кәсіби мамандық міндеттерінің тұрақталу, толысу кезеңі деп көрсетеді.

Қазіргі таңдағы ғылым мен тәжірибеде бейімделу түсінігі студенттердің дайындығының тиімділігін жоғарлату әдісін өңдеумен айналысады. Студенттердің бейімделуі білім берудің фундаменталді сұрақтарының қатарына жатады. Демек, бәсекеге қабілетті мамандарды даярлау жеке тұлғаның дамуы, мамандандыру, студенттердің әлеуметтенуі. Жоғары оқу орнына студенттердің бейімделуінің сәтті болуынан студенттің мамандануы жақсы қалыптасады және қоғамдық ортада дамуы жүзеге асады.

Студенттің білімді меңгеруі мен білім алуға деген қызығушылығы және оның үлгерімінің жоғары дәрежеде болуына оның жаңа қоғамдық ортадағы студенттермен, оқытушылармен, жоғары оқу орнының әкімшілігімен өзара қарым-қатынасының жақсы болуы үлкен әсер етеді. Сондықтан профессор-оқытушылар құрамының студенттермен жұмыс жасау жағдайы олардың бейімделуіне үлкен әсерін тигізеді.

Ғылым мен техниканың даму қарқыны білім беру саласының оқыту үрдісіне жаңа технологиялық әдістерді кең көлемде қолдануды қажет етіп отыр. Яғни, білім беру саласындағы ақпарат алмасу, электрондық пошта, телеконференция, бейнеконференция, интерактивті сабақтар педагогтардың кәсіби білімінің жоғары деңгейі арқасында жүргізіліп жатқаны рас. Оқыту үдерісіне бұндай ақпараттық – коммуникациялық технологияларды қолдану арқылы нәтижелерге жетіп, бірқатар мәселелер оң шешімін табуда. Атап айтсақ:

1 оқу материалын студенттің терең түсінуіне;

2 студенттің оқуға деген қызығушылығының артуына;

3 алған білімнің ұзақ уақыт сақталуына;

4 студент және оқытушы арасындағы қарым – қатынастың орнауына;

5 студенттің белсенді әрекетінің болуына;

6 ең бастысы, студенттің сабақтан тыс уақытта өз бетінше жұмысты жалғастыруына;

7 отбасы, студент, жоғарғы оқу орны арасында байланыстың болуына.

Білім беру салаларында кәсіби міндеттерін дербес, әрі шығармашылық тұрғыдан шеше алатын, кәсіби қызметінің тұлғалық және қоғамдық маңызын түсіне білетін, оқыту мен тәрбиелеудің жаңа технологияларын меңгерген, кәсіби және бәсекеге қабілетті мамандар жұмыс істеуі тиіс [13, 85-83 б.].

Осыдан келіп, Қазақстанды білім беру жүйесіндегі негізгі мәселе мемлекетті қажетті мамандармен қамтамасыз ету мәселесі туындайды. Бұл мақсатты жүзеге асыру үшін қазіргі кезде білім беру саласындағы мамандандырылған дайындықтар негізінде болашақ мамандарды қазіргі заманғы инновациялық технологияларды қолдану арқылы дайындап, оларды мамандандырылған мәселелер мен қызметтердің шешімін табуға үйретеді. Ал бұл қызметтерді орындау үшін адам белгілі бір білім мен біліктілігі, инновациялық технология саласын меңгерген болуы керек.

Студенттердің кәсіби бағыттылығы қазіргі заман талаптарына сай жоғарғы оқу орындарындағы өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Кәсіби бағыттылықтың қалыптасуы болашақ маманға сапалы білім беру мақсаттарын жүзеге асырудың бірден бір жолы.

Студенттердің ЖОО-ға бейімделуінің бағыттылығының қалыптасу ерекшелігі қазіргі заман талабына сай жүзеге асады. Жалпы студенттердің кәсіби шеберлігінің қалыптасуы оқу процесінің ұйымдастырылу деңгейіне, оқытушының іскерлігіне, студенттердің ғылыми жұмысының ұйымдастырылуына тәуелді.

Елбасымыз Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаев: «Қазақстанның әлемдегі бәсекеге қабілетті 50 елдің қатарына кіру стратегиясы» атты Жолдауында «Білім беру реформасы – Қазақстанның бәсекеге нақтылы қабілеттілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін аса маңызды құралдарының бірі»- деп атап көрсеткен. Сондай – ақ, Біріккен Ұлттар ұйымының шешімімен XXI ғасыр – ақпарат ғасыры деп аталады. Олай болса,

әрбір педагогтың ақпараттар ағымына ілісіп, бәсекеге қабілетті құзырлы болуы – басты міндет және парыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан: елбасы Нұрсұлтан Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауын жария ету кезінде сөйлеген сөзі // Ана тілі. - 2007. - 8-14 наурыз (№10)

2 Педагогика және психология сөздігі. - Алматы: «Мектеп», 2002.

3 Столяренко Л.Д. Основы психологии. - 2-е изд. - Ростов н/Д: Феникс, 1997.

4 Стефаненко Т.Г. Этнопсихология . – М.: Академический проект, 1999.

5 Яковленко Л.Н. Адаптация первокурсников // Аспирант и соискатель. – 2003. – С. 116-120.

6 Воронский В.А. Исследования студентов к условием в вузы // Соционика. – 2001. - №6. – С. 29-33.

7 Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника // Вестник Московского Университета. Сер 14. Психология. – 2001.- №1. – С. 48 – 52.

8 Свиридова Н.А Адаптационные процессы в среде молодежи // Соц. ис. № 1. 2002.

9 Дудник Е.А. Адаптация учащихся младших классов к условиям обучения в среднем звене. Дипломная работа. - У-Ка, 2000.

10 Туршинский З. Многоликая адаптация // Биология в школе. – 1996. – № 5. – С. 77-80.

УДК 159.992

ЭТНИЧЕСКИЕ ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ: АНАЛИЗ И ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Мұрат З.Е., Искендерова Ф.В.

Рассмотрим, что именно понимается под этническими предубеждениями.

Этнос (этническая общность) понимается как исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающая единым языком, общими относительно стабильными особенностями культуры и психики, а также общим самосознанием (сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований), зафиксированным в самоназвании [6, с. 461].

Этнические группы - группы людей общей идентичности, появившиеся в результате коллективного понимания своей особой истории. Этнические группы обладают собственными культурными обычаями, нормами, убеждениями и традициями. Они обычно имеют общий язык и проводят границы между членами и не членами. Как и в группах по рождению, принадлежность к этнической группе может приобретаться посредством брака или других социально санкционированных способов. Каждая конкретная этническая группа имеет тот «стержень», вокруг которого она сформировалась.

Ученые уже давно заметили, что этническая группа – понятие социальное. Принадлежность к определенной этнической группе и в прошлом и сегодня влияет на опыт общественной жизни человека. Различные социальные блага - богатство, престиж, власть - распределяются в обществе в зависимости от этнической принадлежности индивидов - то есть, у представителей одних национальностей есть больше возможностей приобрести и пользоваться ими, чем у других.

Непременными условиями возникновения этноса являются общность территории, языка и единство психического склада. Формирование этноса обычно происходит на основе единства территории и экономической жизни..

Этническая или национальная принадлежность человека, как установлено, определяется прежде всего языком, который он считает родным, и культурой, стоящей за этим языком.

В отечественной науке принято делить этнос на три стадиальных типа:

1 – племена, характерные для первобытнообщинного строя;

2 – народность – обычно связывается с рабовладельческой и феодальной формациями;

3 – нация – возникает с развитием капиталистических отношений и интенсификацией экономических связей.

Каждый этнос имеет свое сознание, выражающееся в сложной совокупности социальных, политических, экономических, нравственных, эстетических, философских, религиозных и других убеждений, характеризующих определенный уровень ее духовного развития.

При этом в число системообразующих компонентов психологии этноса представители многих наук включают национальный характер, национальный темперамент, национальный склад ума, национальные чувства и настроения. Также в это число входят национальные традиции и привычки, которыми обусловлены особенности восприятия социальных объектов. К ним относятся прочно укрепившиеся правила, нормы и стереотипы поведения, формы общения людей, соблюдение которых стало общественной потребностью каждого [4, с. 142].

Кроме системообразующих компонентов нации, выделяют динамические компоненты. В его структуру входят мотивационно - фоновые, интеллектуально - познавательные, эмоционально-волевые и коммуникативно-поведенческие национально - психологические особенности, проявляющиеся как результат непосредственного реагирования психики представителей конкретных этнических общностей на воздействия окружающего мира [4, с, 142].

Известно, что современное человечество многообразно по своему составу. Оно имеет две-три тысячи этнических общностей. Существующие сегодня на Земле государства (их около двухсот) полиэтничны. Это заставляет смотреть на этнические проблемы как на наиболее приоритетные в политике любого государства, в том числе и Казахстана.

В различных странах этнос можно рассматривать как фактор социализации разного уровня. В национальных государствах, где подавляющее большинство жителей принадлежит к одному этносу, он - макрофактор. В том случае, когда какой-либо этнос представляет собой интенсивно общающееся национальное меньшинство в том или ином поселении, он - микрофактор (Гарлем в Нью-Йорке). В Казахстане этнос - мезофактор, так как многочисленные этносы не могли не испытать на себе влияния других этносов и не воспроизвести в своей жизнедеятельности характерные для них свойства и признаки [1].

Итак, каждый этнос, в том числе и в Казахстане, имеет специфические особенности, совокупность которых образует его национальный характер или психический склад, которые проявляются в национальной культуре. Этнопсихологи выделяют такие различия, например, в характере и традициях труда людей, в особенностях быта, представлениях о семейных взаимоотношениях и взаимоотношениях с другими людьми, о добре и зле, красивом и некрасивом и т.п.

Нужно иметь в виду, что этнические особенности характеризуют не отдельного человека, а многочисленные группы – нации. Формируются они в течение веков и даже тысячелетий под влиянием природно-географической среды, экономических, социальных, религиозных и других обстоятельств, в которых проживает тот или иной этнос. Наиболее очевидно этнические особенности проявляются на уровне обыденного сознания. Например, пунктуальность как черта личности, имеющая высокую оценку у немцев, малозначима для испанцев и еще меньше для жителей Латинской Америки.

Этнос как фактор социализации подрастающих поколений нельзя игнорировать, но не следует и абсолютизировать его влияние. Так, при сравнительном изучении воспитания в многочисленных, не похожих друг на друга культурах обнаружилось, что во всех них стремились воспитывать одни и те же черты у детей каждого пола. У мальчиков основное внимание уделялось развитию самостоятельности и стремления к успеху, у девочек - чувства долга, заботливости и покорности. Но существуют общества, в которых шаблоны воспитания иные, и в них мужчины и женщины ведут

себя иначе [1].

Формирование этнических стереотипов неизбежно.

Любому акту познания, общения и труда предшествует «установка», что означает - определенное направление личности, состояние готовности, тенденция к определенному восприятию. У одной этнической группы есть свой созданный определенный образ других групп, который сформировался благодаря процессу «стереотипизации».

Этнический стереотип – характерное явление обыденного сознания, выражающееся в относительно устойчивых представлениях о моральных, умственных, физических и других качествах, присущих представителям различных этнических групп. Может быть неоднородным по структуре, состоит из:

• констатации особенностей своей или чужой этнической группы;

• эмоционально-окрашенной оценки этих особенностей;

• определенного типа поведения по отношению к представителям того или иного народа.

Виды этнических стереотипов:

• позитивные («немцы – трудолюбивые»);

• негативные («русские – ленивые»);

• автостереотипы (стереотипы в отношении своей этнической группы);

• гетеростереотипы (стереотипы в отношении других этнических групп);

Особенности этнических стереотипов:

• отражают не действительность, а упрощенную и искаженную «этикетку» действительности;

• предельно устойчивы, но все же изменяемы;

• не могут быть истинными, но могут основываться на близких к действительности представлениях;

• могут быть в значительной степени ложными и служить основанием для новых еще более ложных стереотипов [2], [1].

Каждая этническая группа (племя, народность, нация, любая группа людей, связанная общностью происхождения и отличающаяся определенными чертами от других человеческих групп) обладает своим групповым самосознанием, которое фиксирует ее действительные и воображаемые специфические черты. Любая нация интуитивно ассоциируется с тем или иным образом. Часто говорят: «Японцам свойственны такие-то и такие-то черты» и оценивают одни из них положительно, другие отрицательно. Студенты Принстонского колледжа дважды (в 1933 и 1951 годах) должны были охарактеризовать несколько разных этнических групп при помощи восьмидесяти четырех слов-характеристик («умный», «смелый», «хитрый» и т. п.) и затем выбрать из этих характеристик пять черт, которые кажутся им наиболее типичными для данной группы. Получилась следующая картина:

американцы - предприимчивы, способны, материалистичны, честолюбивы, прогрессивны;

англичане - спортивны, способны, соблюдают условности, любят традиции, консервативны;

евреи - умны, корыстолюбивы, предприимчивы, скупы, способны;

итальянцы - артистичны, импульсивны, страстны, вспыльчивы, музыкальны;

ирландцы - драчливы, вспыльчивы, остроумны, честны, очень религиозны и т. д. [5].

Уже в этом простом перечне приписываемых той или иной группе черт явственно сквозит определенный эмоциональный тон, проступает отношение к оцениваемой группе. В целом этот опрос, конечно, дает представление лишь о стереотипе, существующем у принстонских студентов.

Попытка оценить нравы и обычаи других наций создает ситуацию риска в плане формирования этнических стереотипов, предрассудков, убеждений. Оценка национальных обычаев и нравов всегда зависит от того, кто оценивает и с какой точки зрения. Люди воспринимают и оценивают чужие обычаи, традиции, формы поведения прежде всего сквозь призму своих собственных обычаев, тех традиций, в которых они сами воспитаны. Такая склонность называется этноцентризмом. Чужие обычаи иногда кажутся не только странными, нелепыми, но и неприемлемыми.

Проблема возникает лишь тогда, когда эти действительные или воображаемые различия возводятся в главное качество и

превращаются во враждебную психологическую установку по отношению к какой-то этнической группе, установку, которая разобщает народы и психологически, а затем и теоретически, обосновывает политику дискриминации. В таких случаях можно говорить об этнических предубеждениях.

Разные авторы по-разному определяют это понятие. В пособии Б. Берельсона и Г. Стейнера «Человеческое поведение. Сводка научных данных» предубеждение определяется как «враждебная установка по отношению к этнической группе или ее членам как таковым». В книге социальной психологии Д. Креча, Р. Крачфилда и Э. Баллачи предубеждение определяется как «неблагоприятная установка к объекту, которая имеет тенденцию быть крайне стереотипизированной, эмоционально заряженной и нелегко поддается изменению под влиянием противоположной информации».

Г. Оллпорт подчеркивают, что предубеждение возникает лишь там, где враждебная установка «покоится на ложном и негибком обобщении» [6].

Предубеждение - это негативная, неблагоприятная установка к группе или ее индивидуальным членам; она характеризуется стереотипными убеждениями; установка вытекает больше из внутренних процессов своего носителя, чем из фактической проверки свойств группы, о которой идет речь. Отсюда следует, что речь идет об обобщенной установке, ориентирующей на враждебное отношение ко всем членам определенной этнической группы, независимо от их индивидуальности; эта установка имеет характер стереотипа, стандартного эмоционально окрашенного образа - это подчеркивается самой этимологией слов предрассудок, предубеждение, то есть нечто, предшествующее рассудку и сознательному убеждению; и эта установка обладает большой устойчивостью и очень плохо поддается изменению под влиянием рациональных доводов.

В самом общем виде объяснения этнических предубеждений базируются на объяснении, что другой этнос – это «чужие», и не исключено, что они несут угрозу.

В первобытном обществе сфера общения между людьми была ограничена рамками своего рода и племени. Человек – это только соплеменник. Люди из других племен, когда с ними приходилось встречаться, воспринимались как чуждая, враждебная сила. Такая встреча сулила гибель одной из сторон. Чужой - значит враг.

Расширение межплеменных связей, появление обмена и тому подобное обогатили представления человека о самом себе. Осознать специфику своей собственной этнической группы люди могли только через сопоставление и противопоставление ее другим, Это было не созерцательное сопоставление качеств, а живой процесс общения, напряженный и конфликтный. Групповое самосознание закрепляло и цементировало единство племени, племенного союза, позже - народности, перед лицом всех окружающих. Образ чужой этнической группы в сознании народа определяется, прежде всего, характером его собственных исторических взаимоотношений с этой группой. Там, где между двумя этническими группами складывались отношения сотрудничества и кооперации, они вырабатывали в основном положительную установку друг к другу, предполагающую терпимое отношение к существующим различиям. Там, где отношения между группами были далекими, не затрагивающими жизненных интересов, люди склонны относиться друг к другу без враждебности, но и без особой симпатии. Их установка окрашивается главным образом чувством любопытства: смотри, мол, какие интересные (в смысле "не похожие на нас") люди бывают! Враждебности здесь нет. Иное дело там, где этнические группы долгое время находились в состоянии конфликта и вражды [4].

И.С. Кон рассуждает еще о нескольких механизмах происхождения этнических предубеждений [5].

Представитель господствующей нации (группы) воспринимает зависимую народность прежде всего сквозь призму своего главенствующего положения. Порабощенные народы рассматриваются как низшие, неполноценные, нуждающиеся в опеке и руководстве. Пока они довольствуются подчиненным положением, колонизаторы готовы признавать за ними даже целый ряд достоинств - непосредственность, жиз-

нерадостность, отзывчивость. Но это добродетели, так сказать, низшего порядка. Индеец, африканец или американский негр предстают в «фольклоре» империализма чаще всего в образе детей, они могут иметь хорошие или дурные задатки, но главное - они не взрослые, ими необходимо руководить. Этот «отеческий» фон очень удобен - внешне благожелателен и в то же время позволяет сохранить свое господство. Но истинное лицо этой «благожелательности» обнаруживается, как только угнетенная группа отказывает в послушании и восстает против «цветного барьера». Африканец или американский негр, который только что был неплохим, в сущности, хотя и взбалмошным парнем, сразу же становится «смутьяном», «агрессором», «демагогом»... Отношение к национальному меньшинству как к «детям» существует лишь до тех пор, пока это меньшинство не пытается выступить как самостоятельная сила [4], [5].

Иной стереотип складывается там, где меньшинство предстает как соперник и конкурент в экономической и социальной областях. Чем опаснее конкурент - тем большую враждебность он вызывает.

Если «неполноценность» пассивно-подчиненной группы усматривается преимущественно в сфере интеллекта, то группа-конкурент осуждается и, соответственно, признается «низшей» в моральном отношении. Типичные стереотипы негра и еврея, которые психоаналитики истолковывают как проекцию отрицательных черт в первом случае - бессознательного Оно, во втором - сознательного Я американца, с точки зрения социальной психологии представляются лишь проявлением разных типов отношений - к подчиненной группе и к группе-конкуренту.

Знакомство с подходами к анализу причин формирования предубеждений показывает, что единого мнения на сегодняшний день нет.

Некоторые теории показывают развитие предубеждений как результат личного неприятного общения с людьми другой национальности. Обычно люди, предубежденные против какой-то этнической группы, не сознают своей предвзятости. Они уверены, что их враждебное отношение к этой группе - вполне естественно, так как вызвано ее дурными качествами или плохим поведением. Свои рассуждения они нередко подкрепляют фактами из личного общения с людьми определенной национальности.

Несостоятельность индивидуально-психологического объяснения предубеждений была доказана опытом американского социолога Ю. Хартли. Он опросил большую группу средних американцев - людей не особенно высокого культурного уровня - насчет того, что они думают о моральных и прочих качествах различных народов. Среди перечисленных им народностей были названы три, которые вообще никогда не существовали. Ни у кого не было никогда никаких личных неприятных столкновении с данирейцами. И, тем не менее, мнение об этих выдуманных группах оказалось резко отрицательным. О них ничего не известно, но то, что они люди нехорошие, сомнений не вызывает.

Личный опыт индивида не является причиной предубежденности. Как правило, этому опыту предшествует и во многом предопределяет уже имеющийся стереотип. Человек сам отбирает свои впечатления, предубежденному не составляет труда найти примеры, подтверждающие его точку зрения.

В теории так называемой «авторитарной личности» авторы опубликованной в 1950 году одноименной работы – Т. Адорно, Н. Санфорд, Э. Френкель - Брунсвик и Д. Левинсон - стремились исследовать психологические корни фашизма. Они исходили из предположения, что политические, экономические и социальные убеждения индивида образуют цельный и последовательный характер и что характер этот есть выражение глубинных черт его личности. В центре внимания был потенциально фашистский индивид, тот, кто в силу психологических особенностей своей личности наиболее восприимчив к антидемократической пропаганде. Поскольку фашизм всегда характеризуется крайним шовинизмом, одним из главных показателей авторитарности стала степень этнической предубежденности.

Причины возникновения предубеждений, выделяемые исследователями большинства теоретических направлений, –

это причины, опосредующие в той или иной степени восприятие угрозы со стороны другой группы. Будь то действие процессов замещения и переноса агрессии на аутгруппу, постулируемое в рамках мотивационного направления (Т. Адорно), либо же ситуация межгрупповой конкуренции за ограниченные объективные ресурсы, описываемая в интеракционистском подходе, либо же способ поддержания позитивного отношения к собственной группе, рассматривающийся в теории социальной идентичности А. Тэшфела.

Этнические предубеждения проявляются на уровне межличностных отношений. Однако нельзя упускать из виду межгрупповой уровень, уровень общественных отношений, который опосредует уровень межличностных отношений, влияя на характер протекания последних [3]. Проявление предубеждений у человека всегда сопряжено с отнесением оцениваемого индивида к определенной социальной категории.

Таким образом, только на пересечении группового и индивидуального уровней взаимодействия между людьми проявление негативного отношения может рассматриваться как этническое предубеждение. Из этого следует, что как таковая ситуация межгрупповых отношений, даже при существовании объективного конфликта между группами, не может считаться достаточной для проявления предубеждений, как и ситуация, в которой один человек является соперником для другого в каких-то его личных интересах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованов О.С. Краткий словарь по социологии. - Кыштым, 2001.
2. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. - СПб.: Питер, 2003.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика. - М.: Академия, 2005.
4. Психология национальной нетерпимости / Сост. Ю.Л. Чернявская. – Минск, 1998.
5. Кон И.А. Психология предрассудка // Психология национальной нетерпимости, 1998. - № 14. – С. 23–27.
6. Репенецкий А. Этническая толерантность и этнические стереотипы подростков.- СПб.: Питер, 2004.
7. Адорно Т., Сэнфорд Р.Н., Френкель - Брюнсвик Э., Левинсон Д. Дж. Исследование авторитарной личности. - М.: Серебряные нити, 2001.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. - М.: Институт психологии РАН, Академический проект, 1999.

УДК 159.992

К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАСУ

Кривых Н.А., Вдовина Е.Н.

Современные глобальные изменения в культуре, экономике и политике предельно обостряют вопросы, связанные с отношением к «другому», «иному», «чужому». Сосуществование государств с разными политическими системами и разным уровнем экономического развития, с разными национально-культурными традициями, обострение религиозных противоречий выдвигают проблему толерантности как центральную на рубеже третьего тысячелетия. Все эти процессы в полной мере обнаруживаются в Казахстане в условиях после распада СССР. Специфические характеристики здесь имеют миграционные процессы, связанные не только с передвижениями казахов из бывших национальных республик, но и с «великими перенаселениями» людей других национальностей.

Существенная часть пройденного Казахстаном пути - это уникальная история культурного и этнического взаимодействия населяющих его народов, проникающего по существу во все сферы бытия - язык, поведенческие стереотипы, образ жизни и мышления, менталитет. В нашей Республике, в которой, по данным последней переписи, проживают более 130 национально-

стей, на протяжении многих лет складывалась собственная модель межнационального поведения, основа которой - толерантность. Проблема изучения этнической толерантности в исследованиях ученых Казахстана имеет многоплановый характер. Она стала предметом изучения этнопсихологии, социологии, философии, истории. Смысл толерантности в словаре иностранных слов раскрывается как терпимость, снисходительность к кому-либо [1, с. 35-45].

Сложно происходит формирование новых и утверждение старых этноструктур в областях, районах, сопровождающееся порой межэтническими конфликтами, ростом сепаратизма и другими явлениями, угрожающими безопасности страны. Именно в связи со всем этим установка общества и государства на расширение и углубление деятельности по формированию толерантного сознания и поведения, по воспитанию веротерпимости, миролюбия, непримиримости к экстремизму приобрела в Казахстане особую важность и смысл. И особенно актуальна эта проблема в организации воспитания молодого поколения. Это обусловлено не только общей остротой реального положения этой проблемы в стране, не только необходимостью сохранения жизненно важных позиций, но и тем, что новые поколения не имеют той положительной практики межкультурных и межэтнических отношений, которая имела место в жизни старшего поколения, получившего опыт содружества во время войны и других тяжелых периодов в истории государства.

Главное же заключается в том, что в силу возрастных особенностей молодое поколение не имеет необходимых знаний, позволяющих с достаточной глубиной понимать современные этнопроблемы, не имеет общей культуры и психологической готовности к участию в них.

В последние десятилетия этническая толерантность и ее психологические составляющие стали предметом широкого круга научных исследований и приобретают междисциплинарный и межкультурный характер. Приходится признать, что проявления различных форм нетерпимости, ксенофобии, экстремизма и терроризма - яркая черта современной общественной жизни, в значительной степени блокирующая развитие позитивных социальных тенденций.

В психолого-педагогической литературе имеются методологические и теоретические разработки проблемы толерантности. Идеи психологических концепций, раскрывающие природу предубежденности (интолерантности), отражены в работах Т. Адорно, А. Аронсон, Г. Олпорт. Современные педагогические и психологические исследования в области выявления факторов этнической толерантности/ интолерантности и направленного формирования толерантных установок связаны с именами А.Г. Асмолова, Б.С. Гершунского, В.Н. Гурова, Г.У. Солдатовой, П.В. Степанова, Л.А. Шайгеровой, В.А. Ситарова и др.

Процесс формирования данной установки предполагает участие в нем различных институтов социализации. Так, влияние оказывают следующие институты социализации: семья, образовательные институты (школа, вуз), СМИ, трудовой коллектив.

Являясь значимым институтом социализации, вуз призван не только развивать систему знаний о профессиональных навыках, общекультурных и общепрофессиональных компетенциях, но и оказывать непосредственное влияние на личность студентов, повышая уровень их социально-психологической компетентности и психологической культуры, поэтому исследование и развитие толерантности должно находиться здесь на одной из приоритетных позиций.

Цель - исследовать этническую толерантность студентов КАСУ.

Гипотезой исследования является предположение о том, что этническая толерантность студентов КАСУ казахской и русской национальности является высокой и не имеет различий.

Частная гипотеза: позитивное принятие себя (этническая идентичность) способствует позитивному принятию других (этническая толерантность).

Методики исследования:

1. Типы этнической идентичности (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова);

2. Экспресс - опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Крав-

цова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова);

3. Диагностический тест отношений (Г.У. Кцоева - Солдатова).

База исследования: Казахстанско-Американский свободный университет.

Выборка состоит из 120-ти студентов КАСУ, обучающихся на первом, втором, третьем и четвертом курсах, из них 60 студентов казахской национальности и 60 студентов русской национальности.

В современном мире нетерпимость превратилась в одну из глобальных проблем. Разнообразные формы насилия стали «визитной карточкой» нынешнего века. По мнению Б. Риэрдон, единственным «путем к самосохранению человечества и его дальнейшему культурному развитию является толерантное отношение к людям, имеющим различные нравственные, религиозные и политические убеждения» [2]. И, наверное, не случайно почти десять лет назад начала развиваться теория культуры мира, толерантности и ненасилия.

Нами за основу было принято понятие толерантности, авторами которого являются А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова. Они определяют толерантность как принятие другого человека, проявление сочувствия и сострадания к другому, признание «ценности многообразия человеческой культуры». Авторы характеризуют толерантность как «доминанту отказа от агрессии», как «способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие - либо иные особенности других индивидов».

Следовательно, под этнической толерантностью понимается способность человека проявлять уважение к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям идеям, верованиям и т. д.

Структурно - функциональная модель этнической толерантности, автором которой является Л.И. Паина раскрывает взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: когнитивный, эмотивный, деятельностный, синтезированных коннотивным.

Когнитивный компонент включает в себя знания об этническом своеобразии людей на уровне представлений, понятий, суждений. Эмотивный компонент проявляется в фиксации на уровне ценностного отношения человека к объективным нравственным нормам в результате перехода от ситуативной эмоциональной оценки к устойчивой эмоциональной оценке, интересе к культуре, оценочному суждению. Деятельностный компонент находит свое воплощение в активном познании истории своего и других этносов, мотивах саморазвития, самореализации как этнотолерантной личности и так же активного действия «для других». Коннотивный (поведенческий) социокультурный средовой компонент объединяет предыдущие компоненты (когнитивный, эмотивный, деятельностный) и находится в прямом взаимодействии с этнической толерантностью, выполняя адаптивную и преобразующую функцию.

Основными показателями сформированности этнической толерантности являются:

- знание национально-культурных традиций народов;
- совокупность системы взглядов, представлений и навыков культуры межнационального общения;
- позитивные личностные, социальные и коммуникативные установки (контактируемость, общительность, коммуникабельность, уважение других, сотрудничество, солидарность и др.);
- устойчивость эмоциональных реакций;
- эмпатия;
- построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях, владение техникой конструктивного поведения.

По результатам теоретического анализа можно говорить, что этнические особенности казахов и русских во многом схожи. Эта схожесть проявляется в таких чертах характера как:

- толерантность;
- контактность;
- сострадательность;
- готовность прийти на помощь;
- религиозность.

Такая схожесть может объясняться

тем, что казахи и русские имеют общий опыт прошлых лет, связанный с Великой Отечественной войной и отсутствием войны между собой в процессе истории, а также с длительным проживанием на одной территории и тесным взаимоотношением друг с другом. Так и ассимиляция влияет на состояние сходства в манерах поведения, установках, ценностях у представителей общества, этноса.

Различия же видны в том, что русские любят спорить, не переходя к конфликту. Для казахов же важно признание со стороны окружающих.

Так как в Казахстане происходит процесс ассимиляции и интеграции, то казахи и русские находятся в тесных взаимоотношениях, знают особенности культуры, а также оказывают взаимовлияние на менталитет друг друга.

Вследствие того, что данному студенческому возрасту свойственен рационализм и нежелание принимать что-либо на веру, то в межкультурной коммуникации стереотипы о представителях другой культуры не будут восприниматься всерьез и в процессе студент сам определяет свое отношение к реципиенту. Межкультурная коммуникация позволяет пополнить знания в представлении и отношении к другим культурам, а также может удовлетворять потребность во взаимопризнании и взаимопонимании с окружающим миром. Студенты довольно часто могут выбирать друзей другой этнической принадлежности, так как причиной является наличие общих, интересов, ценностей, мировоззрения. Благодаря этому могут преломляться сложившиеся в социуме стереотипы и давать основу для межкультурной коммуникации с абсолютно различными представителями этнических групп.

Проведя исследование, мы можем говорить о том, что у студентов казахской и русской национальности в большинстве случаев в средней степени выражено размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности. Это может быть связано с тем, что в современном Казахстане происходит процесс ассимиляции и интеграции. В большей степени на среднем уровне этническая индифферентность выражена у студентов русской национальности, возможно, у них еще не сформирована этническая идентичность.

Также для казахских и русских студентов не характерно присутствие напряженности либо раздражения в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет. Но результаты показали, что у испытуемых может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ». Следовательно, для студентов не характерно проявление ярко выраженного эгоизма, что связано с наличием у студентов казахской и русской национальности таких этнических особенностей, которые проявляются в контактности, дружелюбии, готовности прийти на помощь.

Также для испытуемых не характерна убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия. Так, можно говорить о том, что студенты казахи и русские имеют уважение к традициям другого этноса, спокойно относятся межэтническим брачным союзам, им не доставляет дискомфорта от проживания на одной территории с представителями разных этносов. Такой низкий уровень этноизоляционизма может быть связан с тем, что Казахстан - это многонациональная страна, в которой не наблюдается ярко выраженных межэтнических конфликтов. Также оказывает влияние обучения в межнациональном вузе, наличие непосредственного контакта с носителями разных этносов, что может устранять наблюдаемые в социуме принятые негативные стереотипы.

Также мы можем утверждать, что у студентов этнофанатизм имеет низкую степень выраженности, так как показатели у обеих групп в значительной степени преобладают на низком уровне. То есть это говорит о том, что студенты не готовы идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов. Они считают признание приоритета прав человека над этническими правами. Также для них

не характерно оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа. Возможно, такие показатели связаны с длительным проживанием на одной территории, отсутствием ярко выраженных межэтнических конфликтов.

По методике «Индекс толерантности» у студентов казахской и русской национальности КАСУ выявлен средний уровень этнической толерантности. Данный уровень говорит о том, что в разных ситуациях они могут вести себя как толерантно, так и интолерантно, проявлять как уважительное отношение к другим людям и представителям других национальностей, так и равнодушие или пренебрежение, ущемление прав «другого» [5]. По средним показателям нет различий между студентами казахской и русской национальности.

Таким образом, проявление уважительного отношения к другим людям и представителям других национальностей может быть связано с тем, что у носителей казахского и русского этносов есть наличие таких этнических особенностей как толерантность, контактность, готовность прийти на помощь. Также обучаясь в межнациональном вузе, студенты ежедневно осуществляют непосредственное межличностное (межкультурное) общение, что может оказывать влияние на рациональное отношение к другим этносам и отказа от сложенных в обществе негативных стереотипов. А на проявление равнодушия или пренебрежения может оказывать влияние юношеский максимализм, выражающийся в крайней категоричности, прямолинейности, недостаточной гибкости в суждениях, преувеличенности в выводах, взглядах, недостаточной способности к компромиссам, поспешности в выводах, полярности в суждениях и мнениях, излишней эмоциональности в мышлении. В этом возрасте многие события могут оцениваться как безусловно положительные или безусловно отрицательные, также оцениваются и окружающие люди.

По результатам данных можно говорить о следующем:

1) У студентов первого курса казахской национальности отмечается средняя этническая идентичность и средний уровень этнической толерантности, у студентов русской национальности отмечается низкая этническая идентичность и низкий уровень этнической толерантности;

2) У студентов второго курса казахской национальности отмечается средняя этническая идентичность и низкий уровень этнической толерантности, у студентов русской национальности отмечается высокая этническая идентичность и средний уровень этнической толерантности;

3) У студентов третьего курса казахской национальности отмечается низкая этническая идентичность и низкий уровень этнической толерантности, у студентов русской национальности отмечается низкая этническая идентичность и низкий уровень этнической толерантности;

4) У студентов четвертого курса казахской национальности отмечается средняя этническая идентичность и низкий уровень этнической толерантности, у студентов русской национальности отмечается высокая этническая идентичность и низкий уровень этнической толерантности;

У студентов всех курсов казахской и русской национальности наблюдается размывание этнической идентичности в средней степени выраженности, а также для студентов всех курсов казахской и русской национальности не характерны проявления этноэгоизма, этноизоляционизма и этнофанатизма.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что этническая толерантность студентов КАСУ казахской и русской национальности является средней и не имеет различий, что частично подтверждает нашу гипотезу.

Также у студентов казахской национальности средняя этническая идентичность и низкий уровень этнической толерантности, у студентов русской национальности средняя этническая идентичность и низкий уровень этнической толерантности. Так мы видим взаимосвязь между этнической идентичностью и этнической толерантностью, о которой говорила Н.М. Лебедев. Наличие таких показателей подтверждает частную гипотезу, что позитивное принятие себя (этническая идентичность) способствует позитивному принятию других (этническая толерантность).

Гипотеза нашего исследования за-

ключалась в предположении, что этническая толерантность студентов КАСУ казахской и русской национальности является высокой и не имеет различий. Исходя из полученных результатов, можем говорить о том, что гипотеза подтверждена частично, так этническая толерантность студентов КАСУ казахской и русской национальности является средней и не имеет различий

Частная гипотеза исходила из предположения о том, что позитивное принятие себя (этническая идентичность) способствует позитивному принятию других (этническая толерантность). Положение данной гипотезы подтвердилось, так как была выявлена взаимосвязь между этнической идентичностью и этнической толерантностью у студентов КАСУ. Так выявлено, что у студентов казахской и русской национальности средняя этническая идентичность и низкий уровень этнической толерантности.

Практическая значимость исследовательской работы заключается в том, что результаты и материал исследования могут быть полезны психологам, работающим в вузах для эффективного взаимодействия студентов разных этнических групп. Результаты исследования этнической толерантности будут полезны специалистам, работающим с людьми, в коллективе для создания благоприятного психологического климата, формирования коллектива, устранения и предотвращения конфликтов. Также материал исследования и полученные результаты можно будет использовать в КАСУ для развития этнической толерантности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кривцова Е.Н., Мартынова Т.Н. Толерантность личности в системе ценностного самоопределения. - М.: Директ-Медиа, 2015.
2. Асташова Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. статей. - 2-е изд., стереотип. - М., 2003. – С. 25-28.
3. Крысько В.Г. Этническая психология. - М.: Академия, 2008.
4. Репенецкий А.И. Этническая толерантность и этнические стереотипы подростков. - СПб.: Питер, 2004.

УДК 159.9

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НИЗКОЙ МОТИВАЦИИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Умирзахова М.М.

Проблема формирования мотивационной сферы личности современного студента становится особенно актуальной в психологической науке в настоящих условиях общественного развития. В свою очередь, проблема современного образования является фундаментальной интернациональной проблемой, которая в настоящее время не решена ни в одной стране, поэтому в отдельно взятой стране не может быть решена заимствованием средств у другой страны или других стран, поскольку таких средств попросту нету. Ускоренный темп развития социально-экономических изменений в стране и в системе общественных ценностей, растущий объем информации и тенденции к расширению и трансформации профессиональных функции обусловили изменение требований предъявляемых обществом к системе высшего профессионального образования в вопросах подготовки будущих специалистов. В связи с этим приобретает практическую значимость умения специалиста адекватно воспринимать сложные ситуации жизни, правильно их оценивать, быстро адаптироваться к новым познавательным ситуациям, целенаправленно перерабатывать имеющуюся информацию, искать и дополнять ее недостающей, знать закономерности ее оптимального использования, прогнозировать результаты деятельности используя свой

интеллектуальный и творческий потенциал. Болонские положения и ГОСО Казахстана последнего поколения также указывают на необходимость создания гибкой системы высшего образования, готовящей специалистов способных быстро и творчески воспринимать и применять новые знания и адаптироваться к новым условиям рынка труда. В связи с этим, на каждом уровне у студентов необходимо развивать творческое мышление и исследовательские умения, и навыки, активизируя их участие в научных – исследовательской деятельности. Таким образом, целью данной статьи является изучение уровня мотивации студентов высшего учебного заведения к проведению научно-исследовательской деятельности.

Объектом исследования является мотивация студентов к проведению научно-исследовательской деятельности.

Предметом исследования является низкий уровень мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности

Мотивация (от лат. movere) - побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности. Впервые термин «мотивация» употребил в своей статье Шопенгауэр.

Изучение причин активности человека и животных началось еще с Древнегреческих и Древнеримских философов, таких как Аристотель, Гераклит, Сократ, Платон и другие. Но наряду со значительными успехами в области изучения причин поведения человека, философское течение обладало рядом недостатков, человек виделся философам уникальным существом, совершенно отличным от животного, обладающим мышлением, сознанием, свободой выбора. И соответственно, мотивация связывалась только с разумом и волей, а поведение животного определялось биологическими силами, что делало его не свободным и не разумным. Из-за такой точки зрения на мотивацию не учитывались инстинкты и рефлексы у человека, влияющие на его поведение. В дальнейшем стали изучаться формы разумного поведения у животного, борьба их мотивов. Исследователи того времени пытались найти общие черты поведения животного и человека, что порой приводило к отождествлению психики выше указанных. В то время под мотивацией понимали любую причину, вызывающую какую либо реакцию человека или животного. С 20-х годов нашего столетия появляются теории мотивации, относящиеся только к человеку. Мотивационная сфера определяется для каждого человека, отличается по структуре, содержанию и иерархии и влияет на поведение человека. В мотивах всегда отражается отношение. Практикой и теорией учебной мотивации занимались многие ученые: С.Д. Смирнов изучал психологические факторы успешной учебной деятельности; формированием учебной мотивации занимались К. Двек, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и др.; М.И. Алексеева исследовала мотивацию учения студентов и удовлетворенность выбором вуза; В.Г. Авсеев изучал мотивацию учебной деятельности и формирование личности; А. Вербицкий, А. Бакшаев рассматривают вопросы развития мотивации в контексте обучения.

Е.П. Ильин: «Мотивация – процессы детерминации активности человека, формирующих побуждение к действию.»

Годфруа: «Мотив – это соображения, по которым субъект должен действовать.»

Хекхаузен: «Мотив – конструкт мышления». Хекхаузен выделяет условия для формирования мотивации: 1. Развитие сознания. 2. Развитие ведущей деятельности, так как здесь возникает конфликт между новыми потребностями и старыми возможностями.

Согласно схеме Шадрикова, мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний, идеалами и условиями деятельности. С учётом этих факторов происходит принятие решения.

Сегодня этот термин понимается разными учёными по-своему. Например, мотивация, по В.К. Вилюнасу, - это совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность. А К.К. Платонов считает, что мотивация как явление психическое есть совокупность мотивов.

В своей работе «Мотивация и личность» (1954) Маслоу предположил, что

все потребности человека врождённые, или инстинктивные, и что они организованы в иерархическую систему приоритета или доминирования. Данные работы продолжили и другие учёные.

Внешняя мотивация (экстринсивная) - мотивация, не связанная с содержанием определённой деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами.

Внутренняя мотивация (интринсивная) - мотивация, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности.

Положительная и отрицательная мотивация. Мотивация, основанная на положительных стимулах, называется положительной. Мотивация, основанная на отрицательных стимулах, называется отрицательной.

Пример: конструкция «если я наведу порядок на столе, я получу конфету» или «если я не буду баловаться, то получу конфету» является положительной мотивацией. Конструкция «если я не наведу порядок на столе, то меня накажут» или «если я буду баловаться, то меня накажут» является отрицательной мотивацией.

Устойчивая и неустойчивая мотивация. Устойчивой считается мотивация, которая основана на нуждах человека, так как она не требует дополнительного подкрепления.

Различают два основных типа мотивации: «от» и «к», или «метод кнута и пряника». Также различают:

• индивидуальные мотивации, направленные на поддержание гомеостаза:

• голод;

• жажда;

• избегание боли;

• стремление к температурному оптимуму;

• групповые:

• забота о потомстве;

• поиск места в групповой иерархии;

• поддержание присущей данному виду структуры сообщества;

• познавательные:

• исследовательское поведение;

• игровая деятельность.

В нашей статье мы подробно обратимся к проблеме познавательной мотивации, а если конкретней сказать, то к побуждению студентов к занятию научной деятельностью.

Современное понятие «научно - исследовательская работа студентов» включает в себя два взаимосвязанных элемента:

1) обучение студентов элементам исследовательского труда, привитие им навыков этого труда;

2) собственно научные исследования, проводимые студентами под руководством преподавателей [1].

Система научно-исследовательской работы студентов представляет собой совокупность мероприятий, направленных на освоение студентами в процессе обучения по учебным планам, приемов и навыков выполнения научно-исследовательских работ, развитие способностей к научному творчеству, самостоятельности и инициативности. В настоящее время уровень мотивации по отношению к научно - исследовательской деятельности очень низок, мы связываем данную проблему с данными возможными детерминантами недостаточно проинформированы о возможности участия в различного рода конференциях, еще одной причиной отказа от участия в научно-исследовательской деятельности и написании статьи является финансовая сторона вопроса, и одной из последних причин отсутствия интереса является страх перед написанием, связанным с отсутствием достаточной методологической базой, знаниями и правилами написания научных работ и страх выступления перед большой аудиторией. Говоря об участии в научно-исследовательской работе вуза, можно сказать, что в данный перечень учебной формы входит:

- Подготовка научных статей;
- Подготовка публикаций;
- Проведение самостоятельных научных исследований по заданной теме;
- Участие в научных конкурсах;
- Участие в образовательных грантах;
- Участие в научно - исследовательских проектах;
- Участие в круглых столах;
- Участие в научных кружках.

Студенческие научные объединения часто становятся кузницей молодых кадров для вузов, в стенах которых они работают и

за их пределами. Уже в трудах Ломоносова мы встречаем слова о необходимости поощрения молодых студентов, изъявивших желание заниматься собственными исследованиями во внеаудиторные часы. Не этому ли обязана русская наука, своему освобождению к концу XIX-го века от засилья иностранцев, выдвинув ряд учёных мирового масштаба [2].

Вышеперечисленный перечень работ относящихся к научно-исследовательской работе также можно разделить на два вида - учебная НИРС и внеучебная НИРС. В свою очередь, учебная научно - исследовательская работа - эта работа предусмотренная учебными планами, а внеучебная - это такая работа, представляющая собой самостоятельную инициативную творческую научную работу, которая стоит сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами и которая ставит перед собой определенные цели и задачи. Студенты очной формы, обучающиеся на государственном образовательном гранте, инициируют исследовательскую деятельность, поддерживают и направляют её течение на основе разнообразных мотивов:

1) познавательные мотивы, то есть непосредственное удовлетворение социальных потребностей личности. Возможность достижения собственных интересов, оригинальности мышления, умения задавать вопросы и формулировать гипотезы;

2) мотивы, связанные с конкретными условиями образовательной среды, то есть наличие возможностей получения повышенных и именных стипендий, различных грантов и премий.

Такая группа студентов, как правило, в большей степени расположена к участию в образовательном процессе, так как отсутствуют трудности, связанные с оплатой обучения. При этом материальная сторона не является главным мотивом, а носит поощрительный характер. В случае отсутствия вознаграждений и поощрений студент не прекращает своих исследований, а демонстрирует вовлеченность в научно-исследовательский процесс. Студенты очной формы обучения, обучающиеся на платной основе, как правило, участвуют в научно-исследовательской деятельности для удовлетворения когнитивной функции человека, тем самым проявляя свои интеллектуальные и творческие способности. Таким образом, их главный мотивирующий фактор это получение морального удовлетворения через признание деятельности. Иногда победа в конкурсах и олимпиадах может также давать материальное вознаграждение или льготу на дальнейшее обучение по иной образовательной программе.

Образовательный процесс является базовой составляющей в развитии необходимых навыков и компетенций у студентов для будущей профессиональной деятельности. Качественное образование требует как аудиторной работы студентов, так и самостоятельной внеаудиторной подготовки. Одним из способов повышения образовательного уровня можно рассматривать научно-исследовательскую работу студентов (НИРС) как способ получения новых знаний, творческий подход и принятие решений в нестандартных ситуациях. Научно-исследовательская деятельность в образовательной организации подразумевает проведение экспериментов, выявление актуальных научных направлений и технологий [3]. Все эти действия требуют заинтересованности со стороны студентов и наличия свободных временных ресурсов. Поэтому именно в этой деятельности возникают противоречия, связанные с отсутствием мотивации у студентов. С одной стороны, будущие специалисты понимают, что теоретические знания и научный подход дают основу и преимущества для успешной карьеры, но с другой – отсутствие практического опыта замедляет адаптацию на рынке труда и услуг. Вследствие этого у студентов наблюдается снижение интереса к научной работе, так как она не может принести необходимого материального достатка в режиме реального времени, в то время как практический опыт во внеучебное время обеспечивает быстрый доход. В то же время важно понимать, что инвестиции в образование формируют будущий капитал знаний и умений выпускника, его успешность в долгосрочной перспективе, а также необходимый кадровый потенциал региона и страны в целом.

С точки зрения мотивации студентов, следует рассматривать работу и научного руководителя, который с помощью собст-

венного опыта и имеющихся знаний может привить бескорыстный интерес к науке у студента. Такая система наставничества служит мотивом к научной деятельности у студентов. Чтобы данная работа была эффективна, следует проводить подготовку педагогического состава, способного мотивировать студентов к научно- исследовательской деятельности через собственный пример и исследования. Проведение подобных мероприятий благоприятно отражается на формировании будущего кадрового резерва вузов и развитии наукоемких областей знаний. Наряду с мотивацией студентов при организации НИРС, следует говорить и о мотивации преподавателей, так как для проведения этой работы нужен преподаватель, который может и хочет осуществлять руководство студентами при проведении научных изысканий, т.е. речь идет о симбиозе профессионализма и мотивации преподавателя. Организация научной работы среди студентов затруднена там, где сами преподаватели не проводят научных исследований, поэтому система НИРС является элементом научной работы образовательной организации в целом.

Для определения уровня мотивации нами было проведено анкетирование по изучению заинтересованности и мотивации студентов в научно-исследовательской работе. Вопросы анкеты были составлены самим автором. Анкетирование проводилось среди студентов 1-3 курсов Казахстанско-Американского свободного университета, в возрасте 18-20 лет. В исследовании приняло участие 50 студентов. Анкета, предполагала следующие составляющие вопросы, на которые студенты должны были ответить, соответственно показывая свое субьективное отношение к таким проблемам: как часто они выступали с докладами на конференциях, публиковали научные статьи в журналах, какое количество научной, литературной, художественной литературы читают в течении учебного года. Полученные в ходе анкетирования данные, показали что уровень мотивации очень низкий.

д - выступление с докладом на научной конференции
ст - публикация статей в газетах, журналах
л - самостоятельное изучение научной литературы

По полученным данным можно сделать следующий вывод: отсутствие заинтересованности и мотивации в научно-исследовательской деятельности у студентов может объясняться тем, что они не понимают смысл написания статьей и выступлений на конференции, трудность в определении тематики. Также возможно, что они недостаточно проинформированы о возможности участия в различного рода конференциях; еще одной причиной отказа от участия в научно-исследовательской деятельности и написании статьи является финансовая сторона вопроса, и одной из последних причин отсутствия интереса является страх перед написанием, связанным с отсутствием достаточной методологической базы, знаниями и правилами написа-

ния научных работ и страх выступления перед большой аудиторией. Самая же главная причина - это то, что они не считают нужным писать статьи и заниматься научной деятельностью, кроме написания дипломной работы в будущем.

Таким образом, научная работа, как важное звено подготовки конкурентоспособного специалиста, должна занимать ведущее место в условиях современного образования. Успешность и результативность научной работы, в первую очередь, определяется созданием органов управления, студенческого актива, который призван определить цель, задачи, основные направления научной деятельности, формы, методы и средства их реализации [5]. Поэтому одной из основных проблем учебного процесса является не только качество образования, но и низкий уровень мотивации к участию в научно-исследовательской деятельности а также неумение студентов мыслить критически и логически. Решением данной проблемы, по нашему мнению, является активное участие студентов в научно-исследовательской деятельности, в результате происходит их развитие как полноценных личностей, способных к постоянному качественному саморазвитию, к самостоятельному мышлению, умению создавать собственные концепции, планировать и осуществлять свою профессиональную деятельность, умению защищать свою точку зрения. Последнее особенно значимо, т.к. только активная, самосовершенствующаяся творческая личность будет в наибольшей степени способна к социальной и профессиональной мобильности, готовой к личной самореализации, чтобы соответствовать требованиям современного общества. Основное значение для научной деятельности имеет интерес к познанию, формирующийся на основе осознанной мотивации, опредмеченной потребностью. Мотивация, интерес, потребность познания - все это необходимые условия для научно-исследовательской деятельности. Подобно любому виду деятельности, процесс познания невозможен без участия и влияния некоей питательной «энергии», движущей силы. Таким важнейшим фактором творческой деятельности является ее мотивация как совокупность движущих сил, побуждающих человека к определенным действиям. Таким образом, для формирования у студентов устойчивой мотивации к научно-исследовательской деятельности необходимо создание условий:

• повышение престижа своего вуза посредством выступления на научных конференциях областного и городского масштаба;

• стимулирование участвующих в научно-исследовательской деятельности;

• привлечение студентов к изобретательскому творчеству;

• предоставление студентам возможности испробовать при обучении свои силы в решении актуальных задач по различным направлениям науки;

• победителям конкурсов, олимпиад, конференций могут предоставляться преимущества при зачислении на обучение по образовательно-профессиональным программам подготовки специалиста и магистра;

• выдвижение на конкурсной основе наиболее одаренных студентов на получение государственных стипендий, а также стипендий различных фондов, организаций;

• командирование студентов для участия в научных конференциях, помощь в трудоустройстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долговицкая Т.А. Основные виды исследовательской подготовки учителя в современной высшей школе: сб. науч. тр. молодых ученых. - Калининград: Изд-во КГУ, 2004.
2. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Автореф. психол. наук. - Барнаул, 2002.
3. Бордовский Г.А. Научно - исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки. – СПб., 1999. Вып. VII. С. 3–7.
4. Бережнова, Е.В. Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М.: Издательский центр

«Академия», 2005.
5. Петрова С. Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов // Молодой ученый. - 2011. - №10. Т. 2. - С. 173-175.
6. Лук А. Психология творчества.– М., 1978.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2003.

УДК 159.992

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ

Мурат З.

Полиэтничное общество понимается как общество социального разнообразия, в котором представители различных этнических групп сохраняют и развивают свои традиции и культурные особенности при одновременном сотрудничестве друг с другом в укреплении общественного единства [5].

В силу того, что на земле практически не осталось мест, где проживали бы представители только одного этноса, встает вопрос о национальных отношениях – виде социальных отношений, в которые вступают этнические группы (нации, народности, племена) и отдельные индивиды как представители этих групп.

Сам факт осознания особенностей своей этнической группы не содержит в себе предубеждения против других групп. Но так дело обстоит до тех пор, пока осуществляется констатация этих различий. Однако очень легко от такой констатации перейти к оценке другой группы, и тогда-то возможны искажения ее образа. Психологически при этом возникает явление этноцентризма – склонности воспринимать все жизненные явления с позиции «своей» этнической группы, рассмотренной как эталон, т.е. при известном ее предпочтении. Таким образом, этноцентризм есть сочувственная фиксация черт своей группы. Она не обязательно подразумевает формирование враждебного отношения к другим группам, хотя этот оттенок и может возникнуть при определенных обстоятельствах. Характер, который приобретает этноцентризм, зависит от типа общественных отношений, от содержания национальной политики, от исторического опыта взаимодействия между народами. Этнические стереотипы складываются всегда в некотором социальном контексте, и, когда они приобретают стойкую форму предубеждения, то есть стандартно негативно окрашенного эмоционального образования, они легко могут быть использованы в качестве орудия национальной розни. Социально-психологический анализ формирования этнических стереотипов, объясняющий механизм их возникновения в ситуациях межэтнического общения, может внести определенный вклад в борьбу с такими негативными явлениями.

Результатом идеологической интерпретации является этносоциальная стратификация (иерархическая соотнесенность этносов). Социальная позиция этноса во многом определяется уровнем его социально-экономического развития.

Социальная позиция этноса на макроуровне нередко получает свое отражение и в малых группах, при непосредственном контакте людей.

Причина, по которой представитель того или иного этноса может автоматически занять определенную позицию в группе - этнические стереотипы, в основе которые в свою очередь лежат установки.

Исследования Д.Н. Узнадзе показали, что установка является неосознаваемым образованием, состоянием, которое предшествует той или иной деятельности и определяет его осуществление. В то же время отмечается, что установка становиться «фактором, направляющим и определяющим содержание нашего сознания» [5, с. 91].

Функция установки, ее эффекты и содержание раскрываются при изучении ее роли в регуляции деятельности. Основные

функции установки в деятельности:

1) установка определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания деятельности, выступает как механизм ее стабилизации, позволяющий сохранить ее направленность в непрерывно изменяющихся ситуациях;

2) установка освобождает субъекта от необходимости принимать решения и произвольно контролировать протекание деятельности в стандартных, ранее встречающихся ситуациях;

3) установка может выступить и в качестве фактора, обуславливающего приспособление субъекта к новым ситуациям.

Содержание установки зависит от места объективного фактора, вызывающего эту установку в структуре деятельности. В зависимости от того, на какой объективный фактор деятельности направлена установка (мотив, цель, условие деятельности), выделяются три иерархических уровня регуляции деятельности – уровни смысловых, целевых и операциональных установок.

Смысловая установка выражает проявляющиеся в деятельности личности отношение ее к тем объектам, которые имеют личностный смысл. По происхождению смысловые установки личности производны от социальных. Смысловые установки содержат:

1) информационный компонент (взгляды человека на мир и образ того, к чему человек стремится);

2) эмоционально-оценочный компонент (антипатии и симпатии по отношению к значимым объектам);

3) поведенческий компонент (готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл).

Еникеев М.И. указывает на два вида установки – общая и дифференцированная (фиксированная). Общая установка возникает в отношении больших классов явлений; дифференцированная – по отношению к индивидуализированным объектам.

Установка включает в себя «поведенческую программу», «готовность к реагированию», то есть обладает ярко выраженной регулятивной функцией.

Как уже указывалось, установка является механизмом формирования стереотипа.

Стереотип есть «сокращенное», упрощенное и ценностно окрашенное представление о действительности, функционирующее в общественном сознании. Возникает в сознании члена определенной социальной группы как результат многократно повторяемой связи символов с категорией явления. Явление стереотипизации – характерная особенность переработки личностью внешнего воздействия. Она тесно связана со стремлением человека «рассортировать» полученную им информацию, «разложить ее по полочкам» в сознании. Естественно, что для подобной сортировки необходимы определенные критерии. На уровне обыденного сознания подобными критериями становятся наиболее характерные, броские, «лежащие» на поверхности черты объекта, явления. Национальная принадлежность часто становится таковым критерием [1, с. 293-294].

Специалисты знают, что стереотипы – преимущественно неточные образы реальности: они могут быть основаны на «ошибке», на привычке принимать предвзятость за истину. Стереотип однозначен, он делит мир лишь на две категории: «знакомое» и «незнакомое». «Знакомое» становится синонимом «хорошего», а «незнакомое» - синонимом «плохого».

Национальный (этнический) стереотип – схематизированный образ представителя какой-либо этнической общности, являющийся обычно прощенным, иногда односторонним или неточным (искаженным) знанием о психологических особенностях и поведении людей другой национальности [1, с. 315].

В основе национального стереотипа часто лежат предубеждения, сформировавшиеся на базе ограниченной информации об отдельных представителях какой-либо нации или народа. Исходя из них, люди могут делать предвзятые выводы и неверно вести себя по отношению к представителям данной национальной общности.

В.Г. Крысько приводит пример не всегда верных национальных стереотипов, выявленных в ходе специального исследования: «Русский – добрый, трудолюбивый, патриот, безалаберный. Украинец – веселый, трудолюбивый, хитрый, скупой, гостеприимный. Татарин – хитрый, злой,

скрытый, жестокий, националист» [1, с. 316].

Очевидным является воздействие стереотипов не на межэтнические отношения как разновидность социальных отношений, а на межличностные отношения представителей различных этнических групп и в конечном счете на их совместную деятельность в малых группах и коллективах. В этих условиях многие стереотипы при перенесении на конкретных партнеров по совместной деятельности оказывают на нее негативное влияние. Также и разрушение негативного стереотипа может в определенной мере «улучшить» отношение к конкретному представителю другой группы у его партнеров по совместной деятельности. Однако такие локальные изменения стереотипов не определяют изменения характера межэтнических отношений общества в целом.

При анализе межнациональных отношений выделяются крайние проявления – этнофилия и этнофобия.

Проблему этнических факторов позиции человека в коллективе можно рассматривать через понятие «межэтническое взаимодействие».

А.Д. Карнышев определяет межэтническое взаимодействие как «разнообразные контакты между этносами, ведущие к изменению индивидуальных и социальных характеристик каждой из взаимодействующих этнических групп и отдельных представителей, а также к интеграции их определенных качеств и свойств» [1, с. 121].

Можно выделить три основных вида этнического взаимодействия:

1) воздействие, то есть преимущественно одностороннее, однонаправленное влияние одной общности на другую (другие), когда один этнос является активным, доминирующим, другой же – инертным, пассивным по отношению к данному воздействию (конкретным проявлением могут быть принуждение, манипулирование);

2) содействие, когда два или несколько этносов на равноправных началах оказывают помощь, поддержку друг другу, достигают единства в делах и намерениях; высшей формой содействия выступает сотрудничество;

3) противодействие, то есть препятствие действиям, противоречие в позициях, блокирование усилий другого этноса или создание ему помех, а также активное противостояние, вплоть до военных действий; для того, чтобы противоречить, препятствовать, в ступать в столкновение с кем-то, нужно обязательно иметь и определенные качества, проявлять энергичность и боевитость [1, с. 121].

Вероятность противодействия возрастает в тех случаях, когда этнос или его представители встречаются с чем-то новым, необычным, нетрадиционным, в частности, с непривычным складом мышления, иными нравами и порядками, альтернативными взглядами.

Каждый из перечисленных типов воздействия не «одномерен», а имеет широкий спектр проявлений. Например, воздействие может варьироваться от жестоко-тиранического до мягкого.

В рамках данной работы мы не рассматриваем проблему влияния этноса на этнос. Но школьный коллектив является частью общества в целом, поэтому мы будем наблюдать в нем такой характер межэтнического взаимодействия, который имеет место в обществе.

Отношения реализуются благодаря ролям, которые закреплены за определенными социальными позициями. Этническая роль определяется как социальная роль представителей национальных общностей, способы поведения их поведения в соответствии с их позицией в системе межэтнических отношений. Этнические роли выполняются как на межличностном, так и индивидуальном уровне, в зависимости от конкретной социальной системы связей и отношений. Также имеет значение, в каком окружении осуществляет свои функции индивид: в своей, родной или чужой этнокультурной среде.

Реализация этнических ролей может принимать открытую или латентную форму. В последнем случае этнические роли не проявляются в данной конкретной ситуации. Выполнение этнических ролей индивидом во многом зависит от статуса данной этнической группы в обществе. Если в многонациональном государстве преобладают негативные характеристики, зани-

женные оценки данного этноса, его статуса, индивид, как правило, либо не стремится к активному выполнению этнических ролей, либо заботится о повышении их статусной значимости.

Принятие позитивных положительных оценок этнических ролей способствует повышению значимости индивида в глазах окружающих. Выполнение этнических ролей зависит от их значимости для индивида, а также оценок и ожиданий окружающих, в той мере, насколько индивид ориентируется в их мнении. Осуществление этнических ролей тесно связано с процессом этнической идентификации.

Выполнение этнических ролей может сопровождаться ролевой напряженностью, возникновением ролевого конфликта, когда индивид сталкивается с требованиями людей, выполняющих другие роли, к мнению которых он вынужден прислушиваться в возникшей ситуации. Содержание и функции этнических ролей обусловлены как этническими, так и социальными факторами.

Данность существования различных этнических групп и наций определила формирование этики национальных отношений – совокупности норм и правил внутри и межнациональных отношений, способствующих нормальному функционированию различных связей между представителями этнических общностей и групп.

В настоящее время сложились определенные представления о содержании такой этики, основные требования в которой сводятся к следующему:

1) есть народы большие и малые по численности, находящиеся на разных уровнях культурно-исторического и этнического развития, но нет народов больших и малых по духовно-нравственному потенциалу, по их способности к дальнейшему развитию и совершенствованию. Национальная личная автономия индивида является важным моментом обнаружения им своей общественной сущности, а уважение национальных чувств и традиций – конкретным выражением человеческого достоинства;

2) моральной оценке и суду подлежат не народ или нация, а отдельный индивид независимо от своей национальной принадлежности. Условием такой оценки может быть только личная автономия индивида, которую он впервые обретает в рамках существования нации

Этика национальных отношений морально осуждает любые формы национальной дискриминации, ненависти и розни, национальное или расовое превосходство, утверждение исключительности или, наоборот, ощущение этнической неполноценности.

Многонациональный коллектив, обладая всеми характеристиками развитой группы, требует в то же время особого внимания в плане регулирования существующих в нем взаимоотношений между представителями различных этнических общностей.

Многонациональные коллективы отличаются от однонациональных групп своей социальной организацией.

В межнациональном коллективе наблюдается большое разнообразие форм межличностных отношений, основанных на национальной принадлежности, культурной специфике, своеобразии языка, обычаев, традиций.

В.Г. Крысько указывает на то, что сложности, возникающие в многонациональном коллективе, часто являются инспирированием извне межнациональных трений.

Казахстан является полиэтническим государством. На его территории в довольно выраженной степени представлены такие национальности как казахи, русские, украинцы, узбеки, немцы, татары, уйгуры, белорусы, корейцы, азербайджанцы и др.

Ознакомимся с социально - психологическими характеристиками представителей данных национальностей.

Исконными жителями казахстанской земли являются казахи. За многовековую историю у них сложились свои передававшиеся из поколения в поколение обычаи, нравы, традиции.

Воспитываются казахи с детства в строгих правилах. По складу национального характера казахи свободолюбивы, общительны, храбры, верны слову, гостеприимны.

Большинство казахов легко сходятся в общении и взаимодействии с другими

людьми, умеют находить друзей среди представителей разных народов. Однако, если в коллективе сложилась неблагоприятная обстановка, казахи тяжело переживают нанесенные обиды и долго не прощают их.

В.Г. Крысько отмечает, что в социально-психологическом облике южных и западных казахов существуют определенные различия. До сих пор имеет место деление казахов на так называемую белую и черную кость.

К национально-психологическим особенностям узбеков относят решительность, обдуманность, терпеливость, чуткость к оценкам окружающих, почитание старших. Исследования обнаруживают такие национальные качества как отзывчивость, доброжелательность, особенно в начальный период нахождения в многонациональном коллективе. Русские, украинцы и белорусы в подавляющем большинстве проживают в пределах своих исторически сложившихся этнических территорий, но и в других государствах они расселены достаточно широко.

Представители русской национальности достаточно легко адаптируются к окружающему образу жизни, быстро привыкают к новым условиям, не проявляют особенного пристрастия к национальному питанию, одежде.

В качестве негативных характеристик указываются встречающиеся расхлябанность, безответственность, халатность.

Украинцам присущи трудолюбие, интерес к выполняемому делу, умение показать себя и свою работу. В деловом отношении они расчетливы, напористы. Украинцы подвижны и жизнерадостны, хотя в общении с новыми людьми могут оказаться замкнутыми. В большинстве своем отличаются старательностью, добросовестностью.

В достаточной степени в нашей стране представлена татарская народность. Ее отличает сильная приверженность к национальной культуре, традициям, быту. Как правило, это люди гордые, обладающие высокоразвитым и ярко выраженным чувством национального самосознания и собственного достоинства, в проявлении которого, тем не менее, иногда присутствуют как самоуверенность, так и самолюбование. В профессиональной деятельности татары всегда настойчивы, сметливы, проявляют завидную старательность.

На территории Казахстана многие годы проживали представители немецкого этноса. Аккуратность, практичность, добросовестность, предусмотрительность, точность – это лучшие национальные качества немцев. Немцы привержены системе, педантично пристрастны к внешнему порядку. Приветливость и доброжелательность немцев скорее внешняя. Проживая в других странах немцы выгодно отличаются от других народов своим прилежанием, чистоплотностью, бережливостью.

Среди представителей кавказских национальностей в Казахстане особенно преобладают армяне, азербайджанцы, грузины, осетины, чеченцы. К их общим характеристикам можно отнести: высокоразвитое, обостренное чувство национальной гордости, самолюбия и самоуважения, большую приверженность национальным традициям и привычкам, способствующим поддержанию родовой сплоченности и ответственности. У них преобладает преимущественно холерический и сангвинический тип темперамента, взрывная эмоциональность.

Таким образом, на земле практически не осталось мест, где проживали бы представители только одного этноса, поэтому вопрос о национальных отношениях встает очень остро. Многонациональный коллектив требует особого внимания в плане регулирования существующих в нем взаимоотношений между представителями различных этнических общностей. Причина, по которой представитель того или иного этноса может автоматически занять определенную позицию в группе - этнические стереотипы, в основе которые в свою очередь лежат установки. Национальный (этнический) стереотип – схематизированный образ представителя какой-либо этнической общности, являющийся обычно прощенным, иногда односторонним или неточным (искаженным) знанием о психологических особенностях и поведении людей другой национальности. В основе национального стереотипа часто лежат предубеждения, сформировавшиеся на базе огра-

ниченной информации об отдельных представителях какой-либо нации или народа. Очевидным является воздействие стереотипов не на межэтнические отношения как разновидность социальных отношений, а на межличностные отношения представителей различных этнических групп и в конечном счете на их совместную деятельность в малых группах и коллективах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казахстан сделал полиэтничность своим конкурентным преимуществом // Международное информационное агентство. 05 Сентября 2014 // http: // www. inform.kz/ rus /article/ 2701920
2. Чернявская Ю. Народная культура и национальные традиции // http: // www. gumer. info/ bibliotek_ Buks/ Culture/ Chern/ 04.php
3. Итоги национальной переписи населения Республики Казахстан 2009 года // http: // www.stat.kz/p_perepis/Pages/default.aspx
4. Шаукенова З.К. Институционализация казахстанской социологии // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 6(100). С. 151-155.
5. Этнопедагогика / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. - М., 2007.

УДК 159.9.01

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Гусева Н.В.

Рассмотрение совершенствования образовательного процесса как максимального усиления технологической составляющей на сегодняшний день все больше обнаруживает свою несостоятельность.

Сутью образовательного процесса является становление человека как личности, способного не просто освоить массивы накопленных человечеством знаний, но и стать субъектом новых шагов в развитии культуры, то есть их созидателем, творцом. Отождествление содержания образования человеческого Я с процессами передачи массивов знаний с помощью внедрения современных технологий означает недопустимую редукцию цели образования к возможным применяемым в его процессе средств. В условиях этой редукции (сведения) вопрос о выходе образовательного процесса на новый качественный уровень не может не только решаться, но не может быть даже поставленным, по существу.

Сторонники понимания совершенствования образовании как создания «технологических» изменений, касающихся новых способов и форм передачи массивов знаний, не учитывают различие между целями образования и его средствами.

Так, можно согласиться, что создание «технологических» изменений, касающихся новых способов и форм передачи массивов знаний, являются формами необходимых изменений в сфере средств, употребляемых в этих процессах. Однако при этом нельзя настаивать, что образование как становление человеческого Я при этом также совершенствуется.

Создание и внедрение изменений в области образовательных технологий («технологизация»), не будут соответствовать тому, что можно будет назвать инновациями в образовании, образовательном процессе как таковом. «Технологические» изменения могут оставаться в рамках корректировок механизмов передачи данных, но при этом они совсем не коснуться основной части в структуре образовательного процесса (См. Гусева Н.В. Проблема оснований образовательных технологий // «Вестник Казахстанско-Американского свободного университета». Выпуск 1. Образовательные технологии. Усть - Каменогорск, 2005). Они так и останутся изменениями одного из элементов структуры образовательного процесса и будут характеризовать некое обновление средств, используемых в образовательном процессе, а не его суть.

Во всяких технологиях, - в том числе образовательных, где речь идет об оснащении передачи массивов данных, - моделируется операционный состав – состав действий, необходимых для дублирования и воспроизведения функционирования модели той или иной системы знания. Источником технологий, операционно выражающих представленную систему знаний, является не образование как процесс становления личности, Я, осуществляемый человеком, а именно та или иная система знания. Отсюда следует, что внедрение моделей операционно передаваемых знаний, необходимо рассматривать именно как средство передачи данных, которое не тождественно образованию как процессу становления человеческого Я.

На фоне общей «технологизации» социальной жизни, в которой главными целевыми ориентирами все более выступают функциональные параметры - параметры потребления, использования, применения тех или иных готовых к употреблению продуктов, образцов и т.п., а не созидания и творчества, - на этом фоне формируется отношение и к образованию как системе передачи готовых форм знаний, умений, навыков. При этом базовым оказывается понятие системы. Рассмотрение образования как системы не означает выхода за пределы ограниченности «технологизации», в которой, как мы отметили выше, цель замещается средством, то есть средство становится на место цели 9 (См.: Гусева Н.В. Три философских очерка об образовании. М: ИНИОН, МГУ им. М.В. Ломоносова, 1992. – 51 с.)

Системный подход к проблемам образования «узаконивает», то есть делает, якобы, обоснованным их рассмотрение как модели с массивами структурных элементов (знания, умения, навыки, параметры личностного отношения к миру и т.д.), в которые затем привносится движение. Говорить о «привнесении» движения в модель с ее структурой необходимо, поскольку вопрос о системе – это не вопрос о просто структуре. Система – это функционирующая структура, то есть структура, в которой присутствует движение ее элементов. Моделирование образования как системы сохраняет вопрос об источниках привносимого движения в обозначенную структуру его элементов. Обычно во всех разрабатываемых известных «системах образования», а точнее: во всех разрабатываемых моделях технологий передачи готовых знаний, - движение в обозначенные структуры заявленных моделей привносится со стороны заказчика, разработчика или со стороны общества, которому при этом предлагается согласиться с тем, что между этими элементами должны существовать и существуют определенные, а в данном случае, «судьбоносные» связи. Однако такое предложение согласиться с образом привнесённого движения (развития) является лишь благим пожеланием, в которое можно верить, но которое не имеет под собой никаких реальных оснований.

Отсутствие оснований считать в итоге образование системой состоит в том, что при этом не ставится вопрос о сути образовательного процесса. Попробуем спросить себя при обращении к любой системе. Система чего? Такой вопрос является правомерным. А просто рассматривать какие бы то ни было системы, не рассматривая вопрос о том, системами чего они являются, - означает отказ от хотя бы минимальной ориентации на содержательность. Если же при ответе на этот вопрос считать достаточным ответ, что это, например, система образования, - то в этом случае сразу можно обнаружить тавтологию. Проследим за ходом рассуждений, скрытых в этой тавтологии. Во-первых, речь идет об определении образования. Во-вторых, образование определяется как система. В-третьих, говоря о системе, задается вопрос о том, система чего рассматривается? В-четвертых, дается ответ: рассматривается система образования. В итоге вся цепь рассуждений недвусмысленно показывает наличие тавтологии. Далее возникает закономерный вопрос: так что же подразумевается, когда образование определяется как система. Ответ – подразумевается, во-первых, некая структура элементов, которые выделяются произвольно различными авторами и, во-вторых, подразумевается некое привнесенное в эту структуру движение выделенных элементов, призванное эту структуру перевести в статус системы. Эти мыслительные ходы, в итоге, вообще не затрагивают того, что может и должно определять образование как процесс становления человеческого Я. Такой вывод напрашивается хотя бы потому, что в процессе становления человеческого Я не могут присутствовать рядоположенно, без внутренней связи никакие из названных выше элементов, принадлежащих системе образования. Кроме того, связь этих элементов между собой и связь их со становящимся индивидом не может иметь внешний привнесенный характер. Если же она все же привносится извне, то это означает, что происходит процесс, не совпадающий с процессом становления человеческого Я. Легко представить себе ситуацию, когда, например, на уроке или на лекции ученик или студент выполняет задания, не имея к ним внутренней расположенности, мотивации, и это завершается тем, что урок или лекция никоим образом не меняет его. В этом случае обучаемые говорят про тему урока или лекции: «Мы ее прошли».

Развитие образования как системы не будет ни в коей мере гарантией развития образования как реально происходящего процесса становления человеческого Я, как субъекта культуры. Здесь можно обозначить проблему, заключающуюся в том, насколько необходимо в широком социокультурном плане активно, массированно делать ставку на развитие образования как системного проекта, включая и проекты развития образовательных технологий. Ведь на реализацию этих проектов требуются чрезвычайно большие средства, усилия, время, людские ресурсы, а итог – вос-

производство «манипуляторов» - конформистов, способных действовать по заданным программам, способных лишь «матрично» относиться к окружающему.

Массовое воспроизводство людей с таким «образованием» сделает проблему культурного созидания человеческой жизни, уделом слишком малого количества людей. Последнее будет означать и означает, что прогнозы О.Шпенглера получают действительные подтверждения, а не те косвенные, о которых он писал, характеризуя *гибель культуры*[1]. Привычка делать по «трафарету», входить в «трафаретные проблемные ситуации» и проч., - является достаточной основой для формирования адаптивного (приспособительного) отношения к окружающему. Его тиражирование за пределами ситуаций, востребованных программами образовательных технологий, является выражением отсутствия отношения творческого, которое бы позволило качественно по-новому увидеть стоящие задачи, проявить новые подходы и т.д.

Адаптивное отношение к жизни, направленное, как правило, на «оптимальное потребление в оптимальных условиях», полностью укладывается в рамки использования средств, имеющихся и использующихся в цивилизации. Созидание качественно нового, сопряженного с риском, беспокойством, трудностями и т.д., не отвечает требованиям адаптации. Поэтому в рамках социальных адаптивных программ, в том числе и программ образовательного характера, касающихся реализации идеи гуманитаризации, сохраняется присутствие заданных, адаптивных целей и задач, заданных и адаптивных средств решения этих задач, а также аналогичных способов их решения. Концептуальной основой разработки таких программ можно считать разрабатываемую Поппером «методологию социально-реформистской деятельности»[2]. Она касается социальной технологии, характеризуемой как система с наличием планируемых целей, средств, условий контроля и коррекции и т.д.

Формирование личностных параметров – параметров осознанного, ответственного, положительно-созидательного отношения к миру и др., - не присутствуют в операционно передаваемых знаниях, даже если это знание о специфике человеческого отношения к миру, идеалах красоты и нравственного отношения к миру. В знаниях можно передавать варианты моделей различного отношения к миру. При этом различие знания и отношения сохранится, а процедура осуществления той или иной образовательной технологии полностью будет на стороне приращиваемого знания, а не на стороне формирования собственного отношения к миру того, для кого функционирует образовательная технология.

Понимание недопустимости не только трактовать, но и осуществлять образование как массив операционных процедур, технологий в тех или иных предметных формах и содержаниях, - является не просто абстрактной идеей. Такое понимание в перспективе является залогом и сохранения, и развития человеческой цивилизации. Особенно это надо подчеркнуть в связи с бурным развитием робототехники, основой которой является использование систем операционного моделирования человеческих функций как самостоятельных объектов дублирования. Ориентация на понимание социальной сущности человека, определения которой не сводимы ни к каким структурным или функциональным массивам, моделируемым операциональным способом, - такая ориентация требует во всех сферах человеческой культуры не допускать редукции образа человека к образу машины, биологического робота. В полной мере это касается и сферы образования.

Ориентация на становление человека как личности присутствует в появлении в общественном сознании идеи необходимости понимания того, что существование человечества и каждого отдельного человека зависит от меры присутствия в жизни параметров человечности. Эта идея ставится постепенно определяющей. Она конкретизируется в различных сферах. Ее появле-

[1]См.: Шпенглер О. Закат Европы. Очерки мифологии мировой истории. М., «Мысль», 1993.

[2]См.: Поппер К.Поппер К Логика и рост научного знания. М., 1983; Popper K. Realism and the Aim of Science. Totowa, 1983.

ние не случайно. В различных формах общественного сознания она обнаруживается и осознается не одинаково. Так, в научном сознании она выразилась в понимании того, что новый этап в развитии науки – постнеклассический – в полной мере реализует эту идею, которая становится неким стержнем понимания всех возможных новых научных достижений.

Проявление этой ориентации в сфере образования выражается прежде всего, в уточнении целей образования, желаемых результатов и, тем самым, в уточнении границ и меры использования образовательных технологий. Реализация этой ориентации должна подвергнуть существенной коррекции принятое сегодня практически повсеместно упование на образовательные технологии как путь совершенствования образования. Попытки воспринять и реализовать эту ориентацию некоторое время назад вылилась в активное продвижение идеи гуманитаризации обучения, которая была призвана выразить попытку приблизиться к включению параметров человеческого мироотношения в образовательный процесс. Реализация идеи гуманитаризации связана с определением смысла и целей образования. Позиция, согласно которой введение параметров человеческого мироотношения в обучение техническим и естественно научным дисциплинам позволяет достигать возможностей для обучаемых более объемного и дифференцированного освоения предлагаемого материала, сопряженного с личностным развитием. Однако такая позиция имеет серьезный концептуальный «дефект».

Идея гуманитаризации образовательной системы, целью которой провозглашается создание условий привития гуманных ценностных ориентаций тем, кто находится в ореоле действия этой системы, - на основе технологического подхода оказывается реально невыполнимой. Искусственность, внешний характер, отвлеченность проводимых процедур и матриц от содержательной стороны человеческих взаимоотношений, возникающих и наполняющихся собственно человеческим содержанием в процессе социально-значимой деятельности и т.п., - вот то, без чего и вне чего невозможно «научить» человека человечности. Информирование же о том, что человеческие определения бывают, имеют место, что они смогут порождать явление гуманности и т.п. – такое информирование – это максимум того, что может дать при ее реализации идея гуманитаризации, если она воплощается в форме особой технологии.

Например, в представительном американском журнале «Educational Technology»[3] можно встретить статьи по широкому кругу вопросов: от общих вопросов перестройки школы до информации о новых методиках обучения иностранным языкам. Развитие образовательных технологий, в широком смысле слова, должно привести к институциональному закреплению унификации («общему знаменателю») целей образования, программ обучения, систем оценок обучаемых полученных знаний, вариантов коррекционных мероприятий, связанных с нейтрализацией возможных отрицательных последствий реализации действующей системы образования и т.д. - характеризующих новый уровень развития образования как системы.

Понимание гуманитаризации образования как массива форм специфических образовательных технологий связано с определением места интеллектуального развития индивида в процессе его становления как личности, как «микросоциальной целостности». Личностные определения человека характеризуются, прежде всего, способностью осуществлять серьезную социально-значимую деятельность, в отличие от которых интеллект характеризует операциональный уровень человеческого мышления. В этом плане ему соответствует структура «ставшего», уже сформированного, «готового» знания. Именно это знание (знание как результат) моделируется «пошагово» в образовательных технологиях. При этом процессуальность самой образовательной технологии мыслится как некая результирующая, состоящая из большего или меньшего числа «шагов», выраженных каждый раз формами готового знания, представленного в виде интеллектуальных (операциональных) схем. Надо подчерк-

[3]См. Также :Educational Technology and Society и др.

нуть, что моделью операционально представленного знания в образовательных технологиях, включая технологии гуманитаризации, является ряд дискретных конечных форм (форм готового знания).

Концепция образования как становления человеческого Я не сводит процесс становления человека как личности к увеличению интеллектуальных возможностей индивида. Целевая ориентация на воссоздание схем операционно передаваемого знания, являющаяся ведущей для образовательных технологий, характеризует их интеллектуальную направленность. При этом статус реально-практического отношения к миру подменяется моделями такого отношения, для которых ведущей установкой является «применение», «использование» знаний опять –таки в качестве внутри-интеллектуальных процедур. Реально - практическое отношение к миру существенно отличается от отношения к миру, осуществляемого как применение знаний как внутри-интеллектуальных единиц.

Знания, которые характеризуются как внутри-интеллектуальные единицы, являются принадлежностью интеллекта индивида, в то время как реально-практическое мироотношение характеризует присутствие индивида в системе общественных связей и не может «обслуживаться» только интеллектом. Интеллектуальная «составляющая» образования в этой интерпретации фигурирует в сфере образовательных технологий как ведущая и определяющая. Однако «ставка» на самоцельное развитие интеллекта характеризует концептуальную и фактическую деформацию сути процесса становления человеческого Я. Технологии гуманитаризации образования, которые ограничены передачей и получением информационных блоков о человеке и мире человека, как таковые, не могут обеспечивать процесс формирования нравственного, реально-практического отношения к миру со стороны обучаемого. В этом плане эти технологии не могут служить основой того, что определяло бы наличие реального гуманизма в обществе.

Параметры человеческого мироотношения всегда имеют процессуальный характер. Так, если, в качестве примера, обратиться рассмотрению отличия контактов, с одной стороны, и общения, с другой, то окажется, что контакты между людьми всегда выражают некие обмены готовыми формами, то есть имеют формы манипуляций. Общение же между людьми всегда носит процессуальный характер. Манипуляции готовым содержанием или формами не являются тождественными *процессам* как таковым. По отношению к ним можно лишь условно согласиться с фразой: «процесс манипуляции». Процессы – это *порождающие* нечто новое состояния, которые присутствуют в природе, обществе, мышлении. Манипуляции же, напротив, характеризуют лишь воспроизводство уже существующих и ситуативных, статичных состояний, их взаимодействие, перемену мест расположения, использования и т.п.

Образовательные технологии моделируют именно манипуляции готовыми формами и прежде всего формами готового знания, на которые опираются все программы дисциплинарного обучения[4]. Попытка воспроизвести образовательные технологии как неких процессов могут быть адекватно выражены лишь в виде продолжающегося ряда этих дискретных (самостоятельных, отдельных, дифференцированных, завершенных и т.д.) единиц знания. Движение индивидов по этому ряду рассматривается сторонниками образовательных технологий в качестве способа освоения знания индивидами. С этим можно согласиться, если признать, что речь идет об освоении готового, потерявшего процессуальность, знания. Такой процесс освоения» своим содержанием будет иметь воспроизведение и закрепление схем и форм данного – готового – знания. Освоение в этом случае будет выражаться закреплением рассудочных, то есть конечных, ситуативных, мыслительных операций и памяти. Они не характеризуют по большому счету мышление человека, имеющего личностный уровень развития. Сказанное, конечно, не означает, что личности иногда в обыденных ситуациях достаточно проявлять именно рассудочный уровень своего

[4]См.: Инновации в образовательном процессе: методологические, теоретические и дисциплинарные аспекты. М. – Усть - Каменогорск, 2013-2014. - 541 с.

мышления. Это означает лишь, что личностный уровень мышления характеризует способность человека понимать любые явления в контексте их становления и развития, а не просто точечно, ситуативно, здесь и сейчас и не более того.

В аспекте отмеченного, гуманитаризация образования как технология и методика полностью оказывается лишенной возможности реализовывать поставленные цели – цели культурного, личностного развития обучаемых. Все знания, связанные с человеком, культурой, историей и т.п. в рамках гуманитарных технологий всякий раз будут с необходимостью представлены в форме «готового знания». То есть они будут иметь статус знаний, которыми можно оперировать в качестве самостоятельных, ставших единиц той или инойдисциплинарной программы. В сфере гуманистических ценностей человеческой культуры, имеющих всегда исторический, процессуальный характер, такое вторжение гуманитарных технологий будет характеризовать не только введение грубых редукций, но и будет означать деформацию, вульгаризацию самих этих ценностей.

Ставка на разработку и внедрение технологий гуманитаризации образования по существу ведет к нивелировке приоритетности понимания образования как процесса становления человеческого Я, личности, субъекта истории, способного к самостоятельной, осознанной, ответственной и социально-значимой деятельности. Интеллектуальная составляющая внедрения технологий гуманитаризации не компенсирует в сколько-нибудь достаточной степени необходимость воспроизведения в процессе образования социально - исторически значимого общения и деятельности как контекста реального формирования личностного мироотношения человека.

Личностное мироотношение является процессом и сферой, в которой определения собственно человеческого не только проявляются, но и формируются. Проявление человека как субъекта социально-значимой деятельности включает в себя и интеллект, но не в качестве центрального звена, фокусирующего на себя все жизненные силы и возможности человека. *Субъективное* отношение человека к миру может моделироваться операционально в виде системы с некоторым набором заданных элементов. Однако такая модель не соответствует параметрам *субъектного* мироотношения, проявляемого человеком. Отметим также, что параметры субъектного мироотношения нельзя отождествлять с характеристиками проявляемой человеком субъективности. Субъектность выражается в проявлении человека как инициирующего, созидательного начала социально - значимой деятельности. Субъективность же характеризуется особенностями его психических реакций, которые, по сути, не конструируют и не изменяют социальную реальность. Так, например, работа в организации людей с различными чертами, имеющими субъективный характер (цвет глаз, рост, тип нервной системы и т.д.), не изменяют целевых ориентаций данной организации. В то же время субъектные черты человека (умение ставить новые и корректировать старые цели, способность выводить организацию на новые рубежи, решать задачи, касающиеся интересов многих и т.д.) существенно влияют на деятельность организации, коллектива, на выбор направления их перспективного развития и т.д.

Внедрение операциональных моделей, включая и модели гуманитаризации, проектирует формирование не субъектного мироотношения индивида, а такого в котором индивид оказывается ведомым (объектом). Это объясняется тем, что формы «готового» знания при их воспроизведении в образовательных технологиях сами по себе не содержат достаточных оснований, вызывающих у человека необходимость проявлять субъектные черты. При работе в рамках образовательно-технологических схем у индивида вызывается необходимость адаптировать себя к этим схемам, в которых уже присутствуют параметры для воспроизведения, изменения, переконструирования и т.д. материала задания. Иначе говоря, целевые ориентиры включения индивида в операциональное движение заданы, уже присутствуют в том или ином проекте операционной системы. По отношению к самому индивиду они, тем самым, проявляют свой внешний характер.

«Внешний характер» выражается в том, что не сам индивид порождает цель, связанную с содержательно-продуктивно направленной, необходимой деятельностью, а эта цель обнаруживается им уже готовой, имеющей место, когда он вступает в сферу реализации той или иной образовательной технологии. Это еще раз подчеркивает низкий потенциал технологического подхода к образованию или отсутствие в нем всякого потенциала личностного развития тех, кто в нем пребывает. Это вывод касается, в частности, и потенциала технологий гуманитаризации. Последние также остаются во внешнем плане по отношению к тем, на кого распространяется действие технологий гуманитаризации.

Процесс обучения, построенный на основе образовательных технологий, обеспечивает усвоение операционально - дифференцированного знания. При этом готовое знание – знание как результат, как информация, может включать в себя не только научную информацию. Оно может быть выражением норм, правил, ценностей и др. Происходит *интеллектуализация* мироотношения человека. Она является выражением не просто увеличения объема, познанного человеком. Она характеризует качественное изменение жизненных ориентиров. В частности, она свидетельствует о происходящей подмене реальных ценностей ценностями информационно - воспроизводимых состояний моделируемой *реальности*. Это обстоятельство усиливается тем, что под образовательными технологиями все больше понимают не просто использование технических средств обучения для обеспечения большей гибкости, интенсифицированности, занимательности учебного процесса. Под образовательной технологией все больше понимают любые системные действия, мероприятия в сфере образования, согласующиеся с общецивилизационными требованиями к организации системы образования, а также согласующиеся с условиями ее функционирования. В этом контексте индивид объективно получает статус функциональной единицы, или своего рода агента.

Социальные технологии с самого начала предусматривают для человека роль агента, функционирующего в рамках их реализации. Это же происходит при реализации образовательных технологий. Интеллектуальная направленность последних сближает основания их построения и осуществления с концепциями научающебихевиорального направления (Б. Скиннер[5]), с теорией социального научения (Роттер[6]), с выводами когнитивного направления (Д.Келле[7]) и др., представленными в западной социально-философской и психолого-педагогической мысли.

Существование и развитие образовательных технологий является формой институционализации микроструктур образования как социальной системы. Институциональный уровень проявления образовательных проблем по своему содержанию и логике не совпадает с содержанием и логикой проявления образования как явления культуры[8]. Институциональный аспект образования – образования как социальной системы - характеризует образование как цивилизационное (а точнее: социумное) явление. Различие этих аспектов проявления образования (цивилизационного и собственного культурного) требует их учета при осуществлении образовательных программ.

Применение образовательных технологий, воспроизводящих лишь один аспект функционирования образования как социальной системы - аспект моделирования форм системного знания, - должно целевым образом сочетаться с логикой воспроизведения форм системного знания. То есть задачи применения образовательных технологий не включают в себя воспроизведение форм и логики личностного развития обучаемых. Такое ограничение объясняется

---

[5]См: Скиннер Б. Science and Human Behavior («Наука и человеческое поведение», 1953), The Technology of Teaching («Техника обучения», 1968).

[6]См.: Роттер Дж. Развитие и приложения теории социального научения (1982).

[7]См.: Келле Д. Психология личностных конструктов, 1955.

[8] См. Гусева Н.В. Культура. Цивилизация. Образование. Социально-философский анализ оснований развития человека в контексте цивилизации и культуры. М.: Экспертинформ, 1992.

тем, что параметры личностного развития, воспроизведенные в знании, не являются в то же время параметрами реально - практического мироотношения. Такие параметры формируются не через воспроизведение систем знания, а в процессе практической, социально-значимой деятельности. Данный аспект рассмотрения сути и потенциала технологий в образовании еще раз подводит к выводу о необходимости переосмысления базовых подходов к концепции образования. Сказанное не означает необходимости отказа от разработок и внедрения новых технологий в сфере образования. Напротив, подтверждение важности разработок образовательных технологий должно состоять в выявлении их собственных концептуальных оснований, характеризующих их как средств, а не целей совершенствования образовательного процесса. Это необходимо постольку, поскольку концепция образования как процесса становления человеческого Я не совпадает с логикой воссоздания схем операционно передаваемого знания.

Редукция знания как процесса к знанию как результату переводит рассмотрение образовательного процесса, в плоскость формально социумного, вещно-деформированного содержания. Так, касаясь рассмотрения идеи гуманитаризации, можно выделить такие деформации. В научном исследовании, например, они проявляются в следующих подменах: нравственного – моральным; процессуального – нормативным;собственно - человеческого – матричным; и др. В образовательном процессе такие деформации часто выражаются подменами понимания – запоминанием, мышления – умственными действиями по схеме и т.п. В том и другом случае действует одна и та же недопустимая «логика» – «логика редукции».

Учитывая вышесказанное, надо подчеркнуть, во-первых, что нельзя мыслить процесс создания условий для развития гуманных отношений между людьми как процесс сугубо интеллектуальный, сводящийся к передаче «готовых» знаний и схем поведения, также находящихся в статусе «готовых» знаний.

Во-вторых, нельзя считать обоснованным представление о возможности *внешнего* влияния как формы и способа, благодаря которому может происходить формирование нравственного в человеке. Необходимо строго отличать сущность феномена «гуманитаризация» от понятия и смысла гуманного отношения человека к человеку и человека к миру. Эти понятием выступает понятие «нравственность». Нравственность в отличие от морали нельзя ни выразить, ни привить путем *внешних* воздействий. Содержанием морали может выступать *информация о*добром, о справедливом, о честном, о достойном, о совести и т.п. Расхождение, например, *«доброго»* и знания *«о добром»* можно легко различить. Это различие нельзя упускать при разработке проблем образования,как и проблем научного творчества. В противном случае будет регулярно возникать необходимость решения проблемы «гуманитаризации» как науки, так и образования. Аналогично, здесь имеются в виду и другие нравственные понятия: справедливость, совесть, честь, достоинство, добродетель и др. Формально-рассудочное их истолкование ведет в область морали, а содержательно-диалектическое – в область нравственной реальности – реальности человеческого духа.

В-третьих, разработка проблем совершенствования и развития образования нельзя базировать на принципе системности, считая его достаточным для реализации сложнейших процессов развития общества и человека. В полной мере это касается и предлагаемых попыток применить системный подход к провозглашенной идее гуманитаризации образовательных технологий. Поясним сказанное. Принцип системности выражает ориентацию на реализацию функциональных процессов[9]. Образование же, как процесс, носит более глубокий характер. В нем подразумевается *не просто функционирование того, что уже есть*, а подразумевается формирование того, что затем может и *функционировать, и*

[9]Сравните: понятие «структура» выражает поэлементных строй рассматриваемого явления. Понятие «система» выражает ориентацию на рассмотрение функционирования данной структуры.

создавать. Системный же подход не охватывает, то есть не может «моделировать», воспроизводить процессы, созидания как таковые. Это значит, что его нельзя брать за основу серьезных как научных, так и социально-практических изысканий, и проектов. В противном случае, создаваемая на основе системного подхода программа (хоть образовательная, хоть и научная) (См.: Наука и образование в современном мире. Выпуск 1, 2, 3, 4. М. – Усть - Каменогорск, 2008 – 2012) будут иметь ситуативный, тактический, а не стратегический характер, даже и тогда, когда осознанно требуется стратегическая ориентация.

УДК 159.9.01

ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ И ПСИХОЛОГИЯ АНРИ БЕРГСОНА (КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

Мареев С.Н., Мареева Е.В.

Бергсон - философ жизни, но, в отличие от Шопенгауэра и Ницше, он хочет соединить философию жизни с теорией познания. «Нужно, - пишет он, - чтобы оба эти исследования – теория познания и теория жизни – соединили свои силы и в круговом движении толкали бы друг друга бесконечно»[1].

Преображение теории познания у Бергсона определяется идеей жизненного порыва, который лежит в основании всей эволюции. Отказываясь от «рассудочного» языка науки, Бергсон опирается на язык обыденности и искусства, изображая творческую эволюцию через образ фейерверка. Каждая ракета взрывается в свое время, и когда одни остывают, другие продолжают гореть. Остывание, по Бергсону, путь к материально-телесной стороне жизни, а то, что горит, выражает ее творческую и духовную суть. И эта идея сходна с эманацией неоплатоников, у которых Единое как Божество, изливаясь за свои пределы, оборачивается материей, подобно тому, как затухание света рождает тьму. Но этому потоку соответствует и обратное движение, связанное с волевым преодолением отделенности от истока.

Вся «творческая» эволюция мира у Бергсона должна подвести к возникновению Человека. Что касается теории познания, то у Бергсона она погружена в огромный материал из области психологии и физиологии, где он не только дает свое понимание противоположности разума и интуиции, но уточняет понятия восприятия, памяти, инстинкта, рефлекса и пр. Но рассмотрим это по порядку.

Начнем с видимой правоты Бергсона в отношении Г. Спенсера. «Путем сочетания рефлекса с рефлексом, - пишет Бергсон, - Спенсер думает сотворить поочередно инстинкт и разумную волю»[2]. И рефлекс, и разумная воля, с точки зрения обоих – это *результат* эволюции. Но у Бергсона речь идет, на первый взгляд, о несводимости разумной воли человека к сочетанию рефлексов. Свободную волю человека на эволюционной лестнице никак не вывести из рефлекторного поведения организмов. Но признавая различие, и даже противоположность, рефлекса и разумной воли, Бергсон признает их непосредственное совпадение в «elanvital» - том жизненном порыве, который составляет содержание эволюции и благодаря которому она имеет творческий характер. В этом пункте теория познания Бергсона действительно смыкается с его философией жизни. Но как такое возможно?

«Нужно начать с того, - пишет Бергсон, - чтобы смешать вместе рефлекторное и волевое. Нужно затем идти на изыскание текучей реальности, стремительно бегущей под этой двойной формой, без сомнения, причастной и той и другой, не будучи ни в одной из них. На низшей ступени лестницы

[1] Бергсон А. Творческая эволюция. М.: КАНОН-пресс, Кучково поле. 1998, С. 37.

[2] Там же. С. 344.

животного царства, у живых существ, состоящих из недифференцированной протоплазматической массы, возбуждающая реакция не приводит еще в движение определенный механизм, как это бывает при рефлексе; она не делает еще выбора между несколькими определенными механизмами, как это бывает в акте волевом; она не будет поэтому ни волевой, ни рефлекторной, и, однако, она предвещает и то, и другое»[3].

Итак, в изначальном состоянии «elanvital» рефлекс животного и разумная воля человека уже присутствуют, но еще в «смешанном» виде, хотя и предвещающем их обоих. Но дальнейший ход творческой эволюции приводит в движение механизм рефлекса, а затем механизм свободного выбора и волевого акта. Свои идеи, как уже говорилось, Бергсон выражает на языке художественных образов, полагая, что именно он адекватен «текучей реальности» жизненного порыва. Но в переводе на язык классической философии метод Бергсона состоит в прямом отождествлении противоположностей, без каких-либо опосредствований, что в итоге оборачивается банальным дуализмом. И, прежде всего, это касается психофизической проблемы, которую он считает изначально ложной, и, тем не менее, вынужден ее решать в отношении способностей человека в пользу дуализма.

Дело в том, что Бергсон психофизическую проблему в классической философии подводит под механицизм как неадекватную постановку и решение вопроса. Таким решением у Бергсона является психофизический параллелизм Лейбница. «Конечно, - пишет Бергсон, - психо-физиолог, признающий полную эквивалентность между мозговым состоянием и психологическим, представляющий себе возможность для какого-нибудь сверхчеловеческого интеллекта читать в мозгу то, что происходит в сознании, мнит себя весьма далеким от метафизиков XVII века и очень близким к опыту. Но простой и чистый опыт не говорит нам ничего подобного»[4]. Но собственное решение этой проблемы Бергсоном интересно также его двойственностью. Критикуя дуализм в одной форме, он предлагает его в другой.

Психическое, по Бергсону, несводимо к физиологическому именно потому, что мысль и мозг – противоположности. Реальность духа и реальность материи, указывает Бергсон, проявляются в форме реальности мышления и такого телесного органа, как головной мозг. «В самом деле, - пишет он, - рассматриваем ли мы мышление как простую функцию мозга и состояние сознания как эпифеномен церебрального состояния, или же считаем состояние мышления и состояние мозга двумя переводами на различные языки одного общего оригинала, - и в том, и в другом случае в принципе предполагается, что если бы мы могли проникнуть внутрь мозга, присутствовать при чехарде атомов, из которых состоит серое вещество, и если бы вдобавок мы обладали ключом к психофизиологическому отношению, мы знали бы каждую деталь происходящего при этом в сознании»[5].

Указанное представление, замечает Бергсон, разделяется как философами, так и учеными. И здесь стоит вспомнить распространенную трактовку этого вопроса в советском диамате: сознание есть функция высокоорганизованной материи. При этом мало кто понимал эту высокоорганизованную материю как социальную жизнь. Большинство советских философов - марксистов признавали такой материей головной мозг человека. И даже отказавшись от «марксизма» многие бывшие советские философы продолжают придерживаться этой версии.

Но действительно ли факты наводят на такого рода гипотезу? – ставит вопрос Бергсон. И ответ, который он дает, является по сути убийственным для данной гипотезы. «То, что между состоянием сознания и мозгом существует согласованность, сомнения не вызывает. Но существует согласованность и между одеждой и гвоздем, на котором она висит, так как если вырвать гвоздь, одежда упадет. Будем ли мы утверждать, основываясь на этом, что форма

[3] Там же.

[4] Там же, С. 335.

[5] Бергсон А. Материя и память. // Бергсон А. Собрание сочинений в 4-х т. Т.. 1, М.: Московский клуб, 1992. С. 162.

гвоздя показывает форму одежды или каким-то образом позволяет нам ее угадать?»[6]

Понятно, что нет таких фактов, которые говорили бы о том, что атомы и молекулы серого вещества, нейроны и аксоны и т.д. выстраиваются в некую картинку, которая является образом того предмета, который является предметом нашего сознания, нашего восприятия. Понятно, что мы в нашем сознании имеем некоторый образ предмета, который мы мыслим, сознаем, воспринимаем.

В работе «Материя и память» Бергсон опровергает механистическую теорию памяти. Но здесь перед нами все та же проблема отношения тела и души, а значит материального и идеального. «Книга Бергсона «Материя и память», - отмечает Л.С. Выготский, анализируя учение Бергсона в своих «Лекциях по психологии» - имеет предметом как раз исследование отношений между духом и телом. Таким образом, проблема памяти превратилась здесь в проблему духа и материи в применении к конкретным условиям. В работе Бергсон привел богатейшие фактические материалы, привлек и патологический материал, давая анализ явлений амнезии и афазии, явлений забывания и нарушения речи при мозговых поражениях»[7].

Основной тезис Бергсона, за которым пошла целая школа в учении о памяти, заключается в том, что есть два различных, несводимых друг к другу вида памяти. Одна память аналогична другим процессам, происходящим в теле, и действительно может рассматриваться как функция мозга. Это, скажем, сохранение тех двигательных навыков, которые были приобретены организмом в процессе жизни. Но это по сути своей память, которая связывает человека с другими живыми организмами. Здесь еще нет ничего такого, что относится к специфике нашего сознания.

Но у ребенка параллельно развивается и другой вид памяти, представляющий собой духовную деятельность. Представьте себе, пишет Бергсон, что мы заучиваем стихотворение. В результате заучивания мы запоминали известный материал. И этот вид памяти напоминает двигательную привычку, которая создается путем упражнений. Но вот я не воспроизвожу то, что неоднократно повторял, а хочу воспроизвести в памяти однократно бывшее. Этот уже второй вид памяти, который связан с воскрешением образа, который не связан с упражнением, и это чисто духовная деятельность. Она, по мнению Бергсона, связана с мозгом лишь постольку, поскольку тело и мозг являются орудиями, без которых чистая духовная деятельность не может осуществляться.

На анализе случаев поражения мозга Бергсон старается показать, что память как двигательная привычка исчезает в первую очередь. Там же, где страдает память второго рода, она страдает не от мозгового поражения, а от ущербности всего орудия в виде мозга, для того чтобы проявить эту духовную деятельность. Иначе говоря, в одном виде памяти мозг производит функцию, а во втором служит орудием чисто духовной деятельности, которая при поражении мозга не может проявиться ни в виде слов, ни в виде рассказа, ни в виде выразительных движений. Бергсон пытается показать, что через второй вид памяти мы вступаем в царство духа. «В способности человеческого сознания воспроизводить образы прошлого так, как если бы мы видели их в действительности, _ пишет Выготский, - Бергсон видит главное основание для утверждения независимости духовной функции человека от его тела»[8]. Понятно, что тем самым Бергсон не преодолевает дуализм механистического материализма и спиритуализма в трактовке духовного, идеального, хотя к этому стремится.

Глубокие познания в области биологии и физиологии, как уже говорилось, сочетаются у Бергсона с умозрительными построениями, которые не обосновываются, а иллюстрируются аналогиями и художественными образами. Так Бергсон выступает против преувеличения возможностей простейших организмов. Назначение нервной системы, считает он, лишь *реаги-*

[6] Там же.

[7] Выготский Л.С. Лекции по психологии // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982, С. 383.

[8] Там же, С. 384.

ровать на внешние раздражители. Амеба уходит из той части аквариума, где находятся вредные вещества, не потому, что «знает» об их вредном влиянии, а элементарно реагирует на изменения среды. Это *автоматическая* реакция. Она ничего не «знает», а только действует в соответствии со своим устройством. И так же устроен наш спинной мозг, который однозначно реагирует на внешние раздражители. Но уже головной мозг оказывается у Бергсона всего лишь продолжением и усложнением спинного мозга. И отсюда Бергсон и делает неожиданный и странный вывод: «Существует, следовательно, лишь различие в степени и не может быть различия по существу между так называемой перцептивной способностью головного мозга и рефлекторными функциями спинного мозга»[9].

В данном случае перцептивная способность, которая есть уже у животного, оказывается функцией телесного органа, хотя его деятельность Бергсон иллюстрирует противоречивым образом «телефонной станции», роль которой в том, чтобы «дать соединение» или задержать его»[10]. Но что в данном случае означает «задержать соединение»?

В физиологии высшей нервной деятельности существует понятие торможения, которое у человека связано с сознанием. Но уже у высших животных торможение не является автоматической реакцией. На языке Бергсона, автоматическая телефонная станция не может задержать соединение. Это может сделать только телефонистка. Но у Бергсона такая способность еще таится в структурах головного мозга, а не объясняется ориентировочной деятельностью.

Бергсон пишет про головной мозг так: «Он ничего не прибавляет к тому, что получает, но так как все воспринимающие органы связаны с ним своими конечными отростками и так как все двигательные механизмы продолговатого и спинного мозга имеют там своих полномочных представителей, то он действительно представляет центр, в котором периферическое возбуждение связывается с тем или другим двигательным механизмом, но уже избранным произвольно, а не навязанным внешней необходимостью»[11].

Как видим, здесь появляется *произвол*, когда организм «выбирает», каким телесным движением реагировать на тот или иной раздражитель. «Другими словами, - заключает Бергсон, - головной мозг представляется нам инструментом анализа по отношению к воспринятому движению и инструментом селекции по отношению к движению выполняемому. Но и в том, и в другом случае роль его ограничивается переносом и дроблением движения. И ради цели познания нервные элементы в высших центрах коры работают не больше, чем в спинном мозгу: их задача лишь в том, чтобы сразу наметить множество возможных действий или организовать одно из них»[12].

Головной мозг – «инструмент анализа». Но является ли он органом *синтеза*? То есть может ли мозг составить некоторое целостное представление о предмете? Здесь, судя по всему, у Бергсона, может помочь только автономная от тела способность - *интуиция.* Но интуиция, повторим, не функция мозга. Это способность у Бергсона происходит из жизненного порыва и является его модификацией. Интуиция автономна от тела, как и разумная душа у Аристотеля, у которого она не является энтелехией тела, в отличие от растительной и животной души. В учении Аристотеля разумная душа способна на интеллектуальное созерцание Бога. Иначе у Бергсона, у которого интуиция как высшая духовная способность приобщается к иррациональному жизненному порыву, неподвластному дискурсивному мышлению - интеллекту. Дуализм как тектонический разлом проходит через всю систему философии Бергсона. На высших ступенях эволюции духовное у него существует параллельно с материальным, и *переход* одного в другое невозможен.

Когда Бергсон различает два вида памяти, он приводит следующий пример. «В этих двух видах памяти, - пишет Берг-

[9] Бергсон А. Материя и память. // Бергсон А. Собрание сочинений в 4-х т. Т.. 1, М.: Московский клуб, 1992. С. 170.
[10] См.: там же, С. 175.
[11] Там же.
[12] Там же.

сон, - из которых одна *воображает*, а другая *повторяет*, вторая может заменить первую и часто даже создавать ее иллюзию. Когда собака встречает хозяина радостным лаем и лаской, она без сомнения его узнает; но содержит ли в себе это узнавание вызов прошлого образа и сближение его с наличным восприятием? Не состоит ли оно в том, что животное осознает некоторую особую установку или манеру поведения, усвоенную его телом, установку, постепенно сложившуюся под воздействием близких отношений к хозяину и механически вызываемую теперь при одном его восприятии?»[13].

Проще говоря, не является ли описанная реакция собаки просто павловским рефлексом? Бергсон избегает павловской терминологии и павловской теории высшей нервной деятельности вообще. «Не будем заходить слишком далеко, - пишет он, - и у животного неясные образы прошлого, может быть, накладываются на наличное восприятие, и можно даже допустить, что все его прошлое виртуально целиком отображено в его сознании; но это прошлое недостаточно интересует его, чтобы отвлечь от настоящего, всецело его поглощающего, и узнавание здесь должно быть скорее переживаемым, чем мыслимым»[14].

Известно, что И.П. Павлов запрещал своим сотрудникам говорить: собака переживает, собака радуется и т.п. Это, так сказать, недопустимые антропоморфизмы, хотя порой трудно отказать себе в том, чтобы приписать собаке человеческие чувства. Но то, чем заключает Бергсон свое рассуждение о собачьих чувствах, не только определенно, но и верно: «Чтобы вызвать прошлое в виде образа, надо обладать способностью отвлекаться от действия в настоящем, надо уметь ценить бесполезное, надо хотеть помечтать. Быть может, только человек способен на усилие такого рода»[15]. Иначе говоря, уже память невозможная без фантазии. Это тем более верно, что то же самое было уже давно подмечено И.Кантом и И-Г. Фихте, которых иногда вспоминает Бергсон. Речь идет о способности воображения, которая, по Канту, является общим основанием всех познавательных способностей человека.

Здесь интересно, как Бергсон характеризует явление под названием «психическая слепота». Со ссылкой на Фр. Мюллера он пишет, что если «слепые очень быстро обучаются снова находить потерянную дорогу, больной, пораженный психической слепотой, даже после нескольких месяцев упражнения не может ориентироваться в собственной комнате»[16].

При этом Бергсон указывает на то, как рисуют больные психической слепотой. И делают они это «по точкам», намечая сразу несколько точек, которые соединяют между собой, все время проверяя, похож ли рисунок на предмет. Иначе у психически здоровых. «Мы, - отмечает Бергсон, - рисуем «непрерывной чертой», посмотрев на модель или думая о ней. Чем объяснить такую способность, если не привычкой сразу улавливать *организацию* наиболее употребимых контуров, то есть двигательным стремлением одним очерком, сразу изображать их схему?»[17].

В данном случае Бергсон употребляет термин «схема», не вспоминая о Канте с его учением о схематизме воображения. "Понятие о собаке, - писал Кант, - означает правило, согласно которому мое воображение может нарисовать четвероногое животное в общем виде, не будучи ограниченным каким-нибудь единичным частным обликом, данным мне в опыте"[18]. Схематизмы у Канта – это деятельные образы, на которые мы опираемся при употреблении общих понятий. А у Фихте посредством воображения человек полагает уде все предметные образы, начиная с восприятия и заканчивая теоретическим мышлением и художественной фантазией. И делает это не внутри организма, а вовне, используя мозг, как и органы чувств в качестве своих орудий.

Во-ображение это воплощение в образ. Но Бергсон не рассматривает специ-

[13] Там же, С. 208.
[14] Там же.
[15] Там же.
[16] Там же. С. 219.
[17] Там же.
[18] Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Сочинения в 6 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964, С. 223.

ально эту способность – способность воображения. И совершенно упускает из виду деятельностную природу этой способности. Воображение нам *рисует* воображаемый предмет, отмечал Фихте, а рисование есть деятельность, есть движение, есть активность. Рисование есть не просто изображение, но и, в определенном отношении, *порождение* некоторой предметности, которое происходит, добавим мы, согласно тем формам и законам, по которым происходит производство их в предметной деятельности, т.е. в практике.

Уже у Фихте восприятие есть единство продуктивного и репродуктивного моментов, которые объединяются действием человека. Именно потому, что образ зрительного восприятия, как и всякий чувственный образ, деятельно продуцируется человеком как бы вовне, во внешнем пространстве, глаз видит действительный предмет, а не его отражение на сетчатке, хотя именно с помощью сетчатки мы воспринимаем реальный предмет. Все эти процессы конструирования и коррекции зрительных образов протекают бессознательно, как и вообще весь процесс чувственного восприятия.

Обычный человек может осознавать только результат чувственного восприятия, а не его процесс. Это и создает видимости того, что мы имеем здесь дело с некоторой чувственной интуицией. Время стягивается для нас в момент. Но в момент стягивается длительность. Происходит абстракция от размерности, от дискретности времени. В этом и состоит вся «мистика» абстракции от процесса «рисования».

Соглашаясь с мыслью Фихте о бессознательной деятельности воображения, Шеллинг позже писал: «В будничной деятельности за вещами, с которыми мы возимся, мы забываем о самой нашей деятельности; философствование является тоже своего рода деятельностью, но это не только деятельность, но и также неуклонное созерцание себя в этой деятельности»[19]. Но тот же Фихте утверждает, что такого рода конструирование составляет основу духовной жизни каждого взрослого человека, поскольку с ним связана наша способность понимать слова. Даже при чтении газеты, отмечает Фихте, «нам приходится посредством ... фантазии набрасывать себе картину рассказанного события, ... конструировать его, для того чтобы действительно понять его...»[20]. А в работе «Факты сознания» он прямо указывает на то, что способность отвлекаться от восприятия наличного бытия и переключать свое внимание на свободное движение во внутреннем плане является важным отличием мышления взрослого от мышления ребенка, свидетельствующим о развитии самосознания. Ребенок, согласно Фихте, может видеть только налично данное; «его сознание совершенно неспособно к заполнению иным порядком»[21]. Взрослый же, и прежде всего ученый, может не видеть того, что находится в его поле зрения, «ибо в это время он может заполнить свое сознание свободным построением образов и размышлением»[22].

Предметная деятельность, на которую способен человек как культурное существо, есть то «третье», в котором снимается противоположность духа и тела, она - опосредующий момент между материальным и идеальным, которого не видит Бергсон, отчего материальное и идеальное в способностях человека у него существуют только в отдельности, внешне дополняя друг друга. Бергсон согласен с тем, что восприятие человека отлично от восприятия мира животным. Но, с его точки зрения, здесь опять же материальное просто дополняется духовным.

Бергсон пишет то об ощущениях, то о духе. При этом он вынужден, как и Локк, суммировать пассивное чистое восприятие и *рефлексию*, с которой, по Бергсону, связано всякое *внимательное восприятие*. Под рефлексией Бергсон понимает «внешнюю проекцию активно создаваемого образа, тождественного или подобного предмету и

[19] Шеллинг Ф.В.Й. Система трансцендентального идеализма. Л., 1936. С. 19.

[20] Фихте И. Г. Ясное, как солнце, сообщение широкой публике о подлинной сути новейшей философии. Попытка принудить читателей к пониманию. М., 1993. С. 105.

[21] Фихте И.-Г. Сочинения в двух томах. Т. 2. СПб.: Мифрил, 1993. С. 637

[22] Там же.

стремящегося слиться с его контурами»[23]. С этим и связано, по Бергсону, *узнавание*, которое есть проявление нашей памяти.

Внимание, собственно, и состоит в том, что не объект отражается нашим зрением, а это *мы всматриваемся* в него, и здесь восприятие становится деятельным, движения *от* объекта и *в направлении* к нему совпадают. Но Бергсон в данном случае продолжает суммировать, сравнивая внимательное восприятие с работой телеграфиста, «который получив важную депешу, буква за буквой телеграфирует ее обратно для проверки содержания»[24]. Но для того, чтобы иметь возможность это сделать, «телеграфист» уже должен иметь отношение к полученному тексту. В итоге, предполагает Бергсон, «рефлексированное восприятие представляет собой *кольцо*, где все элементы, включая воспринятый предмет, находятся в состоянии взаимного напряжения, как в электрической цепи, так что ни одно возбуждение, исходящее от предмета, не может по пути затеряться в глубинах ума: оно должно возвратиться к самому предмету»[25]. Но то, что Бергсон глубокомысленно именует «кольцом», на деле – порочный круг, в который его замыкает порочная методология.

Никакая, даже очень «творческая», эволюция не может сотворить чувствующий красоту формы глаз, музыкальное ухо и т.д. Все это лежит в области *человеческих отношений*, в области *культуры*, которая возникает и развивается *исторически*, а не *эволюционно*. Материальное переходит в идеальное не там, где материя, так сказать, аннигилирует, а там, где материальная вещь становится выражением взаимоотношений людей. Именно здесь рождаются собственно идеальные чувства, и животное влечение становится любовью. И эти способности рождаются в человеческой деятельности.

В целом вопрос о природе духа Бергсон переносит из области культурно-исторической в область природы. Он стремится *непосредственно* соединить дух и материю, минуя *историю* и *культуру*, о которых у Бергсона в собственном смысле ничего нет.

У Бергсона единственной адекватной формой мышления о мире являет интуиция. Только иррациональная интуиции приобщает нас к истине, т.е. к самой жизни. Но наш интеллект искажает суть мира, что вызвано «потребностями жизни»[26]. И здесь перед нами суть антиинтеллектуализма Бергсона, который так привлекал его современников.

Истина возможна, как писал Шеллинг, только при совпадении субъективного с объективным. Как возможно это совпадение? Оно возможно, отвечают и Шеллинг, и Фихте и Гегель, потому, что мы мыслим мир в его же собственных формах, причем именно мыслим, а не воспринимаем.

Если в восприятии, по мнению Бергсона, мы находим проявления жизни, то интеллект ей враждебен, поскольку он расчленяет и анализирует жизнь. Интеллектуально-научный образ мира он сравнивает с кинематографом, в котором движение жизни раскладывается на отдельные кадры, прерывая непрерывный поток. В кино каждый кадр дает неподвижное изображение, а их последовательная смена создает иллюзию движения. Вот в мире таких иллюзий и живет интеллект.

Дискретность процесса научного познания, доказывает он, находит свое выражение в знаково-символической форме. Это, считает Бергсон, освобождает нас от усилия мыслить непрерывность. «Знаки созданы, - пишет он, - для того, чтобы избавлять нас от этого усилия, заменяя движущуюся непрерывность вещей искусственным соединением, практически ей равноценным и имеющим преимущество изготовляться без труда»[27].

Но такого рода наука является *практически полезной*. «Даже тогда, когда она углубляется в теорию, - пишет Бергсон, - она вынуждена приспосабливать свою ра-

[23] Бергсон А. Материя и память. // Бергсон А. Собрание сочинений в 4-х т. Т.. 1, М.: Московский клуб, 1992. С. 222.
[24] Там же.
[25] Там же. С. 223.
[26] См.: там же, С. 292.
[27] Бергсон А. Творческая эволюция. М.: КАНОН-пресс, Кучково поле. 1998, С. 314.

боту к общему состоянию практики»[28]. Практические действия, как выражается Бергсон, совершаются скачками. Именно практикой востребована процедура *измерения*. А методы измерения и вычисления дает наука. Практика через науку требует искать *причинно-следственные связи*. «Причинность, - пишет Бергсон, - которую он ищет и повсюду находит, выражается в само́м механизме нашего производства, где мы бесконечно составляем одно и то же целое из одних и тех же элементов, где мы повторяем те же движения, чтобы получить тот же результат. Целесообразностью по преимуществу для нашего разума является целесообразность в нашем производстве, где работают по образцу, данному заранее, то есть прежнему или составленному из известных элементов. Что же касается собственно изобретения, которое является, однако, отправным пунктом самого производства, то наш интеллект не в состоянии постичь его ни в его *рождении*, т.е. в том, что есть в нем неделимого, ни в его *гениальности*, то есть в том, что есть в нем творческого»[29].

Так практика оказывается в учении Бергсона предпосылкой не истинной, а ложной картины действительности. Поскольку жизнь, согласно Бергсону, характеризуется непрерывным движением, то интеллект «*характеризуется естественным непониманием жизни*»[30]. Понимание жизни оказывается у Бергсона за пределами науки и интеллекта, потому что они созданы для труда и материального производства. Инструментальный характер интеллекта в учении Бергсона, который все квантует, измеряет и соизмеряет, определяется именно практическим использованием его результатов, целью «фабрикации» вещей, как выражается Бергсон.

В каком-то смысле Бергсон противопоставляет науке *метафизику*. Но исторически, как доказывает он, и сама метафизика оказалась под влиянием механистической и эмпирической науки. И заключения этой метафизики, вышедшей из науки, как пишет Бергсон, «снова возвратились в науку как бы рикошетом»[31].

Надо отметить, что интеллект в трактовке Бергсона – это то, что в немецкой классической философии считалось *рассудком*. В отличие от рассудка, который *рассуждает*, разум – *мыслит*. Логика рассудка - это логика по принципу тождества и исключенного третьего. А потому она действительно не может схватить суть движения, становления, развития, которая, как писал Гегель, *само существующее противоречие*. И как раз потому, что Бергсон редуцирует разум к рассудку, тот оказывается ущербным, и по логике самого Бергсона должен быть дополнен своим антиподом – иррациональной интуицией.

Здесь уместно сравнить понятие «интеллектуальной интуиции» Шеллинга с «интуицией» Бергсона. В немецкой классике «интеллектуальная интуиция» (Intellektuelle Anschauung) есть «созерцание умом», или мыслящее созерцание. И, как таковое, оно принадлежит разуму. В том, что Бергсон отождествляет рассудок и разум, по сути усматривает ограниченность его понимания и Э. Жильсон, который, будучи католическим философом, признает возможности такого разума, который способен постигать основы бытия и двигаться навстречу к Богу (См. Жильсон Этьен. Воспоминания о Бергсоне .Логос 3 (71), 2009, С. 23).

***

Л.С. Выготский неоднократно указывает на колоссальную эрудицию Бергсона, великолепное знание новейшей науки, психологии и физиологии прежде всего. Но эти научные познания служат Бергсону для дискредитации самой науки и познающего разума. В его учении есть эволюционизм, но нет историзма. Эти идеи созвучны умонастроениям не только его эпохи. Но радикализм в опровержении собственных познаний оказывается неутешительным итогом обогащения теории познания идеей жизненного порыва.

[28] Там же.
[29] Там же. С. 176.
[30] Там же. С. 177.
[31] См.: там же, С. 334.

УДК 159.9.01

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ УНИВЕРСАЛИИ "СО-ПРИЧАСТНОСТЬ"

Буцяк И.Д., Возняк В. С.

В плане перехода к новому педагогическому мышлению современный философско-образовательный дискурс и реальные педагогические практики, на наш взгляд, должны шаг за шагом осваивать идейное содержание концепции “глубинного общения” выдающегося русского философа прошлого века Генриха Степановича Батищева. Сформулированные им универсалии “глубинного общения” предстают истинно регулятивными идеями такого педагогического мышления, которое стремится и способно адекватно осмысливать и в соответствии с сутью дела разрешать противоречия сферы воспитания и обучения.

Философское наследие Г.С. Батищева еще не стала предметом систематических исследований; только в статьях В.А. Лекторского, В.Н. Шердакова, В.А. Малахова, А.А. Хамидова, В.Ю. Даренского, И.Д. Буцяк, В.С. Возняка эксплицированы некоторые идеи русского философа. Содержание универсалий “глубинного общения” еще недостаточно обращено в философско-педагогический план, не проанализировано в качестве регулятивов педагогического мышления, хотя Г. С. Батищев в ряде статей в “Учительской газете” в конце 80-х годов предложил их рассмотрение именно в таком ракурсе. Кстати, термин “новое педагогическое мышление” появился впервые в этих публикациях.

Целью статьи является анализ второй универсалии “глубинного общения” – “со-причастность” в философско - педагогическом измерении, аргументация тезиса о том, что со-причастность является необходимой регулятивной идеей нового педагогического мышления.

Г.С. Батищев следующим образом формулирует содержание этой универсалии: “Со-причастность: онтологическая <...> универсальная взаимная со - причастность каждого всем субъектам в Универсуме и всех – каждому” [1, с. 127]. Первая же универсалия – мироутверждение как принятие и пожизненное утверждение безоговорочной абсолютной приоритетности Универсума как мира всех возможных миров. Мироутверджение противостоит своецентризму – как антропо-, так и социоцентризму. Но почему должен утверждаться именно Мир, а не субъект? А из-за того, что все в мире взаимно – не просто связано, а именно пронизано, проникнуто друг другом, всё причастно всему и всем. Иными словами, вторая универсалия раскрывает онтологические основания первой, с одной стороны, и показывает пути ее реализации, с другой.

Быть в состоянии причастности, быть со-причастным – не какое-то абстрактное моральное требование, идущее “сверху” из определенной идейной позиции. Подобные моральные предписания – какими бы правильными и прекраснодушными они ни были, сами по себе, как известно, бессильны. Другое дело, когда они имеют глубинные онтологические основания, – тогда их не способна опровергнуть ни злая, ни добрая человеческая воля. Она может лишь ослушаться, но опровергнуть – никак.

На наш взгляд, онтологическим основанием универсальной взаимной со-причастности является объективное всеединство, универсальная внутренняя связь всего сущего как способ бытия этого сущего.

Смысл всеединства глубоко метафизичен, поскольку присутствие всего во всём имеет не материальную, а идеальную природу. Владимир Соловьёв пишет: “Вещество есть косность и непроницаемость бытия – прямая противоположность идее, идее как положительной всепроницаемости, или всеединству” [7, с. 363]. В пределах материальной сферы каждое существо закрыто, непроницаемо, ограничено особым бытием; в нематериальной же сфере каждое существо открыто, проницаемо и «заключает всех в себе и себя во всех» [9, с. 78].

Разумеется, идея всеединства не бы-

ла исконно "русским" изобретением. Интуиция всеединства пронизывает собой всю толщу историко-философского процесса. Вот прекрасное и ясное размышление Николая Кузанского: "в каждом творении Вселенная пребывает в качестве этого творения и так каждое вбирает все вещи, становящиеся в нем конкретно им самим: не имея возможности из-за своей конкретной определенности быть актуально всем, каждое конкретизирует собой всё, определяя себя в себя самого. Соответственно, если всё во всём, то всё явно предшествует каждому. Это всё не есть множество, ведь множество не предшествует каждому, …не множество вещей актуально присутствует в каждом, а [вселенское] всё без множественности есть само это каждое" [6, с. 110].

Тут очень тонкая диалектика. Человек, пишет Н. Кузанский, – не есть ни Сократ, ни Платон, а в Сократе – Сократ и в Платоне – Платон. Это не значит, что человек как таковой является неким повторяющимся признаком, одинаковым и у Сократа, и у Платона и т.д., Всеобщее (универсальное) конкретизируется в каждом единичном не своей "похожестью" (повторяемостью) у многих единичных, а именно как это, вот это единичное. "Если человечество будешь рассматривать в виде некоего абсолютного бытия, ни с чем не смешивающегося и ни во что не конкретизируемого, и рассмотришь человека, в котором это абсолютное человечество пребывает абсолютным образом и от которого происходит конкретное человечество отдельного человека, то абсолютное человечество будет как бы подобием Бога, а конкретное – подобием Вселенной. Как то абсолютное человечество пребывает в человеке изначально, или первично, и, значит, в порядке следствия пребывает и в каждом члене и в каждой части, так конкретное человечество есть в глазе – глаз, а сердце – сердце и так далее, благодаря чему в каждом члене пребывает каждый другой" [6 с. 112]. – Итак, "пребывающее человечество" конкретизируется в каждом отдельном индивиде и притом – абсолютным образом, но, как мы знаем, абсолютное не бывает без относительного, значит – конкретизируется относительно абсолютным образом, и от меры этой относительной абсолютности зависит мера человечности человека. Человечество как таковое никоим образом не является некоторой абстракцией, "абстрактным объектом", "конструктом": оно предстает как конкретное человечество. Не абстрактное конкретизируется в отдельном ("конкретном"), а конкретное (как конкретно-всеобщее) конкретизируется в конкретном как отдельном, всё – в каждом как именно этот "каждый".

"Как абстрактное существует в конкретном, так абсолютный максимум мы видим прежде всего в определившемся максимуме, так что во всех частных вещах он пребывает уже в порядке следствия, абсолютным образом пребывая в том, что конкретно определенным образом есть все. <…> Конкретность означает определенность во что-либо, скажем, в то, чтобы быть тем или этим" [6, с. 109]. Этим Н. Кузанский, по-видимому, хочет сказать, что абсолютное мы видим в относительном, бесконечное – в конечном, общее – в отдельном. Конкретность у него – не просто "определенность чего-то", а "определенность во что-то". А посему каждое нечто намного больше самого себя, поскольку в него, в нем и им определилось "всё" – в качестве его самого.

Каждое нечто вбирает в себя всё, конкретизирующееся в этом "нечто", и тем самым становится самим собой. Следовательно, быть конкретным и быть конкретно – это не просто существовать в качестве отдельной единичности, а бытийствовать в качестве сгущенного, стянутого, стяжённого, свёрнутого в себе "всего" – а собственном виде, значит, – в собственном эйдосе.

Вслушаемся в ход размышления Николая Кузанского: "… Вселенная существует только в конкретной определенности вещей и всякая актуально существующая вещь конкретно определяет собой вселенское всё так, что оно становится актуально ею самой. В свою очередь все актуально существующее пребывает в боге, поскольку он есть актуальность всех вещей. Но акт есть завершение и конечная цель потенции. Значит, если Вселенная конкретизируется в каждой актуально существующей вещи, то бог, пребывая во Вселенной, пребывает и в каждой вещи, а каждая актуально существующая вещь непосредственно пребывает в

боге в качестве [конкретизируемой ею] Вселенной. Поэтому сказать, что каждое – в каждом, значит то же самое, что бог – через все – во всем и все через все – в боге" [6, с. 110]. Чтобы схватить эти глубокие истины, необходим, по словам Кузанца, "тонкий ум". Каждое – в каждом и всё – в Боге, поскольку всё во всём. Слушаем дальше: "Но поскольку Вселенная пребывает в каждом так, что каждое – в ней, то она есть в каждом конкретно то самое, чем оно конкретно является, а каждое во вселенной есть сама Вселенная, хотя Вселенная в каждом пребывает различно и каждое во Вселенной – тоже различно" [6, с. 110-111]. – Вот пред нами тонкая и содержательная диалектика единичного и всеобщего, раскрывающая саму "конструкцию" всеединства (онтология) и показывающая, как следует ее мыслить (логика и онтология). Категория всеединства не поддается однозначной рассудочной экспликации, поскольку мы имеем здесь дело с противоречием, – с определенной мистикой: в каждом "нечто" свёрнуто "всё". В каждой вещи это "всё" существует как она сама: "…в камне все – камень, в растительной душе – сама эта душа, в жизни – жизнь, в чувстве – чувство, в слухе – слух, в воображении – воображение, в рассудке – рассудок, в интеллекте – интеллект, в боге – бог. И пойми, что единство всех вещей, или Вселенная, пребывает в их множестве, и, наоборот, их множество – в ее единстве" [6, с. 111]. А вот конкретнее насчет мистики: "Вглядись внимательнее и увидишь, что каждая актуально существующая вещь успокаивается благодаря тому, что все вещи суть в ней она сама, а она сама в боге – бог. Вот чудесное единство вещей, их удивительное равенство и чудодейственная связь, благодаря которой все пребывает во всем! Здесь, как ты понимаешь, коренится и разнообразие и связь вещей" [6, с. 111].

Присутствие одного в другом, каждого – в каждом, всего – во всем, – именно присутствие, а не наличествование, оставляющее физические следы, – вот наиболее удивительное, загадочное, таинственное, непостижимое в бытии… Чистая мистика, и тем не менее – факт, реальность, бытийственность. Кстати, В. В. Бибихин переводит хайдеггеровское Dasein (вот-бытие, обозначающее способ бытия человека) именно как "присутствие".

Где-то здесь кроется тайна немыслимой родственности человека и мира. – Как мы можем знать о таком все-присутствии, о всеединстве? Реальным прообразом, "протофеноменом" его выступает сфера душевно-духовного, личностного самобытия, а еще ближе – наше собственное "я", которое способно к все-присутствию, вездесущести и способно вбирать в себя "вселенское всё".

Конечно, трезвый рационалист с закоренелыми натуралистическими привычками сразу же и непременно возразит: какое право мы имеем чисто субъективный способ бытия "опрокидывать" на весь универсум? Ведь это же "антропоморфизм"! – Разумеется, ничего никуда "опрокидывать" не надо. Однако, по-видимому, следует смириться с тем фактом, что человек осваивает реальность в формах своей активности, в своем образе и своим образом, – это во-первых. А во-вторых, глубины реальности раскрываются нам не во внешнем наблюдении, а сквозь самих себя, – не "по аналогии" с собой, а через мыслящий духовно-душевный опыт, в том числе и опыт осмысления предельных оснований собственного самобытия. Одним из итогов такого самоосмысления и одновременно одной из форм осуществления его и выступает категория "всеединство".

С.С. Хоружий дает такое определение: всеединство есть категория онтологии, "обозначающая принцип внутренней формы совершенного единства множества, согласно которому все элементы такого множества тождественны между собою и тождественны целому, но в то же время не сливаются в неразличимое и сплошное единство, а образуют особый полифонический строй" [11, с. XVIII-XIX]. Существенность всеединства не поддается рассудочно-дискурсивному исчислению.

Если всеединство есть истинно-сущее, то каков удел, какова значимость единичного, индивидуального, частного? Не растворяет ли метафизика всеединства единично-индивидуальное бытие в едином, не утверждает ли она приоритет и господство всеобщего над отдельным? – Одномерно-рассудочное сознание, застреваю-

щее на уровне номинализма, на подобные вопросы отвечает однозначно: система "всеединства" не может не приносить в жертву отдельное, единичное, индивидуальное во имя всеобщего. Правда, тут возможны варианты: подобного рода ущербное сознание может либо протестовать против метафизического "тоталитаризм"», отстаивая до хрипоты права частного, уникального, особого, либо санкционировать господство абстрактно-всеобщего над отдельным, будучи верным идеологическим слугой такого подавления всех различий.

Беда в том, что рассудочно инфицированное сознание "единство", всеобщность представляет по собственному образу и подобию, т. е. сугубо абстрактно. Преимущество же метафизики всеединства в том, что своим ненавязчивым апофатизмом она не дается в лапы рассудку, оставаясь непредметной и непонятной для него. Метафизика всеединства не является рассудочной метафизикой, она насквозь диалектична, спекулятивна, умозрительно конкретна и интуитивно насыщена глубинными человеческими переживаниями.

Наша "самость" как непосредственное самобытие, считает С.Л. Франк, есть всеединство бытия, взятое в качестве единичного. "Самость", т.е. моя жизнь, как она изнутри есть для меня, для себя самой, – противится растворению в безусловном бытии и "ревниво оберегает свое собственное бытие". Однако это "противление" совершается не против всеединства и не вопреки ему. Ведь "в… истинном всеединстве должно было бы быть сохранено именно всё – и в том числе, следовательно, и в первую очередь, и наше собственное самобытие, во всей его полноте и метафизической глубине" [10, с. 423]. Моя "самость" не только не поглощается всеединством, она существует и сохраняется благодаря всеединству. Она "соткана" сплошь из него, взращена им, сама является этим всеединством, взятым как единичное (оединиченным всеединством), сама есть безграничное, существующее в конкретной форме ограниченного. "Самость" порождается всеединством отнюдь не ради безличного и безразличного растворения в нем.

Когда же "самость" забывает о своем родстве и происхождении, о своей истинной родине и природе, противопоставляет себя иным "самостям" и всеединству бытия как таковому, полагая саму себя мерилом истины, будучи всецело озабочена поисками "своего", – тогда в мир приходит зло. Образуется "трещина во всеединстве" (С. Л. Франк). Как совершенно точно замечает Гегель, зло "есть не что иное, как дух, ставящий себя на острие своей единичности" [5, с. 26]. При этом в "ситуации зла" или "в состоянии зла" самость, как на грех, не теряет своей имманентной свободы, не утрачивает своей природы как "оединиченного всеединства", но действует противно как своей природе, так и сущности всеединого бытия. Вот в чем секрет ужасающей силы зла: не имея собственного "источника питания" (зло – не субстанциально), оно вооружается силой и мощью всеединства. Оно живет и действует, злодействует и побеждает за счет "онтологического хищения" (С.Н. Булгаков), за счет другого и против другого, за счет всего и против всего.

Владимир Соловьев дает такое определение положительного всеединства: "Я называю истинным, или положительным, всеединством такое, в котором единство существует не за счет всех или в ущерб им, а в пользу всех. Ложное, отрицательное единство подавляет или поглощает входящие в него элементы и само оказывается, таким образом, пустотою; истинное единство сохраняет и усиливает свои элементы, осуществляясь в них как полнота бытия" [8, с. 552]. Итак, зло может исходить не только от одуревшей «самости», нанизавшей себя на острие своей отделенности, но и от «единства», которое во имя себя самого стремится подавить или поглотить единичное. Подобного рода "единство" очень похоже на излюбленную категорию рассудочного сознания – "абстрактно-общее". Правда, зачастую утверждение "ложного, отрицательного единства" оказывается как раз результатом активности ослепшей от самоутвержденчества "самости", которая подменяет собой действительное всеединство, возводя саму себя в абсолют, ставя себя на место Бога, – тем самым подминая под себя всё и вся.

В истинном всеединстве ничего не приносится в жертву: ни частное, ни всеобщее. В то же время между ними, – если

речи идет об истинном всеединстве, – не может быть и, так сказать, "либерального" отношения: "сам живи и жить давай другому". В сфере действительно истинного нет места для подобного рода логики, меркантилизма, мелкой торговли, – нет места для нашего столь привычного "с одной стороны, с другой стороны". Здесь – совершенно иной настрой мысли, иной способ узрения и осуществления сущности. Нет "частного" и "всеобщего", между которыми следует установить какие-то связи (это – движение по внешнему контуру). Есть – одно, которое в своем саморазличении, саморазвитии полифонирует, будучи, говоря словами С.Л. Франка, "антиномистическим монодуализмом". Дело не в том, что "частное" и "всеобщее" должны жить мирно, уступая друг другу место. "Частное бытие идеально или достойно, лишь поскольку оно не отрицает всеобщего, а дает ему место в себе, и точно так же общее идеально или достойно в той мере, в какой оно дает в себе место частному" [7, с. 361]. Итак, дать "место в себе" другому, вместить его, а не просто чуточку "подвинуться".

Метафизика всеединства требует сосредоточения мысли на внутренних основаниях, требует умения удержать в мысли немыслимое, парадоксальное. Достойное, идеальное бытие, – продолжает Владимир Соловьев, – есть "полная свобода составных частей в совершенном единстве целого" [7, с. 361]. Положительное всеединство есть "простор частного бытия в единстве всеобщего" [7, с. 362]. Обратим внимание: не ограничение частного бытия, не подчинение его всеобщему, а именно – "простор". Причем Владимир Соловьев полагает, что обеспечение подобного простора частного бытия в единстве всеобщего образует идеальную сущность добра, истины и красоты. "Достойное идеальное бытие требует одинакового простора для целого и для частей, следовательно, это не есть свобода от особенностей, а только от их исключительности. Полнота этой свободы требует, чтобы все частные элементы находили себя друг в друге и в целом, каждое полагало себя в другом и другое в себе, ощущало в своей частности единство целого и в целом – свою частность, одним словом, абсолютную солидарность всего существующего, Бог – всё во всех" [7, с. 395-396].

Таким образом, метафизика всеединства раскрывается как метафизика свободы, – как это не противоречит логике "здравого смысла": ежели есть связанность, то о какой свободе речь? В эфире истинно всеединого все существует как бы согласно великой халкидонской формуле: "нераздельно и неслиянно", все сохраняет свое самостояние и самоопределение благодаря взаимопроникновению и абсолютно взаимопроникает благодаря самостоянию.

"Критерий достойного или идеального бытия вообще есть наибольшая самостоятельность частей при наибольшем единстве целого" [7, с. 392]. Положительное всеединство как истинное и достойное бытие, – формулирует далее Владимир Соловьев, – есть "жизнь всех друг для друга в одном" [7, с. 393]. Поразительным образом эти идеи русского философа перекликаются и интерферируются с гениальными строчками Р.-М. Рильке:

Ведь вот он, грех, коль есть какой на свете:
Не умножать чужой свободы всей
своей свободой…

Идея всеединства, взятая в метафизическом контексте, настраивает мысль на удивительный лад: сама мысль оказывается способной шаг за шагом восходить ко всеединству, вырываться из липкой паутины привычных слов и представлений, становиться воистину зрячей мыслью. "Всеединство" – не отвлеченное понятие; тут "отвлеченному мышлению" делать нечего. Метафизика всеединства инициирует "вовлеченное" мышление, – такое, которое не подавляет чувства и переживания, не живет за счет их усыхания, атрофии, но вмещает их в себя, даруя им всеполноту. "Вовлеченное" мышление не живет за счет хищения энергий иных сущностных сил человека, но погружает их и себя в таинство "нераздельности и неслиянности". Его "номос" – не "похищение", а "восхищение" – другим и другого.

Основанием человеческой свободы предстаёт всеединство, способ осуществления которого определяет и логику свободы. Произвол (как формальная и извра-

щенная свобода) имеет место только в отрицательном единстве, но оно является вторичным, производным – от положительного всеединства. Онтологически свобода начинается не с произвола.

Если мироутверждение противостоит свое-центризму и свое-мерию, то принцип со-причастности противостоит эгоизму, субъектной замкнутости, обособленности, атомарности. Быть со-причастным всем субъектам в Универсуме – есть природа человека, способ его истинного бытия, соответствующий способу устройства самого безграничного мира в его необъятных глубинах, а эти глубины приходят к своему само-осознанию в человеке. Значит, эгоистическое самоутверждение – противоестественно, это порча как человеческой природы, так и матушки-природы, нарушения онтологических связей.

Г.С. Батищев отталкивается от мысли, что “я” вообще не может существовать без другого. Быть – значит быть для другого и через него для себя. Вторая универсалия “глубинного общения” является фактически выражением философии встречи, создателями которой считают Ф. Розенцвейга, М. Бубера, Э. Левинаса. Г.С. Батищев настаивает на том, что мы должны понимать, что у человека нет внутренней суверенной атомарной территории, в целом он постоянно находится на грани; заглядывая внутрь себя, он смотрит в глаза другой или глазами другого. Внутренняя индивидуальность в человеке имеет смысл постольку, поскольку может быть доступной для другого: “Человек не самого себя сводит к Мерилу Всем Вещам – и не человечество, но открывает в других все новые и новые Мерила для себя: такая позиция несвоемерия” [1, с. 128]. С.Л. Франк пишет: “Во встрече ‘я’ и ‘ты’ происходит самораскрытие друг для друга двух закрытых в себе сущих носителей бытия. При этом ‘моё’ самобытие как бы встречает и узнает свою собственную сущность за пределами самого себя” [11, с. 355]. Э. Левинас считает встречу с ближним событием, явлением в первую очередь этического порядка. Во встрече с другим решающим моментом является чувство и осознание ответственности. Другой человек, по мысли и Э. Левинаса, и Г. С. Батищева, не только имеет право быть другим, но является именно другим. Г.С. Батищев пишет: “Задача найти себя рождается именно из свободного решения встретить в других и через других в Высшем Начале универсума кое-что, что не менее, а возможно даже и больше достойное войти внутрь и создать обновленное, обогащенное и дополненное, более настоящее собственное Я ... “ [2, с. 108].

Каким должен быть педагогическое общение, в котором утверждается со причастность каждого всем? Общение должно быть человечным; в первую очередь, не стоит делить его на педагогическое и непедагогическое, если вдуматься – это абсурд (а тем не менее, это обычное разделение). Г.С. Батищев говорит: “Нам нужна не школа грубой педагогической инженерии, не система одностороннего воздействия на воспитанников по аналогии с объектами-вещами, но школа педагогического общения как логики взаимной сопричастности полифонического взаимовлияния и глубинного уважения душевно духовного мира каждого” [3].

Итак, вторая универсалия Г. Батищева – это фактически универсалия встречи. “Встреча” – философский термин, употребляемый для обозначения особого процесса взаимопонимания и взаимодействия субъектов в глубинном общении, в котором действуют принципы принятия и другодоминантности, то есть речь идет о направленности личности на другого. Глубинное общение по мнению Г. С. Батищева, в отличие от информационно-ситуативного общения, которое является распространенным в учебном процессе, в отличие от реактивного общения, которое характеризует авторитарное воспитание, – это всегда встреча поколений, это всегда удержания ситуации сопричастности Бытию, удержание Со-Бытия как истиннейшего, важнейшего и нередуцируемого события нашей жизни. “Диалогичность – это открытость всем” [4, с. 141], – пишет Мартин Бубер, это прорыв не только в священное и героическое, но и в нашу повседневность, в котором вдруг нам открывается мир в его величии. Опыт другого позволяет нам посмотреть на мир глазами другого, стать – глазами другого.

Адекватное понимание универсалии

со-причастности в рамках нового педагогического мышления помогает учителю избегать как противостояния коллективизма и индивидуализма, так и их внешнего, абстрактного, эклектичного сочетания (что присуще обычной педагогической ментальности). Ведь именно через концепт "положительное всеединство" можно понять весьма тонкую диалектику взаимопроникновения коллективности (общности) и индивидуальности (неделимости). Вторая универсалия "глубинного общения" как регулятивная идея педагогического мышления ориентирует деятельность педагога на создание такого педагогического пространства, в котором со-причастность становится не требованием, а способом осуществления всех без исключения отношений участников образовательного процесса. И тогда содержание обучения перестанет быть чужим материалом для усвоения, а предстанет как собственно культура, как то, что органично входит в мой дух и душу мою, очеловечивая, культивируя их. Только в таком контексте через преодоление холодной чуждости и равнодушия "материала" возможна моя со-причастность роду человеческому, благодарная причастность к опыту предыдущих поколений. Искусство учителя – открыть дорогу ученикам к этому опыту как к живой, крайне необходимой и желанной реальности. А как открывается такой путь? – Вместе со своими учениками стать на этот путь, войти в его беспокойство, вместе с ними находиться в ситуации со-причастности. Как научить со-причастности? – Только самой со-причастностью же, ведь пламя – от пламени, а не от хороших и одновременно беспомощных слов, призывов, поучений.

Универсалии "глубинного общения" является именно регулятивными идеями нового педагогического мышления, иначе оно вовсе не "новое" и совсем не "мышление". Доведение их мировоззренческого настроя и конкретного содержания до уровня "методик" (то есть – к реальным шагам осуществления педагогического процесса) – дело не философа, а педагога. Философ не поучает педагогику, не подменяет собой педагога, – вообще он не должен браться не за свое дело. Но и при этом педагог не должен просто использовать и "применять на практике" те или иные философские концепты. Очень хочется, чтобы учитель научился (наконец-то!) мыслить по-философски, решая свои реальные и самые сложные во всей Вселенной задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 109–129.
2. Батищев Г. С.. Найти и обрести себя // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 103–109.
3. Батищев Г.С. Человек совершенствующийся // Учительская газета. 1988. 3 марта. – С. 2.
4. Бубер М. Диалог. Два образа веры. – М.: Республика, 1999.
5. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук [пер. с нем. Б. Столпнера]. - Т. 3. Философия духа. – М.: Мысль, 1977.
6. Кузанский Николай. Об учёном незнании; [пер. с лат. В.В. Бибихин] // Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1979. – Т. 1. – С. 47–184. –
7. Соловьев В. С. Красота в природе // Сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1990. –С. 351–389.
8. Соловьев В.С. Первый шаг к положительной эстетике /// Сочинения: в 2 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1990. – С. 548–555.
9. Соловьев В. С. Лекции по истории философии // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 76–137.
10. Франк С. Л. Непостижимое. Онтологической введение в философию религии // Сочинения. – М.: Правда, 1990. – С. 183–559. – (Приложение к журналу "Вопросы философии")
11. Хоружий С.С. Жизнь и учение Льва Карсавина // Карсавин Л. Религиозно-философские сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1992. – С. V–LXXIII.

УДК 159.9.01

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ КАТЕГОРИИ “РАЗВИТИЕ”

Хазин В.А., Возняк В.С.

Условием сохранения человеческой субъективности в образовательном пространстве является построение педагогического общения по субъект-субъектной модели, радикальная “буберизация” образовательного пространства, т.е. осуществление всех педагогических отношений по образцу отношения “Я-ТЫ”, а не “Я-ОНО”. В то же время следует рассмотреть вопрос об условиях собственно развития субъективности в образовании. И одним из непременных условий является более или менее адекватное теоретическое понимание в педагогике (равным образом – и в философии образования) содержания достаточно сложной философской категории “развитие”.

Относительно сознательно - рефлексивного отношения теоретической и практической педагогики к категориальному строю мышления сомнений нет, поскольку такое отношение – отсутствует. Это касается и понятия “развитие”: обычно оно берется из обычного представления, эмпирического обобщения. При этом опыт осмысления этого понятия в истории философии, которая предстает культурой мысли, полностью игнорируется. Значит, понятие “развитие” употребляется некультурно.

Г.В. Лобастов безусловно прав, утверждая: “педагогика, выстраивающая себя на основе формальной абстракции, эмпирическом обобщении, не способна сформировать деятельностную способность воспроизведения действительности в ее сущностных определениях, в ее истине, то есть такой, какой она есть” [5, с. 92]. Только теоретическое мышление (логика, которая по своей природе не может не быть одновременно диалектикой) является условием и формой проявления истины. А потому теоретическое мышление в области педагогики “универсально по захвату предметной действительности: педагогическая деятельность должна знать как логику любого вводимого в субъективность человека предмета, так и логику становления и бытия самой личности, логику становления самой логики в сфере субъективности. Поэтому педагогика при необходимости должна содержать (теоретически и практически) оба полюса человеческого бытия – реальный и идеальный, бытие и мышление. Более диалектичного предмета деятельности, чем становление человеческой субъективности, нет. Без Гегеля этого понять нельзя” [5, с. 85-86].

В своей всеобщей форме диалектика является теорией (логикой) развития. Но с пониманием того, что собой представляет развитие, в современной так называемой “теоретической” педагогике дела плохи. Здесь царят не понятия, а лишь представления, и весьма скудные. Вот, например, провозглашает автор учебника “теоретических основ современной украинской педагогики” (кстати, рекомендованного Министерством образования и науки Украины), что развитие – это “совершенствование функций и качеств человека, которые относятся к духовной, психической, социальной и физической сферам его жизнедеятельности” [2, с. 72]. Итак, развитие – это всего-навсего “совершенствование”. Что называется, приехали… Гегель был абсолютно прав, когда утверждал: “Развитие есть всем знакомое представление; но в том и состоит характерная черта философии, она исследует то, что обыкновенно считается известным. То, что мы употребляем, не задумываясь, чем мы пользуемся в повседневной жизни, является как раз неизвестным, если мы не обладаем философским образованием. Дальнейшее более точное и строгое прояснения этих понятий есть задача науки логики” [3, с. 26].

Дело в том, что категория развития не “берется”, не схватывается на уровне наличного бытия. Здесь действительно стоит обратиться к “Науке логики” Гегеля: в сфере бытия (области непосредственного) осуществляется переход (от одного к другому), в сфере сущности – рефлексия (свечение одного в другом, взаимопроникновение, противоречивость), и только в сфере

понятия как единства бытия и сущности – развитие как таковое (через диалектику единичного, особенного и всеобщего). Гегель пишет: “Поступательное движение понятия не есть больше ни переход, ни видимость в другом, а есть развитие, так как различенное одновременно непосредственно положено как тождественное с другим и с целым и определенность положена как свободное бытие целостного понятия” [4, с. 343].

Если мы ищем признаки “развития” на уровне наличного бытия, мы будем видеть “совершенствование” тех или иных свойств, черт, характеристик (даже не доводя до понятия сам термин “совершенствование”). Здесь – что-то совершенствуется, улучшается. А там – портится, деградирует. Делаем вывод: “развитие” по объему уже, чем просто “движение”, все движется, но далеко не все развивается. – Вывод неправильный. Ведь здесь нет теоретического подхода: мы ограничиваемся лишь эмпирическим обобщением и не обременяем себя восхождением в область собственно всеобщего как такового.

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

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

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

Отсюда следует несколько парадоксальный вывод: человек обречен на развитие (равным образом как он и обречен, как говорит Ж.-П. Сартр, на свободу). Любая человеческая деятельность, всякий акт человеческого общения, движения ума, сердца, души – так или иначе (под определен-

ным углом зрения) является продолжением развития общественно-человеческой культуры здесь и сейчас, актуально, поскольку они осуществляются в общественно выработанных и так или иначе освоенных формах жизнедеятельности и мысли как живая пульсация субъективности. Здесь развитие отнюдь не связано с некоторой "новизной", чем-нибудь "ранее не бывалым", "совершенствованием". Просто мы обречены на развитие. Это не означает, что мы "обречены развиваться". Нет, мы сами по себе способны и можем очень спокойненько – и даже ускоренно – деградировать. Однако что бы мы ни делали, что бы не создавали или вытворяли, везде сквозь нас, нашими действиями, поступками, мыслями и чувствами продолжает себя универсальное всеобщее развитие. – Правда, (и здесь суть вопроса), продолжать себя через и сквозь нас (нами) всеобщее универсальный развитие ("безграничная объективная диалектика", – по терминологии Г.С. Батищева) может по-разному: целостно или частично, искаженно, ущербно.

Итак, человек обречен на развитие, продолжение универсальной целостности бытия (через развитие культуры). Однако продолжать (развивать, воплощать) это развитие человек может (и еще как может!) в крайне искаженных формах. Недаром К. Маркс считал отчуждение необходимой исторической формой развития человека, всех способностей рода "человек".

Продолжение универсального развития становлением человеческой субъективности в адекватной, целостной, неповрежденной форме – это и есть нормальный педагогический процесс, соответствующий своему понятию. Именно поэтому диалектика и есть логика педагогического мышления (конечно, если оно действительно мышление).

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

А потому основным способом осуществления человеческой субъективности в образовательном процессе предстает ее развитие. Речь идет не просто о том, что "ребенка нужно развивать" – в смысле "формировать". Здесь все гораздо сложнее. Сущность развития – в развитии сущности. Таким образом, развитие ребенка (учащегося) в своей настоящей форме происходит в процессе изменения (само-изменения) его отношений с другими. Если сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду, то развитие не является простым изменением абстрактных качеств, черт, характеристик, свойств. Сущность человека в своей действительности есть живой ансамбль его общественных отношений, "обращений" к субъективности других и тем самым к своей собственной. Таким образом, развитие этой сущности состоит в непрестанном решении противоречий этих отношений, а в этом процессе живая субъективность наполняется объективным содержанием – содержанием культуры, только и питает человеческое в человеке, воспроизводит, сохраняет и творит его.

Гегель пишет: "Развитие духа состоит ... в том, что его выход из себя и самораскрытие есть вместе с тем возвращением к себе" [3, с. 28]. Дух находится у самого себя в своем другом. – Вот именно так и должно происходить целостное развитие в процессе образования, во всей учебно-воспитательной со-деятельности детей и взрослых, учащихся и учителей. Все усилия старших должны быть направлены на то, чтобы "другой" для ребенка (другие люди, мир человека, общество, матушка-природа – в конце концов, произведения культуры, содержание знаний как феномен культуры, а не какая-то "информация") все

время находилось в режиме "своего другого" и никоим образом не "чужого". Чтобы в этом "другом" ребенок раскрывал себя и чувствовал свое общение с "другим" как возвращение к себе. Чтобы весь мир, мир как целое – становился шаг за шагом родным домом ребенка, чтобы граница между "своим" и "чужим" все время снималась, растапливалась, исчезала.

Человеческая субъективность не может не находиться в состоянии развития, – это факт. Вопрос лишь в том, как это развитие будет происходить – частично, повреждённо, односторонне, обеднённо или – целостно и гармонично. И дело не в особых "развивающих" педагогических технологиях, "развивающих играх", "проблемном методе" и т. п., – все это не то, хотя и занимает определенное место, выполняет свою роль, развивая те или иные функции, однако не это обеспечивает развитие субъективности ребенка. Так оно выглядит только на поверхности, что "развивающие технологии" осуществляют развитие. Действительность же развития человеческой субъективности реально обеспечивает искренность обращений, искренность тех отношений, в которые мы вводим ребенка, их душевно-духовный контекст, душевно-духовный настрой, интонация, напряжение. В том числе и напряжение противоречий, которое следует уметь выдерживать, не впадая в истерику, напряжение противоречия, в которое стоит входить, которой можно жить, пребывая в поисках адекватных путей их решения. А традиционная педагогика зря предохраняет учащихся от ситуации противоречия, полагая, что надо детям "давать твердые знания", несомненные, – иначе как же у них сформируется научное мировоззрение? Какие противоречия могут быть в воспитательном процессе, ведь детям нужно прививать правильные, "наши" ценности, а там не место противоречием! Не любит педагогика противоречия, ох как не любит ... Не замечая, что все ее чрезмерные усилия противоречат потребностям саморазвития субъективности ребенка, настолько противоречат, что находятся в состоянии антагонизма с действительными потребностями саморазвития человеческой души и человеческого духа.

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

Не стоит также забывать, что развитие происходит как единство прерывности и непрерывности (дискретности и континуальности), и перерывы постепенности ("скачки") бывают весьма болезненными, драматичными. Развитие идет через отрицание и двойное отрицание. Итак, чтобы утвердить что-то, дойти до "позитивного", нужно, чтобы произошло отрицание самого отрицания. Умеем ли мы – вместе с Гегелем – мыслить положительное как равным образом отрицательное, а отрицательное как равным образом положительное? И мыслить не только на уровне теоретиче-

ских спекуляций (в хорошем смысле слова), а мыслить духовно-практически, деятельно, в своем со-действии с детьми и учениками? – Вот задача, и она весьма тяжела, почти не под силу нам. Но без этого развитие субъективности в педагогическом процессе останется бессильным благим пожеланием.

Относительно развития субъективности в образовательном процессе также следует помнить, что никаких гарантий здесь быть не может. Жесткий детерминизм здесь однозначно не срабатывает, как не работает сама логика однозначности. Принципиальная неоднозначность и непредсказуемость – такова природа человеческой субъективности. Но только неоднозначное и непредсказуемое способно к развитию. И педагогу надо действовать в соответствии с этой природой. Именно такая педагогика будет воистину природосообразной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Босенко В.А. Диалектика как теория развития. - М.: Изд-во Киевск. ун-та, 1966.
2. Вишневский Емельян. Теоретические основы современной украинской педагогики: Пособие для студентов высших учебных заведений / Емельян Вишневский. Дрогобыч Круг, 2003.
3. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии [пер. с нем Б. Столпнера] // Сочинения. – М.; Л.: Соцэкгиз, 1935. - Т. ХИ.
4. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук [пер. с нем. Б. Столпнера]. Т. 1. Наука логики. - М.: Мысль, 1974.
5. Лобастов Г.В. Бытие и мышление: к началам диалектической логики / [ред. В.И Толстых]. - М.: Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2008. - С. 84-119.

УДК 159.9.01

ПРИРОДА ДУАЛИЗМА: ДЕКАРТ

Лобастов Г.В.

Попытки расшифровать загадку сознания в принципиальной форме ставились в истории науки неоднократно, и каждый раз получались весьма различные его образы. И это не удивительно, потому что с сознанием связаны многообразные функции жизни человека – от самых примитивных форм его жизнедеятельности до тонких выражений жизни его души. Если еще указать на то обстоятельство, что каждая из функций этой субъективности внутри этого диапазона в свою очередь трактуется поразному как по своему месту, так и по роли, то, естественно, не должно удивлять как обилие методологических подходов, так и различие выделяемых предметных сфер анализа. От анализа противоположности сознания материальной действительности до анализа функции осознания индивидом условий своего непосредственного бытия.

Все эти вопросы, однако, могут получить свое разрешение только при условии выявления их общего основания. Вся суть проблемы сводится к тому, чтобы выяснить, как возникает это сознание (осознание), в каких формах оно себя осуществляет, насколько эти формы действенны и самостоятельны в своих определениях; возможно ли снять кажущееся явным противоположение сознания и бытия, и если такая возможность существует, то как, в каких формах это осуществляется.

Что вопросы эти не есть только сфера специфического интереса науки, а суть вопросы сугубо практические, - пожалуй, никому объяснять не надо. Ибо сама человеческая жизнь есть сознательный процесс, и практический человек в своей познавательной деятельности вынужден познавать не только объективный состав обстоятельств, но и свою собственную субъективность - пытается познать роль, силу и мощь своего сознания в жизненном процессе. И постичь суть тех сил, которые как бы соучаствуют с человеком в его практической и познавательной деятельности. Более широко, человек пытается познать самого себя – во всех

своих способностях и проявлениях.

Силы, которые как бы соучаствуют деятельности человека, естественно представлять находящимися вне человека. И то ли человек некой своей направленной активностью (сознательной и бессознательной) втягивает их в свое дело, то ли сами эти силы по неведомому сознанию причинам (основаниям) вмешиваются в человеческий жизненный процесс – то соучаствуя, то противодействуя его деятельным усилиям.

Как эти силы попадают в зону внимания человека? Казалось бы, в моменте возникновения животной психики — это обстоятельство противополагания внутреннего (субъективного) и внешнего уже должно быть дано. Психический образ, удерживающий обстоятельства бытия, удерживает их именно как внешние условия. Внутренние условия любого направленного движения находятся как будто на стороне субъекта и выражены в его способности производить действия.

Психический образ животного возникает в условиях необходимости различения значимых, безразличных и опасных характеристик в содержании внешних обстоятельств. Там, где нет таких условий необходимости, там нет и психики. Движение по биологически запрограммированному градиенту в пространстве бытия не требует высвечивания (субъективной презентации) поля обстоятельств. В таком движении момент внутренней и внешней определенности однозначно отождествлены, и для такого движения нет никаких прочих условий. Здесь полная и абсолютная зависимость от жестко определенных обстоятельств бытия. Здесь нет необходимости не только в сознании, но и в психике – как внутреннем условии жизненного движения. Психический образ возникает как условие произвольности, как условие необходимости ориентации субъекта в обстоятельствах бытия.

Конечно, здесь можно было бы сказать, что положительно-значимые свойства обстоятельств бытия и есть те самые силы, которые содействуют движению. Ибо своими свойствами и мотивируют, и определяют его. Однозначно-необходимая связь этих свойств с субъективной потребностью также представляет собой круг необходимости. Но в тех условиях, где возникает психический образ, представлены обстоятельства, существующие и вне этих условий: поле действительности в образе гораздо шире, чем необходимое для деятельности содержание. Это провоцирует и обеспечивает произвольность и свободу. Образ сознания поэтому уже содержит в себе случайность, которая дана как обстоятельство и условие реального действия. И как объективная форма она субъективно значима. В примитивных формах однозначного отношения к свойствам действительности, случайность субъективно никак не дана. Поэтому она, как объективная форма, и разрушительна в отношении тождества субъективного и объективного в бытии примитивных жизненных форм.

Но и психический образ, предполагающий произвольность и дающий возможность ее осуществления, рождается вместе с этой произвольностью, есть способ разрешения определенного жизненного противоречия. Он не только отражает обстоятельства действия, но и объективно несет в себе (в нем как бы заложены) другие возможности, нежели известная довлеющая схема (круг) бытия. Но субъективно эти открывающиеся возможности не даны, они субъективно безразличны, - и животное воспроизводит лишь «кантовскую» схему тождества субъективного и объективного: открывающаяся в образе объективность субъективно высвечивается только через сложившиеся, как бы априорные, схемы действия.

Эта нетождественность содержания психического отражения обстоятельств бытия, с одной стороны, и известной схемы поведения, с другой, есть объективная, хотя и содержащаяся в психическом образе, предпосылка изменения формы движения, произвольности, расширения ее диапазона. Что, естественно, может происходить лишь на основе жизненной проблемности. Здесь, как несложно понять, и осуществляется диалектика субъективного образа и деятельной активности.

Однако противоположение субъективного и объективного возможно только в условиях реального отделения субъектом себя от внешних природных обстоятельств.

И только в этой ситуации отделения происходит осознание ее, природы, как внешней: первая форма сознания, первый акт сознания, - это и есть акт такого противополагания. Где и как осуществляется он?

Только в активном действии на силы природы силами самой природы. Это - начало орудийной деятельности и начало орудий труда. И здесь первый акт сознания – соотнесение одной вещи с другой вещью с направленной интенцией осуществления субъективного «смысла». Но это утверждение следует высказать и наоборот: где есть необходимость соотнесения одной вещи с другой, там с необходимостью появляется, и есть, сознание – как акт осознания. Как акт противоположения одной вещи другой и тем самым себя предметному миру. Здесь осознается внешняя вещь как внешняя, и здесь же осознается собственное действие.

Действие, которое объективно определяется внешними обстоятельствами. Но и собственной потребностью (проблемностью), направленностью, «смыслом». «Интенцией». И здесь же – осознание в орудии себя, обнаружение в нем своей собственной силы, которая удерживает собой силы природы. В орудии субъективное и объективное отождествлено. Но это тождество представлено здесь как объективное, как вполне предметно-вещественное бытие. Что и отличает принципиально человека от животного. Это предметное бытие субъективного, бытие его в орудии, теперь уже имеет значение не только для непосредственно действующего субъекта, но и каждого другого, - и эта «сила» не может не попасть в сферу сознания. И она не только попадает, но и активно навязывается объективной общественно-трудовой ситуацией.

В орудиях труда человек видит силы природы. Но там же он видит и свои силы – человеческие силы, опредмеченные и вынесенные в объективное пространство бытия. И потому как внешние. Потому же, созерцая продукты человеческой деятельности, человек видит в них самого себя, это есть форма самосознания, которая осуществляется абсолютно бессознательно. Действуя орудием труда, человек действует совместно с внешней природой, и этот факт становится фактом сознания, ибо оказывается фактом практической значимости. Но именно в этом действии (в этом взаимодействии) человек различает объективную «схему орудия труда» и субъективную схему своей смысловой деятельности. Здесь и возникает - и имеет место как необходимое условие этого действия – сознание, принципиально неравное животной психике ни в каких отношениях.

Разве только в одном – психика животного возникает тоже как условие осуществления его жизнедеятельности. Но животное с его этой психической способностью тождественно этой жизнедеятельности, ему неведомы указанные различения и отождествления, и потому оно не «видит» объект как самостоятельную сущность, оно безразлично к нему и напрочь связано только со своим «предметом», с тем, что потребно ему, и с тем, что для него разрушительно. Состав таких отношений не имеет и не порождает сознания – осознания действительности и бытия этих осознанных образов вне себя, в объективном пространстве, где они – в условиях и в силу коллективной деятельности – становятся общими и по логике которых эта деятельность осуществляется. Здесь же объективно появляется проблема присвоения этих общих образов, т.е. способности действовать по их, этих образов, логике, которая и выступает как индивидуальную возможность осуществления этих действий.

Присвоение объективных форм (образов) деятельности – это погружение их в качестве деятельных способностей в тело индивида. И тело индивида оказывается исполненным тех способов объективного «поведения», «действия», которые вырабатываются историей внутри орудийно-производящей деятельности. Поэтому именно в другом человеке человек обнаруживает универсальную «силу», представляющую все окультуренные в истории силы природы. И видит в другом себя, осознает себя как человек. И с ним содействует.

Но различающая способность сознания различает сознание и бытие – поскольку фиксирует их относительную самостоятельность: объект существует сам по себе, т.е. и вне деятельности человека; и сознание обнаруживает само себя как существующее само по себе – вне всякого практи-

ческого дела. К сожалению, попытки понять сознание чаще всего и ухватывают только этот момент различения и противоположения. И если этот дуализм сохраняется, сознание ни в своей природе, ни в своих реальных функциях понято быть не может.

В попытках понять сознание в его собственной сути и в его противоположении бытию было немало что сказано теми, чьи позиции в философии фиксируются как субъективный идеализм. Пожалуй, наиболее тщательно эту позицию, и именно в противоположении бытию, проработал Кант, который попытался выразить внутреннюю структуру сознания и форму его работы. И способ включения внешнего материала в себя. Объективно-внешнее предстало внутренним содержанием сознания, отождествилось с его схемами. Но внутри сознания были обнаружены формы неизвестного происхождения и независимые от внешнего бытия – априорные категориальные формы.

И вот вопрос: откуда сила этих категориальных определений? То есть тех форм, в которых работает человеческое мышление, человеческая субъективность вообще, и которые есть условия любого опыта, любого действия, тем более - продуктивного. Откуда и как возникли те формы, которые прояснены историческому сознанию кантовской критикой чистого разума (скажу шире – всей работой мировой философии). Вне философии, в реальной жизненной действительности они, разумеется, тоже даны субъекту, но даны вне сознания, обеспечивают его работу как бессознательные формы. От Платона идет сознательная отчетливая линия выделения и фиксации в сознании таких устойчивых определений, которые не зависят от индивидуальной психики, от индивидуальных форм активности человека, - но выступают как формы, эту активность определяющие. Как силы внешние и вместе с тем в самой субъективности представленные.

Объективное тут даже нефилософским сознанием схватывается как представленное внутри субъективности, как изначально данное в способности деятельного бытия, - и сознание человека здесь никак не отличается от его самосознания. Глубина и мера того и другого здесь совпадают и определяются воспроизводимым кругом жизненного процесса. И все смыслы, объективные и субъективные, заключены здесь и ограничены этим кругом. Сознание не выходит за этот круг. И самосознание тождественно ему, и у него нет мотива заглядывать в глубины субъективности, как нет и у сознания мотивов заглядывать в суть вещей.

И, тем не менее, различие их, сознания и самосознания, в контексте деятельности осознанных вещей и осознанности субъектом себя, кажутся настолько очевидными, что не попасть в сферу сознания, в поле его внимания, оно, это различие, кажется, никак не может: ведь вещи не могут то, что может человек. Однако вещи в реальной материальной деятельности, будучи осознаны как внешние и потому отличенные от человека с его уже сложившимися способностями, обнаруживают некую самостоятельную силу, малопонятную сознанию. И вещам начинают приписываться такие же способности, которыми обладает и сам человек.

Эта, якобы очевидная, иллюзорность неразвитого сознания, однако, имеет под собой серьезную почву. Она заключена именно в факте тождества субъективных и объективных форм. И на этой почве сознание порождает уже и вполне устойчивые, значащие и для самого бытия человека, иллюзии. В истории культуры они достаточно исследованы как особые феномены сознания – правда, тоже с различных философско-методологических позиций. Я имею в виду анимизм, тотемизм, магию и т.д. Иначе говоря, эти иллюзии существуют не только как субъективное представление, но и как особые формы культурно - человеческих действий, в которых и через которые эти представления существуют, воспроизводятся и развиваются. Уже, казалось бы, в полном отрыве от реально-практической деятельности, воспроизводящей исходный круг жизненного бытия.

И если естественные свойства вещей в этом процессе человек постигает в реальном практическом взаимодействии с ними и через естественные науки, то, казалось бы, и суть самого сознания должна и может быть познана в том же практическом про-

цессе. И средствами наук. Однако наука так не делает, она обособляет способность сознания от практического реального жизненного процесса и пытается понять человеческую душу (субъективность) в этой обособленности и противопоставленности.

В противопоставленности бытия и сознания наука обнаруживает силу и бессилие самой себя. Практическая задача науки, исследующей сознание, заключается, однако, в том, чтобы определить условия бытия и развития сознания как действенной, производящей, творящей силы и показать, одновременно, условия, при которых эта сила становится бессильной. Здесь-то и возникает вопрос об основаниях этого сознания – в его философской общетеоретической форме.

А попытки философии найти эти основания сознания упираются в толкование «засознательных» сил, управляющих как сознанием, так и самим бытием человека. Бытие человека чем-то управляется, и сознание видит свои пределы в этой процессе, хотя не может понять ни полноты бытия, ни самого себя, ни меры своего участия в управлении этим бытием.

Тот факт, что только практически - преобразовательная деятельность есть деятельность, раскрывающая для субъекта поле действительности, остается глубоко спрятанным. Не случайно даже в современных концепциях сознания их авторы менее всего исходят из этого факта. Более того, его, этот факт, обходят и толкуют сознание на «древний» манер порождения его структурами мозга. Психофизическая проблема получает видимость ее – сугубо натуралистического – разрешения. Если Декарт в своих исследованиях и остается в ситуации неразрешенности, то строгая логика его мышления философски-грамотно эту проблему хотя бы ставит.

Любая человеческая деятельность протекает со знанием. Она ориентирована знанием. Знанием обстоятельств, условий своего осуществления, своих интенций, возможностей и т.д. Этим в содержании знания обнаруживается субъектность, т.е. опять же та самая сила, о которой речь шла выше. Но уже как сила самого сознания, а не объективной действительности.

Скрытый в составе субъективной познающей деятельности момент «засознательной силы» оборачивается не только ясной постановкой задачи его познать, сосредоточенностью философии и науки на проблеме теоретического выражения познавательного процесса в его полноте, но и своей отрицательной стороной – сдвигом мировоззренческой позиции. Трудности познания, как всегда и было в истории, ведут в пессимизм, сознание утверждается в мысли невозможности познания, как бы обнаруживает границу, предел способности мышления, - и впадает в мистику и веру.

Поэтому актуален вопрос, насколько субъектность связана с сознанием вообще, с его особыми формами, в частности, рационально-разумными и бессознательно-чувственными. Ведь кажется, что она, субъектность человека, как способность его быть началом своих активных форм, способность целеполагания и целеосуществления, т.е. свобода, не может быть выведена за рамки сознания, за которыми она, субъектность, остается формой животной жизнедеятельности. Которая именно потому и бессознательна, что осуществляется вне цели, которая потому и несвободна, что задана извне. И тем самым животное – только орган лежащих за ним витальных сил. А современная философия и психология, даже не пройдя школу Декарта и уж тем более Спинозы, Гегеля, Маркса, копается в этих силах как будто силах человеческого бытия и, что естественно, при такой культуре мышления легко докапывается и до Бога.

Чтобы разобраться во всех этих вопросах, требуется постичь природу и логику работы сознания в реальной действительности. Ведь кажется достаточно очевидным, что сознание не сводится ни к одной его функции, которые выделяются философией и психологией, - ни в отдельности, ни даже к совокупности их. Оно работает как некое синтетическое целое, и именно в этом качестве в первую очередь должно осмысливаться. Как способность практически действующего человека. Отделение этой способности в условиях разделения труда создает не просто иллюзию самостоятельности сознания, но и реальный факт его противополагания действительности. Эта – уже в качестве мировоз-

зренческой – позиция принимается и в декартовской же трактовке методологически разворачивается во всех сферах деятельности человека. Платон, Спиноза, Гегель и Маркс снова остаются позади.

Если «наивный взгляд», стихийно различающий мышление в науке и мышление как предмет науки, сделать чуть внимательнее, легко обнаруживается их единство, обнаруживается, что субъект и объект есть одно и то же, и это одно и то же осуществляется в самонаблюдении, в самопознании, в самосознании. Психология могла это принимать бессознательно, если не опиралась на философию, философия же, обязанная выразить предметность в формах мышления, сформулировала эту позицию знаменитым основоположением Декарта: cogito ergo sum. Этим положением Декарт заявлял и о достоверности самого мышления, - как единственной формы, на которую может опираться человек, и одновременно о мышлении как начале, способном в себе и через себя обнаружить и обосновать бытие во всех его формах, начиная с факта существования самого себя, т.е. мышления, и своего «носителя», человека. Эта позиция казалась наиболее прочной, преодолевала чистый сенсуализм, и хотя, казалось бы, исходила из субъективного Я, Я как мыслящего, тем не менее, сразу опиралась на форму всеобщности как атрибутивную характеристику мышления. Этим создавалась видимость преодоления субъективизма, который для сенсуализма всегда оставался непреодолимой формой. Чувственная сторона бытия мыслилась как принципиально невыразимая, сохраняющая в себе тот интимный остаток, на котором легко базировались формы, достраивающие (или даже основополагающие) логический рассудочный процесс познания. И не удивительно, если чувственность и формы, такие как интуиция (в философии) и все «силы души» в психологии оказывалась формами не вторичного рода, а исходными формами. И психология в таком случае была обречена на эмпиризм, формы движения которого извлекались из самой этой чувственности. Но что оставалось за рамками сознания (науки), то оставалось бессознательным объясняющим принципом. В каких модусах этот принцип существовал (и существует), это уже не столь важно: сенсуализм, интуитивизм, бессознательное, подсознательное и т.д., религиозный субстанциализм и т.п. – все эти принципы оказывались не обоснованными в самих себе и выводились не из обосновывающего разума, а из состава непознанного в самой субъективности. Из того невыразимого остатка, который оказывался недоступным познающему субъекту и потому принимал образ абсолютного субстанциального основания. О котором, однако, сказать ничего нельзя. Но который признавался существующим и существующим в некоторой определенной форме. Эти допущения методологически, но, повторю, без всякого обоснования, принимались, а потому и могли мыслиться только как трансцендентные.

Тело находит себя как тело, как достоверность бытия, только через мышление. Причем мышление, себя сознающее. Боль бессознательного существа не является свидетельством существования Я. Не является свидетельством существования Я, потому что этого Я еще нет. Потому что никакая чувственность не может дать нам образ себя (чувственность не постигает способность чувствования), образ субъекта, образ человека. Нам как познающим. Но и объективно никакая чувственность не может породить некое единство, способное выступить в форме субъекта, т.е. в способности полагания своих действий. Декарт неслучайно открывает рефлекс. Рефлекторная деятельность несубъектна. За ней стоит природная определенность спрятанных в ней природных же сил. Это одна из форм отношения природы к самой себе. Декарт же фиксирует отношение к самому себе именно субъекта, т.е. сознательное, полагающее себя, существование. Отношение, данное в форме сознания. И показывает, что это сознание возможно только через мышление. Мышление потому становится фундаментальной проблемой.

Естественно, что - не с Декарта начиная - мышление оказывается своим собственным предметом. Но та четкость, с которой он поставил эту проблему, обособив мышление от бытия и пытаясь найти их связь, связь внутри логики этого же мышления, с одной стороны, делает ему вели-

кую честь, а с другой – мы видим здесь тот самый «наивный взгляд», в котором бытие и мышление противоположены. И с очевидностью взаимосвязаны. Но это очевидное никак не поддается мышлению, пониманию. И принцип очевидности, вводимый Декартом, это необоснованный ход того самого способа мышления, который исповедуется им же. Объективно он призван «сшить», взаимодополнить, найти некое «единство» чувственного и рационального. Этот принцип – не просто один из многих в методологической системе Декарта, он неявно возведен им в форму абсолютную и здесь равную мышлению. Дуализм как «наивный взгляд», который у Декарта получает философскую форму обоснования, если только он допущен хотя бы в какой-либо одной фундаментальной форме бытия, обязательно рассечет каждую проблему, любое явление, которое попадает в сферу мышления.

Но ведь дуализм, повторю, картезианство попадает в сознание не из школы, хотя последняя прочно стоит на его основаниях. Просто он очевиден. Преодолеть эту очевидность, очевидность того, что мое сознание и мое бытие (бытие вообще) суть вещи разные, т.е. то, что и дается «первому взгляду», настолько сложная проблема, что даже наука не может ее разрешить – не только обыденное сознание. Более того, наука не прочь его и утвердить – и, опять же, не только в силу обыденной очевидности, которой наука, к сожалению, преисполнена (переполнена), но и потому, что сама, можно сказать, полностью погружена в картезианство. Ее сознательный принцип, ее методология не выходит за рамки основоположений Декарта. Имеются в виду, естественно, не его, Декарта, математические новшества, а принципы мышления, субъективистские по своей природе. Потому современная наука легко представляет природу мышления как коренящуюся в мозге человека, в его генетике, в его душе (хотя, казалось бы, душа противоположна телу с его телесной организацией), без смущения об этом популярно говорит и своим авторитетом утверждает. А те из наук, которые призваны исследовать мышление и его субъективные модусы, не менее охотно ищут их в структурах тела, актуализируя тем самым пресловутую психофизическую проблему. Которая этой логикой, логикой Декарта, принципиально разрешена быть не может. Ибо, повторю, если дуализм допущен и принят, он расколет понимание любой проблемы и оставит эти расколотые части в положении несводимости и противоречия. В этой ситуации, легко понять, методологический кризис будет представлять собой перманентную форму, временами обнаруживая свою наибольшую напряженность.

А так называемая «философия науки» в этом эмпирическом факте видит две формы развития науки – «нормальную» и «революционную», когда происходит смена парадигмы. А эта, так называемая парадигма, есть не что иное как перекомбинация тех же самых проблем в моменте их псевдоразрешения – только в новом содержательном материале науки. Это успокаивает рассудок, как обывателя успокаивает бескризисная ситуация в буржуазной экономике.

И это понятно, потому что все эти фундаментальные проблемы остаются проблемами науки и по сей день. И не только потому, что картезианство закладывается в сознание человечества еще школой, ибо субъективность человека развивается раньше школы, – а с самого начала онтогенетического развития человека. А потому, что проблемы эти не так ставятся, как они обозначают себя объективно. Оправдание социально-экономических кризисов заключено в факте субъективного признания неустранимости этой ситуации, которая дана в этом сознании то ли от бога, то ли от природы человека, но которая при всей этой данности не поддается разуму и, следовательно, управлению. Хотя и «очевидна» и «достоверна», исполнена эмоций и сознания. Подобного рода субъективистские предрассудки существуют и в науке психологии.

УДК 159.9:004

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, АДАПТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Возняк В.С.

Процесс становления информационного общества создает новые реалии осуществления и обеспечения человеческой жизнедеятельности, в которых образованию как таковому принадлежит особая роль. С одной стороны, сфера образования испытывает влияние радикального прогресса информационных технологий и определенным образом их ассимилирует, с другой – именно образование призвано готовить людей, способных жить в глобализованном мире, где основным товаром шаг за шагом становится информация. Философско-педагогический дискурс призван осмысливать эти проблемы и предлагать образовательным практикам те или иные стратегии их решения. В то же время подобный дискурс как теоретическое выявление природы и способов движения и осуществления педагогического мышления, анализ места образования в информационном обществе, по моему убеждению, методологически должен основываться не на «теории информации», «междисциплинарных подходах», синергетике и проч., а в первую очередь на *диалектике* как онтологии, логике и теории познания.

Научных исследований относительно места образования в информационном обществе – множество, однако эта проблема не рассматривается род углом зрения исследования роли собственно *педагогического мышления* в новых реалиях.

В условиях становления информационного общества стратегии трансформации педагогического мышления могут быть различными. Можно попробовать *адаптироваться* к новым условиям, как-то приспособиться к торжеству информационных технологий и даже служить им (вернее, той идеологии, что молится на любую «машину», в том числе, вернее, в первую очередь – на государственную), делая вид и убеждая себя, что отвечаешь «на вызовы времени», а на самом-то деле – адаптируешься к «веяниям времени», как раньше колебался вместе с «линией партии». Ведь в литературе встречаются призывы к созданию и активному применению «компьютерной психологии», «компьютерной дидактики» и даже «компьютерной этики». Кое-кто договорился до утверждения, будто благодаря созданию сети глобальных информационных структур человечество – кто бы мог подумать! – приблизится к «пониманию секретов Вселенной и человеческой жизни» (Бесконечно прав был В.А. Босенко, утверждая: «Мир клином сошёлся на информации для людей, получивших одностороннее, по сути, механическое образование, без развития теоретического и, там более, » [1, с. 24]). Более того: информатизация якобы создает «особую привлекательную среду», в которой ценностное пространство становится полем разворачивания всех возможностей человека. – А если не «создаёт», то есть создаёт, но нечто такое, внутри чего возможности человека не развиваются, а уродуются?

Адаптивная педагогика (как *педагогика адаптации* и *сервильности*) готова и сама приспособиться к чему угодно, и в угоду начальству таким же способом приспосабливать учеников. И при этом удивительнейшим способом не ведать о своём убожестве и уродстве. Она превосходно обходилась и обходится *без ума*, а теперь считает, что ум ей заменит компьютер.

Итак, педагогическое мышление может «взять на вооружение» информационные технологии, ничего не меняя в свое существе, то есть *не активируя* себя ни как «*мышление*», ни как собственно «*педагогическое*». Иной вариант стратегии трансформации педагогического мышления связан в первую очередь с адекватным *пониманием сути* процессов информатизации.

Относительно проблем становления информационного общества, стоит прислушаться к соображениям Валерия Алексеевича Босенко, высказанным еще в 1990 году: не так страшен «информационный взрыв», как его «малюют». «Не говоря уже о том, что не столько он информационный,

сколько дезинформационный. Действительно результативной, настоящей научной информации, без которой не обойтись, не так уж катастрофически много, чтобы опасаться за человеческие возможности. Поэтому проблема, по сути, состоит не столько в освоении информации, сколько в выборе из 'бурного потока' добротной информации и умелом ограждении ученика от лишнего, несущественного, повторяющегося, неупорядоченного, отвлекающего и т. п. Кроме того, ажиотаж вокруг "информационного взрыва" поглощает все внимание и силы, ведет к преувеличению фактически лишь одного момента, одной черточки в познании (коей является собственно информация), раздуванию, разбуханию, превращению в самоцель, в самостоятельную сущность того, что занимает далеко не главное место в механизме познавательного процесса вообще и тем более – в обучении» [1, с. 24].

Удивительный прогресс в информационных технологиях создает новые реалии (в том числе и риски) человеческой жизни, но в сущностных измерениях здесь нет *ничего принципиально нового*: человек всегда так или иначе изобретал и создавал новые орудия, машины, технологии как средства осуществления жизнедеятельности, и эти средства всегда тяготели к тому, чтобы *оторваться* от индивидов и начать *господствовать* над ними. Кстати, первой «машиной», что изобрели люди, и которая тут же заставила своих изобретателей и создателей верой и правдой служить себе, было *государство*. Как замечательно раскрыл Э.В. Ильенков, за отношением человека и «машины», человека и технологии кроется его, человека, *отношение к самому себе*, – другими словами, технология – лишь посредник между людьми: человек, имея дело с «машиной» (технологией), в действительности всегда имеет дело с другим человеком, ее создателем и хозяином [см.: 2, с. 29-41]. Итак, не «машина» властвует над людьми. Просто так устроены человеческие отношения (социально-экономические, политические и др.), что через определенные структуры, которым информатизационные технологии обеспечивают небывалый простор, осуществляется *господство* одних людей (меньшинства) над другими. Чиновники, бюрократический аппарат – тоже «машина». Их господство в сфере образования весьма, мягко говоря, ощутимо.

Сущность и назначение образования – не в обеспечении информацией, не в информационном насыщении, а в *развитии личности*. Адаптивная педагогика этого *не понимает*, равно как и развитие личности трактует в виде некой «социализации», то бишь *приспособления* индивида к наличным социальным структурам, нормам и «ценностям». Личность же как таковая вырастает в режиме откровенно *неадаптивной деятельности* и бескорыстного общения, не подчиненного внешней целесообразности. Обучение как таковое должно иметь своей истинной целью не столько познание, сколько *освоение* культурно-исторических всеобщих форм собственно человеческих чувств, мышления и воли, способных выступить в качестве универсально-всеобщих способностей индивидов. Г.В. Лобастов утверждает, что этим процессом «превращения всеобщих культурно-исторических форм в индивидуальные универсальные способности человека объективно снимается и ***бюрократический аппарат*** – особая историческая форма воплощения ума, воплощения не в материал природы, а в ткань самой жизненно - человеческой действительности. Сложнейшая машина, где деталями и винтиками служат сами индивиды, чей товар – "присутствие за бюро" и передача информации с элементами штампованного видоизменения (удержание или наращивания) рецептурно - трафаретных смыслов <…> Система бюрократии как определенное, соответствующее особым историческим условиям воплощение столь же исторической формы ума, достаточно легко может быть "перекодирована" в виртуально-электронную форму – тенденция к чему заметна сегодня в формах движения денег, в формах электронной передачи деловой информации и т.п.» [3, с. 197]. Так что современные информационные технологии создают определённые условия для *исчезновения* бюрократического аппарата в образовании. «Несложная функция бюрократа, все более детализируемая, естественно, не заменяется механической машиной, но легко – машиной

электронной. Но в отличие от капиталистического рабочего, увидевшего в машине своего конкурента и врага, современный бюрократ ***пока*** не замечает опасности в компьютере» [3, с. 198]. Однако это изменение не произойдет автоматически: образованию нужно **новое педагогическое мышление**, а не всевозможные реформирования на старом основании.

Что же такое *педагогическое мышление*? Конечно же, оно – не срез, не сектор, не часть мышления как такового (как зачастую трактуют его в литературе). В то же время педагогическое мышление и не есть то, что *мнится, думается, воображается* педагогу насчёт его собственной активности. Ведь словесный отчёт и самоотчёт о планируемой или проделанной работе способен радикально отличаться от действительной логики самой работы. Более того, – то, что написано в большинстве разнообразнейших учебных пособий по педагогике, никак не является педагогическим мышлением, скорее – явным *недомыслием* (как относительно педагогики, так и самого мышления). Здесь мы имеем дело с плохим мышлением и плохой, никудышней педагогикой. То же самое касается и все возрастающей, неумеренной активности записных специалистов «по философии образования», философствующих *идеологов* в педагогике: они полагают, что способствуют формированию новой образовательной ментальности, нового педагогического мышления, а на деле занимаются элементарной порчей ***о***ного.

Философия образования, как справедливо полагал Ф. Т. Михайлов, имеет смысл лишь как критика бытующих педагогических (они же – философские или – около - философские) пред-рассудков и существующих образовательных практик. Здесь философия, не покидая своей территории, исполняет свою извечную майевтическую функцию.

Нормальное, истинное, *действительное педагогическое мышление* является способностью человека осуществлять образовательную деятельность в согласии с объективными закономерностями *становления человеческой субъективности*. Даже в условиях весьма неадекватной, отчужденной, превращенной, превратной и отвратной образовательной активности собственно педагогическим мышлением будет *логос (логика) той деятельности*, которую осуществляет педагог и в какую он вовлекает учащихся. А не слова, заверения, установки, принципы, добрые пожелания. Мышление как таковое есть человеческая активность, взятая не со стороны идеальных мотивов, а в модусе *совпадения формы движения* субъекта с *формами саморазвёртывания* объективной (и субъективной тоже) реальности. Рефлексивное же (собственно разумное) мышление *держит под своим контролем* этот «модус совпадения», будучи озабочено исключительно *содержательностью* своей активности, озабочиваясь не «волею своей», а «волею Твоей», то есть – *содержательностью самого существа дела*. Постоянно проверять «*верность принципов*», а не только блюсти свою «*верность принципам*», непрестанно подвергать сомнению *меру своего соответствия* сути дела, как и подвергать сомнению *самоё суть дела* (а вдруг не ту *суть* я принял за дело, или не то *дело* принял за суть?) – вот тонус *истинного* (разумного) *мышления*. В том числе и педагогического.

Информационные технологии создают уникальные возможности для преодоления адаптивной педагогики, для *возвращения* педагогического процесса к своей истинной сущности, к своему извечному *призванию* – обеспечение *становления* (желательно – *целостного*) *человеческой субъективности*. Эти технологии способны *освободить* учебный процесс от сплошной ориентированности на передачу *готового знания*. Информационная составляющая обучения может быть успешно *вытеснена на периферию* педагогического взаимодействия, освободив пространство и время для *собственно человеческого общения* между участниками образовательной деятельности.

Развитие информационных технологий, как отмечается исследователями, радикально увеличивает возможности *манипуляции* человеческим сознанием. По моему мнению, единственный адекватный выход в этой ситуации – не ограничение информационных воздействий или доступа к Сети, а формирование субъектной *спо-*

собности противостоять манипуляциям, *умение не становиться объектом* манипуляционных технологий. Основа такой способности – наличие самостоятельного *критического мышления, истинной культуры чувств, нравственной культуры*, на *формировании* которых образование и имеет, наконец, возможность сосредоточиться. Если ученик – ***объект*** обучения и воспитания, то он так или иначе становится превосходным, послушным, податливым ***объектом любых манипуляций*** через информационные технологии, любых вмешательств в его сознание и подсознание (ведь он уже и так является *объектом* всевозможных педагогических манипуляций). Адаптивная педагогика заточена на расширенное воспроизводство адаптантов, приспособленцев, обывателей. А последний весьма просто поддается манипулированию.

Если же ученик – полноценный и полноправный ***субъект*** обучения и воспитания, то подвергнуть его манипуляционным воздействиям со стороны различных медиаструктур весьма непросто. А где самостоятельное, развитое, истинное мышление, – там и развитая нравственная культура, изысканность собственно человеческих чувств. Культура чувств способна серьезно и эффективно сопротивляться информационно-манипуляционным воздействиям. Если же культура в процессе образования учениками усваивается в виде *объекта-материала* (и тем самым стремительно теряет измерения собственно *культуры*, то есть того, что способно сотворять и *сохранять* человеческое в человеке), то обесчеловечивание человека – теперь уже при помощи всей мощи информационных технологий – приобретает широту и ускорение. Не информационные технологии и доступ к ним виноваты, это человек с человеком делает свое *черное дело*. Инфернальные силы отчуждения могут править бал лишь в силу того, что человек это *позволяет*, этому *способствует*, порой и сам не подозревая, что выступает проводником страшных сил, печать которых он увидит на собственных детях.

Повторяю: если содержание образования (культура) – всего лишь *материал* для усвоения, всего лишь *объект для* использования, потребления, оснащения, вооружения, – дети будут искалечены (то есть – *развиты*, но односторонне, ущербно, *частично*, уродливо), в том числе и при помощи информационных технологий. Когда же *активирована* ***субъектность*** *культуры* – совсем другое дело.

Ведь вот что способен сделать *настоящий* учитель: ***так*** провести свой урок, чтобы после него ученик не ринулся с целью релаксации пить пиво с друзьями, а непременно пошёл бы в библиотеку, или же – припал к компьютеру чтобы «сходить в Лувр», в Эрмитаж и т.п., с целью *дочитать, досмотреть, до-услышать, домыслить то, что началось* на уроке и непременно должно быть продолжено – не потому, что «училка требует», а потому, что без этого *жить и дышать* неинтересно и даже как-то и *невозможно*. – Слаб***о*** нам *такие* уроки проводить, *такие* лекции читать?.. Вот здесь нам информационные технологии и в помощь, но лишь при условии ориентации на разворачивание сути дела именно в таком направлении. Настоящие учителя (и умные родители) способны так построить *личностное общение* своих детей (и с ними), так *вовлечь в их тонус*, что никакие «Одноклассники» или «В контакте» не смогут заменить и вытеснить радости *общения глаза в глаза*. Ведь известно: нам приходится довольствовать *суррогатом* при отсутствии *настоящего*. Так не беда *в наличии* этого суррогатного, – беда в *отсутствии настоящего*, истинного. Это верно и насчёт наиболее посещаемых, как свидетельствует статистика, сайтов сомнительного (вернее, несомненно грязного) содержания… Ведь это мы сами, своей бездарной (школьной и семейной) педагогикой *подсаживаем* молодежь на наркотическую иглу как в прямом медицинском смысле, так и «на иглу» компьютерных игр и прочих гадостей, растлевающих ум, душу и сердце. Скольким еще подросткам надо искалечить психику и жизнь, отвадить их от собственного дома, продолжая орать на них дурным голосом за любую провинность? И сколько еще миллионов юных душ потребуется искалечить, чтобы понять, что **так**, как мы учим в современной школе (и в университете), «адаптируя» и «адаптируясь к современным требовани-

ям», – **учить нельзя**?.. Когда же мы *научимся учиться*? Иными словами, – мыслить? Любая работа будет проклята, если ей не предшествует **труд мысли** (В.В. Бибихин).

Итак, векторы трансформации педагогического мышления в условиях становления информационного общества различны. Информационные технологии *не могут заменить нам ума*, зато превосходно восполняют его отсутствие. Информационные технологии – конечно же – надо использовать, но **с умом**. Педагогическое мышление может оставаться в режиме «адаптивной педагогики», в плену рассудочных форм и бесконечно *наращивать свою инструментальную мощь* благодаря новым технологиям, предельно *обесчеловечивая* при этом всё педагогическое пространство. Оно также может бессознательно разделять технократическую идеологию, считая при этом, что отвечает на «вызовы времени», что оно инновационно (Мих. Лифшиц погоню за новизной назвал “неопатией”, которая присуща современному обывателю. Чем более последний увлечен таким занятием, тем менее он подозревает, что всё надежнее становится объектом всевозможных расчётов и манипуляций) и даже где-то «креативно», не подозревая о своей убогости. Адекватный же вектор трансформации заключается в переходе педагогического мышления *от рассудка к разуму*, вступлении его в качества (и в существо) собственно *мышления* и мышления собственно *педагогического*, в радикальном ограничении своего технократизма и инструментализма, в освобождении себя от чисто информационных функций благодаря *мудрому использованию* информационных технологий. Только такое мышление не позволит последним использовать себя с целью *подчинения* и *господства*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Босенко В. Воспитать воспитателя. Заметки по философским вопросам педагогики и педагогическим проблемам философии. – К.: Всеукраинский Союз рабочих, 2004.
2. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. 2-е изд. – К. : Час-Крок, 2006.
3. Лобастов Г.В. Философско - педагогические этюды. – М.: Микрон-принт, 2003.

УДК 159.922.1

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ

Высоцкая Е.А., Бандурка Т.Н.

С помощью восприятия (перцепции) человек складывает полноценную картину окружающего мира, в основе которой лежат ощущения. Ощущения важны для всех видов профессиональной деятельности. Важны они как для обучающихся, так и для военнослужащих. Очевидно, что если у человека неправильно функционируют те или иные органы чувств, например, нарушена способность точного восприятия цвета или недостаточно высока острота слуха, то он не способен к освоению определенной специальности.

Юность – период в развитии человека, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Именно благодаря осознанию собственной перцепции девушки и юноши самоактуализируются и самосовершенствуются, выбирая свой жизненный путь и жизненные ценности [7].

В культурно-исторических условиях развития современного общества предоставляется важным изучение особенностей полимодального восприятия у девушек и юношей одного возрастного периода. Исследования восприятия у студентов помогают преподавателям узнать о реальных и потенциальных возможностях восприятия студентов и помогут прогнозировать учебные затруднения, возможность предъявлять учебно-профессиональную информацию с учетом особенностей полимодального восприятия, у военнослужащих объясняется необходимостью знать особенности их чувственного восприятия в ситуации обучения военному делу и выполнения боевых заданий.

Активизация полимодальности восприятия способствует развитию познавательной сферы личности обучающегося. Знание закономерностей и особенностей функционирования полимодального восприятия позволяет существенно повысить эффективность осуществляемой военно-профессиональной деятельности. Повышение успешности восприятия и усвоения учебного материала учащимися достигается в результате осознания ими особенностей собственной полимодальности и управления ею. Как известно, авторы выделяют зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную, вкусовую модальности. Необходимо отметить, что в структуре сенсорно-перцептивной организации выделяют разное количество модальностей восприятия. Е. Трокме-Фабре (H. Trocme-Fabre, 1987), М. Гриндер (M. Grinder, 1989), Р. Лепену и другие (R. Lepineux, N. Soleilhac, A. Zerah, 1993), М.А. Павлова (1997), А.А. Плигин (1998) считают, что на обучение в школе влияют три модальности: зрительная, слуховая и кинестетическая. Е.Н. Дзятковская (1998) выявляет ведущий канал поступления информации в процессе обучения школьников на основе определения доминирования: зрительной, слуховой или тактильной модальностей. Американские авторы Bradway L. & Albers Hill B. (Л. Брэдвей и Б. Алберс Хил, 1993) изучают влияние на обучение в школе трех модальностей: зрительной, слуховой, осязательной, представляя их как способы восприятия и познания. Анализ современного состояния проблем полимодального восприятия у субъектов образовательного процесса и военнослужащих позволяет сделать вывод, что проблемам чувственного восприятия уделялось определенное внимание в отечественной психологии и педагогике. Модальности перцепции рассматриваются (Ананьев, 1982; Бандурка, 2000, 2005, 2010; Барабанщиков, 2006) как структурные составляющие сенсорно-перцептивной организации и особым образом структурированные психологические образования, влияющие на индивидуальное развитие человека, являющиеся активными компонентами его поведения и имеющие формы проявления в деятельности, в том числе инновационной деятельности [1, 2-6]. В структуре личности сенсорно - перцептивная организация является базальной основой (Ананьев Б.Г., 1982) [1]. Сенсорно -

перцептивная система с психологической точки зрения обеспечивает субъекту восприятия индивидуальные способы взаимодействия с окружающим миром, содержание и формы его чувственной стороны (Барабанщиков, 2006) [5]. Осознание своих возможностей восприятия особенно важно «в сфере поиска, обнаружения и использования информации» (Клочко, Галажинский, 2009). Так как дефицит знаний о полимодальном восприятии затрудняет процесс его развития в процессе обучения в высшем учебном заведении, он является причиной возможных личностных нарушений перцепции и препятствует реализации личностно-деятельностного обучения, адекватного восприятия информации учебно-профессиональной деятельности. В результате возникает определенное противоречие между возрастающими требованиями к познавательным возможностям обучающегося и недостаточной готовностью диагностировать, развивать полимодальное восприятие, с истинным знанием и учетом индивидуальных особенностей полимодального восприятия у обучающихся. Особый интерес для нас представляет изучение полимодального восприятия у девушек-студенток, поступивших в высшее учебное заведение и юношей-военнослужащих первого года службы. Вслед за Т.Н. Бандурка, мы рассматриваем полимодальное восприятие как «психологический феномен, в основе которого сочетание сенсорных модальностей при ситуационном предпочтении одной или нескольких из них, что обеспечивает целостность предмета или явления окружающей действительности» [2, с. 16].

Методологическую основу нашей работы составили исследования особенностей полимодальной перцепции, концепция развития полимодального восприятия и теоретическая модель чувственного восприятия Т.Н. Бандурка [2, 3, 4, 5].

Целью нашей работы является выявление и уточнение особенностей полимодального восприятия у девушек-студенток и юношей-военнослужащих первого года службы. Объект данного исследования – полимодальное восприятие у девушек-студенток и юношей-военнослужащих. Предмет исследования – особенности полимодального восприятия у девушек-студенток и юношей-военнослужащих.

Первой задачей исследования является анализ психолого-педагогической литературы по проблемам полимодального восприятия у обучающихся и военнослужащих, а второй - выявление особенностей полимодального восприятия у обучающихся-девушек и военнослужащих. В исследовании были использованы методы: наблюдение, констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе военной части города Иркутска и Иркутского государственного университета. Выборка исследования включала 144 респондента, в возрасте от 18 до 23 лет (72 девушек-обучающихся и 72 солдата из воинской части). Для решения исследовательской задачи была использована методика выявления особенностей полимодального восприятия, которая разработана на основе теоретической модели чувственной перцепции (Т.Н Бандурка). Для проверки достоверности различия мы сформулировали рабочие гипотезы. Гипотеза H_0: уровень балльных показателей полимодального восприятия у девушек-обучающихся высшего учебного заведения не отличается от уровня балльных показателей полимодального восприятия военнослужащих первого года службы. Гипотеза H_1: уровень балльных показателей полимодального восприятия у девушек-обучающихся высшего учебного заведения отличается от уровня балльных показателей полимодального восприятия военнослужащих первого года службы. Для обработки данных исследования были использованы методы описательной (дескриптивной) статистики, X^2 - критерий Пирсона, предназначенный для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Для сопоставления балльных значений модальностей в полимодальном восприятии у девушек-обучающихся и юношей-военнослужащих был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок [8].

Анализ полученных результатов. На рис. 1 видна выраженность профиля полимодального восприятия у девушек и юношей-военнослужащих. Исследование показало наиболее выраженные бальные значе-

ния модальностей восприятия - зрительной и обонятельной.

Использование t-критерия Стьюдента для независимых выборок показало различие бальных показателей полимодального восприятия респондентов-девушек, поступивших в высшее учебное заведение и юношей-военнослужащих первого года службы, достоверность $p < 0,01$. Применение критерия X^2 Пирсона показало, что отвергается гипотеза H_0 и принимается гипотеза H_1. Существуют различия между распределением балльных значений модальностей восприятия у респондентов: $X^2_{эмп} < X^2_{0,01}$.

Рис. 1. Средние балльные значения модальностей в полимодальном восприятии у респондентов

Примечание: кн – кинестетическая (двигательная активность); гпт – гаптическая (активное осязание); вк – вкусовая; обн – обонятельная; зр - зрительная; влп – восприятие людей (себя, других) и природы

Эмпирический анализ индивидуальных полимодальностей восприятия у испытуемых показывает, что у большинства доминирует зрительная модальность восприятия. Учащиеся с доминированием зрительной модальностью, прежде всего, обращают внимание на зрительно предъявленную информацию. Они лучше всего запоминают то, что видят, могут представить зрительные картины и мысленно легко манипулировать визуальными образами. Обучаемый лучше всего воспринимает картины, рисунки, графические изображения изучаемого учебного материала. Вспоминая и воображая, конструирует и представляет зрительные образы. Предпочитает чтение и письмо. Ему необходимы иллюстрации к устным и письменным текстам, короткие объяснения со схемами и пояснительными записками. Однако следует отметить, что у отдельных испытуемых доминируют такие модальности, как висцеральная, вкусовая, гаптическая, кинестетическая и, в очень редких случаях- восприятие людей и природы.

Исследование показало рис. 2, что наиболее предпочитаемые модальности у девушек - обучающихся являются зрительная – 49%, обонятельной – 24% и гаптической – 8%, а наименее вкусовая – 3% и слуховая – 0%. Мы предполагаем, что слуховое восприятие у группы респондентов-девушек являются ресурсными или латентными, возможно, требующими осознания и дальнейшего развития.

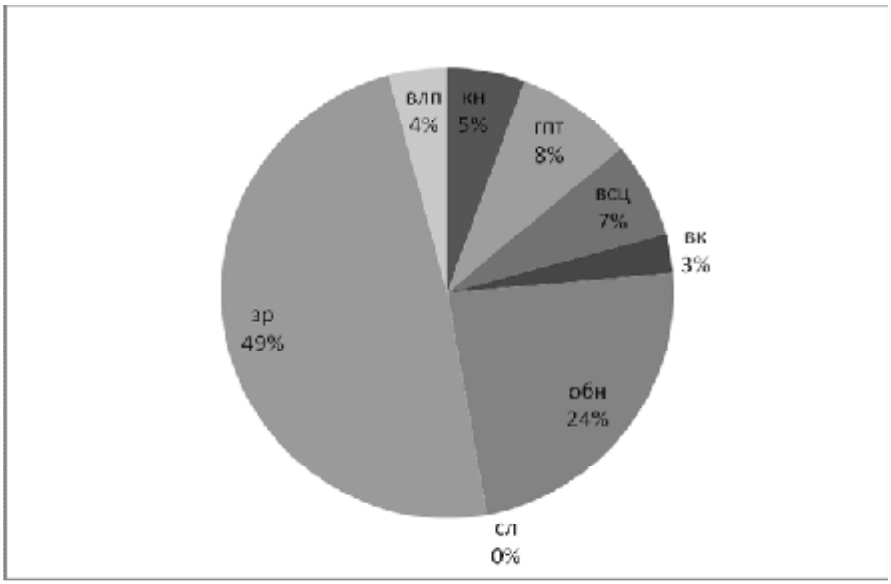

Рис. 2. Предпочтение модальностей полимодального восприятия у респондентов-девушек

Примечание: кн – кинестетическая (двигательная активность); гпт – гаптическая (активное осязание); вк – вкусовая; обн – обонятельная; зр - зрительная; влп – восприятие людей (себя, других) и природы

На рис. 3 у респондентов-юношей, походящих службу в армии следующие предпочтения модальностей восприятия. Наиболее предпочитаемые модальности восприятия у военнослужащих являются зрительная модальность- 49%, кинестетическая – 15% и вкусовая – 14%, а наименее висцеральная – 3% и гаптическая 0%.

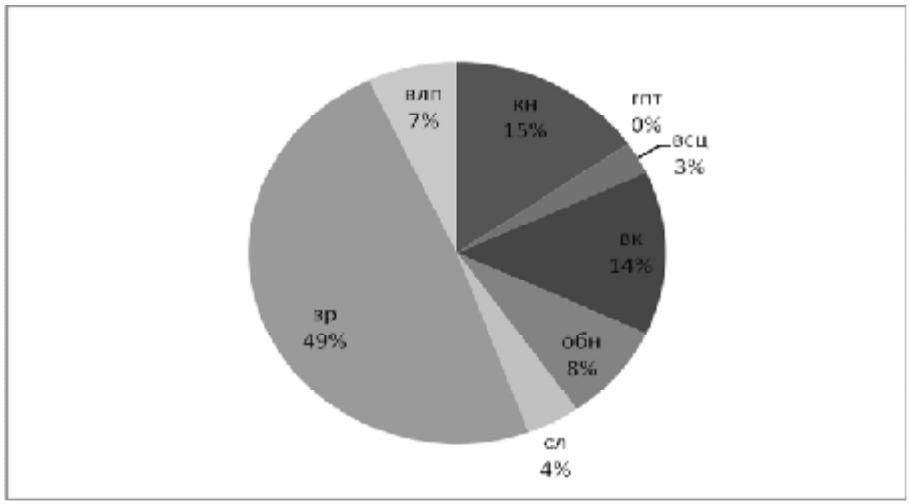

Рис. 3. Предпочтение модальностей полимодального восприятия у военнослужащих

Примечание: кн – кинестетическая (двигательная активность); гпт – гаптическая (активное осязание); вк – вкусовая; обн – обонятельная; сл – слуховая; зр - зрительная; влп – восприятие людей (себя, других) и природы

Таким образом, подтверждается, что группы респондентов девушек - обучающихся и военнослужащих различаются по балльным значениям модальностей полимодального восприятия, достоверность $p < 0,01$. Данные исследования можно интерпретировать так, что группа девушек от группы военнослужащих отличается по

активности восприятия.

Также были выявлены групповые тенденции предпочтений модальностей в полимодальности восприятия. Для респондентов-девушек характерны предпочтения зрительной, обонятельной, гаптической, а для военнослужащих зрительной, кинестетической, вкусовой модальностей. В выборке солдат ресурсные модальности: гаптическая и висцеральная, а у респондентов-девушек – вкусовая и слуховая, которые являются ресурсными, наименее осознаваемыми, требующими дальнейшего развития.

Через осознание полимодальности собственного восприятия человек актуализирует и реализует свои существенные качества. Военная служба требует от военнослужащих огромного напряжения физических и духовных сил, постоянного совершенствования морально-боевых качеств, в котором важную роль играет полимодальность восприятия. В современной психологической науке исследования сенсорно-перцептивных процессов, полимодального восприятия занимают особое место в разработке проблем чувственного восприятия. Модальности восприятия - одна из важнейших общенаучных проблем, которые исследуются в настоящее время в психологии и педагогике. Б.Г. Ананьев показал, что сенсорно-перцептивные процессы, отражая объективную действительность и регулируя деятельность, являются коренными основами жизнедеятельности, которые связаны со всеми феноменами целостной структуры человеческой личности. Прием и переработка значимой информации невозможны без знаний особенностей собственного восприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. – М.: Педагогика, 1982. - С. 9–31.
2. Бандурка Т.Н. Осознание собственного полимодального восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно - нравственных истоков // Экспериментальная психология. 2013. Том 6. № 4. - С. 59–66.
3. Бандурка Т.Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. Монография. - Иркутск: Изд-во Оттиск, 2005.
4. Бандурка Т.Н. Методика исследования модальной структуры восприятия у студентов, изучающих иностранный язык в вузе: Учебное пособие. – Иркутск: ИГУ, 2000.
5. Бандурка Т.Н. Экспериментальное исследование полимодальности восприятия у субъектов образовательного процесса // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы/ Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 213–218
6. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. - М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. - М., 1999.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: ООО «Речь», 2007.

УДК 159.922.1

СПЕЦИФИКА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ИЗ ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ СЕМЕЙ

Фёдорова И.А.

Любые изменения в развитии государства и социума, несомненно, вызывают отклик в структуре общества, в целом, и человеческой формации, в частности.

Особенности современного этапа развития казахстанского общества описываются пересечением и взаимодействием различных ценностных матриц: этнокультурной, постсоветской, либерально - демократической, азиатской, евразийской. Их

сочетание предопределяет специфический мировоззренческий контекст и особенности социальных отношений, в связи с чем, исследование личностной и групповой идентичности становится необходимо и актуально. Кардинально важным становится знание о механизмах становления и развития целых групп и отдельных личности в реальных условиях мультикультурности и полиэтничности.

Многие исследователи описывают современный этап культурно - исторического развития через призму психологического восприятия людьми ситуации, как кризиса, одного из переломных моментов истории. Важнейшей составляющей этого переживания является ощущение общего падения нравов, обнаруживающее себя и в сфере высших ценностей, - в частности, в проблемах, возникающих в связи с нарушением прав человека, в конфликтах внутри традиционных верований и между ними, в активизации деятельности различных сект. Переживание кризиса, в целом, связано с апокалипсическими настроениями, ожиданием конца света или грядущих невзгод, депрессиями, социальными отклонениями (Будыко М.И., 1977; Генон Р., 1991; Дюркгейм Э., 1966; Калайков И., 1984; Хейзинга И., 1992 и др.). В связи со сказанным, в современной культурно - исторической ситуации особое значение приобретает проблема психической адаптации человека ко все нарастающим изменениям практически во всех сферах его жизнедеятельности [1, с. 85].

Для Казахстана проблема этнической идентичности обрела значение во второй половине XX века, в связи с различными этнополитическими изменениями затронувшими территорию Евразии. Эти события привели к повышению значимости этнического фактора, включающего в себя в качестве одной из переменных этническую идентичность в полиэтничной среде, которую в полной мере представляет народонаселение Казахстана.

Данную ситуацию некоторые авторы (Г.М. Андреева, П. Гуревич, А.В. Кузьмин, А.В. Лукьянов, Д. Орлов, Л.М. Путилова, и др.) характеризуют как кризис идентичности. В этнопсихологическом аспекте это связано с тем, что стандарты, стереотипы поведения и духовные ценности различных национальных групп объединенных на одной территории приходят в противоречие [2].

В целом, при изучении влияния этнических факторов на личность в центре внимания исследователей, как правило, оказываются понятия более широкие, чем просто «этнос» или «этническая культура». Речь идет о категориях более высокого уровня абстрагирования, таких, как «этносреда», «этносфера современного социума», «трансэтнические функциональные системы». Различные этнологические, психологические и культурологические исследования, включая кросс-культурные, позволяют говорить о том, что современная этническая среда представляет собой многокультурное образование, где «этнокультурные» символы и артефакты свободно пересекают национальные границы, испытывая на себе влияние многообразия типов структур и значений «этнических различий» и, в свою очередь, оказывая влияние на формирование такого многообразия». Эти же исследования показывают, что описания широкого круга социальных и культурных феноменов, включающих в себя смешение двух и более культур, принадлежащих различным этносам, используются разнообразные термины: «гибридность» (Hutnyk, 2005), этнокультурная «мозаичность» (Тишков, 1993), «мультикультурализм» (Berry, 1984), «глобалитет» (Кондаков, 2005), «мультикультуральность» (К. Леггеви), «многокультурие» и «транскультура» (Эпштейн, 2004), «полиэтничность» (Бондырева, Сайко, 2009;Весна, 2004; и др.) и «полиэтничная среда» (Гуриева, 2008; и др.) [3].

В энциклопедическом словаре этническая идентичность понимается как переживание личностью своей принадлежности к определенному этносу, осознание наличия типичных для его представителей качеств, оценка этнически обусловленных предпочтений в сфере общения и деятельности. Первое использование термина ethnical identity приписывают американскому социологу Д. Рисману и относят к 1953 г. Т.Г. Стефаненко определяет этническую идентичность как результат когнитивно-эмоционального процесса самоопре-

деления индивида в социальном пространстве относительно многих этносов, как осознание, восприятие, понимание, оценивание и переживание своей принадлежности к этносу. Согласно Дж. Финни, это динамический многомерный конструкт, касающийся осознания себя как члена этнической группы, текущее и переменчивое понимание себя, конструируемое и модифицируемое осознание своей этничности [4, с. 5-6].

Формирование полиэтнической личности зависит от того, насколько этнические особенности макросреды и микросреды оказываются вовлечены в процесс непосредственной социализации личности, а также зависит от того насколько сама личность погружена в специфическую для данного этноса социокультурную среду в условиях различных общественных систем. Ситуация полиэтничности провоцирует стремление личности конструировать этническую реальность по принципу создания собственного видения реальности, в котором наиболее эффективно и комфортно сочетаются элементы, заимствованные из различных этносов.

Рассматривая различные аспекты явления этнической идентичности, можно сказать, что было установлено, что этническая идентичность - это сложное по содержанию многокомпонентное образование, включающее онтологическую (существование, бытийность этнической идентичности как таковой), гносеологическую (отражение в самосознании и мировоззрении личности или общности феномена этнической идентичности во всём многообразии его связей и проявлений); эмоционально-ценностную компоненту (ценностные основания этнической идентичности, и возможные ориентиры для индивида или социальной группы) и субъективно - деятельностную компоненту (поведенческое проявление и функционирование этнической идентичности в жизни индивидов, общностей). Данные структурные компоненты обеспечивают устойчивость этнической идентичности при условии их единства и тесной взаимосвязи.

Механизм реализации этнической идентичности осуществляется посредством использования сложных механизмов социокультурной идентификации и передачи информации от одного поколения этноса к другому от формы к содержанию, от явления к сущности; на сознательном и неосознаваемом, архетипичном (более глубоком, латентном, прочно усваиваемом на уровне бессознательного) уровнях.

По уровню идентификации со своей (чужой) этнической общностью основными формами этнической идентичности являются: моноэтническая идентичность, биэтническая идентичность, маргинальная этническая идентичность [5, с. 10]. Различающаяся по степени своего проявления этническая идентичность имеет разные уровни интенсивности: нулевая (слабая) этническая идентичность; гипоидентичность (сниженная этническая идентичность); позитивная (нормальная) этническая идентичность; гиперидентичность (гиперболизированная, т.е. преувеличенная этническая идентичность).

Если гиперидентичность, равно как и гипоидентичность, являются отклонениями от нормальной этнической идентичности и представляют опасность для общества, то позитивная этническая идентичность, обеспечивающая сохранение и трансляцию последующим поколениям культуры этноса, необходима для мирного сосуществования этносов в полиэтнических обществах.

В современных условиях этническая идентичность выступает мощным катализатором массового поведения и политического действия (особенно в кризисных ситуациях). Её состояние в современном социуме определяется рядом факторов: всё нарастающей унификацией в экономической, политической, социальной и культурной сферах, влиянием массовой культуры и средств массовой коммуникации; массовой миграцией и связанной с ней миграционной политикой.

Этническая идентичность в современном социуме подвержена серьезным трансформациям. Для современного этапа характерны гипертрофированные состояния этнической идентичности, как по шкале гиперболизации (этноцентризм, этнодоминирование, этнофанатизм, национализм), так и по шкале уменьшения значимости (этнонегативизм, этноэлиминация, этнонигилизм).

Поскольку в психологии этническая идентичность рассматривается как одна из черт личности, являющейся социальной по своим последствиям, то в структуре этнической идентичности, как считает Стефаненко Т.Г., выделяются два основных компонента: когнитивный и аффективный.

Л.М. Дробижева выделяет ещё и поведенческий компонент. В данном случае поведенческий компонент этнической идентичности понимается как механизм проявления себя как члена этнической группы, «построение системы отношений и действий в различных этноконтакных ситуациях» [6].

В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребёнка, от диффузной до реализованной идентичности и результатом этого процесса является эмоционально-оценочное осознание своей принадлежности к этнической группе достаточно сформированной уже в подростковом возрасте.

К настоящему времени предложено несколько моделей развития этнической идентичности, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы и содержание ее этапов. Хотя между этими моделями существуют значительные различия, каждая из них отражает изменения в понимании ребенком своей групповой принадлежности, связанные с повышением его способности воспринимать, описывать, интерпретировать этнические признаки.

Первые «проблески» диффузной идентификации с этнической группой большинство авторов обнаруживает у детей 3-4 лет, есть даже данные о первичном восприятии ярких внешних различий – цвета кожи, волос – детьми до трех лет. Но практически все психологи согласны с тем, что реализованной, относительно устойчивой и сформированной этнической идентичности ребенок достигает в подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение.

На последующих этапах развития этнической идентичности формируется как этническая осведомленность, так и этническая самоидентичность. Этническая осведомленность возрастает с опытом, получением новой информации и развитием когнитивных способностей. Во многих исследованиях подтверждено, что первоначально она основывается на очевидных показателях – цвете кожи, внешности, языке, элементах материальной культуры (еде, одежде), обычаях. И лишь постепенно ребенок включает в комплекс этнических признаков все новые элементы – общность предков, общность исторической судьбы, религию, национальный характер и пр. Установлено, что этническая идентичность подростка - не статичное, а динамичное образование: процесс её становления не окончен в подростковом возрасте [7].

У индивидов, живущих в условиях сильно отличающихся по своим этническим признакам культуры, этническая идентичность наиболее сильно выражена, а у индивидов, живущих среди группы близкой в культурном отношении, осознание собственной этничности не становится жизненно важной проблемой.

Насколько позитивны социальные установки ребенка в связи со своей этнической принадлежностью, во многом зависит от того, к какой группе он принадлежит – большинства или меньшинства. У детей групп меньшинства существует тенденция идентифицироваться с доминантной группой, что отражает раннюю осведомлённость детей о существовании определённой социальной структуры, о том, что в обществе одни группы оцениваются выше, чем другие.

Но с возрастом и развитием этнической идентичности у членов этнических меньшинств обычно происходит сдвиг к "внутригрупповой ориентации". Это происходит, когда новому поколению передаются нормы и ценности социокультурной среды [7, с. 124-126].

У большинства людей проблемы выбора не возникает, но многих, прежде всего членов групп меньшинства и выходцев из межэтнических браков, эта проблема затрагивает. В процессе этнической идентичности у них, кроме критерия приписывания, большую роль играет и критерий внутреннего выбора. Критерий приписывания более важен, когда этничность проявляется в явных физических характеристиках, например расовых различиях. Когда же нет явных межгрупповых различий, важнее

может оказаться внутренний выбор человека, и группа его примет, даже если по крови он – «чужой».

Маргинальность – одновременная принадлежность двум этническим культурам, порождающая двойственное этническое самосознание. Она характерна для потомков этнически-смешанных браков, а также для представителей этнических меньшинств, включенных в иноэтническую среду. Обычно маргинальность сопровождается представлением о неравенстве социального статуса культур и психологически выражается в осознании индивидом своей неполной приобщенности к более «высокой» по статусу культуре и неполного разрыва с исходной более «низкой» [8].

На уровне общественных групп этническая маргинальность сопровождает появление предпосылок для внутреннего конфликта этнической идентичности, развития интенсивной окрашенности эмоциональной сферы национального сознания людей, возникновения негативного отношения к воздействию других культур. Во втором поколении маргинальная группа стремится поскорее избавиться от черт исходной культуры, в третьем поколении наблюдается возврат к традиционной культуре, усиленное возрождение этнической специфики.

Рост этнической осведомленности о групповых различиях неизбежно связан с восприятием своего сходства с членами одной из этнических групп и своего отличия от других групп, со способностью стабильно давать себе правильное этническое самоназвание. В исследовании О.Л. Романовой пяти – шестилетние и даже, более старшие дети не всегда правильно называли собственную национальность, национальность родителей, не могли установить логическую связь между такими фактами как национальность родителей, страна проживания, язык общения, собственная национальность. И только подростки, у которых сформировалась система представлений об этнических явлениях, четко идентифицировали себя с этнической общностью на основе значительного набора этнодифференцирующих признаков [9].

Среди современных исследователей нет единства в вопросе о последовательности возникновения когнитивного и аффективного компонентов идентичности. Одни авторы считают, что этнические предпочтения формируются лишь к 9-10 годам на основе достаточно значительных этнических знаний. Но в других исследованиях было обнаружено, что детские предпочтения этнических групп не всегда коррелируют с информированностью о них, предубеждения могут предшествовать какому-либо знанию, хотя и в этом случае они становятся более дифференцированными и интегрированными с возрастом [9, с. 502].

Этнический статус чаще всего остается неизменным на протяжении всей жизни человека. И все-таки этническая идентичность не статичное, а динамичное образование. Во-первых, процесс ее становления не заканчивается в подростковом возрасте. Внешние обстоятельства могут толкать человека любого возраста на переосмысление роли этнической принадлежности в его жизни, приводить к трансформации этнической идентичности. На трансформацию этнической идентичности влияют не только бесчисленные обстоятельства индивидуальной человеческой жизни, но и факторы, обусловленные изменениями в жизни общества, о чем уже говорилось. Во-вторых, даже у детей последовательность стадий развития этнической идентичности и их временные границы не являются универсальными для всех народов и социальных ситуаций. В зависимости от социального контекста они могут ускоряться или замедляться [7, с. 126].

В качестве внешних факторов развития этнической идентичности выступают основные принципы жизнедеятельности этноса в виде совокупности норм поведения, ценностей, этнических символов, проявляющиеся в частности в фольклоре и в целом в этнической культуре. Немаловажным фактором также является место проживания человека и статус его этнической группы, а также языковой фактор (маркер этничности). Наибольшее значение для формирования и закрепления этнической идентичности имеют микрофакторы, а именно семья и ее специфика. Внутренние факторы предполагают рассмотрение объектно-субъектного характера этнической идентификации, преломленного сквозь

призму индивидуальных характеристик человека.

Поскольку воспитание человека начинается с его первичного формирования в системе семьи, мы выделили данный фактор в своей работе, как центральный и наиболее интересный к изучению и познанию.

Традиционным является рассмотрение семьи как микросреды или микросоциума по отношению к ее членам. Этот факт является важным и определяющим для нашей работы, так как мы рассматриваем семью, как модель более глобальных социальных процессов, как проводник и фильтр многих социальных процессов и явлений. Именно с точки зрения взгляда на семью, как на систему мы видим, что в результате взаимовлияния индивидов в семье она выступает как персональная микросреда развития личности.

Семья выполняет по отношению к каждому ее члену и особенно ребенку множество функций, каждая из которых многократно подвергалась социальному и психологическому анализу в социологии, демографии, сексологии, этнографии, психологии и т.д. Семья выступает коллективным носителем макро- и микросоциокультурных традиций, создающим собственное микросоциальное пространство [10, с. 182]. Это внутреннее для семьи и первоначально внешнее для ребенка пространство “малой культуры” является своеобразной проекцией разнообразного внешнего человеческого опыта, свернутого в «большой» культуре. Массовый историко-культурный опыт людей, живущих в одном месте в одно и то же время, преломляется через индивидуальное бытие нескольких поколений членов данной семьи, что постепенно создает внутрисемейную «версию бытия».

Важным фактором в понимании семейной социализации становится феномен семейного (микрогруппового) самосознания, фиксированного в «семейной культурной концепции» как системе значений, символизируемых качеств, атрибутов, отношений, поведенческих паттернов, образующих семейный нарратив. Содержание семейного нарратива можно считать синтетическим, поскольку в нем присутствуют и ритуальные послания, и семейные истории, и заветные слова, и наставительные повествования, и прямые указания на должное и осуждаемое в поведении, а также традиционное, годами отбираемое внутри поколений семьи, содержание большой нарративной культуры [10, с. 186].

Поскольку семья является некоторым отражением социума, представляется возможность провести параллель между явлениями моно- и полиэтничной среды с моно- и полиэтничными семьями. Полиэтническая среда является своего рода способом существования, деятельности и общения людей различных наций и народностей в определенных конкретно-исторических, общественных отношениях. Она включает в себя непосредственное окружение личности. Полиэтническая среда представляет собой единство сущности и существования человека и наций, материальных и духовных факторов жизнедеятельности представителей различных народов в определенном социальном и психологическом пространстве и времени, в определенных конкретно-исторических и географических условиях, которые формируют человека как субъекта этнического самосознания и культуры, через которую происходит присвоение общечеловеческой культы [11].

В полиэтнической среде жизнедеятельности наблюдается отход от традиционных видов деятельности. Многие семьи намеренно и обдуманно отстраняются от ремесел старшего поколения, в силу чего некоторые традиции просто умирают, потому что их трудно поддерживать в условиях быстро меняющихся обстоятельств. Этот процесс может переживаться как «культурный шок» (М. Джеймс, Д. Джонгвард). Очевидным становится, что в полиэтнической среде жизнедеятельности должна быть преемственность поколений, что будет способствовать сохранению целостности этноса внутри объединения разных народов, но право на выбор построения собственного жизненного пути имеет каждый человек. Подобный выбор сопровождается глубинными переживаниями, так как происходит переориентация ценностей самосознания [12].

Полиэтническая семья – особый тип семьи, которая имеет отличия, связанные с принадлежностью супругов к разным этносам. В научных исследованиях существуют

разные подходы к пониманию роли полиэтнических браков в этнических проблемах общества. В семьях данного типа - эгалитарный уклад семейных отношений. Трудности возникают при выборе национальности детей, возникают разногласия при соблюдении супругами национальных обычаев и традиций, особенно в наше время, когда в обществе царят националистические тенденции (Арутюнов Н. А., 1987; Волков А. Г., 1989; Ганцкая О. А., 1984; Сусоколов А. А., 1987 и Др.) [12, с. 5].

В полиэтнической семье возможен межличностный этнический конфликт. В таком конфликте супруги выступают самостоятельными субъектами этнического конфликта, на их конфликтное поведение оказывают воздействие уровень этнического самосознания (этническая идентификация) и характеристики этнических авто- и гетеростереотипов, восприятие супругами социальной дистанции с представителями разных этнических групп. Все вышеизложенное позволяет говорить о том, что полиэтническая семья представляет сложный социальный институт и малую социальную группу, которая имеет свои особенности. Ряд этих особенностей связан с тем, что во внутрисемейном взаимодействии супругов в такой семье как бы «сталкиваются» две разные этнические культуры.

Принадлежность супругов к разным этническим культурам влечет за собой их различие в ценностных ориентациях, мировоззренческих подходах к видению себя и окружающих, в значимости для них определенных норм и правил поведения, в используемых стилях и формах общения, и, следовательно, может способствовать непониманию в супружеских взаимоотношениях.

Межэтническая семья является плодотворным базисом для формирования идентичности тех, про кого говорят, что они этнические маргиналы. Этнические маргиналы, то есть люди, которые не усвоили ценности ни одной из этнических групп, являются, на взгляд автора, самыми активными агентами структурирующими социальную, в данном случае этническую, группу [14].

Поскольку межэтническая семья предполагает неодинаковую этническую принадлежность родителей, то ребенок оказывается объективно вовлечен в ситуацию межэтнического взаимодействия. Таким образом, агент первоначально объективно вовлечен в ценностно-нормативное пространство этнических групп. Его окружают культурные артефакты, которые представляют определенную ценность для той или иной этнической группы. В случае, если агент появляется на свет в межэтнической семье, то подобных артефактов становится бесчисленное множество, причем символическое значение определенного артефакта для этнических групп, к которым принадлежат родители, могут быть очень разными. Таким образом, этнический маргинал попадает в ситуацию свободного выбора, при котором ценность того или иного культурного артефакта для него определяется им самим. То есть, именно маргинальные типы, на взгляд автора, можно считать теми агентами, которые максимально интенсивно производят структурацию этничности. Причем, в контексте данной работы, представляет интерес процесс идентификации детей из межэтнической семьи, процесс становления этничности. Каким образом этническая структура представляет ребенку набор базисных этнических ценностей через родителей. Каким образом ребенок их соотносит со своей ценностной структурой, и каким образом происходит процесс выбора этнической принадлежности.

Вполне реальна ситуация, когда ребенок из межэтнической семьи не может определиться со своей этнической принадлежностью и в результате выбирает себе какую-то другую этническую принадлежность, либо никакой. В этом случае представляет интерес способ взаимодействия с социальной средой. Представляет интерес, каким образом агент действует в ситуации, когда взаимодействие с другими индивидами строится на основе этнической принадлежности. Какую именно этническую принадлежность агент принимает на себя, когда это становиться необходимым. И каким образом данный интерсубъективный опыт этнического взаимодействия сказывается на его структуре ценностей. Какое место в данной структуре начинают занимать этнические ценности. Каким образом новая

ценностная структура способствует трансформации этничности агента. И насколько трансформировавшаяся этничность в сознании агента, выливается в этническое поведение относительно трансформации этничности.

Проведя исследование, посвященное выявлению специфики этнической идентичности детей из полиэтничных семей, нам удалось сделать ряд весьма конкретных выводов, показывающих наличие определенных проблемных моментов в этничности выходцев из полиэтниных семей. Данные выводы были положены в основу построения модели психологического сопровождения детей из полиэтничных семей.

В исследовании приняло участие более ста человек, но для формирования окончательной выборки были выбраны 80 человек. Часть испытуемых была отсеяна в связи с неполнотой или неточностью предоставления данных. В целом, выборку можно характеризовать как рандомизированную, свободную, независимую, имеющую ряд ограничений. Таким образом, в исследовании участвовало 80 человек, распределенных в две выборки – группа детей из полиэтичных семей и группа детей из моноэтничных семей, по 40 человек каждая. Возрастные границы выборки – от 18-ти до 40 лет (средний возраст 26,7). Все участники, на момент исследования, имеют живых родителей, но при этом не проживают на одной территории, имеют разную частоту контактов с ними. Выборка детей из моноэтнических семей представлена такими видами этнических групп и национальностей: казахи, русские, узбеки, украинцы, уйгуры, татары, немцы, корейцы, азербайджанцы, дунгане, белорусы, чеченцы, поляки, киргизы, башкиры, чуваши, евреи. Выборка детей из полиэтнических семей включает смешение в семье тех же национальностей, но при этом специфична тем, что производился выбор семей, в которых супруги не принадлежат изначально к одной и той же этноязыковой общности.

На момент исследования все участники имеют учебную или трудовую занятость и принадлежат к категории населения со средним уровнем достатка. Все участники исследования физически и психически здоровы, не указывают на кризисность жизненной ситуации. Все участники исследования являются гражданами Республики Казахстан и проживают на территории Казахстана.

Были использованы следующие психодиагностические методики: шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности (Н.М. Лебедева); шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева); универсальная шкала этнической идентичности Джины Финни (MEIM); методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева); тест «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова и С.В. Рыжова); диагностический тест отношений» (Г.У. Кцоева-Солдатова) – в модификации. Математико-статистические методы анализа данных: критерий корреляции Пирсона, критерий φ* - угловое преобразование Фишера, t-критерий Стьюдента.

Подводя общий итог проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы имеющие подтверждения не только на уровне теории и первичных психодиагностических данных, но и на уровне математико-статистического анализа:

- значительные различия наблюдаются у выходцев из моно- и полиэтнических семей, как в оценке собственной принадлежности к этнической группе, так и в оценке чувств по отношению к собственному этносу (материнскому и отцовскому этносу, в случае детей из полиэтнических семей). А именно – у детей из полиэтнических семей достоверно чаще встречается слабость или отсутствие ощущения этнической идентичности, при доминировании индифферентных чувств, тогда как у выходцев из моноэтнических семей доминирует положительное ощущение этнической принадлежности, при спокойной уверенности и гордости, как доминирующих эмоциональных оценок;

- в этнической идентичности детей из полиэтнических семей преобладают знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков. Тогда как у детей из моноэтнических семей она базируется на чувстве при-

надлежности к группе, оценке ее качеств, отношении к членству в ней, сформированности положительных эмоций и аттитюдов;

- когнитивный компонент в большей степени выражен у детей из полиэтнических групп, тогда как аффективный у детей из моноэтнических групп;

- дети из моноэтнических семей имеют весьма определенную этническую идентичность, которая характеризуется позитивной эмоциональной окрашенностью, которой соответствует преобладание позитивных оценок над негативными при оценке принадлежности к этносу. Выходцы из полиэтнических семей обладают более неопределенной идентичностью и большей склонностью к негативным эмоциональным оценкам;

- для детей из полиэтнических семей наиболее характерными являются этническая индифферентность и этнонигилизм, что может выражаться в следующих проявлениях - размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, отход от собственной этнической группы, поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. Для детей из моноэтнических семей наиболее типичными являются нормативная этническая идентичность и этноэгоизм, которые могут иметь следующие проявления - сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам, безобидные формы проявления конструкта "мой народ", напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп;

- в выборке детей из моноэтнических семей достоверно чаще встречаются качества и черты личности коррелирующие с чертами приписываемыми собственному этносу, что говорит о более выраженной этнической идентичности, чем у группы детей из полиэтнических семей.

Данные выводы частично подтверждают нашу исследовательскую гипотезу, доказывают необходимость организации системы психологического сопровождения и лягут в основу построения модели психологического сопровождения этнической идентичности у детей из полиэтнических семей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сухарев А.В., Степанов И.Л., Струкова А.Н., Луговской С.С., Халдеева Н.И. Этнофункциональный подход к психологическим показателям адаптации человека. // Психологический журнал, 1997. - Т.18. - №6. – С. 84–96.
2. Мальтиникова Н.П. Этнопсихологические особенности формирования родительства в поликультурной среде: на примере казахских, татарских и русских семей. Автореф. канд. дис. … – СПб, 2005.
3. Бучек А.А. Полиэтничная среда и ее влияние на этническое самосознание личности. // Психологические исследования: электрон. науч. журн, 2011. - №5.- С. 19.
4. Методы этнической и кросс-культурной психологии: учеб.-метод. пособие / Под ред. А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. -
5. Мухлынкина Ю.В. Этническая идентичность: сущность, содержание и основные тенденции развития Автореф. канд. дис. … – М., 2011.
6. Крысько В.Г. Этническая психология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. зав. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
7. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
8. Лопухова О.Г. Психология этнического самосознания и межкультурного общения. Учебное пособие. - Казань: Издательство «Бриг», 2015.
9. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М., 2000.
10. Крымшамхалова Л.С. Развитие позитивных взаимоотношений студентов в полиэтнической среде// Материалы Международной научно-практической конференции «Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика». - Пенза: ООО НИЦ «Социосфера». – 2012.- С. 23-26.
11. Бугаева Л.Л. Традиционная педагогическая культура хантов и манси. - М., 1994.

12. Мухамеджанова В.Ф. Социально - психологические особенности супружеских взаимоотношений в моно- и полиэтнических семьях, проживающих в сельской местности. Автореф. канд. дис. … – Самара, 2006.
13. Гриценко В.В., Сусоколов А.А. Факторы устойчивости однонациональных и национально-смешанных браков (по материалам "пилотажного" обследования в Казахстане) // Новое в этнографии. Полевые исследования, 1989. - Вып. 1. - С. 65.
14. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2006.

УДК 159.922.1

ОСОБЕННОСТИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ НА ВИЗУАЛЬНОМ УРОВНЕ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Андриевская А.Е., Вдовина Е.Н.

В возрастной период взрослости происходит укрепление и усовершенствование ролевых позиций, как у мужчин, так и у женщин, что сопровождается постоянными экспериментами с целью найти для себя оптимальную модель поведения, которая приведет индивида к успеху в определенной области взаимоотношений. Социальная сущность человека, его потребность в общении, самовыражении, признании и принятии его в обществе предопределяет важность самопрезентации.

Термин «Самопрезентация» пришел к нам из зарубежной англоязычной литературы и произошел от понятия «self - presentation», также нередко используется термин «impression management», что в переводе означает «управление впечатлением», используются они, как правило, в трудах о психологии менеджмента, имиджа и профориентации [1]. В отечественной науке к использованию данного термина пришли сравнительно недавно. Ранее более характерным было использование тождественных ему терминов «самоподача» и «самопредъявление».

Первые исследования самопрезентации были проведены на Западе в конце 1950-х - начале 1960-х гг. Одним из первых исследователей был И. Гоффман, фундаментальный труд которого - «Самопрезентация в повседневной жизни» (1959 г.) - стал классическим [1].

Самопрезентация - процесс представления себя в отношении социально и культурно принятых способов действия и поведения. Процесс основывается на использовании определенных стратегий, разработанных для формирования мнения других о себе [2].

Самопрезентация присутствует во всех видах взаимоотношений человека, вне зависимости от их значимости и продолжительности, так как ни одно социальное взаимодействие не обходится без презентации себя. Оказываясь в ситуации межличностного общения, каждый из нас немедленно становится объектом и субъектом самопрезентации. Мы предъявляем партнеру по общению информацию о себе посредством различных символических знаков (внешнего вида, окружающего пространства, социальных символов престижа и статуса), а также своим вербальным и невербальным поведением. Какое впечатление человек стремится произвести, напрямую зависит от целей и ситуаций общения.

В процессе общения используются различные стратегии и тактики самопрезентации, которые носят как вербальный, так и невербальный характер. Попытки разработать классификацию тактик самопрезентации делались различными исследователями. Наиболее известными являются классификации зарубежных исследователей А. Шутца и И. Джонса. В данной работе будет использоваться классификация стилей самопрезентации по А. Шутц, согласно которой стратегия самопрезентации - это совокупность поведенческих актов личности, направленных на создание опре-

делённого образа в глазах окружающих с учетом долгосрочных целей взаимодействия. Стратегия включает в себя набор тактик, направленных на создание желаемого впечатления. Выделяются четыре типа самопрезентации:

1. Ассертивный – это активные, но не агрессивные попытки сформировать благоприятное впечатление о себе, представление черт, желательных для них в данной ситуации, включает в себя стратегии самовыдвижения, образцового поведения (И. Джонс), а также демонстрацию силы и власти и стратегию идентификации со специфической группой [3, с. 4-11];

2. Агрессивный – это агрессивный способ представления желаемого образа, характеризуемый большим уровнем активности и стремлением доминировать, включает в себя стратегии принижения оппозиции, предполагающая активное использование принижающих оппонента оценок и сравнений; ирония, критические оценки; стратегия «критики критика» (критика, направленная в адрес задающего критический вопрос или высказывающего критические замечания) и стратегия «ограничения темы дискуссии», предполагающая стремление изменить тему обсуждения [3, с. 4-11];

3. Защитный – это «пассивное» стремление избегать негативного впечатления, стремление огородится от тревожащих и смущающих ситуаций, характеризуется избеганием публичного внимания, минимальным самораскрытием, осторожным самоописанием, отражающим стремлением не привлекать внимания к своим способностям, минимизация социальных интеракций, стремлением сохранять молчание, дружелюбным, но пассивным взаимодействием [3, с. 4-11];

4. Оправдывающийся – это стратегия смягчения негативных последствий, использование отрицания, переиначивания, диссоциацию, оправдания, а также уступки и демонстрацию раскаяния [3, с. 4-11].

Феномен самопрезентации по сей день вызывает бурные дебаты, проводятся исследования, разрабатываются концепции, в полной мере пытающиеся разобраться в его содержательной наполненности и особенностях проявления в различных сферах деятельности человека.

Гендерные различия в самопрезентации личности, на наш взгляд, проявляются большей частью в невербальном поведении и визуальном оформлении внешности, обусловленным усвоением с детства приписанных обществом поведенческих норм для мальчиков и девочек.

Визуальная самопрезентация складывает комплекс сигнально-знаковых элементов и предстает из трех семиотических систем «габитуса» (конституция тела индивида), «костюма» (визуальное оформление внешности при помощи одежды и аксессуаров) и «кинесики» (позы, жесты и мимика), которые в своем взаимовлиянии друг на друга несут информацию о субъекте. Соотношение данных систем, и их проявления в нужном контексте и ситуациях у индивида складывается на основе развития у него психосемиотической компетентности и визуально-коммуникативной рефлексии, от которых непосредственно зависит успешности визуальной самопрезентации человека.

Для каждого пола характерны определенные проявления жестов, мимики, поз. В обществе закрепились поло-ролевые стереотипы о том, как должен выглядеть мужчина и как должна выглядеть женщина. Существуют правила при составлении делового костюма, соблюдая которые, индивид в глазах реципиента покажет свою компетентность, профессиональность, статусность или же наоборот. Именно визуальная самопрезентация позволяет отразить положение человека в обществе.

Основными особенностями самопрезентационного поведения людей, обладающих высоким социальным статусом (как мужчин, так и женщин), являются: общительность, контактность, уверенность в себе, социальная смелость и активность, чувствительность к социальной ситуации и самопрезентации других, низкая потребность в получении социального одобрения и использование большого количества тактик самопрезентации, с предпочтением ассертивных, для получения позитивных результатов в любом социальном взаимодействии. Их также отличает высокий уровень интеллектуального развития. Визуальная самопрезентация личности в значительной степени зависит от его профессиональной

деятельности и статуса занимаемой должности. В профессиональной сфере проблема общения становится ведущей. Одним из условий успешности осуществления управленческих функций руководителем, как известно, является знание и понимание подчиненных ему людей и умение выбирать по отношению к каждому из них такой способ общения, который мобилизовал бы на работу в полной мере его способности и, вместе с тем создал бы хороший эмоциональный настрой. Наиболее универсальной и эффективной моделью поведения для руководителя (по А. Шутц) является ассертивная модель невербального поведения, которая включает в себя: общительность, контактность, уверенность в себе, открытость поведения, социальная смелость и акивность, чувствительность к социальной ситуации и самопрезентации других. Поэтому наличие у руководителя соответствующей психологической установки, умение держать себя в руках и контролировать свои чувства - важные условия оптимального осуществления им своих должностных обязанностей.

Эмпирической базой исследования выступали сотрудники ТОО “Лакокрасочная торговая сеть «5 баллов»”, которая является официальным дистрибьютором по Республике Казахстан заводов - производителей лакокрасочных материалов.

В исследовании принимали участие 67 человек (25 женщин и 42 мужчин). Выборка исследования формировалась по показателям пола и занимаемым постом в должностной иерархии. В мужской категории менеджерами высшего звена выступают 2 сотрудника, среднего звена 9, менеджерами низшего звена 10, рабочих 21 сотрудник. В женской категории 4 сотрудника выступают менеджерами низшего звена и 21 сотрудник в качестве рабочих.

Резюмируя данные проведенного исследования, можно сделать выводы о характерных для мужчин и женщин особенности визуальной самопрезентации, для сотрудников разного профессионального статуса, а именно:

1. Менеджеры высшего звена

1.1 Для мужчин - менеджеров высшего звена характерно:

- использование делового стиля костюма строгих линий, в сочетании холодных приглушенных тонов (частое использование синего цвета в костюме), с применением аксессуаров, показывающих солидность и статусность, а именно часы, ручка, галстук. Опрятный внешний вид, строгое соблюдение личной гигиены, включающее гигиену лица, тела, аккуратная прическа, чисто выбритая борода и ухоженные руки. А также не допускается наличие, в зрительно доступных местах, татуировок, пирсингов и других, схожих разновидностей видоизменения тела;

- для кинесики характерно применение ассертивно-агрессивных тактик поведения, доминирование одной тактикой над другой зависит от ситуации взаимодействия индивида в условиях профессиональной деятельности. Наибольшее проявление агрессивной тактики поведения наблюдалось в ситуациях совещания и семинара, в подготовительно-заключительных работах наблюдалось равное соотношение применяемых тактик невербального поведения, в ситуации перерыва прослеживалась ассертивная тактика поведения, в связи с менее формальным характером ситуации. Исходя из полученных данных, можно наблюдать, что ведущей тактикой поведения для данной группы является ассертивная, агрессивная же тактика проявляется в большей степени в ситуациях формального взаимодействия.

Особенности имиджа менеджеров высшего звена обусловлены высоким статусом данной группы и необходимостью представительно выглядеть, от чего зависит успешность профессиональной деятельности группы и организации в целом, имидж которой зависит от впечатления производящего данной группой лиц. Особенности проявления невербального поведения обосновываются необходимостью оперирования данными тактиками в связи с занимаемым положением, которое подразумевает высокий уровень возлагаемой ответственности за успешное функционирование организации. Таким образом, выдвинутая гипотеза по отношению к группе мужчин менеджеров высшего звена по показателю «Костюм» полностью подтверждена, по показателю «Кинесика» под-

тверждена частично, тактика агрессивного самопрезентационного поведения не выступает в ситуациях семинара, совещания и подготовительно-заключительных работах как преобладающая тактика поведения.

1.2 Характерные особенности для женщин - менеджеров высшего звена не были выявлены в связи с невозможностью наблюдения данной категории сотрудников, в следствие отсутствия данной группы в организации, которая выступала базой проведения эмпирического исследования. Следовательно, гипотезы, выдвинутые по отношению группы женщин - менеджеров высшего звена, не могут быть подтверждены.

2. Менеджеры среднего звена

2.1 Для мужчин - менеджеров среднего звена характерно:

- для менеджеров среднего звена характерно применение стилей делового и классического костюма, холодных приглушенных и базовых расцветок, значимым показателем данной группы, отличающий его от групп, стоящих в статусной иерархии ниже, применение в качестве аксессуара часов, и общее применение аксессуаров в составлении профессионального костюма. В данной группе у лиц наблюдалось соблюдение всеми членами группы личной гигиены, включающей гигиену лица, тела, аккуратную прическу, ухоженные руки, опрятный внешний вид, а также отсутствие на теле различных видоизменений (татуировок, пирсинга);

- для кинесики характерно применение ассертивно-агрессивных тактик поведения, доминирование одной тактикой над другой зависит от ситуации взаимодействия индивида в условиях профессиональной деятельности преобладание агрессивной тактики поведения наблюдалось в ситуациях подготовительно-заключительных работ, взаимодействие в данных ситуациях у менеджеров среднего звена велось непосредственно с подчиненными, в ситуациях совещания и семинара наблюдалось увеличение проявлений агрессивных тактик, в ситуации перерыва прослеживалась ассертивная тактика поведения. В условиях ситуации семинара наблюдалось преобладание агрессивных тактик поведения у менеджеров высшего звена над менеджерами среднего звена. Следовательно, исходя из полученных данных, можно утверждать, что для менеджеров среднего звена характерна ассертивно-агрессивная тактика визуального поведения в условиях формальной профессиональной деятельности, преобладание которых зависит от оппонента по общению, в ситуации взаимодействия с руководителем большее проявление ассертивных тактик, в ситуациях взаимодействия с подчиненным – агрессивных тактик;

Особенности имиджа менеджеров среднего звена обусловлены высоким статусом данной группы и необходимостью представительно выглядеть, от чего зависит успешность профессиональной деятельности, проявляемые тактики самопрезентационного поведения обоснованы возлагаемой ответственностью за координацией работы сотрудников низших подразделений. Таким образом, выдвинутая гипотеза по отношению к группе мужчин - менеджеров среднего звена по показателю «Костюм» полностью подтверждена, по показателю «Кинесика» подтверждена частично, наблюдаются расхождения в применении агрессивной тактики самопрезентационного поведения в ситуациях семинара и совещания, а также малое расхождение проявлений тактик в соотношении с лицами, статус которых превышает статус участников данной группы.

2.2 Характерные особенности для женщин-менеджеров среднего звена не были выявлены в связи с невозможностью наблюдения данной категории сотрудников, в следствии отсутствия данной группы в организации, которая выступала базой проведения эмпирического исследования. Следовательно, гипотезы, выдвинутые по отношению группы женщин - менеджеров среднего звена, не могут быть подтверждены.

3. Менеджеры низшего звена

3.1 Для мужчин менеджеров низшего звена характерны следующие особенности визуального самопредъявления:

- значительно большее применение повседневного стиля костюма, приглушенных холодных тонов, а также применение ярких деталей в его составлении, в соот-

ношении с менеджерами среднего звена, малое применение аксессуаров, также у лиц данной категории сотрудников наблюдалось соблюдение личной гигиены, включающих гигиену лица, тела, опрятную одежду, гладко выбритая борода, а также малое наличие видоизменений тела (татуировки, пирсинг);

- лицам данной группы в категории «Кинесика» характерно применение ассертивных тактик визуального поведения во всех исследованных, с участием данной категории, ситуациях профессионального взаимодействие, в ситуациях подготовительно-заключительных работы наблюдался рост агрессивных тактик поведения, который подтверждается в сравнении с женщинами менеджерами низшего звена. Таким образом, для мужчин - менеджеров низшего звена характерно применение ассертивных тактик визуальной самопрезентации во всех исследуемых ситуациях профессионального взаимодействия.

Особенности визуальной самопрезентации имиджа и выбираемой тактики самопрезентационного поведения мужчин - менеджеров низшего звена обусловлено меньшим уровнем возлагаемой ответственности на данную категорию лиц, в число их обязанностей входит координирование сотрудников структурных подразделений организации и ответственность за проделанную работу. Таким образом, выдвинутая гипотеза по отношению к группе мужчин менеджеров низшего звена по показателю «Костюм» и «Кинесика» полностью подтверждены.

3.2 Женщины:

- у женщин - менеджеров низшего звена прослеживаются следующие закономерности: равное соотношение применения делового и повседневного костюма, джинсовых тканей, в костюме наблюдается наличие холодных, теплых, приглушенных и базовых расцветок, значимыми являются показатели применения белого и фиолетового цветов, применение небольшого количества ярких цветов в одежде является не значительным. Наблюдается преобладание в костюме аккуратно уложенных волос, волосы собираются в хвост, пучок, косу и т.п. Высокий уровень личной гигиены, включающей в себя гигиену лица и тела, чистые ухоженные руки, естественный маникюр, опрятную одежду. Показатели по применению в костюме макияжа являются значимыми, женщины менеджеры низшего звена сочетают в своём костюме дневной макияж естественных оттенков применяемой косметики. Отсутствие на теле, в зрительно доступных местах, различных видоизменений, таких, как татуировки и пирсинг;

- для женщин менеджеров низшего звена характерно применение ассертивно-защитных стратегий самопрезентационного поведения, так, в производственном процессе можно наблюдать, в ситуациях подготовительно-заключительных работ, когда рабочий процесс проводится сотрудниками сходного пола, преобладание ассертивных тактик визуального поведения, но в соотношении с лицами мужского пола прослеживается фигурирование защитных тактик поведения испытуемых, в ситуациях перерыва у лиц данной группы наблюдается равное проявление защитных и ассертивных тактик поведения.

Особенности визуальной самопрезентации имиджа, применение повседневного и делового стилей костюма и выбираемой тактики самопрезентационного поведения женщин - менеджеров низшего звена обусловлена меньшим уровнем возлагаемой ответственности на данную категорию лиц, в число их обязанностей входит координирование сотрудников структурных подразделений организации и ответственность за проделанную работу. Таким образом, выдвинутая гипотеза по отношению к группе женщинам менеджерам низшего звена по показателю «Костюм» и «Кинесика» полностью подтверждены.

4. Рабочие (подконтрольные лица)

4.1 Мужчины:

- предпочтение повседневного стиля костюма, с применением ярких деталей в его составлении, в соотношении с менеджерами низшего звена, малое применение аксессуаров, также у лиц данной категории сотрудников наблюдалось соблюдение личной гигиены, включающих гигиену лица, тела, опрятную одежду, гладко выбритая борода, а также малое наличие видоизменений тела (татуировки, пирсинг);

- для подконтрольных лиц мужского пола характерно применение ассертивных тактик визуального поведения, во всех исследованных, с участием данной категории, ситуациях профессионального взаимодействие, в ситуациях подготовительно-заключительных работ наблюдается проявление тактик защитной самопрезентации, ее преобладание в соотношении с лицами мужского пола, принадлежащим к группам, статус которых выше данной группы лиц, уровень проявления защитного поведения ниже в соотношении с лицами женского пола менеджерами низшего звена и подконтрольными лицами. Таким образом, для мужчин подконтрольных лиц характерно применение ассертивных тактик визуальной самопрезентации во всех исследуемых ситуациях профессионального взаимодействия, а также оперирование защитной тактикой в ситуации формального общения.

Особенности визуальной самопрезентации имиджа и выбираемой тактики самопрезентационного поведения мужчин подконтрольных лиц обусловлены определенным объемом обязанностей, входящих в профессиональную деятельность данной группы сотрудников и меньшим уровнем возлагаемой ответственности на данную категорию лиц. Из чего следует, что выбираемые стратегии поведения обусловлены присвоенными в детстве тактиками, свойственными гендерным стереотипам полов, а также выбор повседневных атрибутов костюма. Таким образом, выдвинутая гипотеза по отношению к группе мужчин рабочим (подконтрольным лицам) по показателю «Костюм» и «Кинесика» полностью подтверждены.

4.2 Женщины:

- у женщин - подконтрольных лиц прослеживаются частое применениях повседневного костюма, в соотношении с лицами высшего профессионального статуса, с частым применением ярких акцентов в одежде. Частичное использование аксессуаров. Аккуратно уложенные и распущенные волосы. Высокий уровень личной гигиены, включающей в себя гигиену лица и тела, чистые, ухоженные руки, опрятная одежда. Показатели по применению в костюме макияжа являются значимыми, женщины - подконтрольные лица предпочитают сочетание в своём костюме вечернего макияжа ярких оттенков применяемой косметики. В редких случаях заметны различные видоизменения тела, такие, как татуировки небольшого размера и пирсинг, дополнительные проколы уха;

- для женщин - рабочих характерно применение защитной стратегии самопрезентационного поведения, а также оперирование оправдывающейся стратегией, так, в ситуациях подготовительно - заключительных работ, наблюдается равное соотношение применения тактик защиты и оправдания, а также ассертивности, что говорит о высоком оперировании тактиками визуальной самопрезентации, что характерно для лиц, основной стратегией поведения которых является защита. В соотношении с лицами мужского пола, всех рассматриваемых групп, у женщин рабочих наблюдается преобладание защитности и оправдания в обеих ситуациях исследования.

Особенности визуальной самопрезентации имиджа и выбираемой тактикой самопрезентационного поведения женщин подконтрольных лиц обусловлены определенным объемом обязанностей, входящих в профессиональную деятельность данной группы сотрудников и меньшим уровнем возлагаемой ответственности на данную категорию лиц. Из чего следует, что выбираемые стратегии поведения обусловлены присвоенными в детстве тактиками свойственными гендерным стереотипам полов, а также выбор повседневных атрибутов костюма. Таким образом, выдвинутая гипотеза по отношению к группе женщин рабочим (подконтрольным лицам) звена по показателю «Костюм» и «Кинесика» полностью подтверждены.

Таким образом, общая гипотеза, выдвинутая в рамках проведенного исследования, была полностью подтверждена, что особенности визуальной самопрезентации определяются гендерной принадлежностью индивидом и их профессиональном статусом.

В рамках проведенного исследования была осуществлена попытка анализа особенностей визуальной самопрезентации у мужчин и женщин, различающихся по профессиональному статусу. А именно

особенности оформления внешности, которые служат как средство самовыражения и тактики невербального поведения индивидов. Результаты исследования позволят улучшить процесс социального взаимодействия в рамках профессиональной деятельности.

Для более полного представления о явлении визуальной самопрезентации необходимо дальнейшее изучение особенностей визуальной самопрезентации и проведения лонгитюдных исследований, с большим числом и полнотой выборки исследования, для получения достоверных данных. Данные настоящего исследования могут стать основой для разработки дальнейшего исследования особенностей явления визуальной самопрезентации у мужчин и женщин, как в профессиональной, так и в других областях взаимодействия человека в социуме.

В заключении необходимо отметить, что элементы, входящие в визуальный образ, отличаются определенным уровнем целенаправленности. Поэтому в психологии важно изучение особенностей визуальной самопрезентации. Человек применяет множество тактик самопрезентации в зависимости от ситуации, в которой он оказался, но при этом у него существуют наиболее предпочитаемые приемы, которые соответствуют его имиджу. Каждый человек выстраивает свой образ, исходя из различных характеристик, таких, как пол, возраст, принадлежности к определенной культуре, профессиональный деятельности и статус и личностных особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котлярова М.Н. Теории самопрезентации. – СПб., 2002.
2. Крысько В.Г. Социальная психология. Словарь справочник. - М., 2003.
3. Подберезная В.В. Самопрезентация – элемент социально-психологической компетентности руководителя // Академия управления при президенте Республики Беларусь, 2011. – С. 4-11.

УДК 37.013.42:159.9

ТӘРБИЕШІЛЕРДІҢ ЭМПАТИЯСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аликанова Э.А.

Егемендік алған Ұлы Қазақстанның болашағы – жас бүлдіршіндерді азаматтық пен адалдық, отан сүйгіштік пен мейірімділік рухына тәрбиелеу - әрбір отбасының, балабақшаның, балалар үйінің тіпті барша халықтың міндеті.

Уақыт өткен сайын тәрбиеленуші жас ұрпақ пен тәрбиешілерге қойылар талаптың да биіктей беретіні заңды құбылыс.

Тәрбие сөзі «тәрбие» араб-парсы тілдерінен енген, қазақ тіліне аударғанда «негіз» деген мағынаны білдіреді. Тәрбие деп үлкендердің кішілерге азаматтық қасиетін қалыптастыруға тигізетін әсерін айтады. Тәрбиенің өзі неше түрлі саладан, моральдық, интеллектуалдық, эстетикалық және еңбекке үйретуден, дене шынықтырудан құрастырылады. Тәрбиенің осы түрлері ерте дәуірден басталып келеді. Аталған салалардың жас өспірімдердің есеюіне тигізетін әсері күшті болғанымен, «тәрбие» деген терминді түсінуде ғалымдар арасында түрлі пікірлер кездеседі: бірінші пікір бойынша, баланың басы «таза тақта».

Сондықтан оның көкейіне не жазам десең, соны жазуға болады. Баланың келешекте кім болатынын түгелдей тәрбиеші шешеді. Тәрбиеші баладан келешекте қандай адам жасап шығарғысы келсе, бәрі қолынан келеді.

Екінші пікір бойынша, баланың көкейіне не болса, соның бәрін жазуға болмайды. Біреуді біреу тәрбиелей алмайды, әркім өзін-өзі тәрбиелеп, азамат қатарына жете алады. Соңғы пікір мына сияқты дәлелге сүйеді: ешкім баланың басына өсиеттерді енгізіп, оның рұқсатынсыз ісін, қылығын сол өсиеттерге бағындыра алмайды. Бала үлкендерді тыңдағысы келсе, тыңдайды, тыңдағысы келмесе, тыңдамайды, - өз

еркі. Дәлелдің бұл түрі орынды сияқты. Бірақ бірінші пікірді жоққа шығаруға болмайды. Себебі тәрбиеші баламен тіл тауып, жақын қатынаста бола алса, онда баланы өзінің сөзіне көндіріп, біразға дейін жетелеп, оны тәрбиелеуде едәуір дәрежеге жете алады. Біз осы екі пікірдің әрқайсысына тән қолайлы жағын алып, тәрбиеге ұмтылатын баланың өзі, оның келісімінсіз бұл салада нәтижеге жетуге болмайтынын мойындай отырып, егер тәрбиеші баланың «кілтін» таба алса, онда тәрбие саласында үлкен нәтижеге жете алады дейміз. Осыған қарағанда тәрбиенің ең негізгі мәселесі баламен әңгімені қандай тақырыпта жүргізуде емес, онымен байланысудың «кілтін» тауып, тіл алдыра білуде [1, б. 147].

Педагогикалық процесс үнемі тәрбиеші мен бала арасындағы өзара әрекетті қажет етеді. Бұл формадағы тәрбиеші мен бала арасындағы өзара әрекет шешу мәселесіне айналып, педагогикалық әріптес тіктікті жүзеге асырады. Әріптестік сәтті болу үшін ең алдымен тәрбиешіде балаға деген сыйластық қатынас, оның ойлау процесіне зейін аудару, әрбір сәттіліктерін мақұлдап қолдау көрсету, баланың орнына өзін қойып эмпатия туғызу, баланың іс-әрекеті, мақсаты мен мотивтерін түсіну, рефлексия, (өзіндік талдау, өзіндік іс-әрекетті бағалау, өзіндік уайымдар мен ойлауды талдау) өзіндік әрекетті талдау, оқу-тәрбиелік процесте түзетулерді тез енгізу біліктіліктері болу керек.

Қарапайым әлеуметтік жағдайды ескеретін болсақ, қазіргі уақытта тәрбиелеуде эмоционалды-адамгершілік мәселесі маңызды болып отыр. Эмпатиялық уайымдардың даму процесін жүзеге асыруда, мінез-құлықты реттеудің этикалық нормаларына сәйкес балалардың біліктіліктерін қалыптастыру қажет. Эмпатияның негізгі формалары келесідей болады:

1 уайымдау - эмоционалды жағдайдағы субъективтілік;

2 сезіну - субъективті түрде басқа адамдардың уайымын сезіну.

Балаларда сензетивті түрде 3-4 жаста эмпатиялық уайымдар дамиды. Сондықтан біз бұл жұмысты ерте кезден бастауды ұсынамыз. Жалпы алғанда, эмпатия сенімділік деңгейін дамытады және қарым-қатынасты нығайтады. Сол себепті балалар сезіне алуға, уайымдауға, басқаның жетістіктеріне қуануға, әлеуметтік ортаға жеңіл бейімделуге, әріптестерімен ойын кезінде еркін байланысқа түсуге қабілетті болады [2, б. 14].

Алайда, мінез-құлықтық және эмоционалды реакцияның ұқсастық жағдайында эмпатия жеңіл реттеледі.

Сондықтан да біз өзіміздің зерттеу жұмысымызда эмпатияның дамуын, тәрбиешінің тұлғалық сапасындағы кәсіби маңыздылықты және кәсіби шеберлікті қарастырамыз. Тәрбиешінің біліміне ғана емес, сонымен қатар оның ішкі жан дүниесіне әсер ету арқылы балаға деген эмпатиялық түсіністігін де анықтауға мүмкіндік аламыз.

Қазіргі кезде Қазақстан Республикасы үшін тәрбиелеу мекемелеріне тек кәсіби тәрбиеші ғана емес, баланы түсінетін, оның жағдайын сезінетін, көретін білікті мамандар қажет. Адамгершілігі мол тәрбиеші басқаны тыңдап, естіп ғана қоймай, сонымен қатар баламен де сөйлесе біледі. Ол рефлексияға қабілетті, өзгерістерді есепке ала отырып, өзінің мінез-құлқын тез өзгертуге бейім болып келеді. Мұндай тәрбиеші үнемі тұлғаның адамгершілік қасиетін анықтап отырады және тәрбиелейді.

Педагогикалық әдебиеттерде, көптеген тәрбиешілер тіпті еңбек өтілімі жоғары дәрежедегі тәрбиешілерде эмпатия деңгейі жеткілікті дамымаған деп сипатталады.

Эмпатиясы дамымаған тәрбиешілерге педагогикалық байланыс жасау қиынға түседі. Себебі олар баланың орнына өздерін қоя алмайды, өйткені олар үшін бала психологиясын түсіну қиындық туғызады.

Эмпатия - бұл тәрбиеші тұлғасындағы маңызды кәсіби қасиеттердің бірі болып табылады. Тәрбиеші әріптестік позициясы бойынша қарым-қатынас жасауды қамтамасыз етеді. Басқа адамның уайымдарын қабылдау және өзінің уайымдаулары арасындағы эмоционалды әлеміндегі екі қарама-қайшылық эмпатияның бастауы болады.

Педагогикалық эмпатияда баланы эмоционалды қолдау бағыттылығы маңызды болып келеді. Тәрбиешінің эмпатиялығы - баланы қабылдау және түсіну жағдайынан, шынайы махаббаттың туындауынан көрінеді. Бұл түсінікке біз өз мақсатын түс-

зету, мотивін саналау, өз іс-әрекетін жоспарлау, өз бетімен әрекетін, жоспарын құрып және бағалаудағы тәрбиешінің қабілеттілігін жатқызамыз.

Эмпатиялық уайымдауларды дамыту үшін тәрбиеші баланы ол қандай сондай етіп қабылдау керек. Сонымен қатар баланың ойлауы мен арманына, эмоциясы мен мінез-құлық реакциясына, оның уайымдаулары мен сезімін ескеру қажет.

Балаға үлкен адамдардың өмірі уайымдауларға, сезімдер мен эмоцияға толы екендігін көрсетіп үйреткен жөн. Өйткені бұл екі жақты өзара әрекеттесу процесі болып табылады. Сондықтан да баламен қарым-қатынас жасауда эмоция мен сезімді ғана көрсетпей, ересектермен тәжірибе де алмасу керек. Тәрбиеленуші мен тәрбиешінің өзара әрекеті, қарым-қатынас процесінде кері байланыстағы эмпатия процесінің туындауына көмектеседі. Эмоционалды кері байланысқа жету баланың мінез-құлық ерекшеліктеріне, жалпы психологиялық жағдайына, қарым-қатынас процесіндегі өзгерістерге байланысты болады.

Эмпатиялық уайымдардың дамуы тәрбиешінің баланы бағасыз қабылдауына байланысты жүзеге асады. Бағасыз қабылдау келесідей болады:

1 балаға тек ғана аты-жөні мен қатынас жасау, яғни аты-жөнін атау арқылы байланысқа түсу күшті стимул болып келеді;

2 сезімнің вербализациясы;

3 баланың жан дүниесіне «жақындау»;

4 оның жағдайын эмоционалды қолдау және «белсенді тыңдау»;

5 «сен - жақсысын» деп психологиялық қолдау көрсету.

Тәрбиешілердің басты жұмысы нақты өмірлік жағдайды немесе баланың мінез-құлқын жорамалдау негізінде, балада не болып жатқанын сезіну және түсіну болып табылады. Тәрбиеші үшін ең бастысы баланың орнына өзін қоюдағы жағдайы және жас ерекшелігі емес, өзіндік мінез-құлқы, ойлауы, сезім реакциялары болып келеді. Бұл жерде сезім эмоционалды жағдай ретінде қарастырылса, ойлау идея ретінде алынған ақпаратқа жауап болады, ал мінез- құлық нақты жағдайдағы ойлау мен сезімнің сәйкестілігі болады [3, б. 37].

Баланың мінез-құлық ерекшеліктері эмоционалды-сезімдік сфераны анықтайды. Біздің бақылауымыз көрсетіп отырғандай, гармониямен өмір сүре алмайтын адам қоршаған ортамен өзара қатынас жасағанда, эмпатиялық уайымдарды көрсетіп және бекітуге қабілетті болмайды. Әрбір адам үшін эмпатияны тәрбиелеу және бұзу қиынға түседі.

Сондықтан да біздің басты міндетіміз мектепке дейінгі мекемелерде қызмет ететін тәрбиешілердің педагогикалық жағдайын моделдеу арқылы эмпатиясын туғызу болып келеді. Берілген міндет екі бағытта жүреді: бірінші, қоршаған ортаны дамыту, екінші, бала мен ересектің арасындағы өзара әрекетті ұйымдастыру болып табылады.

Тәрбиешінің эмпатиясын дамыту технологиясы бірнеше кезеңдерден тұрады:

1 басқа адамдардың эмоционалды жағдайын түсіну;

2 уайымдаудың алдын алу;

3 әрекетті түрде көмек беру;

4 басқалардың жетістіктеріне және сәттіліктеріне шынайы түрде қуану.

Эмпатия тәрбиеші үшін кәсіби маңызды қасиет болады. Тәрбиеші әрбір уақытта бала сезімін және ойлауын сезінген жағдайда ғана, өзінің түсіністік қабілетін сәтті түрде көрсете алады. Мұндай жағдайдағы бағыттылық тәрбиешінің өзіндік дамуына, педагогикалық іс-тәжірибеде туындайтын қиыншылықтарды жеңуге мүмкіндік туғызады.

Педагогикалық сферада кәсіби іс-әрекеттің ерекше түрі ретінде қарым-қатынас процесі маңызды рөл атқарады. Әсіресе қарым-қатынас арқылы тәрбиелеу мен оқыту міндеттері, педагогикалық іс-әрекетті ұйымдастыру, тәрбиешінің кәсіби шеберлігін жоғарлату қарқынды түрде жүзеге асады [4, б. 380].

К. Роджерстің пікірінше, тәрбиеші үш негізгі шарттарды ұстану керек:

1 балалармен қатынас жасау;

2 тәрбиешінің конгруэнттілігі;

3 баланың ішкі әлемін эмпатиялық түрде түсіну.

Қарым-қатынас жасаудағы эмпатияның болуы тәрбиешілер үшін кәсіби маңызды қасиеттердің бірі. Тәрбиеші шеберлігіне оның білімі, дағдысы, баламен қа-

рым-қатынасы, бейімділігі, қабілеті, сөйлеген сөзі де кіреді. Тәрбиеші бала жанын түсіне білу керек. Балаларды түсіну дегеніміз – демек олардың позициясында тұру, олардың сезімін бағалап, іс-әрекеті мен қылықтарын елеулі түрде қабылдау, олармен санасу деген сөз. Балаларды түсіну деген – оларға өктемдік көрсетпей, олардың бүгінгі тіршілігін тірек ете отырып, ертеңгі тіршілігінің өркенін жаю деген сөз. Баланың көңіл құбылысы мен жүрек тебіренісін, оның сезімі мен талпынысын түсіне отырып, әрі балалар өміріне өзінің ең жақын адамындай араласа отырып, тәрбиеші баянды тәрбиеге қол жеткізе алады. Нағыз тәрбиеші әруақытта балаларға жақын болады. Қоғамдық өмірде тәрбиеші мен балалар арасында түрлі дәрежедегі қатынас орын алып жататыны белгілі. Сонымен, қарым-қатынас адам өміріндегі маңызды факторлардың бірі болғандықтан өзекті мәселе деп қарастырылады. Қарым-қатынастағы адамның жан ашырлық танытуы, қарым-қатынас әріптесінің қуанышына ортақтасып, қайғысын бірге бөлісуі эмпатия қасиеті болып табылады. Тәрбиеші мамандардың бойында осы қасиеттің болуы, кәсіби іс-әрекетті табысты орындауға мүмкіндік береді.

Л.С. Славин бала мен тәрбиеші арасындағы эмпатиялық ерекшеліктерді қарастырды. Оның ойынша, педагогикалық әрекеттесудің сәтті болуы, эмпатияның жағымды жағдайда өтуіне негіз болады.

А.Э.Штейнмец әділетті түрде былай деп көрсетеді. Егер де тәрбиешінің эмпатиясы дамымаса, онда ол тәрбиешіде педагогикалық байланыс болмайды. Яғни олар өздерін баланың орнына қоя алмайды, демек олар бала психологиясын түсінбейді деуге болады [5, б. 34].

Авторлардың пікірінше, эмпатияны сезіну тек педагогикалық қабілеті, ерекше сезімталдығы бар, баланың психологиясын терең түсінетін тәрбиешілерде ғана болады делінген.

В. Кессель өзінің зерттеу жұмысының нәтижесінде, тәрбиеші мен тәрбиеленуші арасындағы тығыз қатынастың көрсеткіштерін атады.

И.М. Юсупов 684 адамға (кәсіби және болашақ тәрбиешілерге) сұрақтама жүргізіп, тәрбиешінің эмпатия сапасының құрылымын анықтады. Педагогикалық қабілеттің құрылымына эмпатияға деген қабілетті енгізді. Н.В. Кузьмина педагогикалық қабілеттің екі деңгейін, яғни рефлексивті және проективті деп бөліп қарастырды.

Біздің елде педагогикалық процестегі эмпатия рөлін зерттеген отандық психолог Р.Б Қарамұратова болды. Оның зерттеу мақсаты – қыз балалардың эмпатиялығының тереңдік деңгейін анықтау болды. Ол эмпатияны өту ұзақтығына байланысты және тереңдігіне, іс-әрекет сипатына байланысты бөліп қарастырды.

Педагогикалық эмпатия әлеуметтік санат болып енеді және басқа адамды қабылдауға, түсінуге, ашық және сенімділікпен қарым-қатынасқа нұсқауда байқалады.

Педагогикалық эмпатия өзара әрекеттесу кезінде байқалатын педагог тұлғасының қасиеті ретінде тәрбиешінің кәсіби іс-әрекетінің екі түрлі негізін береді: оқыту және тәрбиелеу.

Тәрбиешілер «адам-адам» мамандығы типінің өкілдері ретінде кәсіби жетістікте болу үшін, өз бойларында рефлексивтілік, басқа адамға деген қызығушылық, қарым-қатынасқа түсуге талпыныс, коммуникабельділік, ізгі ниеттілік, қақтығыс сыздық, децентрациялылық, өзін жақсы реттей алушылық, басқа адамдармен ұзақ уақыт қатынасқа түскендегі эмоционалды тұрақтылық, бейімделгіштік, мінез-құлықтың еркіндігі, эмоционалды көмек көрсете алу қабілеті, эмпатиялық, шыдамдылық, жинақылық, пунктуальділік секілді кәсіби мәнді білімдер мен тұлға сапаларын дамытуы қажет.

Тәрбиешілердің эмпатиялық мәдениетінің қалыптасуына әлеуметтік-психологиялық тренингтер ықпал етеді және қарым-қатынас саласындағы құзіреттілікті жоғарлатып, тұлға аралық қарым-қатынас дағдыларына ие болуға мүмкіндік береді. Әлеуметтік-психологиялық тренинг тәрбиешілердің эмпатиялық мәдениетін қалыптастырушы және оның ішінде іскерлік пен рөлдік ойындарды, дискуссияларды тағы басқа да әр-түрлі әдістерді автономды түрде қолдануға мүмкіндік беретін әдіс ретінде көрінеді. Тренингтің тиімділігі оған қатысушының жеке индивидуалдығын, қарым-қатынас дағдыларын тікелей бағалап және оларды түзей алу мүмкіндіктері ар-

қылы анықталады. Диалогтық қарым-қатынас нақты бір әдіс ретінде эмпатиялық мәдениеттің қалыптасып, дамуына ықпал ететін, эмоционалды - интеллектуалдық амал - тәсілдердің мол қорына ие.

Жоғарыда ұсынылған, тәрбиешілердің эмпатиялық мәдениеттерін дамытуды жүзеге асырушы эмоционалды-интеллектуалдық амал-тәсілдер диалогтық қарым-қатынас шегінде басқа әдіс-тәсіл – тұлғалық қатынас орнатуды қолдануға мүмкіндік береді. Бұл әдіс-тәсіл өзара әрекетке және қарым-қатынасқа түсуші екі тұлға арасындағы байланысты анықтауға ықпал жасайды.

Тәрбиешілердің эмпатиялық мәдениеттерін тәрбиелеуде біршама құнды болатын қатынас визуальді қатынас болып табылады, ол көздің көзге қарауы арқылы жүзеге асады. Р. Кэмпбелл былай деп жазады: «Баланың көзіне ашық, шынайы, ізгі тілекті түрде тура қарау жағымды коммуникативтік қатынас орнату үшін ғана емес және де оның эмоционалдық қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін де маңызды болып келеді». Яғни, тәрбиешілердің эмпатиялық мәдениеттерін қалыптастыру көзқарасы бойынша, мынандай білімдері қалыптастыру қажет: балаға «жай ғана қарамау», онымен қарым-қатынасқа түскенде «көзіне тура қарау» арқылы оған деген эмпатия мен сенім артуды жеткізу [6, б. 68].

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1995. № 2.
2. Василюк Ф.Е. Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии, 2007, № 2.
3. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки // Вопросы психологии. 1998. № 5.
4. Карягина Т.Д. Некоторые аспекты развития представлений об эмпатии // «Психология общения – 2006: на пути к энциклопедическому знанию»: материалы международной конференции 19–21 октября 2006. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджелогии, 2006.
5. Курпатов А.В., Алехин А.Н. Индивидуальные отношения: теория и практика эмпатии. М.: Олма-Пресс, 2007.
6. Орлов А.Б., Хазанова М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. 1993. № 4.

УДК 234:159.9

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СТРУКТУРА ИНТЕРЕСОВ В ГРУППАХ ВЕРУЮЩИХ И НЕВЕРУЮЩИХ ЛЮДЕЙ

Очкина М.А., Вдовина Е.Н.

Каждому человеку знакомо чувство веры. Принять что-то на веру - означает принять истинное без каких-либо видимых доказательств. Люди могут верить в себя или в высшие силы, в убедительную обоснованность фактов, в приметы, в предсказания, в гороскопы, или же быть убежденными в том, что веры нет. Тема нашего исследования предполагает изучение двух групп людей, группы верующих и группы неверующих, и, для того чтобы эти группы выделить, мы будем ориентироваться именно на религиозную веру, потому что если смотреть на веру в общем, как убежденность в чем-либо, то она присуща в той или иной мере каждому человеку.

Данное исследование направлено на изучение верований, т.е. некоторых религиозных учений. Точнее, на изучение групп людей, относящих или не относящих себя к определенному религиозному учению. Изучением верований занимаются такие науки как религоведение, психология религии, культурология и этнография.

В мире существует довольно много видов верований. Архаические верования и обряды, в число которых входят магия, тотемизм, анимизм, фетишизм, аниматизм, шаманизм. Религиозные верования древнего мира, религии древнего Египта, Греции и Рима. Авраамические религии, такие как иудаизм, христианство и ислам. Ин-

дийские религии. К числу верований, распространенных по всему миру, можно отнести христианство, ислам и буддизм.

Верующие люди есть в каждой стране. Это люди, которые соотносят себя с определенным верованием. Они обладают религиозной верой - личностным самоопределением человека по отношению к имеющемуся у него знанию о мире и месте человека в нем, вытекающему из религиозного мировосприятия. Однако это не единственный вариант понимания верующего человека - строго говоря, верить можно во что угодно.

Религиозные верования изучает психология религии, которая возникла в Европе и связывается с именем Вильгельма Внудта. Американская психологическая школа религиоведения представлена именами С. Холла, Э. Старбека, Дж. Пратта, Дж. Леубы, известнейшего философа прагматизма У. Джеймса, а также основателя пасторской психологии, религиозной психотерапии А. Бойзена. Классическими работами по психологии религии считаются «Психология религии» Э. Старбека, «Многообразие религиозного опыта» У. Джеймса и «Юность» С. Холла. Если Э. Старбек и Дж. Леуба стремились к исследованиям явлений религиозной жизни посредством опросов, анкетирования, анализа статистики, то У. Джеймс избрал в качестве предмета исследования крайние проявления религиозности и религиозного опыта.

Люди с религиозной верой ценят отношения, творят добро, постигающие их неудачи принимают как данность. Религия придает особый смысл их жизни, они более терпимы и толерантны к другим. Особенности людей с религиозной верой диктует им религия, к которой они себя причисляют.

Касаясь вопросов религии, мы не можем не коснуться вопроса нравственности. Психология как наука о человеке не может проходить мимо вопросов нравственности, общественной морали, добра и зла, долга и добродетели. Исследуя природу человека, психология сталкивается с такими феноменами, как моральный выбор, моральное или, наоборот, аморальное поведение, агрессия и т.д.

Сейчас в современном мире наблюдается деградация нравственности, что является для общества достаточно весомой проблемой. Деградация - это процесс ухудшения характеристик с течением времени, а нравственность - внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек и правила поведения, определяемые этими качествами. Источником нравственности для человечества является религиозная вера и ее элементы – религии призывают к чистоте помыслов и деяний. Чем больше люди отдаляются от веры, тем сильнее приходит в упадок мораль. Религия побуждает нас смотреть на наши нравственные обязанности не просто как на требования нравственного долга, но как на нечто, что невероятно важно совершить не только ради нас самих.

Проблема деградации нравственности на данный момент актуальна и в Казахстане. Президент Казахстана Нурсултан Назарбаев обратился к лидерам мировых и традиционных религий с такими словами: “Нарастает глобальный кризис морально-нравственных ценностей. Нельзя не видеть, как во многих обществах пропагандируются и насаждаются лжесвободы. Извращенные взгляды на природу человеческих взаимоотношений пытаются представить в качестве норм современного общества, мотивация к честному труду подменяется стремлением к быстрой наживе любыми способами. И такая антимораль нередко возводится в абсолют. Религия один из самых прочных защитных барьеров перед бездуховностью и алчностью”.

Понятие нравственности связано с понятиями “личность” и “интерес”. Гегель говорит, что личность находит себя внутренне связанной или солидарной с реальными формами нравственной жизни, сознаёт себя как одно с нравственной субстанцией на трёх ступенях её проявления: в семье, гражданском обществе и государстве.

Нравственность является важной духовной составляющей личности, определяет способы взаимодействия с людьми. На мыслительном уровне показателями морального развития личности служат степень осознанности и обобщенности ее суждений, на поведенческом - реальные поступки, последовательность поведения,

способность противостоять искушениям и не поддаваться ситуативным влияниям.

Карл Маркс указывает, что правильно понятый личный интерес есть основа всякой нравственности. Личность обладает различными интересами, и эти интересы имеют самые разнообразные направления, касаются различных сфер интеллектуальной, социальной и духовной жизни, как у верующих людей, так и у неверующих. Структура интересов позволит показать качественные различия между двумя этими группами.

Актуальность данного исследования заключается в том, что изучение личностных особенностей и структуры интересов в группах верующих и неверующих людей позволит нам определить и указать связь между личностными особенностями и структурой интересов и нравственностью, определить различия, тем самым разрешая актуальный на данный момент в Казахстане кризис нравственности.

Новизна данного исследования заключается в том, что в психологии на данный момент крайне мало теорий, понятий, методов эмпирического исследования и само понятие веры в психологической науке не получило значимого категориального статуса.

Объект исследования: личностные особенности и структура интересов.

Предмет исследования: личностные особенности и структура интересов в группах верующих и неверующих людей.

Цель данной работы: изучить личностные особенности и структуру интересов в группах верующих и неверующих людей.

Гипотеза исследования. Личностные особенности в группах верующих и неверующих лиц будут различны по следующим параметрам:

у верующих: общительность; эмоциональная стабильность; подчиненность; сдержанность; высокая нормативность поведения; робость; чувствительность; подозрительность; практичность; проницательность; тревожность; консерватизм; конформизм; низкий самоконтроль; эмоциональная расслабленность;

у неверующих: замкнутость; эмоциональная нестабильность; доминантность; экспрессивность; низкая нормативность поведения; смелость; реализм; доверчивость; мечтательность; прямолинейность; спокойствие; радикализм; нонконформизм; высокий самоконтроль; эмоциональная напряженность.

Структура интересов у верующих и неверующих лиц будет различна по следующим параметрам:

у верующих: разветвленная система интересов, сконцентрированная в одной области;

у неверующих: интерес, целиком сосредоточенный на узко ограниченной области или бифокальный интерес.

Методики исследования:

1) «Многофакторный личностный опросник» Р.Б. Кеттела;

2) Методика «Диагностика мотивационной структуры личности». Автор В.Э. Мильман;

3) «Изучение особенностей формирования ценностных ориентаций», модификация методики М. Рокича, адаптированная А. Гоштаутасом, М. А. Семеновым, В. А. Ядовым.;

4) «Структура интересов», модификация методики В. Хеннинга.

Теоретическую базу исследования составляют труды А.Н. Леонтьева, Е.П Ильина, Н. Шадрина, Э. Фромма, Н. Грановской и многих других.

Количество испытуемых в выборке 60 человек, 30 верующих и 30 неверующих. Возраст испытуемых - от восемнадцати до тридцати лет.

Результаты исследования относительно сходств и различий в группах верующих и неверующих людей позволят внести вклад в психологию личности, так как в ней мало изучен вопрос личностных особенностей людей религиозных и нерелигиозных, существенно дополнить и обогатить психологию религии и социальную психологию теоретически и практически обоснованным материалом. Результаты исследования будут полезны психологам-консультантам как теоретический материал и в психологии групп.

В нашем исследовании была поставлена задача - изучить понятие “личность” и личностные особенности, вследствие чего мы пришли к определенным выводам. Личность является хозяйкой всех психиче-

ских функций и управляет психическими процессами. Она формируется постепенно, в процессе жизненного пути, формируется в обществе. Также во многом личность формируется в результате деятельности, она исторична, является продуктом своей эпохи, т.е. это еще один из факторов ее формирования. Существует теория о том, что личность состоит из определенных черт, характеризующих ее, и, как у многих теорий, есть сторонники этой теории и те, кто ее опровергает. Также существует мнение, что личность - это просто совокупность ролей, что в целом можно считать верным, однако все же весьма странно предполагать, что личность является только совокупностью ролей и ничем большим. Скорее всего, система "ролей", присущих той или иной личности, входит в составляющие характеристик личности, но не способна охарактеризовать ее целиком. Человек, как личность, является уникальным и особенным. К личностным особенностям относят внутренние особенности человека, которые влияют на все другие особенности человека. Они включают в себя мотивы, стремления и волю, предпочтения, склонности, установки, мировоззрение, идеалы, личностную устойчивость и личностную идентичность, а также многое другое. Личностные особенности, свойства личности определяют действия и поступки человека. Они так или иначе взаимосвязаны с понятием мотива. Мотив - это то, что движет человеком, его поступками. Благодаря появлению мотива человек принимает решение о том, будет ли он действовать, и в какую сторону будет направлено это его действие. Помимо мотива, одними из особенностей личности являются стремления, как составляющие понятия "мотив". Влечение - тоже одна из составляющих понятия "мотив", которую можно также отнести и к личностным особенностям. Это определенное состояние, проявляющееся у человека относительно к чему-то, желание овладеть неким объектом. Склонность также можно соотнести с мотивом и мотивацией. Ее можно понимать как предрасположенность к некой деятельности. Интерес также является одной из непосредственных особенностей личности. Через него потребности приобретают сознательную силу, в результате чего он обретает ясную и определенную направленность. Если в случае с мотивом он позволяет принять решение относительно того, будет деятельность совершаться и в какую сторону, то интерес продолжает начатое, побуждает человека к деятельности в дальнейшем, заставляет быть активным. Воля - одна из важных составляющих личностных особенностей. Воля это особая сила человека, которая позволяет ему выбирать. Во время волевого акта человек способен устремляться не за желаемым, но за необходимым. Волевой акт является чем-то, что условно можно назвать "управлением желаниями". Многие считают волю за некий механизм, помогающий преодолевать трудности, устремляться к желаемому несмотря на низменные инстинкты.

Также в исследовании изучались понятия интереса и структуры интересов. Интерес это нечто, что определяет направленность сознания на деятельность, он проявляется на основе влечений. Кто-то видит понимание интереса в познавательной направленности, кто-то в потребности личности к деятельности, вызывающей у человека позитивное переживание. В какой-то мере верным можно считать и то, и другое. Интерес выражает положительное отношение к чему-либо. Интерес побуждает к деятельности, он предполагает активность. Чувство интереса человек испытывает в процессе деятельности, его интересующей, и его можно описать как чувство успешно удовлетворенной потребности. Интересы побуждают человека к развитию, обладая различными интересами, деятельностью, которая ему нравится, человек может достичь многого. Некоторые авторы могут принять внимание за интерес, но это не так. Внимание - это только механизм проявления ситуативного интереса. Интересы характеризуются через их глубину и широту, их можно разделить на основные и поверхностные. Важно чтобы интересы человека были действенными. Они могут расти и развиваться. Интересы делятся по широте (объему), устойчивости, глубине.

Структура интересов - это совокупность устойчивых отношений и связей между интересами как потребностными отношениями или мотивационными состоя-

ниями, побуждающими к познавательной деятельности.

Варианты структуры интересов:

- когда интерес целиком сосредоточен на каком-нибудь предмете или узко ограниченной области, что приводит к одностороннему развитию личности и является вместе с тем результатом такого одностороннего развития;

- когда имеются два или несколько центров, вокруг которых группируются интересы. Лишь при очень удачном сочетании, а именно когда эти интересы лежат в совсем различных областях (например, один - в практической деятельности или науке, а другой - в искусстве) и значительно отличаются друг от друга по своей силе, эта бифокальность интересов не вызывает никаких осложнений;

- интересы, достаточно широкие и многосторонние, сконцентрированы в одной области и притом настолько связанной существеннейшими сторонами человеческой деятельности, что вокруг этого единого стержня может сгруппироваться достаточно разветвленная система интересов.

После изучения понятий веры и религии мы можем сделать определенные выводы. Вера - это понятие, мало изученное в психологической науке. Она обозначается как убежденность в чем-либо, не подкрепленная убедительными логическими аргументами и фактами. Она локализуется во внутреннем мире человека, это нечто внутреннее, что переживается и чувствуется и является фактом внутреннего опыта человека. Существует несколько видов веры. Эрих Фромм выделяет веру иррациональную и рациональную, а также такие виды веры как вера в себя, вера в других людей, веру в человечество. Вера бывает религиозной. Религиозная вера - это личностное самоопределение человека по отношению к имеющемуся у него знанию о мире и месте человека в нем, вытекающее из религиозного мировосприятия. Существует множество видов религиозных верований - индуизм, зороастризм, конфуцианство, буддизм, иуадизм, христианство и ислам. Христианство является одной из мировых религий, в центре его учения стоит личность Иисуса Христа, ей присущи определенные ценности, а сами христиане являют собой некую целостность. В рамках данного анализа нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение личностных особенностей и структуры интересов в группах верующих и неверующих людей.

Наиболее решающим значением обладал для нас параметр наличия у респондентов религиозной веры. Для того, чтобы быть уверенными в том, что испытуемые являются верующими или неверующими людьми, им для заполнения была предложена анкета (приложение А). В анкете необходимо было указать пол, возраст и вероисповедание, в нашем исследовании принимали участие только верующие – христиане, а также для уточнения истинности веры наличия два дополнительных вопроса – время пребывания в вере и значимость вероисповедания для испытуемого в нескольких словах.

По вопросам анкеты в процентном соотношении были получены определенные результаты. В первом вопросе 53,3% испытуемых указали женский пол, 46,7% указали мужской пол, во втором вопросе 60% испытуемых указали возраст от 18 до 23 лет, 40% указали возраст от 23 до 30 лет. Следующие три вопроса были направлены на исследование социальных характеристик у верующих людей. По результатам данных третьего вопроса 50% указали в качестве вероисповедания христианство, 50% не указали наличия вероисповедания, на четвертый вопрос «какое время вы находитесь в данном вероисповедании?» 60% верующих указали, что находятся в вероисповедании от трех до шести лет, 40% от семи до семнадцати лет. И наконец, на пятый вопрос о значимости данного вероисповедания верующие дали такие ответы в процентном соотношении: 33,3% ответили, что обрели смысл жизни, 10% уверенность, 10% осознали себя нужными и важными, 10% обрели любовь, 6,7% свободу, столько же счастье, 3,3% облегчение трудностей, столько же надежду, столько же семью, столько же спасение, столько же исполнение мечты, столько же обновление себя и столько же силу духа.

На основании результатов данной анкеты подтверждается обоснованность выборки, в исследование включены группы

верующих и неверующих людей.

Для группы верующих людей характерны такие личностные особенности, как замкнутость, высокий интеллект, эмоциональная стабильность, экспрессивность и жизнерадостность, а также высокий уровень нормативности поведения, смелость, чувствительность, доверчивость, практичность, проницательность, спокойствие, радикальность, конформность, высокое самомнение и низкая эго-напряженность. Для группы неверующих характерны такие личностные особенности, как замкнутость, высокий интеллект, доминантность, сдержанность, а также высокий уровень нормативности поведения, робость, чувствительность, подозрительность, практичность, проницательность, консерватизм, самодостаточность, высокое самомнение, высокая эго-напряженность.

По данным проведенных методик можно обозначить структуру интересов в группах верующих и неверующих людей. Верующие люди малоактивны в познавании окружающего мира, стремятся к комфорту, в интересах ориентируются на социум, ценят хороших и верных друзей, любовь и близость, а также они стремятся освободиться от внутренних противоречий. Неверующие люди активно познают окружающий мир, стремятся обеспечить собственную жизнь и иметь высокий социальный статус, ценят свободу от внутренних противоречий, материальную обеспеченность и счастливую семейную жизнь.

Гипотезу можно считать частично подтвержденной, так как, произведя расчет по методам математической статистики, мы не увидели различий по всем пунктам, но при сравнении показателей средний значений эти различия имеются. По данным проведенных методик можно обозначить структуру интересов в группах верующих и неверующих людей. Верующие люди малоактивны в познавании окружающего мира, стремятся к комфорту, в интересах ориентируются на социум, ценят хороших и верных друзей, любовь и близость, а также они стремятся освободиться от внутренних противоречий. Неверующие люди активно познают окружающий мир, стремятся обеспечить собственную жизнь и иметь высокий социальный статус, ценят свободу от внутренних противоречий, материальную обеспеченность и счастливую семейную жизнь. Гипотезу нельзя считать подтвержденной, так как предполагалось, что у верующих людей более разветвленная система интересов, но результаты показывают обратное.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. - М.: «Академия», 2003.
2. Коржова ЕЮ Духовно-нравственные аспекты исследования жизненного пути личности. - М.: «Педагогика», 2004.
3. Аверин В.А. Психология личности: учебное пособие. - СПб., 1999.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность.- М.: «Академия», 2005.

УДК 159.9.072

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЖЕРТВА» В ПСИХОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ИДЕАЛОВ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

Таусинова О.К.

В психологических справочниках и словарях термин «жертва» отсутствует. Однако в психологии широко используется данное понятие для анализа индивидуальных и поведенческих характеристик личности.

За основу понятия «жертва» как правило берется определение потерпевшего, данное в Уголовно-процессуальном кодексе как, лицо которому причинен физический, имущественный или моральный вред [17, с. 103].

Жертва - это понятие виктимологическое. Потерпевший – процессуальное положение.

При этом предпринимаются попытки

раскрытия понятия «жертва» в виктимологическом смысле, как способа облегчения перехода к классификации и типизации самих жертв в качестве реальных личностей - субъектов не только юридических, но и других социальных отношений [13, с. 235].

Это необходимо в связи с тем, что вопрос о виктимологическом понятии жертвы уже давно и непрестанно дискутируется как в отечественной, так и зарубежной литературе.

Понятие «жертва» в психологии, на данный момент, остается, очень широким и не имеет какого-либо однозначного определения [2, с. 76].

Принимая во внимание данные обстоятельства, а также учитывая происходящую в науке смену исследовательских установок, идущих по линии классицизма – неклассицизма – постнеклассицизм, возникает необходимость теоретического анализа понятия жертва в контексте идеалов рациональности.

Примерно 1,5%, или 4,8 миллиона женщин, подвергаются изнасилованию или физическому насилию со стороны интимного партнера в год, большинство из них становятся жертвами больше, чем единожды.

В России, по данным на начало 2016 года, до 40% преступлений совершается в семьях, около 12 000 человек гибнут в результате домашнего насилия в год.

Более 20 000 детей становятся жертвами посягательств со стороны своих родителей ежегодно. Около 2 000 детей и подростков, спасаясь от домашнего насилия, кончают жизнь самоубийством, около 10 000 – убегают из дома (Tjaden, P., & Thoennes, N. [27, с. 72]). Более 90% дел о домашнем насилии не доходит до суда.

Такие отношения приводят к развитию синдрома жертвы, склонности считать себя жертвой негативных обстоятельств и действий других людей и соответствующим образом вести себя – даже при отсутствии реальных обстоятельств или очевидной вины людей, [2, с. 77] и могут возникать и между детьми и их родителями или одним из родителей. Чаще всего к этому приводит осознание факта, что ребенка любят намного меньше, чем остальных детей [8, с. 187].

Из-за этого у ребенка возникает стойкое убеждение, что он неправильный, человек второго сорта.

Поведение ребенка-жертвы основывается на аксиоме: чем меньше обидчику перечишь, тем больше шансов избежать агрессии. Данная ситуация осложняется тем, что ребенок находится в зависимости от тирана изначально и переломить ход событий невозможно.

Исследования Hien, D., &Ruglass, L. [25, с. 43] показывают, что женщина делает в среднем пять попыток оставить оскорбительное отношение, прежде чем она делает это успешно, и что половина женщин, в конечном итоге, возвращается к своему обидчику (Roberts, J.C., Wolfer, L., &Mele, M. [26, с. 138]).

Подростки, подвергающиеся насилию в семье, склонны оправдывать своего родителя, представляя происходящее нормой, даже если социальное окружение не поддерживает это мнение.

Тот факт, что многие жертвы насилия, которые оставляют обидчика, только для возврата в отношения представляют большой интерес для исследователей Dunn, J. L., Powell-Williams, M. [24, с. 93].

Насилие является травмирующей ситуацией для личности, вне зависимости от её возраста и пола. Подобные ситуации, могут обладать виктимогенным (лат. victim - жертва) воздействием и приводить к психологической виктимизации.

Проблема жертвы становится глобальной социально-психологической проблемой современного общества. Этим обусловлен интерес к ней в различных областях научного знания.

В первую очередь, это относится к криминалистике и криминальной виктимологии (Итиаков, С. М. [9, с. 291]).

Все чаще к проблеме жертвы обращаются в медицинской и клинической психологии (С.Н. Ениколопов, О.А. Кравцова [8, с. 176]), в кризисной психологии и психологии экстремальных ситуаций (Мухина В.С.[13, с. 130], Осухова Н.Г. [14, с. 264] Пергаменщик Л.А. [15, с. 19]).

При этом, представления о жертве как субъекте собственной жизнедеятельности, хоть и фокусируются на активности

самой личности, но не углубляются дальше неклассического научного взгляда. В процессе исследования феномена жертвы необходимо двигаться в направлении постнеклассического взгляда, дающего понимание жертвы и жертвенности, не в отрыве от всей личности, не как, черты сформированной социально или генетически, а как целостной самоорганизующейся системы.

В рамках классической рациональности [22, с. 153] жертва рассматривается как потерпевший, в результате преступных действий со стороны, и в большей степени исследуются внешние причины дезадаптации либо источники формирования дефектов социализации личности, в результате чего она становится жертвой.

Данное направление исследует понятие жертва, как вид девиации, обусловленный совокупностью поведенческих качеств, взаимодействующих с внешними (социальными) факторами в определенных ситуациях (В. Ривман [17, с. 209], Итиаков С.М. [9, с. 352]).

С точки зрения классической рациональности виктимизация - это социальный процесс, при котором лицо превращается в жертву преступления. Проще говоря, это результат действий преступника по отношению к жертве. Здесь же стоит определить понятие виктимности. Под ней понимается склонность к тому, чтобы стать жертвой [17, с. 54].

Виктимизация и виктимность являются неразрывными понятиями, при которых первое является характеристикой второго. Она при этом может быть измерена количеством случаев нанесения вреда и совокупностью характеристик жертв преступления.

В тот момент, когда на человека было совершено нападение, независимо от того, каков был исход события, он уже автоматически приобретает статус жертвы.

В данном случае само нападение - это виктимизация в понятии процесса. А лицо, в отношении которого было совершено преступление, являет собой результат [9, с. 135]

В рамках неклассической рациональности [7, с. 76] жертва рассматривается, как личность, приобретающая новообразования, в результате столкновения с травматическим событием, которые являются как обусловленными, так и обусловливающими деятельность личности.

В рамках этого подхода проводятся исследования, характеризующие те или иные стороны личности с признаками поведения жертвы.

Изучается выученная беспомощность как относительно устойчивое психологическое образование, проявляющееся в поведении индивида как неспособность к активным действиям в трудных жизненных ситуациях (В.С. Ротенберг [17, с. 83]).

Проводятся исследования инфантилизма как комплекса характеристик личности, выражающихся в незрелости эмоционально-волевой сферы, задержке нравственного и социального созревания, отсутствии прогрессивной мотивации, слабой потребности в достижениях, несамостоятельности решений, зависимости от других, иждивенчестве и т.п. (Серегина А.А. [20, с. 76]). Делается попытка определения ведущего типа потенциальной виктимной активности, в результате чего повышается вероятность превращения индивида в жертву (Андроникова О.О. [2, с. 153]).

В неклассической рациональности жертва описана как индивид с комплексами и неврозами, индивид с искусно выстроенной защитной стратегией от «несправедливостей» этого мира, и от самого себя (Бетельхейм Б. [5, с. 179]),умеющий искусно манипулировать окружением (Берн Э. [4, с. 155].)

В гуманистическом, экзистенциальном направлении зарубежной психологии, позитивной психологии (Перлз Ф. [16, с. 315], Фромм, Э. [21, с. 93], Ясперс, К. [23, с. 54]) жертвой считается несчастный, гибнущий, искалеченный индивид с комплексом «выученной беспомощности» (В.С. Ротенберг [18, с. 455], М. Селигман [19, с. 25]), пассивный, депрессивный, обреченный на постоянные неудачи.

По мнению Фромма [21, с. 81], виктимизация - это особое явление, присущее каждому человеку ввиду наличия деструктивных черт.

При этом разрушительная направленность идет не только вовне, но и на себя.

Перлз, Ф. [16, с. 154] также придер-

живался данной концепции, однако пояснял, что без конфликта не может быть развития.

Сюда же подходит понятие З. Фрейда противоборства двух инстинктов: самосохранения и саморазрушения.

М. Селигман [19, с. 251] при этом отмечает, что каждому человеку присуще агрессивное влечение. А типичное поведение является отражением неполноценности. При этом неважно, реальная она или мнимая.

В контексте постнеклассической рациональности системы связаны и взаимообусловлены, поэтому особенности структуры и качество организации одной из подсистем может зависеть от структуры и качества организации другой.

Переход качественных особенностей от одной подсистемы к другой зависит от особенностей организации системных связей и собственно качественных особенностей данных подсистем (И.О. Логинова [12, с. 65]).

В данном направлении разрабатывается проблема отчуждения как целостного устойчивого состояния разрушения смысловых связей в структуре жизненного мира человека [11, с. 276].

Получили более четкое обозначение идеи жизнестойкости, характеризующиеся мерой способности человека выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности (Анциферова, Л.И. [3, с. 157]). Бодалев, А.А. [6, с. 67] отмечает, что формирование навыков жизнестойкости необходимо человеку, а убеждения человека должны соответствовать реалиям.

Идеи жизнеспособности Б.Г. Ананьева рассматриваются в контексте постнеклассической рациональности, как синергетическое единство комплексных, функциональных, операционных и мотивационных механизмах психики.

Предложенная трактовка ориентирует на уровень осознания жизнеспособности человека, как системы не просто существующей, развивающейся, а «становящейся». Ее становление осуществляется не только за счет достижения гомеостаза и гетеростаза, представленных их психологическими аналогами – адаптацией и саморегуляцией, но и за счет принципиальной неадаптивности, личностного роста, трансценденции, транскоммуникации, реализуемыми за счет компонентов саморазвития и смысложизненного поиска.

Также углубились идеи жизнетворчества Леонтьева Д.А. [10, с. 61] как личностно ориентированной практике развития и коррекции отношений с миром (направленность активности во вне).

Жизнетворчество можно определяется, как практика развития и коррекции отношений с миром.

При этом встает задача определить, в каком направлении и как развиваться.

Нужное человеку направление связано с его миссией и ведёт к расширению собственного жизненного мира. Человек сам выберет, куда двигаться, когда расширит сознание, когда выработает картину мира и своих отношений с миром.

Попадая в ситуацию насилия, по сути, являющуюся точкой бифуркации, человек как самоорганизующаяся система оказывается в критическом состоянии и становится неустойчивым относительно каких либо событий, существует большое количество факторов подталкивающих систему к выбору определенного пути развития (аттрактора), в том числе и ведущего к формированию личности, обладающей синдромом жертвы.

Многие флуктуации рассеиваются, некоторые не оказывают влияния на дальнейший путь развития системы, так как являются очень слабыми. Вероятно, существуют более и менее значимые факторы, ведущие к позитивному исходу процесса переживания, и становлению самореализующейся личности в мире.

Особенности сочетания тех или иных факторов, на наш взгляд, ведут к формированию функционального или дисфункционального аттрактора.

При этом выдающаяся личность становится как бы над обществом, вступает с ним в противоречие, развивается вопреки социальным ожиданиям.

Таким образом, теоретические предпосылки исследования понятия жертвы в контексте постнеклассической науки позволяют наметить некоторые перспективные направления ее дальнейшего изучения,

среди которых можно выделить исследование синдрома жертвы с точки зрения психосинергетического подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. - М.: «Наука», 2000.
2. Андроникова, О.О. Методика исследования склонности к виктимному поведению //Материалы III Межрегион. науч.-практ. конф. 17-18 декабря 2003 г. - М., 2003. - http: // spsi.narod.ru/5.htm.
3. Анциферова Л.И Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. -1994. - Т. 15. -№ 1. - С. 3-17.
4. Берн Э. Три аспекта личности // Теории личности в западноевропейской и американской психологии: хрестоматия. - Самара: Изд. дом «Бахрах», 1996. - С. 295-324.
5. Беттельхейм Б. Просвещенное сердце. Исследование психологических последствий существования в экстремальных условиях страха и террора. - http://lib. ololo.cc/ a/ l 215.
6. Бодалев А.А. О человеке в экстремальной ситуации (эмоциональная и интеллектуальная составляющая отношения в выборе поведения) //Мир психологии. - 2002. - С. 127-134.
7. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е доп. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
8. Ениколопов С.Н Теории сексуального насилия / С.Н. Ениколопов, О.А. Кравцова // Прикладная психология. - 1999. - №4 - С. 45-53.
9. Итиаков С.М. Зарубежная криминология. - М.: Издательская группа ИНФРА-М-НОРМА, 1997.
10. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - 2-е изд. - М.: Смысл, 2003.
11. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. - М.: Смысл, 1963.
12. Логинова И.О. Жизненное самоосуществление человека как проявление самоорганизации психологической системы Статья подготовлена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно - педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы».
13. Мухина В.С. Возможность возникновения комплекса «жертвы» у пострадавших от аварии на ЧАЭС // Чернобыльская катастрофа: диагностика и медико-психологическая реабилитация пострадавших: сб. материалов науч. -практ. конф. - Минск, 1993. - С. 34-38.
14. Осухова, Н.Г. Человек в экстремальной ситуации: теоретические интерпретации и модели психологической помощи // Развитие личности. - 2006. -№ 3. - С. 152-166.
15. Пергаменщик, Л.А. Изучение психологических механизмов адаптации детей к новым условиям жизни и деятельности // Чернобыльская катастрофа и медико-психологическая реабилитация пострадавших: сб. материалов науч.-практ. конф., Минск, 21-22 мая 1992 г. - Минск, 1992. - С. 7-10.
16. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра. - СПб.: Петербург - XXI век, 1995.
17. Ривман В. Криминальная виктимология. - СПб.: Питер, 2002. -
18. Ротенберг В.С. Образ я и поведение. - Иерусалим: Маханаим, 2000. - http: // rjews.net/v_rotenberg/ book.htm
19. Селигман М. Новая позитивная психология. Новый взгляд на счастье и смысл жизни. - М. ООО Изд-во «София», 2003.
20. Серегина, А.А. Проблема социально-психологической незрелости молодежи // Ученые записки РГСУ // Психология социальности. - 2006. - № 2. - С. 96-99.
21. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: «Республика», 1994.
22. Черникова И.В. Постнеклассическая наука и философия процесса. – Томск: Изд-во НТЛ, 2007.
23. Ясперс, К. Общая психопатология. - М.: Практика, 1997.-1053 с.
24. Dunn, J. L., Powell-Williams, M. (2007). “Everybody makes choices”: Victim advocates and the social construction of battered women’s victimization and Agency. Violence Against Women, 13(10), 977-1001.
25. Hien, D., &Ruglass, L. (2009). Interpersonal partner violence and women in the United States: An overview of prevalence

rates, psychiatric 67 correlates and consequences and barriers to help seeking. Int J Law Psychiatry, 32(1), 48-55.
26. Roberts, J.C., Wolfer, L., &Mele, M. (2008). Why victims of intimate partner violence withdraw protection orders. Journal of Family Violence, 23(5), 369-375.
27. Tjaden, P., &Thoennes, N. (2000). Extent, nature and consequences of intimate partner violence: Findings from the National Violence Against Women Survey, Retrieved from the Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice Web site: http//www. ncjrs. org. pdffiles1 / nij/181867.pdf

УДК 234:159.9

К ПОНИМАЮ СВЯЗИ МЕЖДУ ПСИХОЛОГИЕЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ ВЕРОЙ ЧЕРЕЗ ДИСКУРС

Малахова Е.В., Мерсиянова А.П.

Религиозная вера и психология в житейском понимании призваны быть ориентирами для человека, обеспечить ему безопасность, в какой-то степени гарантировать целостность, гармоничность. Нередко они воспринимаются как две альтернативы: выбирая одну, человек отвергает другую. Либо человек видит возможность сочетания, конфигурации этих двух линий жизненного самоосуществления. Существуют ли какие-либо порядки такого сочетания, или за человеком остается свобода.

Исследование направлено на понимание того, как связаны между собой психология и религиозная вера в их роли для человека, можем ли мы говорить об иерархии, или они рядоположенны. Как они сосуществуют в человеке и как существуют друг без друга. Эти вопросы сегодня довольно популярны в психологическом сообществе. Они интересуют не только психологов, имеющих религиозное мировоззрение (Ф.Е. Василюк, Л.Ф. Шеховцова, К.В. Яцкевич), но и достаточно материалистически настроенных и при этом понимающих, что религиозная вера – это часть существующей реальности.

Путь, которым шло исследование вопроса о связи между психологией и религиозной верой, представляет собой диалог, рассуждение двух специалистов в области психологии, один из которых имеет также выраженную приверженность православной вере и интерес к православной методологии.

В качестве метода был выбран дискурс, что позволяет не только констатировать существующее, но и порождать новое.

М.Н. Эпштейн говорит о возможностях и важности влияния гуманитарных наук на реальность, которую они исследуют [6]. С.Н. Плотникова указывает, что, в целом, гуманитарные технологии, в частности дискурс, понимаются как изобретательство в сфере гуманитарных наук, признается их проективно-трансформативная деятельность по преобразованию культуры, конструированию реальности [4, 73].

Под «психологией», в рамках этого дискурса, мы понимаем психологические знания человека, применение этих знаний в жизни в отношении себя и других людей, прохождение через психологические практики и развитие личностных качеств инструментами психологии. В понимании религиозной веры мы ориентируемся на определение сформулированное профессором Московской Духовной Академии А.И. Осиповым: «Религия имеет две стороны: внешнюю... и внутреннюю... С внешней стороны религия представляет собой прежде всего мировоззрение, включающее в себя ряд положений (истин)… Религиозное мировоззрение всегда имеет общественный характер и выражает себя в более или менее развитой организации (церкви) с определенной структурой, моралью, правилами жизни своих последователей, культом и т.д. С внутренней стороны религия - это непосредственное переживание Бога» [3].

Психология стала доступна людям более ста лет назад (первые оформленные

знания, первые психотерапевтические практики), в современных реалиях психология пришла в каждый дом (статьи, книги, психологический кабинеты, семинары, тренинги, вебинары). Но стал ли мир лучше?.. Профессиональная психология констатирует множество случаев положительной динамики у клиентов, но порою она касается конкретной ситуации, личность же в целом остается уязвимой перед негативными факторами. Психология предлагает на этот случай программы и технологии личностного роста, повышения устойчивости, развития личностного потенциала [2]. Эффективность многих из них не вызывает сомнения, но могут ли они обеспечить обществу необходимый и возможный процент психологически здоровых людей.? Другими словами: достаточно ли людям психологической грамотности и устойчивости. Опять же опираясь на факты («мир сегодня»), стоит быть более сдержанным в утверждении широты возможностей психологии.

Сегодня можно наблюдать очень широкий спектр отношения к психологическому знанию и психологической практике. На фоне роста популярности психологии, наряду с остро - негативным отношением («Не верю»), появились признаки некой мифологизации профессии («Ну вы же психолог – вы все знаете»). Примеры такого крайнего нереалистичного отношения свидетельствуют о размытости границ профессии в массовом сознании.

Крайне негативное и восторженно - положительное отношение к психологии как бы символически очерчивают границы личности от рефлекторного до душевно - психологического существования. Однако упоминание о духе человека насквозь пронизывает культуру нашей цивилизации. Понятие духа употребляется не только в контексте религиозной веры, но и в обиходе как проявление или степень выраженности высших, жизнеопределяющих человеческих качеств. «Он силен духом» или «Он духом слаб» - характеристики, понятные любому человеку на любом языке.

Потенциал к духовной наполненности есть у каждого, следовательно, можем ли мы говорить о личностном росте, если человек даже не заступает на высший рубеж своих потенциальных возможностей?

Основная мысль материалистически ориентированных гуманитариев: человек совершенен, ему только нужно помочь прийти к этому совершенству через терапию. Однако совершенство, в логическом своем завершении – это безграничность. Но любая терапия при постулировании совершенства человека упирается в парадокс смерти. Этот парадокс приводит к использованию в теоретических основаниях психологических методов такого понятия, как принятие неизбежного. Тем самым, признается человеческая ограниченность, и, соответственно, опровергается базовое утверждение о совершенстве человека. Далее появляется необходимость «сводить концы с концами» - отсюда такое множество теорий и практик. В основном, на своих уровнях (телесный, узкопсихологический) эти методы «работают». Психология сегодня продолжает утверждать идею совершенства человека, иначе будет утеряна «организующая вершина».

Профессиональный опыт показывает, что многие психологические практики проявляют свою максимальную эффективность лишь тогда, когда обращаются к посылам, помогающим прикоснуться к несовершенству человека.

Различия психологии и религиозной веры можно показать через авиационную метафору. Психология «ремонтирует» и совершенствует взлетную полосу, а религиозная вера – это то, благодаря чему самолет может подняться в небо. Если с самолетом что-то не то, он не взлетит даже с идеальной полосы, и опять же - сколько случаев, когда опытный экипаж взлетал при неблагоприятных условиях на земле. То есть вера позволяет выйти за пределы предложенных обстоятельств.

Психология и вера – это разные уровни осмысления бытия, соответственно, разные уровни задач. Если у человека есть вера, то ожидается, что его задачи в психологической плоскости будут подчинены задачам духовным. Да, тогда речь о вере как об организующем начале и, наверное, как о дополнительном источнике сил. То, что в психологии называется ресурсом, опорой.

Человек может и не планировать

взлет, ему достаточно хороших земных дорог и полного бензобака. И тогда психологические практики могут быть довольно эффективными. В ситуациях психологических травм и эмоциональных изломов личности необходимы техники психотерапии и коррекции. Опыт показывает, что люди с атеистическим мировоззрением также способны пройти через глубокие кризисы, связанные с утратами, угрозой жизни, зависимостями. Все-таки психология сама по себе имеет хороший потенциал восстановления целостности.

Но если самолет вполне может функционировать как средство передвижения на земле – логичен вопрос: «Зачем тогда он самолет?!»

Работая с человеком в острой кризисной ситуации, специалист понимает, что дорога должна быть направлена через проживание к высвобождению и освоению новых жизненных ресурсов. К сожалению, в гуманитарных психологических подходах подразумевается, как само собой, что эти ресурсы и силы у человека есть.. Однако на практике приходится наблюдать картину невосполнимости жизненных сил у людей прошедших сверх-острые обстоятельства. В таких случаях говорят: «Его дух сломлен».

Религиозная концепция и практическая работа с верующими людьми демонстрирует примеры восполнения жизненных сил из духовной области, там, где человек неверующий будет «сломлен».

У психологии есть богатый арсенал инструментов, механизмов, дающих возможность прикоснуться к духовному содержанию человека. В частности, в гештальт-подход, который, по своей сути, является ключом к «открытым глазам» именно благодаря акценту на процессе осознавания, как основополагающем принципе.

В наставлениях к духовной жизни святые отцы православной церкви призывают к постоянному «вниманию» за состоянием своей души. В частности, св. Игнатий (Брянчанинов) в 1 томе своих «Творений» говорит: «Душа всех упражнений о Господе – «внимание». Без «внимания» все эти упражнения бесплодны, мертвы. Желающий спастись должен так устроить себя, чтоб он мог сохранять «внимание к себе» не только в уединении, но и при самой рассеянности, в которую иногда против воли он вовлекается обстоятельствами» [5]. Это утверждение позволяет проводить параллели между этими процессами в психологической и духовной практике.

Принятие и смирение – это одно из основ православия. Принятие в материальном мире, без духовных координат (без Бога) может вести как к видимому облегчению, так и к обострению психологического состояния. Категория принятия хорошо разработана в экзистенциализме, но там как раз и видна полная безнадежность. Авторы определяют бессмысленность и автономность (одиночество) существования как неизбежные данности жизни, которые человек должен принять. Это выглядит спорно. Принять смерть – значит столкнуться с инстинктом выживания в момент прямой угрозы жизни и тогда большинство очень хотят жить. Потому, что смерть в материальной реальности не «достойна» человека, как с точки зрения гуманитариев, так и с точки зрения православного мировоззрения. Но в православии у нее есть также и высший, по сравнению с гуманитарным, смысл.

Глубина смирения не сопоставима с психологическим принятием. В смирении вся сила и все содержание веры. Смирение – это принятие воли Бога, как воли того, кто совершенен (совершенен безусловно в отличие от гуманитарной идее о человеке) и воли того, кто тебя любит. В смирении проявляется содержание отношений человека с Богом. Человек доверяет, Господь любит и направляет. В «Душе полезных поучения» преподобный авва Дорофей говорит: «Смирение сильно привлечь в душу благодать Божию, благодать же Божия, пришедши покрывает душу от страстей» [1]. Даже тень истинного смирения, выражающаяся в психологическом принятии, всегда целебна.

Про смыслы и осмысление тоже много прописано в психологии. Смыслы создают личные координаты, помогают вставить события в «карту жизни» по этим координатам, кроме того помогают в целеполагании и усиливают мотивацию. Даже в описании этих функций видно положительное влияние осмысления на психоло-

гическое состояние, это прямой путь к снижению тревоги, если бы не одно «но». Осмысление приводит к тому же порогу – к факту смерти и несовершенности мира, что опять требует принятия и смирения.

Осмысление, с точки зрения православия - во-первых, это проявление качества человека созданного по образу Бога, то есть качества его разумности. Во-вторых, осмысление – это способность видеть разумную волю Бога в жизни человека и стремление ее понять. В православии есть утверждение, что в мире нет ничего случайного, вообще ничего. Этим осмысление целебно.

Религиозная вера является дополнительным положительным фактором при психотерапии и при личностном росте. Психотерапевтический потенциал при работе с глубокими травмами у верующего человека выше даже при учете рамок и ограничений в методах. Однако, если вера конкретного человека – больше про догмы и некоторый самозащитный образ «я-верующий», динамика ничем не отличается. По динамике психотерапии верующего человека можно предполагать, насколько религиозная вера стала его сущностью. Конечно, важно принимать во внимание степень травмы, возможные колебания веры под действием сильных трудновыносимых переживаний.

Интересен вопрос о рамках в работе с православными клиентами или клиентами другого вероисповедания. Даже если сам психолог не имеет ограничений, связанных с его религиозным мировоззрением, их может запросить клиент, обозначив, что он верующий: обозначив неприкосновенность базовых ценностей, недопустимость каких-либо методов. Клиенту важно в таких случаях чувствовать принятие его ценностей психологом, уважение к ним. В полинациональном обществе зачастую происходят ситуации работы клиента и психолога, разделяющих разные веры: например, мусульманскую и христианскую. Есть примеры, когда клиенты-мусульмане дарили иконки, когда психолог-христианин предложил иконку св. Петра и Февронии клиентке другой религии, переживающей семейную драму, она взяла ее с благодарностью.

Уважение и принятие религиозных ценностей клиента – это не просто соблюдение пунктов этического профессионального кодекса, но и важный момент отношений «клиент-психолог», которые очень важны в психотерапии.

Со своей стороны психолог, имеющий веру в Бога, заботится не только о клиенте, но и о себе. Для верующего психолога важно определить круг направлений в решении проблем, методов - инструментов, которые принесут пользу душе и не нанесут вред духу человека. То есть там, где его психологические действия не будут служить соблазном. Для психолога с православным мировоззрением Бог и бессмертие души есть реальность. Кроме опасности принести соблазн для другого, есть еще и тема души самого психолога.

Можно выстроить в ряд понятия: психологическая грамотность – психологическая культура, отражающие степень освоенности психологических знаний и сформированности соответствующих навыков, содержания отношения к себе и к людям. Без контекста этических человеческих норм психология может обеспечить человеку психологическую грамотность, причем применение этих знаний и навыков может быть самым разнообразным, в том числе и деструктивным. В контекстах гуманистически ориентированной системы ценностей психология способствует формированию психологической культуры.

Религиозные ценности задают иные контексты: значительно более широкие и высокие. И тогда, во-первых, психология определенным образом «фильтруется». Во-вторых, становится очевидным – самой по себе психологии недостаточно, чтобы поднять человека до того уровня духовности, который предполагается в религиозном мировоззрении. Человек может достичь высокого уровня зрелости, быть нравственным, гуманным, но без внутренних отношений с Богом он не становится духовным. Опять же это его выбор. Важно адекватное восприятие возможностей психологии, которые на самом деле автономно довольно широки, но психология не является альтернативой религиозной вере.

Несмотря на очевидное терапевтическое действие для души, психология не

путь к Богу, это просто земное средство помощи. Научные разработки поднялись уже на самую вершину, но и они не способны перескочить этот потолок. Все зависит от человека. То есть путь к Богу один – вера, а психология с ее методами (причем, не всеми) может облегчить этот путь, но только при внутреннем стремлении человека именно к Богу и к вере. При отсутствии такового, она почти ничем не отличается от методов лечения тела, разница лишь в том, что поле ее деятельности – душа, но та ее часть, которая ближе к земле.

Итак, психология и религиозная вера могут быть достаточно автономными друг от друга. Человек выбирает тот или иной путь в зависимости от своих ценностей и осмысления своей жизни. При манипуляторской направленности личности психологические компетенции, даже развитые в выраженной степени, позволяют констатировать хороший уровень психологической грамотности. При гуманистической направленности человека его психологические знания и личностный рост позволят достичь высокого уровня психологической культуры, но, однако, не духовности. Про духовный рост мы говорим в контексте веры в Бога как внутренних отношений с ним (внешних отношений, выраженных в атрибутике не достаточно). Это является высшим по отношению к личностному росту проявлением человека. Для духовного роста верующий человек может использовать психологические инструменты, которые не противоречат его религии. При терапии травмы, кризисном консультировании клиенты, имеющие сформировавшееся религиозное мировоззрение, быстрее проходят критические точки, восстанавливают свою целостность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Душеполезные поучения / Преподобный авва Дорофей. - М.: Лепта Книга, 2008.
2. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика. - М.: Смысл, 2011.
3. Осипов А.И. Путь разума в поисках истины: лекции по православной апологетике. – СПб.: САТИСЪ, 2007.
4. Плотникова С.Н. Дискурсивные технологии и их роль в конструировании социального мира // Вестник Московского государственного лингвистического университета. - № 3 (714). - 2015. – С. 72-83.
5. Свт. Игнатий (Брянчанинов) Полное собрание творений. В 8-ми томах. – М.: Паломник, 2011.
6. Эпштейн М.Н. Конструктивный потенциал гуманитарных наук. Могут ли они изменять то, что изучают? [Электронное издание]. – Режим доступа: http: www. rpri. ru/ index.php (дата обращения: 12.05.2014)

УДК 61:159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ ЛЮДЕЙ В СВЯЗИ С РАЗЛУКОЙ С БЛИЗКИМИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ахметжанова А.К.

Психически больные (синоним - *душевнобольные*) - лица, у которых в связи с расстройствами деятельности головного мозга нарушается правильное восприятие и осознание окружающих их явлений и изменяется их поведение.

К сожалению, родственники больного часто усваивают типичные в обществе взгляды и начинают относиться к душевнобольному в соответствии с господствующими в обществе заблуждениями и стереотипами. Нередко семьи, в которых появился душевнобольной, во что бы то ни стало стремятся скрыть свою беду от окружающих и тем самым еще более усугубляют ее, обрекая себя и больного на изоля-

цию от общества.

Психически больные люди отличаются друг от друга, даже при одном и том же заболевании ведут себя по-разному. В периоды обострения бывают непредсказуемы и очень опасны как для себя, так и для окружающих. Разумеется, что совместное проживание с ними весьма проблематично.

Для предупреждения и лечения психически больных людей в нашем государстве создана специальная система психиатрической помощи. Она состоит из двух основных учреждений - внебольничных психиатрических учреждений (диспансеров) и психиатрических стационаров.

В отношении больных осуществляется медико-социальная работа - это вид мультидисциплинарной профессиональной деятельности медицинского, психолого - педагогического и социально-правового характера, направленный на восстановление, сохранение и укрепление здоровья.

Цель медико-социальной работы - достижение максимально возможного уровня здоровья, функционирования и адаптации лиц с физической и психической патологией, а также социальным неблагополучием, попавшим в трудную жизненную ситуацию. В зависимости социальных или личностных проблем людей, которые необходимо решить, применяются следующие основные виды социальной реабилитации:

1) социально-медицинская;
2) социально-психологическая;
3) социально-педагогическая;
4) профессиональная и трудовая;
5) социально-средовая.

Большая проблема для любого пациента с психическими расстройством - тяжелые душевные переживания, которые могут быть проявлением болезни, психологической реакцией на факт возникновения болезни, обращения к психиатру и госпитализации или переживанием по поводу проводимого лечения и его результатов, отрыва от близких, переезд из домашних условий в специализированное учреждение.

Изучение эмоциональных переживаний является актуальной проблемой современной психологии.

Эмоциональным переживанием называют любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни; наличие стремлений, желаний и хотений, представляющих в индивидуальном сознании процесс выбора субъектом мотивов и целей его деятельности и тем самым способствующих осознанию отношения личности к происходящим в ее жизни событиям

Актуальность данной темы заключается в том, что психически больные люди, находясь в закрытом медико-социальном учреждении вдали от дома и родных, могут испытывать тяжелые негативные эмоциональные переживания, которые в последующем могут повлиять на их самочувствие.

Результаты исследования данной проблемы в дальнейшем помогут выстроить психологическое сопровождение психически больных на этапе адаптации к закрытому медико-социальному учреждению.

Объектом данной работы являются эмоциональные переживания.

Предметом является исследование эмоциональных переживаний психический больных людей в связи с разлукой с близкими в условиях психоневрологического медико - социального учреждения.

Цель данной работы - исследование эмоциональных переживаний психически больных людей в связи с разлукой с близкими в условиях психоневрологического медико-социального учреждения.

Мы выдвинули следующую гипотезу - разлука психически больных людей с близкими в условиях психоневрологического медико-социального учреждения приводит к негативным эмоциональным переживаниям (тревога, стресс, беспокойство, страх и разочарование).

Методы исследования:

1) беседа с получателями специальных социальных услуг с диагнозами шизофрения, олигофрения (умственная отсталость) и эпилепсия;

2) беседа со специалистами социальной службы;

3) наблюдение за получателями специальных социальных услуг с диагнозами шизофрения, олигофрения (умственная отсталость) и эпилепсия.

Базой исследования выступило КГУ «Зимовьевское психоневрологическое медико – социальное учреждение» Управления координации занятости и социальных программ Восточно – Казахстанской области (КГУ «ЗПМСУ» УКЗ и СП ВКО), расположенное в селе Зимовье Глубоковского района, Восточно-Казахстанская область.

Выборку составили психически больные психоневрологического медико-социального учреждения, с диагнозом шизофрения, олигофрения и эпилепсия, мужчины и женщины в количестве 41 человека, в возрасте от 20 до 70 лет. С диагнозом шизофрения 18 – 43,9%, олигофрения (умственная отсталость) – 20 – 48,8%, эпилепсия - 3 – 7,3%. Исследование проводилось в период с сентября 2015 г. по апрель 2016 г.

Подводя итоги исследования, можно сделать следующие выводы.

В беседе участвовали специалисты социальной службы, а именно социальные работники, психологи, педагог – дефектолог, библиотекарь и культурный организатор, так как именно данные люди находятся в тесном контакте с опекаемыми.

Таким образом, после проведения беседы с персоналом можно сказать, что к большинству получателей специальных социальных услуг с диагнозом шизофрения приезжают и навещают их родные, но не так часто, как хотелось бы. Также некоторых опекаемых забирают домой в отпуск, данный отпуск длится в зависимости от того, насколько родные готовы и могут забрать опекаемых, но большинство опекаемых не забирают домой, они постоянно находятся в закрытом учреждении. Также можно отметить, что настроение опекаемых после общения с близкими особо не меняется, но также есть опекаемые, у которых после общения с близкими меняется настроение, они ходят грустные, подавленные и чувствуют себя покинутыми и одинокими. Опекаемые с радостью рассказывают о своих близких, они делятся воспоминаниями, интересными событиями, которые были связанны с их родными, также есть опекаемые, которые вообще не рассказывают о родных или рассказывают, но с большим трудом. Мы узнали от персонала учреждения, что большинство опекаемых с диагнозом шизофрения находятся в хороших отношениях со своими близкими, они с ними созваниваются и общаются, но также есть получатели специальных социальных услуг, которые вообще не общаются со своими близкими, либо сами близкие выступили инициаторами отказа от общения с опекаемыми. Также специалисты социальной службы рассказали нам, что большинство опекаемых очень сильно переживают разлуку с близкими, они скучают по родным и дому, но также есть опекаемые, которые не переживают разлуку с близкими. Возможно, это связано с их личностными особенностями, данные люди полностью адаптировались к учреждению.

Также мы хотим подвести итоги беседы со специалистами социальной службы о получателях специальных услуг с диагнозом олигофрения. О данных людях персонал нам рассказал, что к большинству опекаемым с диагнозом олигофрения не приезжают, и их не забирают родные, эти люди постоянно находятся в учреждении. Но также есть опекаемые, к которым приезжают родственники и забирают их домой в отпуск - как уже говорилось выше, данный отпуск зависит от родных опекаемого. Также нам рассказали специалисты социальной службы, что у опекаемых после общения с родными меняется настроение - они грустят, ходят подавленные и чувствуют себя одинокими. Следующее, что мы узнали в беседе с персоналом учреждения - есть опекаемые, которые рассказывают о своих родных, и также есть опекаемые, которые не хотят о них рассказывать. На вопрос, в каких отношениях находится опекаемый с близкими, персонал учреждения ответили, что многие находятся в хороших отношениях с близкими, но также есть опекаемые, которые находятся в плохих отношениях с близкими - они часто конфликтовали с родными, когда были дома. Также есть опекаемые, которые не знают о своих родных и близких, они из детского дома. И последнее, что мы узнали от специалистов учреждения - большинство опекаемых переживают из-за разлуки с близ-

кими, они скучают по родным и дому, а те опекаемые, которые из детского дома, хотят найти своих родных.

Следующий итог мы подведём по беседе со специалистами социальной службы о получателях специальных социальных услуг с диагнозом эпилепсия.

Специалисты учреждения нам рассказали, что к опекаемым с диагнозом эпилепсия приезжают родственники, они их навещают и часто забирают в отпуск домой. У двоих опекаемых после общения с близким ничего не меняется в настроении, а один опекаемый очень сильно грустить и ходить подавленный, и все рассказывают о своих родных, как прошёл их отпуск, рассказывают о своих взаимоотношениях с близкими. Все находятся в хороших взаимоотношениях с родными. Двое из них не особо переживают разлуку с близкими, они полностью адаптировались к учреждению, нашли себе в учреждении любовь, а один опекаемый очень сильно переживает разлуку с близкими, хочет вернуться домой.

Следующая беседа проводилась с получателями специальных социальных услуг.

Таким образом, подведём общий вывод по беседе с получателями специальных социальных услуг. Для начала рассмотрим беседу с опекаемыми с диагнозом шизофрения.

Большинство опекаемых нам сказали, что у них в основном хорошее настроение, но также есть получатели специальных социальных услуг, у которых, в основном, плохое настроение. Большинству получателей специальных социальных услуг нравится жить в данном учреждений, их все устраивает, но также есть опекаемые, которые говорят, что им не нравится жить в данном учреждении, и они хотят домой. Следующее - то, что опекаемые нам сказали - это было, что они дома себя хорошо чувствовали. На вопрос «К вам приезжают родные?» - большинство опекаемых ответило, что к ним приезжают родные, некоторым из них приезжают каждые три месяца, а к некоторым вообще никто не приезжает, также они часто созваниваются со своими близкими. Некоторые опекаемые заняты определённой деятельностью, например, это трудотерапия (помогать в саду, прачке, столовой и многое другое), а некоторые из них вообще ничего не делают, даже не выходят из комнаты. Последнее, что мы узнали от опекаемых - это то, что большинство из них очень сильно переживают разлуку с близкими, они скучают по родным и хотят вернуться домой.

Следующий итог мы подведём с получателями специальных социальных услуг с диагнозом олигофрения (умственная отсталость).

Здесь мы от получателей специальных социальных услуг узнали следующее. Что большинство опекаемых ходят в основном в хорошем настроении, но также есть получатели специальных социальных услуг, у которых настроение в основном плохое. Следующий момент, о котором нам рассказали опекаемые – это то, что большинству из них не нравится жить в данном учреждении, они хотят вернуться домой, а некоторые из них наоборот говорят, что им нравится данное учреждение. На следующий вопрос большинство опекаемых ответили, что дома они себя хорошо чувствовали, но также есть опекаемых, которые плохо себя чувствовали дома, они часто конфликтовали дома с родными, некоторых из них избивали и т.д., также в данной группе опекаемых есть получатели специальных социальных услуг, которые поступили сразу из детского дома. К большинству опекаемых приезжают родственники, но не так часто, как они этого хотели бы, к некоторым вообще никто не приезжает, они постоянно находятся в учреждении, также они часто созваниваются со своими родными. Большинство опекаемых заняты определённой деятельностью (почти все ходят на трудотерапию, помогают в столовой, прачечной, саду), также есть опекаемые, которые вообще ничего не делают. Многие из них сильно переживают разлуку с близкими, они хотят вернуться домой к родным, также есть опекаемые, которые из детского дома, они хотят найти своих родных.

Следующий итог - по беседе с получателями специальных социальных услуг с диагнозом эпилепсия.

Двое из опекаемых, в основном, находятся в хорошем настроении, один опекаемый говорит, что у него почти всегда

плохое настроение. Двоим из них нравится жить в данном учреждении, они чувствуют себя в данном учреждении комфортно, а одному не нравится жить в данном учреждении. Все опекаемые чувствовали себя дома очень хорошо. Ко всем приезжают родственники, к двоим приезжают очень часто. Все занимаются активной жизнью, в учреждении они ходят на трудотерапию, двое из них поют и выступают на различных концертах и т.д., двое из них не переживают, что они находятся вдали от дома и близких, они понимают, что в учреждении персонал поможет им во время приступов, они все нашли здесь свою любовь, но иногда они все равно хотят домой и скучают по родным.

Из этих ответов мы можем сказать, что большинство получателей специальных социальных услуг сильно переживают разлуку с близкими, они скучают по родным и хотят вернуться домой.

Таким образом, подведём общий вывод по наблюдению с получателями специальных социальных услуг.

Исходя из наблюдения за получателями специальных социальных услуг, можно увидеть следующие сходства и различия по трём группам. Большинство получателей специальных социальных услуг всех трёх групп (шизофрения, олигофрения и эпилепсия), в основном находятся в состоянии радости, данный параметр наблюдается, когда кто–то из персонала их похвалит, когда они общаются друг с другом и т.д. Следующий параметр, который наблюдается у получателей специальных социальных услуг - это интерес, который они проявляют ко всему новому, это может быть новая деятельность в трудотерапии, новый человек в учреждении. Другой параметр, который наблюдается у опекаемых - это оптимистичность, они не унывают, они верят и надеются, что скоро все наладится, и у них все будет хорошо. Следующий параметр, который наблюдается у получателей специальных социальных услуг – это чувство любви. Любовь они проявляют к родным, друг к другу, в учреждении многие из них нашли себе партнёров. Следующий параметр, который наблюдается у опекаемых - это дружба, в учреждении они также находят себе друзей, выстраивают дружеские взаимоотношения. Другой параметр, который наблюдается у получателей специальных социальных услуг - это трудолюбие, многие из них с радостью помогают персоналу учреждения, например, в прачечной, в саду, в столовой и т.д. Следующий параметр, который наблюдается в поведении опекаемых - это активность, они активно участвуют в жизни учреждения. У некоторых опекаемых наблюдается грустное настроение, они грустят, потому что скучают по родным, потому что хотят домой. У некоторых опекаемых наблюдается весёлое настроение, данное настроение было заметно при трудотерапии или когда они занимаются любимым делом. Следующий параметр, который наблюдается у опекаемых - это страдание, они страдают из-за того, что к ним не приезжают родственники, или страдают, когда ругаются с любыми людьми. Другой параметр, который наблюдается у опекаемых - это беспокойство, многие из них тревожатся и переживают по поводу ссоры с соседями. Следующий параметр, который наблюдается у получателей специальных социальных услуг - это злость, они злы на себя, злы на родных, которые их бросили, они злятся, когда у них что-то не получается. Следующий параметр, который наблюдается у опекаемых - это дрожание рук, данный параметр наблюдается у опекаемых во время беседы. Дрожание голоса наблюдается у опекаемых, когда они рассказывают о родных или, когда конфликтует друг с другом.

В заключении хотелось бы сказать, что наша гипотеза полностью подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабанов М. М. Реабилитация психически больных.- М., 1985.
2. Изард К.Э. Психология эмоций.- СПб., 1999.
3 Додонов Б.И. Эмоция как ценность- М., 1978.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: «Питер», 2001.
5. Клиническая психология: учебник / Под ред. Б.Д. Карвасарского. - СПб.: «Питер», 2002.

УДК 37:159.9

СИСТЕМЫ КОРПОРАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ И КОНТРОЛЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЯ

Тогусов М.Ж., Мадиярова Э.С.

Современное реформирование управления обусловлено требованиями глобализации и настоящим этапом развитием рыночной экономики. В настоящее время наукой изучены различные виды управления при разных структурах объектов управления. Эффективность управления можно оценить по результату в коммерческих организациях в виде стабильного развития, мотивации персонала, высокой рентабельности и полученной выручки.

В условиях административно - командной системы управления, характерной для централизованной государственно регулируемой экономики, вопросы эффективного управления занимали далеко не первые позиции среди вопросов, стоящих перед топ-менеджерами. Их внимание в основном было поглощено проблемами оперативного характера. В условиях рыночной экономики положение в этом отношении в корне меняется, и на первый план выходит вопрос определения качества управления.

В этой связи наиболее актуальным является определение методики перехода от количественных параметров успеха к их качественному наполнению. Активизация развития научных методов управления, результативность управленческой деятельности организаций и предприятий частного сектора экономики позволяют рассматривать менеджмент в качестве эффективного инструмента процветания организаций.

Современный экономический мир характеризуется введением и применением нового популярного направления менеджмента – корпоративного управления. Он одинаково применяется в любой стране, в любых сферах и является наиболее приемлемым в той ситуации, когда в стране происходит процесс формирования и развития рыночных отношений. Переход нашей страны к новым экономическим отношениям и созданию новой системы управления в целом стал началом применения и развития методологических основ менеджмента в управленческой деятельности на различных уровнях. Термин «корпоративное управление» является новым понятием в научном обороте Республики Казахстан. Механизму менеджмента, как инструменту повышения рентабельности, отечественные компании сравнительно недавно стали уделять должное внимание.

Термином «корпоративное управление» принято обозначать разнообразные аспекты управления хозяйствующим сообществом. Однако нужно оговориться, что единого определения корпоративного управления нет. Существует множество определений, которые различаются в зависимости от того, какое лицо или организация дает это определение, какие перед ними стоят задачи. Однако в общем виде общепризнанные международные принципы корпоративного управления сводятся к следующему:

- структура корпоративного управления должна обеспечивать защиту прав акционеров, выступать основным методом предварительного урегулирования и разрешения возникающих конфликтов интересов;
- режим корпоративного управления должен обеспечивать равное отношение ко всем группам акционеров, включая мелких и иностранных акционеров, обеспечивающее каждому из них одинаково эффективную защиту в случае нарушения их прав;
- корпоративное управление должно обеспечивать соблюдение установленных законодательством прав заинтересованных лиц и поощрять сотрудничество всех субъектов корпоративного управления в развитии корпорации;
- корпоративное управление должно обеспечивать информационную открытость компании, своевременное и полное раскрытие информации по всем существенным вопросам финансово-хозяйственной деятельности корпорации;
- структура корпоративного управления должна обеспечивать эффективное вы-

полнение управленцами своих функций, а также подотчетность органов управления самой компании и акционерам.

В разных странах существуют различные способы корпоративного управления и, соответственно, разные пути аккумулирования и распределения капитала, которые во многом определяются моделью капитализма, которая получает преобладающее развитие. Исследователи выделяют следующие модели капитализма и соответствующие им типы корпоративного управления.

Акционерный капитализм (США и Великобритания): население осуществляет сбережения путем инвестирования в корпоративные акции и облигации, фирмы продают инвесторам ценные бумаги и на вырученные средства строят заводы, покупают оборудование и развивают технологии. Инвесторы коллективно осуществляют мониторинг управления, а цена акций отражает их консенсус относительно его качества. Однако данная система имеет свои издержки. Мониторинг качества корпоративного управления каждой фирмы требует значительных ресурсов в масштабах всей экономики. Биржи и законодательство страны помогают снизить их для инвесторов, требуя, чтобы фирмы в обязательном порядке раскрывали финансовую информацию и запрещая менеджерам манипулировать акциями своих компаний. В случае, если менеджеры не выполнят своих обязанностей, акционеры-рейдеры, приобретя значительный пакет акций компании, могут переизбрать совет директоров и поменять руководство.

Семейный капитализм и семейные бизнес-группы (многие страны Азии и Латинской Америки, а также Италия, Швеция, Канада, Франция): управление крупнейшими корпорациями доверено членам нескольких богатейших семей страны. Капитал аккумулируется и распределяется по семейным каналам. В стране с функционирующим фондовым рынком семейные фирмы могут составлять его значительную часть, однако контроль над семейными бизнес-группами всегда остается в руках членов семьи.

Банковский капитализм: население осуществляет сбережения посредством банковских депозитов. Затем банки выдают кредиты компаниям на развитие их бизнеса. Банки также могут инвестировать в компании посредством прямой покупки их акций и облигаций. При такой модели капитализма мониторинг корпоративного управления в компаниях осуществляется представителями банка. Если банкиры не удовлетворены качеством управления, они могут отказать компании в кредите и лишить ее доступа к капиталу. При правильных решениях банкиров система характеризуется эффективным распределением капитала. Банковский капитализм обеспечил быстрые темпы роста в послевоенной Германии и Японии.

Государственный капитализм: население осуществляет сбережения посредством уплаты налогов, а капитал для развития бизнеса предоставляет государство. Сотрудники государственного аппарата контролируют руководство корпораций. Государственный капитализм был при фашистских режимах в Германии, Италии, милитаристском режиме в Японии, более демократичные варианты государственного капитализма сыграли значительную роль в промышленном развитии Канады, Индии, Японии.

Для каждого типа корпоративного управления характерна своя форма агентских издержек. Последние возникают, когда права собственности в корпорации отделяются от прав контроля. Права собственности выражаются в участии в акционерном капитале корпорации и проявляются в правах на денежные потоки, генерируемые корпорацией. Права контроля проявляются в реальном управлении корпорацией и участии в принятии основных корпоративных решений. Хотя в любой стране одновременно существуют разные способы корпоративного управления, в рамках одной юрисдикции чаще всего устанавливается превалирование какого-либо одного.

Сущность и содержание процесса управления проявляется в его функциях. Процесс управления предполагает выполнение функций организации, планирования, мотивации и контроля, осуществляя которые менеджеры обеспечивают условия для производительного и эффективного труда занятых в организации работников и

получение результатов, соответствующих целям. То есть менеджмент представляет собой процесс взаимосвязи функций управления (организации, планирования, мотивация, контроль), необходимый для достижения целей организации.

Контроль управленческий - одна из функций управления, без которой не могут быть реализованы в полной мере все другие функции.

Контроль - это критически важная и сложная функция управления. Одна из важнейших особенностей контроля, которую следует учитывать в первую очередь, состоит в том, что контроль должен быть всеобъемлющим. Каждый руководитель, независимо от своего ранга, должен осуществлять контроль как неотъемлемую часть своих должностных обязанностей, даже если никто ему специально этого не поручал.

В функцию контроля входят: сбор, обработка и анализ информации о фактических результатах деятельности всех подразделений фирмы, сравнение их с плановыми показателями, выявление отклонений и анализ причин этих отклонений; разработка мероприятий, необходимых для достижения намеченных целей. В связи с этим контроль рассматривается не только как фиксирование отклонений, но и как анализ причин отклонений и выявление возможных тенденций развития. Наличие отклонений в одном из звеньев может потребовать принятия срочных решений, касающихся оперативной деятельности конкретного подразделения. Важной функцией контроль является разработка стандартной системы отчетности, проверка этой отчетности и ее анализ как по результатам хозяйственной деятельности фирмы в целом, так и каждого отдельного подразделения. Поэтому осуществление функции контроль опирается в первую очередь на организацию системы учета и отчетности, включающей финансовые и производственные показатели деятельности и проведение их анализа.

Фирмы широко используют две формы контроля - финансовый и административный.

Финансовый контроль осуществляется путем получения от каждого хозяйственного подразделения финансовой отчетности по важнейшим экономическим показателям деятельности по стандартным формам, идентичным для местных и зарубежных дочерних компаний. Число позиций и сроки представления отчетности могут быть различными. В центре внимания находятся такие показатели, как уровень прибыли, издержки производства и их отношение к чистым продажам, эффективность капиталовложений, обеспеченность собственными средствами, финансовое состояние и др. Анализ этих показателей осуществляется отдельно по каждому центру ответственности, а также по фирме в целом.

Повышение роли функции контроля в управлении фирмами тесно связано с использованием автоматизированных информационных систем и электронно - вычислительной техники, которые позволили оперативно и точно передавать по назначению информацию, производить ее обработку и анализ, выявлять отклонения от намеченных показателей и принимать в связи с этим срочные решения. Это дало возможность осуществлять систематический контроль за производственной и сбытовой деятельностью всех подразделений в поэтапном ее осуществлении, координировать и своевременно вносить необходимые коррективы в связи с изменением условий на рынке. Применение электронно - вычислительной техники и автоматизированных систем способствовало усилению централизации и оперативности контроля, т.е. перенесению на высший уровень руководства контроля за деятельностью компании.

Таким образом, контроль можно определить как процесс, обеспечивающий эффективное достижение цели организации. В функцию контроля входят учет (сбор, обработка) и анализ информации о фактических результатах деятельности всех подразделений организации, сравнение их с плановыми показателями, выявление отклонений и анализ их причин; разработка мероприятий для достижения поставленных целей. Появление отклонений в деятельности организации от плана может потребовать срочных решений, что осуществляется через рассмотренную функцию координации и регулирования.

Таким образом, место и значение контроля определяются тем, что он является способом организации обратных связей, благодаря которым орган управления получает информацию о ходе выполнения его решения.

Контроль позволяет видеть всю действительную картину состояния производства. И потому от его эффективности, в конечном счете, зависит качество принимаемых решений и своевременное их исполнение.

Система контроля организации, для того чтобы быть эффективной, должна соответствовать ряду требований:

1. Контроль должен быть всеобъемлющим. Он не является прерогативой какого-то отдельного менеджера. Каждый менеджер должен осуществлять контроль как неотъемлемую часть своих должностных обязанностей, даже если этого ему не поручали.

2. Контроль не может быть ни целенаправленным, ни нейтральным. Главным в контроле является вопрос, что, а не как контролировать. Он должен быть операционным.

3. Контроль следует сосредоточить на результатах. Контролировать можно лишь измеряемые явления. Контроль должен быть экономичным. Суммарные затраты на него не должны превышать достигаемых с его помощью результатов. Чем меньше требуется контроля, тем эффективней он является.

4. Система контроля должна быть простой. Избыточная сложность создает беспорядок.

5. Контроль должен быть непрерывным во времени. В соответствии с указанными требованиями получила развитие система контроля, которая имеет название «Контроллинг». Суть этой системы, как и маркетинга, заключается в умении мыслить с позиции клиента.

Основные преимущества наличия системы контроля в организации состоят в том, что при внутреннем контроле возможно улучшение качества организации бухгалтерского учета компании; система внутреннего контроля положительно сказывается на дальнейшем развитии бизнеса и помогает в привлечении инвестиций или кредитов. Появляются новые возможности развития бизнеса в связи с наличием налаженной и контролируемой системы финансового подразделения предприятия. Еще одно преимущество наличия системы внутреннего контроля состоит в повышении качества работы филиалов и структурных подразделений компании в связи с надзором за их деятельностью. Необходимо отметить, что система внутреннего контроля компании способна выявлять скрытые резервы по использованию материальных и трудовых ресурсов и стимулировать разработки мероприятий по снижению себестоимости выпускаемой продукции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нуров К. И. Правовая и экономическая модернизация традиционной структуры Казахстана (Х1Х-ХХ вв.).- Алматы: Гылым, 1995.
2. Что такое корпоративное управление? // Вестник корпоративного управления (Казахстан) № 8, 2008, С. 4.
3. Корпоративное управление Учеб. пособие / Под ред. Шихвердиева А.П. Издательство Академии Государственной службы и управления при Главе Республики Коми, 2003, С. 7
4. Русинов Ф.М., Попова Е.В. Теория корпоративного управления неустойчивым состоянием экономики. – М.: изд-во Рос. экон. акад., 1999.
5. Корпоративное управление. Владельцы, директора и наемные работники акционерного общества / Под ред. Марека Хесселя. - М., 1996.
6. Асаул А.Н., Павлов В.И., Бескиерь Ф.И., Мышко О.А. Менеджмент корпорации и корпоративное управление. - СПб., 2006.
7. Шаманаева Е.Ю. Трансформация корпоративного контроля в системе управления финансами хозяйствующих субъектов // Молодой ученый. - 2014. - №2. - С. 568-571.
8. Дементьева А.Г. Модели корпоративного управления: опыт зарубежных стран и России // Право и управление. XXI век, 2008. № 8.

УДК 159.9:37

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА В ОРГАНИЗАЦИИ

Кайгородцев А.А., Болгыбаева А.А.

Эффективность работы организации в наибольшей степени зависит от возможностей и результатов деятельности персонала. Исходным пунктом для принятия решений в сфере управления человеческими ресурсами являются результаты оценки персонала [1, С. 78].

В своем Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050» Новый политический курс состоявшегося государства» глава государства отмечает, что «именно кадры являются локомотивом новых экономических реформ» [2].

Несмотря на многочисленные исследования по проблемам оценки персонала, многие отечественные и зарубежные специалисты отмечают несовершенство оценочных процедур и недостаточную научную обоснованность многих рекомендаций.

Система оценки персонала должна обеспечивать точные и достоверные данные. Чем она строже и определенней, тем выше вероятность получить достоверные и точные данные. Специалисты рекомендуют создавать основу для такой системы в шесть этапов:

- установить стандарты результативности труда по каждому рабочему месту и критерии ее оценки;
- выработать политику проведения оценок результативности труда, то есть решить, когда, как часто и кому следует проводить оценку;
- обязать определенных лиц производить оценку результативности труда;
- вменить в обязанности лицам, производящим оценку, собирать данные по результативности труда работников;
- обсудить оценку с работником
- принять решение и задокументировать оценку.

Такая система оценки повышает эффективность управления персоналом организации через:

- положительное воздействие на мотивацию сотрудников. Обратная связь благотворно сказывается на мотивации. Работников, позволяет им скорректировать свое поведение на рабочем месте и добиться повышения производительности;
- планирование профессионального обучения. Оценка персонала дает возможность определить недостатки в квалификационном уровне каждого сотрудника и предусмотреть меры по их исправлению;
- планирование профессионального развития и карьеры. Оценка сотрудников выявляет их слабые и сильные профессиональные качества, что позволяет подготовить индивидуальные планы развития и эффективно спланировать карьеру;
- принятие решений о вознаграждении, продвижении, увольнении. Регулярная и систематическая оценка сотрудников предоставляет руководству организации возможность принимать обоснованные решения о повышении зарплаты (вознаграждение лучших сотрудников оказывает мотивирующее воздействие и на их коллег), повышение в должности или увольнение [3, С. 8-9].

Названные выше преимущества, получаемые организацией, использующей систему оценки персонала, реализуются наиболее полно при объективности оценки, открытости ее критериев, соблюдении строгой конфиденциальности результатов, активном участии сотрудника. Соблюдение этих принципов достигается за счет:

- универсальности системы оценки. Отдел персонала разрабатывает единую систему оценки для всей организации и обеспечивает единообразное понимание и применение этой системы во всех подразделениях;
- установления стандартов и норм оценки. Для этого организации необходимо определить, что определяет успех при работе в данной должности, т.е. выделить критические факторы. Для этого используется метод анализа рабочих мест, состоящий в тщательном исследовании выполняемых занимающим определенную должность работником функций и выделении из их числа наиболее важных с точки зрения достижения стоящих перед ним целей;

- выбора методов оценки [4, С. 5].

Оценка работы должна производиться по четко сформулированным показателям. Критерии оценки должны соответствовать целям организации и содержанию работы. Они могут быть выражены в виде количественных, качественных, поведенческих, временных, финансовых показателей и т.п. Поскольку деятельность сотрудников часто зависит от нескольких факторов, то, как правило, используется комплексная система критериев оценки.

Показатели результативности делятся на три основные группы:

1) количество работы - эти показатели имеют конкретное числовое выражение и отражают запланированный объем работы. Оценка по этому параметру осуществляется путем сравнения заданного и достигнутого уровня;

2) качество работы - эти показатели выражают степень соответствия исполнения работы качественным стандартам. Как правило, показатели качества имеют также количественное выражение. Например, количество бракованной продукции, количество рекламаций, количество жалоб со стороны клиентов и т.п. Оценка этих показателей осуществляется путем установления отклонений от нормы, описанной стандартом;

3) сроки выполнения работ выступают в качестве критерия результативности, если к объему работ предъявляются строгие требования (т.е. он должен быть выполнен в любом случае). Например, разработка технической, проектной и конструкторской документации. На практике, как правило, применяется комбинированный подход к установлению критериев результативности. Например, для работника устанавливаются показатели количества и качества труда или цели работы, содержащие количественное выражение результата выполнения того или иного задания и сроки его выполнения.

Очевидно, что для большинства работ невозможно применение оценки, основанной только на критериях результативности. Поэтому для оценки эффективности деятельности применяются также показатели профессионального поведения, позволяющие выделить те параметры трудовой деятельности, которые обеспечивают выполнение работы на заданном уровне. К ним относятся: дисциплинированность, ответственность, самостоятельность, инициативность и др. К примеру, недисциплинированность работника, даже при условии достижения им заданных показателей результативности, оказывает влияние на его коллег, нарушает ритм общей работы, создает постоянную напряженность в трудовом процессе. Низкая самостоятельность сотрудника вызывает необходимость постоянного контроля со стороны его руководителя.

Показатели профессиональной деятельности применяются, чаще всего, в тех случаях, когда результаты труда не находят выражения в показателях результативности. К этой группе относятся такие показатели, как выполнение должностных обязанностей, планирование своей работы, достижение поставленных целей и другие.

Численность работников является важнейшим количественным показателем, характеризующим состояние и движение трудовых ресурсов предприятия. Численность измеряется такими показателями, как списочная, явочная и среднесписочная численность работников. Чтобы эффективно оценить работу сотрудника, необходимо иметь легкие в использовании, надежные и точно характеризующие критические факторы оценки. В качестве оценок могут использоваться как количественные показатели (время, производительность, издержки и так далее), так и качественные характеристики, даваемые осуществляющим оценку человеком - «хорошо», «плохо», «выше среднего» и так далее. Естественно, что количественные оценки предпочтительнее как с точки зрения их точности, так и объективности в отношении оцениваемого сотрудника. Однако в реальной жизни не всегда существует возможность использовать количественные оценки для многих должностей, поэтому организации часто вынуждены пользоваться субъективными оценками [1, С. 123-124].

Таким образом, постоянное использование системы оценки персонала существенно влияет на эффективность организации и ее конкурентоспособность. Проявляя степень несоответствия фактически

достигнутых уровней выполнение ожидаемым, менеджеры могут разработать конкретные управленческие решения, мероприятия, направленные на улучшение как общих, так и индивидуальных результатов труда.

Возможность повышения квалификации персонала является стимулом для любого работника к дальнейшему продуктивному труду, т.е. является одним из видов мотивирования персонала, которое будет подробнее рассмотрено ниже.

Мотивирование возникает как более или менее продолжительный процесс активации побудительных сил поведения и действий личности. Происходит актуализация - переход в актуальное состояние - тех или других потребностей, желаний, стремлений, ожиданий личности и т.п., которые отвечают содержанию данной ситуации и индивидуальной оценке ее со стороны конкретного человека. Формируется своего рода «активное состояние», или «состояние активации» личности, которое стимулирует определенное поведение [2].

Кадровый состав организации является самостоятельной экономической категорией и представляет собой реальные ресурсы живого труда в их количественном и качественном выражении. Основными факторами социально-экономического развития и повышения конкурентоспособности любой организации можно считать обеспеченность ее квалифицированной рабочей силой и степень её мотивации.

Для успешного обеспечения организаций потребительской кооперации специалистами и кадрами рабочих профессий, обладающими необходимым для выполнения стоящих перед потребительской кооперацией задач необходимо обеспечить высокий уровень подготовки, дальнейшее повышение образовательного уровня работников системы потребительской кооперации, а также сохранение и эффективное использование имеющегося кадрового потенциала.

Прежде всего, говоря о процессе принятия решения в любой организации, следует подчеркнуть, что начинаться данный процесс должен с определения целей организации, которые должны целиком и полностью соотноситься с её миссией. Миссия исследуемой организации звучит следующим образом - создание условий для профессионального, личностного роста и формирования специалистов, отвечающих требованиям конкурентной рыночной среды посредством:

- внедрения прогрессивных образовательных технологий и технологии личностно-ориентированного обучения;
- совершенствования внутриколледжного менеджмента;
- совершенствования материально - технического оснащения учебного процесса;
- предоставление возможности для получения достойного образования в достойных условиях широким слоям населения.

Ежегодно при планировании своей деятельности коллектив колледжа утверждает на первом педагогическом совете основную цель текущего года. Например, в текущем в учебном году на первом педагогическом совете утвержден девиз года «Повышение качества методической работы – залог качественной подготовки специалистов ТиПО».

При распределении данной стратегической цели на ряд кратко и среднесрочных перспектив мы видим, что она может быть достигнута следующими методами:

- разработка эффективной системы мотивации персонала;
- выработка грамотной рекламной стратегии организации;
- увеличение числа обучаемых;
- маркетинг рынка с целью выяснения осуществляемых колледжем услуг.

В данной организации для решения указанных задач широко применяется математический аппарат, к примеру, метод экспертных оценок.

Что касается рекламной стратегии данной организации, следует сказать, что колледж ориентируется на 11 заповедей успешной организации, предложенные известным специалистом в области маркетинга.

1) Качество рекламы определяется не её формой, а её содержанием.

2) Реклама должна быть направлена на создание определенного эмоционального восприятия вашей услуги. Содержание

рекламы, а не ее форма определяет, воспользуется ли услугой обучающийся . Ваша задача состоит в том, чтобы решить, что вы собираетесь рассказать о своем колледже, какую выгоду вы собираетесь обещать.

3) Необходимо приводить конкретные факты, а не просто восторженно призывать к пользованию предлагаемыми услугами. Обучающийся хочет обладать всем объёмом информации, который вы способны ему предоставить.

4) Вы не можете заставить людей поступить в колледж. Читатель в среднем теперь прочитывает только четыре из всех объявлений, которые появляются в обычном журнале. Он бегло просматривает больше, но обычно одного быстрого взгляда достаточно, чтобы понять: объявление слишком скучно. Конкуренция за внимание клиента с каждым годом становится все более жесткой. Тридцать тысяч образовательных знаков конкурируют за место в его памяти. Если вы хотите, чтобы ваш голос был услышан среди этого оглушительного натиска рекламы, он должен быть необыкновенным.

5) Обладайте хорошими манерами и не будьте клоунами. Вам следует попытаться уговорить обучающихся так, чтобы они поступили с удовольствием. Это не означает, что ваши объявления должны быть слишком остроумными или комичными.

6) Сделайте вашу рекламу современной.

7) Руководители могут критиковать рекламные объявления, но они не будут их писать. Реклама дает больше, когда она написана одним человеком. Он должен изучить сам предмет, исследования и прецеденты. Затем он должен захлопнуть дверь в колледже и написать объявление.

8) Если вы не умеете писать новые хорошие объявления, повторяйте старые, пока они дают положительный эффект.

9) Никогда не пишите рекламное объявление, которое вы не хотели бы предложить прочесть собственной семье. Если вы говорите неправду о предмете, это обнаружит или правительство, которое будет преследовать вас в судебном порядке, или обучающийся, который накажет вас, отказавшись от ваших образовательных услуг во второй раз.

10) Любая реклама должна быть вкладом в рассказ о том, какой вы представляете себе вашу образовательную марку.

11) Не подражайте другим. Если вам удалось создать удачную рекламу, вы скоро узнаете, что кто-то украл у вас ее идею. Но пусть это вас не беспокоит: еще никто не создал товарную марку путем копирования чужой рекламы.

Помимо рекламы, колледж важное значение придает кадровой политики, среди основных задач которой выделяет следующие:

- комплектацию штата путем конкурсного отбора;
- повышение квалификации специалистов;
- аттестацию персонала по ходу обучения студентов и периодическую аттестацию в период профессиональной деятельности;
- использование сдельно - премиальной оплаты труда с дифференцированными расценками и различных форм поощрения;
- наличие перспективы профессионального роста;
- привитие работникам ценностей и норм, принятых в организации, повышение корпоративной культуры;
- формирование благоприятного социально-психологического климата в коллективе.

Подбору кадров отводится особая роль, так как характер межличностных отношений в колледже влияет не только на атмосферу в коллективе, но и на уровень качества оказания образовательных услуг и как следствие на прибыль данной организации.

Правильные решения в процессе найма работников имеют особое значение не только на этапе создания организации, но и в процессе его дальнейшего развития. В связи с этим, во время процедуры найма сотрудников на работу особое значение придается оценке степени подготовки работника и его готовности к перестройке собственной психологии под условия работы в колледже. Проблема психологической перестройки особенно важна для сотрудников, проработавших долгое время в шко-

лах. В отличие от принятой в большинстве зарубежных стран, отечественное образование ещё недостаточно развито в области подготовки специалистов в области бизнеса. Поэтому дополнительная подготовка преподавателей в колледже включает в себя не только профессиональное обучение, но и психологическую переориентацию на оказание профессионально - ориентированных услуг, глубокое понимание необходимости процессов внутридисциплинарной интеграции.

Одним из направлений развития кадровой политики становится постоянная связь с высшими учебными заведениями. В дальнейшем планируется начинать подготовку специалистов уже в период прохождения субординатуры с конкурсным отбором студентов, выплатой в период обучения стипендии и т. д.

Одной из важнейших задач обучения в колледже является подготовка студентов к тому, что в процессе их профессиональной деятельности будут предъявляться высокие требования не только к соблюдению технологии и результату оказываемой помощи, но и требования эстетического характера. В колледже большое внимание уделяется преподаванию предметов, казалось бы, далеких от ориентации учебного заведения - проводятся занятия по эстетическим наукам и др.

Среди важнейших элементов кадровой политики следует отметить аттестацию работников организации и, прежде всего, руководителей. Аттестация проводится как после окончания учебного года (первичная), так и в процессе профессиональной деятельности (периодическая, как правило, семестровая). Результат аттестации в известной мере субъективен и несет на себе отпечаток личности того, кто проводит аттестацию. Поэтому естественным желанием администрации организации является повышение объективности аттестационной процедуры. Именно для решения этой проблемы планируется постепенно осуществлять пересмотр, как подготовки, так и проведения аттестации с учетом особенностей ее явных и латентных функций. Явной функцией аттестации является установление факта пригодности работника школы бизнеса к осуществлению профессиональной деятельности, оказанию определенных образовательных услуг. Однако, в отличие от прочих аналогичных учебных заведений, при проведении аттестации учитываются не только теоретические знания и практические навыки аттестуемого. Большое внимание уделяется творческому потенциалу, художественным способностям, психологической совместимости с другими членами коллектива, согласованности целей аттестуемого с целями и приоритетами организации. При проведении периодической аттестации учитывается мнение студентов, деловая репутация сотрудника.

Важно также учитывать и латентные функции аттестационной процедуры, в том числе:

- углубленное знакомство с подчиненными, их способностями и возможностями;
- разрушение круговой поруки и взаимной нетребовательности подчиненных;
- придание отдельным сотрудникам и коллективу в целом дополнительных стимулов для повышения качества работы;
- определение готовности каждого работника к внедрению новых форм работы и т. д.;
- обеспечение коллегиальности, повышения профессионализма и объективности принятия решения по кадровым вопросам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Реймаров Г., Ионов В., Соловьев Н. Комплексная оценка персонала // Управление персоналом, 2008, № 7
2. Каменова С.Б. Новая кадровая политика - новый облик государственной службы Республики Казахстан // «Финансы Казахстана», №3-27, 2013.
3. Магура М., Курбатова М. Оценка работы персонала (Практическое пособие для руководителей) // Управление персоналом, 2008, № 13
4. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации.- М.: ИНФРА-М., 2003.

УДК 159.9:339.13

ИНТЕГРАЦИЯ МАРКЕТИНГОВЫХ И КАДРОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА ПРЕДПРИЯТИИ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ ЛОЯЛЬНОСТИ

Иванова К., Искендерова Ф. В.

В настоящее время формирование конкурентных преимуществ предприятия все больше смещается к неценовым методам конкурентной борьбы, среди которых особое место занимает построение системы длительных и взаимовыгодных отношений с клиентами.

Рост количества лояльных клиентов, имеющих благоприятное отношение к предприятию и совершающих повторные покупки, является основой для достижения коммерческих целей предприятия.

Степень лояльности клиента характеризуется его приверженностью к определенному бренду и измеряется обычно числом повторных покупок продукта.

Одним из инструментов управления отношениями с потребителями являются программы потребительской лояльности. Именно они дают возможность организации чувствовать изменения и, по возможности, опережать их (1, с. 19).

Говоря об аспектах формирования и реализации программы потребительской лояльности, мы прежде всего говорим о сочетании тактических и стратегических решений по реализации программы лояльности.

Кросс-функциональные аспекты программы формирования и реализации программы потребительской лояльности означают, прежде всего, эффективное использование управленческого, технического, финансово-экономического, кадрового и маркетингового потенциала организации. Они обеспечивают включение структурных таких подразделений в процесс управления отношениями с потребителями, как:

- планирование уровня лояльности потребителей;
- организация работ по управлению отношениями с потребителями услуг организации на основе программ лояльности;
- координация работ по реализации программ лояльности и контроль уровня лояльности потребителей услуг.

Управление отношениями с потребителями возможно посредством использования следующих принципов:

- управленческие решения направлены на повышение уровня потребительской лояльности;
- обеспечение взаимосвязанной деятельности всех структурных подразделений предприятия по повышению уровня потребительской лояльности (2, с. 143).

На основе предложенных принципов и была сформирована кросс - функциональная модель взаимодействия структурных подразделений организации при реализации программы потребительской лояльности, обеспечивающая включение подразделений в процесс управления отношениями с потребителями.

Наиболее важными кросс - функциональными аспектами управления отношениями с потребителями являются следующие:

- направленность управленческих решений на совершенствование и развитие программ потребительской лояльности;
- взаимосвязанная деятельность всех структурных подразделений компании по обеспечению разработки, внедрения и функционирования программы потребительской лояльности;
- обеспечение доступа к информации о программе потребительской лояльности сотрудников предприятия;
- соответствие целей программы потребительской лояльности стратегическим целям предприятия.

Разработанная кросс - функциональная модель должна отражать специфику предприятия любой отрасли, заключающуюся в том, что в настоящее время возникает объективная необходимость учета влияния на процесс управления отношениями с потребителями не только технических характеристик услуги, но и удовлетворенности качеством информационно-справочного и технического обслуживания. К тому же активное включение персонала предприятия в процесс управления отно-

шениями с потребителями посредством формирования и реализации программы потребительской лояльности является, с одной стороны, необходимым условием выживания в конкурентной бизнес-среде. С другой стороны, построение эффективной системы управления отношениями с потребителями может формироваться и развиваться только на основе и с учетом общей стратегии развития организации и его отдельных подразделений, создании интегрированной системы маркетинговой информации, периодически пополняемой, в том числе, за счет анализа клиентской базы и, в конечном счете, интеграции маркетинговых и кадровых технологий (2, с. 157).

В процессе взаимодействия структурных подразделений при реализации программ потребительской лояльности рекомендуется учитывать различные аспекты и рассматривать несколько уровней интеграции кадровых и маркетинговых технологий с учетом особенностей управлением отношениями с потребителями. Такой подход позволит постепенно наращивать степень интеграции маркетинговых методов и кадровых технологий в процессе управления отношениями с потребителями.

Таблица 1. Уровни интеграции методов маркетинга и кадровых технологий

Уровни интеграции	Особенности уровня
Действия	Интеграция ограничена тем, что при разработке и выполнении соответствующих планов (программ), мероприятия являются многофункциональными (значимыми как, например, с позиций совершенствования как кадровых, так и маркетинговых технологий).
Политика	В этом случае интегрируются не только действия (мероприятия), но и некоторые элементы систем.
Стратегии	Особенностей разработки маркетинговой и кадровой стратегии, направленной на совершенствование системы управления отношений с потребителем и связанной с созданием единой системы, помогающей достигать целей обоих подразделений
Цели, миссия	Разработка общей стратегии развития предприятия, приоритет формирования взаимовыгодных и эффективных отношений с потребителями услуг, клиентоориентированность персонала

Одним из условий построения эффективной системы взаимоотношений персонала с клиентами является разработка и внедрение соответствующей кадровой политики (3, с. 296).

При формировании и дальнейшем развитии системы управления отношениями с потребителями необходимо определить систему исходных ключевых принципов и ведущих приоритетов, лежащих в основе формирования и реализации программ потребительской лояльности. Корпоративная культура предприятия должна быть направлена на разработку философии бизнеса с ориентацией на долгосрочные взаимовыгодные отношения с потребителем.

В этой связи немаловажным является разработка стандартов обслуживания и мотивационной схемы для персонала. Разрабатываются регламенты и положения, представляющие собой набор правил и норм, регулирующих систему отношений между персоналом и потребителями, а также взаимодействия всех структурных подразделений предприятия друг с другом.

Система взаимоотношений руководства организации и персонала, основанная на интеграции маркетинговых и кадровых технологий, должна придерживаться определенных принципов, среди которых:

- принцип научности: все управленческие решения должны производиться на основе применения научных методов;

- принцип оптимальности: сочетание централизации и децентрализации в управлении, а также делегирование (распределение) полномочий при принятии управленческих решений, поэтапная совместная работа ответственных подразделений;

- принцип сочетания коллегиальности и единоначалия в принятии решений при построении системы отношений организации с потребителем: коллегиальное или коллективное решения на основе учета мнений руководителей различных подразделений, а также исполнителей этих решений;

- принцип плановости: определение основных направлений развития организации в ближайшей и будущей перспективе, учет целей организации и целей программы потребительской лояльности;

- принцип мотивации: разработка программы мотивации работников к деятельности, в том числе для достижения целей программы потребительской лояльности;

- принцип демократизации: участие сотрудника в управлении программой потребительской лояльности, учет мнения сотрудников при разработке стандартов обслуживания и системы мотивации.

Также необходимо сформулировать основные принципы системы стимулирования (материального поощрения сотрудников):

- ясность и прозрачность системы стимулирования, соответствующих регламентов и положений о заработной плате и дополнительных выплатах, связанных с результатами труда (достижения целей программы лояльности, мониторинг показателей эффективности);

- четкое определение трудовых обязанностей работника (стандартов обслуживания клиентов);

- объективная непредвзятая оценка деятельности работников (система показателей с четкими критериями оценки);

- размер заработной платы прямо пропорционален сложности и ответственности выполняемых функций;

- отсутствие барьеров для роста заработной платы работника, неограниченный размер с учетом результатов труда работника;

- одинаковая оплата труда работников, выполняющих работу с одинаковым уровнем ответственностью и степенью сложности.

Последовательность функций управления персоналом состоит из следующих элементов:

- планирование персонала – программа, направленная на оценку организации количественной и качественной потребности персонала;

- маркетинг персонала - изучение рынка рабочей силы с целью удовлетворения потребности организации в трудовых ресурсах, поиск источников и путей обеспечения потребности в персонале; маркетинг персонала обеспечивает рост трудовых ресурсов организации за счет внешних и внутренних источников;

- организация процессов деятельности - это функция, предполагающая создание системы, гармонично организующую работу трех составляющих: работник или коллектив работников, экономические отношения; технические средства. При этом необходимо определить ответственных лиц в процессе осуществления плана, поэтапный план взаимодействия структурных подразделений на различных этапах его выполнения;

- руководство (принятие управленческих решений) - важнейший элемент организации всей деятельности, предполагающий ответственность за расстановку трудовых ресурсов, правильное понимание и выполнение подчиненными поставленных задач;

- мотивация персонала - это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения целей организации и личных целей;

- контроль - это процедура оценивания соответствия функций установленным требования путем наблюдения и суждений, сопровождаемых соответствующими измерениями и проверками;

- координация - это процесс по приведению к согласованной деятельности всех функций системы управления трудовыми ресурсами. При этом изменения, происходящие в составе каждой из функций управления, вызывают необходимость корректировки всех других функциональных задач и обязанностей.

Стимулирование и мотивация, по сути, олицетворяют собой тактику и стратегию в управлении персоналом. Мотивация, или мотивационная политика - это стратегический вектор, направленный на дости-

жение глобальных целей, стоящих перед сотрудником, и сопряженных с целями организации. Стимулирование, с точки зрения высшего руководства, является тактикой решения проблемы, удовлетворяющей определенные мотивы сотрудника (в большинстве случаев материальные) и позволяющей ему более эффективно выполнять свои трудовые обязанности. Мотивация и стимулирование как методы управления имеют противоположное значение. Мотивация направлена на изменение существующего положения, а главной целью стимулирования является его закрепление, при этом они взаимно дополняют друг друга (4, с. 20). Стимулирование имеет различные формы. Одной из самых распространенных его форм является материальное стимулирование (денежное стимулирование). Значение данного вида стимулирования исключительно велико для работника. Стоит отметить, что очень важно учитывать ситуацию, в которой материальное стимулирование осуществляется, и стараться избегать чрезмерного преувеличения его возможностей.

Необходимо отметить, что разница в эффективном выполнении сотрудниками своих обязанностей порой не имеет никакого отношения к их знаниям и умениям. Задача мотивационной политики персонала состоит в том, чтобы оптимальное сочетание материальных и нематериальных стимулов для эффективной производительности сотрудника.

Следует отметить, что процесс обучения персонала также занимает особое место в системе мотивации. Служба управления персонала, совместно с руководителями структурных подразделений, обязательно должна разрабатывать годовой план подготовки персонала.

Так как у сотрудника, помимо материальной заинтересованности, появляется необходимость испытывать гордость от проделанной работой, ощущать значимость своего вклада в достижение общих целей организации, появляется потребность в признании его заслуг со стороны руководства и коллег. В качестве стимулов необходимо предусматривать награждение сотрудников на корпоративных праздниках, посвященных итогам года, либо профессиональных праздниках почетными грамотами и почетными званиями («Лучший сотрудник года», «Лучший сотрудник квартала», «Лучший сотрудник отдела продаж»), наряду с материальным вознаграждением за результаты труда.

После составления годового плана подготовки, переподготовки и повышения квалификации работающих в организации, служба управления персоналом должна осуществлять организационную и учебно-методическую работу по реализации этого плана, ведь внедрение программ потребительской лояльности тесно связано с непрерывным обучением персонала (4, с. 33).

Основной целью политики подготовки кадров и развития персонала в области обучения является своевременное обеспечение организации работниками надлежащей компетенции и требуемой квалификации. Особенно это актуально в связи с внедрением новых маркетинговых технологий управления отношениями с потребителями.

Работа также должна проводиться и по повышению квалификации персонала, которая проводится в соответствии с планом подготовки в соответствии с разработанными стандартами обслуживания и внедрения программы потребительской лояльности.

Финансирование данной работы обычно осуществляется в соответствии с планом затрат на подготовку и повышение квалификации и включает в себя внутреннее обучение и обучение с привлечением сторонних организаций (учебных центров).

Внутриорганизационное обучение персонала возможно при использовании внутренних бизнес-тренеров (сотрудников организации), а также посредством общепризнанных образовательных технологий специализированных образовательных центров. Определяются формы обучения (тренинги, семинары, курс лекций, стажировка); период обучения; методы и средства обучения, имеющиеся для обучения, и какие необходимо дополнительно иметь для обучения; подбор преподавателей теоретического и практического обучения; затраты на обучение.

Направление работников на обучение на другие предприятия и в учебные заведения осуществляет служба управления пер-

соналом в соответствии с планами подготовки персонала и заявками руководителей подразделений с указанием фамилий сотрудников, направляемых на учебу. Оплата обучения может производиться как предприятием, так и путем долевого участия работника и работодателя.

Научные исследования в области управления персоналом очень далеки от точной науки. Не всегда можно оценить конкретный эффект от внедрения того или иного предложения в систему мотивации, самые на первый взгляд эффективные решения не всегда приведут к ожидаемому результату. Необходима слаженная и целенаправленная работа всех участников процесса внедрения системы мотивации (руководства организации, управления по работе с персоналом, руководителей структурных подразделений и т.д.) по формированию оценки и восприятию сотрудниками общей системы мотивации персонала организации.

Итогом интеграции маркетинговых и кадровых технологий становится система взаимовыгодных отношений организации не только с потребителями, но и персоналом, выраженная в эффективной работе подразделений организации, повышении уровня потребительской лояльности, и соответственно получении организацией постоянного источника дохода (6, с. 256).

Как результат, можно отметить не только построение клиентоориентированных отношений организации с потребителем, но и формирование устойчивой и надежной системы взаимоотношений между организацией и собственным персоналом. Особенностью данной системы является создание взаимовыгодной системы мотивации, учитывающей потребности сотрудников и удовлетворяющей требованиям организации. Достижение высокого уровня клиентоориентированности позволит организации привлечь и удержать как можно большее количество клиентов, увеличить доход, приносимый ими организации, повысить уровень их удовлетворенности и лояльности.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что создание эффективных программ потребительской лояльности способствует обеспечению конкурентных преимуществ организации. Потребитель с его потребностями и мнением находиться в фокусе изучения ученых и исследователей. А программы потребительской лояльности как многофакторный механизм представляют собой комплексный инструмент взаимодействия с потребителем, направленный на достижения главной цели коммерческой организации - получение постоянного источника прибыли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Старов С.А. Бренд: понятия, сущность, эволюция. Вестник Санкт - Петербургского университета, сер. 8, вып. 2, 2008.
2. Мартышев А.В. Маркетинг отношений/учебное пособие. - Владивосток, 2006.
3. Бюшкен И. Возьми клиента в заложники: как это делается - М., 2009.
4. Горленко О.А. и др. Управление персоналом: Учеб. пособие / О.А. Горленко, Д.В. Ерохин, Т.П. Можаева. - Брянск: Изд-во БГТУ, 2006.
5. Виханский, О.С. Стратегическое управление. - М.: «Гардарики», 2010.

УДК 37:159.9

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Бухов О.Н.

Глобализация современного общества ведет к колоссальным изменением в политической, экономической и социальной сферах деятельности. В системе профессионального образования в период последнего десятилетия появилось большое количество новых специальностей и дисциплин, которые требуют особых условий обуче-

ния. Данные обстоятельства ставят перед наукой задачу скорейшего поиска подходов, форм и методов обучения способных удовлетворить сложившуюся потребность общества в повышении эффективности профессионального обучения. Основная цель современного профессионального образования состоит в том, чтобы создать систему обучения, которая бы удовлетворяла образовательные потребности каждого учащегося в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями. Для достижения этой цели необходимо кардинально менять парадигму, с позиций которой рассматриваются достижения поставленных целей в процессе обучения профессиональным предметам.

Одной из самых востребованных специальностей на рынке профессионального образования Казахстана является менеджмент, что обусловлено развитием сферы услуг и большой востребованностью специалистов с весьма обширной областью знаний и умений, которые дают возможность работнику успешно выполнять профессиональные функции.

Разносторонний круг профессиональных дисциплин будущего менеджера ставит задачу формирования обязательных знаний и умений присущих специалисту в данной области. При изучении казахстанских государственных образовательных стандартов специальности 0515000 «Менеджмент (по областям и отраслям применения)» заметна исключительная особенность, которая заключается в большом количестве обязательных компетенций. Такое разнообразие обусловлено спецификой профессиональной деятельности будущих менеджеров. Менеджер на предприятии сталкивается с высокими требованиями работодателя и обширным кругом обязанностей, которые затрагивают сферу экономики, корпоративной и групповой психологии, маркетинга, консалтинговой деятельности, статистики, сферу инвестиций и бухгалтерского учёта. В вышеперечисленных областях деятельности дипломированный менеджер должен не только ориентироваться и знать в теории, но и быть буквально специалистом, свободно владеющим всеми умениями работника данной сферы деятельности.

Профессиональные качества будущих менеджеров представлены в государственных стандартах специальности в виде перечня обязательных профессиональных компетенций, в стандарте уточняется следующее: «Для качественного выполнения обязанностей руководитель должен обладать: навыками использования современных технологий, мобильностью, умением осуществлять мониторинг и анализировать информацию, преданностью корпоративным принципам и нормам, когнитивными навыками» [1].

Одной из особенностей профессии менеджер является разноплановость функций, которые специалист выполняет в процессе своей трудовой деятельности, к таким функциям относят:

1) планирования деятельности и развития организации на долгосрочный и краткосрочный периоды;

2) мотивация сотрудников к максимально продуктивному выполнению непосредственных обязанностей;

3) контроль за выполнением поставленных целей и задач;

4) анализ результатов деятельности всей организации и её отдельных подразделений;

5) принятие организационных решений в условиях постоянного изменения внутренних и внешних факторов воздействия на организацию.

Для расширенного понимания профессии «Менеджмент» (по областям и отраслям применения) целесообразным будет обратиться к профессиональному стандарту «Специалист по управлению персоналом» утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Республики Казахстан от «06» октября 2015 г. № 691 н, в котором говорится: «Основная цель вида профессиональной деятельности. Обеспечение эффективного функционирования системы управления персоналом для достижения целей организации.

Группа занятий менеджера по персоналу: 1) Руководство подразделений (служб) управления кадрами и трудовыми отношениями; 2) Специалисты по кадрам и профориентации; 3) Специалисты кадровых служб и учреждений занятости» [1, с. 2].

Профессиональный стандарт показывает уникальность профессии менеджера. Основные особенности профессиональной управленческой деятельности обусловлены неопределенностью условий принятия решений (дефицит информации и времени для выработки обоснованных критериев выбора управленческого решения); высоким уровнем рисков, имеющих значение не только для самого руководителя, но и для подчиненного ему коллектива, а также организации в целом; повышенной ответственностью субъекта управления за последствия принимаемых решений; особыми (повышенными) требованиями, предъявляемыми к уровню профессионализма субъекта управления – к знаниям, навыкам, уровню образования и качеству воспитания, а также к нравственным и деловым качествам руководителя; наличием значительного конфликтного потенциала во взаимодействии руководителя и подчиненного, руководителя и коллектива, между руководителями, между различными организациями; весьма высокой интенсивностью контактов субъекта управления с другими людьми. Каждый из подобного рода контактов требует от руководителя внимания, определенного психического напряжения и больших затрат энергии; определяющим влиянием, которое оказывают на содержание решений личные качества и интересы лиц, принимающих это решение; конкурентным характером взаимодействия интересов представителей различных звеньев и уровней управления деятельностью организации, которые в большинстве случаев не совпадают; уникальностью управленческих ситуаций. Каждая управленческая ситуация существенно отличается от всех других, несмотря на то, что существуют и так называемые типовые и стандартные ситуации.

Специфичные требования к профессиональной подготовке и индивидуальным особенностям профессии отражены в профессиональном стандарте в виде структуры профессиональных умений. Структура состоит из восьми частей, которые выделены условными обозначениями (в виде букв ABCDEFGH).

Частью (A) структуры профессионального стандарта является функция *Документационное обеспечение работы с персоналом*, за которой закреплены следующие умения: «Разработка документов, анализ документов, выявление ошибок в документах, соблюдение норм делового общения, владение технологиями и методами анализа и систематизации документов» [1, с. 5-10].

Частью (B) структуры профессионального стандарта является функция *Деятельность по обеспечению персоналом*, за которой закреплены следующие умения: «сбор, анализ и структурирование поступающей информации, формирование требований к вакантной должности, определение критериев подбора персонала, консультирование кандидатов, применение технологий, методик подбора и отбора кандидатов, организовывать и проводить конкурсы, оформлять и анализировать конкурсную документацию» [1, с. 10-18]

Частью (C) структуры профессионального стандарта является функция *Деятельность по оценке и аттестации персонала*, за которой закреплены следующие умения: «Определение параметров и критерий аттестации персонала, определение средств и методов аттестации, контроль расходов на аттестацию, анализ правил, процедур и порядка проведения оценки, и аттестации персонала» [1, с. 18-25]

Частью (D) структуры профессионального стандарта является функция *Деятельность по развитию персонала*, за которой закреплены следующие умения: «Анализ уровня развития и квалификации персонала, определение критерий формирования кадрового резерва, определение эффективности мероприятий по развитию персонала, анализ рынка услуг, организация обучающих мероприятий, оценка эффективности обучения, анализ и оценка результатов адаптации и стажировок персонала» [1, с. 25-34]

Частью (E) структуры профессионального стандарта является функция *Деятельность по организации труда и оплаты персонала*, за которой закреплены следующие умения: «Разработка планов мероприятий по повышению эффективности труда, анализ состояние нормирования труда, внедрение технологии мотивации, анализ системы оплаты труда» [1, с. 34-41]

Частью (F) структуры профессионального стандарта является функция *Деятельность по организации корпоративной социальной политики*, за которой закреплены следующие умения: «Определение критериев и уровняв удовлетворенности персонала, организация взаимодействия с государственными органами, анализ рынка услуг, анализ правил, процедур социальной политики» [1, с. 41-47].

Частью (G) структуры профессионального стандарта является функция *Операционное управление персоналом и подразделением организации*, за которой закреплены следующие умения: «Анализ корпоративных практик, организация работы персонала, определение задачи персонала» [1, с. 47-56].

Частью (H) структуры профессионального стандарта является функция *Операционное управление персоналом и подразделением организации*, за которой закреплены следующие умения: «Разработка стратегии управления, создание организационной структуры, анализ деятельности по управлению персоналом, контроль и корректировка задач» [1, с. 56-65].

В ходе анализа структуры профессиональных умений была выявлена закономерность, которая заключается в повторении следующих умений, хаотично распределенных между частями общей структуры: умения анализа, контроля, выявление целей и задач, организация деятельности, планирование, оценивание результатов.

Профессиональные умения специалиста менеджера в профессиональных стандартах обусловлены особенностью и спецификой трудовой деятельности менеджера и безусловно отражают требования рынка труда. Как результат, формирование перечисленных обязательных умений позволит специалисту успешно выполнять профессиональные функции и обязанности.

Одним из наиболее актуальных вопросов является соответствие формальных требований профессионального стандарта и реальных знаний, умений выпускников специальности «Менеджмент (по областям и отраслям применения)».

Ответить на этот вопрос можно прибегнув к методу сравнения требований профессионального стандарта со знаниями и умениями, заложенными в образовательном стандарте специальности.

В государственном стандарте специальности «Менеджмент (по отраслям и областям применения)» требуют внимания следующие характеристики обязательных знаний и умений будущего менеджера: «Область профессиональной деятельности менеджера - обеспечение эффективного управления организацией, организация систем управления, совершенствование управления в соответствии с тенденциями социально-экономического развития. Объектами профессиональной деятельности менеджера являются различные организации экономической, производственной и социальной сферы, подразделения системы управления государственных предприятий, акционерных обществ и частных фирм. Она распространяется также на научно - производственные объединения, научные, конструкторские и проектные организации, органы государственного управления и социальной инфраструктуры народного хозяйства.

Менеджер должен быть готов к следующим видам деятельности, которые выделяются в соответствии с его назначением и местом в системе управления: управленческая, организационная, экономическая, планово-финансовая, маркетинговая, информационно-аналитическая, проектно-исследовательская, диагностическая, инновационная, методическая, консультационная, образовательная» [2, с. 3].

Из сравнения общих характеристик образовательного стандарта с предыдущим профессиональным стандартом безусловно прослеживается сходство, логичным является то, что цели и задачи обоих стандартов совпадают практически во всех направлениях. Логичную закономерность такой динамики подтверждает Потёмкин Н.А., он утверждает, что «необходимо четко формулировать требования работодателей к работникам, а тем, кто хочет начать свою трудовую деятельность по специальности – показать, что они должны освоить и сдать квалификационный экзамен, т.е. получить допуск в профессию. Одним из элементов Единой Национальной системы квалификаций являются профессиональные и образовательные стандарты, т.е. комплекс

взаимосвязанных документов, которые обеспечивают взаимодействие сфер профессионального образования и труда для повышения качества подготовки работников и их конкурентоспособности на рынке труда Республики Казахстан» [3].

Информация, касающаяся формирования профессиональных умений будущих менеджеров, в образовательном стандарте специальности структурирована в виде следующего перечня:

«Выпускник специальности «Менеджмент (по областям и отраслям управления)» должен уметь:

- выявлять проблемы экономического характера при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты;
- систематизировать и обобщать информацию, готовить справки и обзоры по вопросам профессиональной деятельности, редактировать, реферировать. рецензировать тексты;
- использовать основные и специальные методы экономического анализа информации в сфере профессиональной деятельности;
- разрабатывать и обосновывать варианты эффективных хозяйственных решений;
- критически оценивать с разных сторон (производственной, мотивационной, институциональной и др.) поведение экономических агентов, тенденции развития объектов в сфере профессиональной деятельности;
- уметь использовать компьютерную технику в режиме пользователя для решения экономических задач.
- самостоятельного овладения новыми знаниями, используя современные образовательные технологии;
- уметь на научной основе организовать свой труд.
- уметь дать психологическую характеристику личности (ее темперамента, способностей), интерпретацию собственного психического состояния, владеть простейшими приемами психической саморегуляции;
- давать анализ и перспективное обоснование тенденций изменения национального рынка и разработки программ экономического роста;
- знать методологию анализа рыночной среды на микроэкономическом уровне, способы оценки производственно - экономического потенциала предприятия и пути достижения высокой эффективности воспроизводственного цикла;
- уметь выражать и обосновывать свою позицию
- обладать умениями практического анализа проблем управления, расчета и разработки проекта совершенствования управления.»

Исходя из анализа перечня обязательных профессиональных умений учащегося выявлены следующие закономерности, заключающиеся в повторении следующих умений: анализа, оценивания, организация, обоснование своей позиции.

Изучив и сравнив профессиональный и образовательный стандарты, можно утверждать, что обязательные умения в профессиональном стандарте гораздо более структурированы и четко распределены; несмотря на это, оба стандарта достаточно взаимосвязаны, преследуют одинаковые цели.

Логичным будет утверждение о том, что наиболее часто повторяющиеся профессиональные умения в обоих стандартах, являются основными умениями, которые будущие менеджеры должны освоить в процессе своего обучения. В стандартах основные умения указаны весьма разрозненно, хоть и с частой повторностью, если основные умения рассматривать в совокупности (как опорный блок) их можно интерпретировать как рефлексивные умения. Такое определение отдельных умений менеджеров свяжет их в единый блок под названием «рефлексивные умения будущих менеджеров». Блок основных умений будущих менеджеров будет более взаимосвязан если в него включить рефлексивные умения, которые способны отражать синергетический аспект проблематики формирования уже неразрывного блока основных умений будущего менеджера, это подтверждают в своей статье И.П. Логинов, Н.А. Неволина «Для эффективной организации любой работы человек прежде всего должен понять ситуацию, в которой он действует; оценить свои возможности и

возможности других; представить все это в широком контексте. Проявлению этих умений способствует формирование рефлексивных умений. Рефлексивные умения дают возможность осознания своих мыслей, состояний и оснований действий, внутреннего мира других людей» [4].

Формирование рефлексивных умений и включение их в образовательные стандарты специальности «Менеджмент» создаст условия для обеспечения эффективности образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минтруда РК от 06.10.2015 N 691 н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по управлению персоналом" (Зарегистрировано в Минюсте РК 19.10.2015 N 39362)
2. 0515000 Менеджмент (по областям и отраслям применения). Государственный образовательный стандарт https: // eduscan. net/ standart/ 080507
3. Потемкин Н.А. Отличия профессионального стандарта от образовательного стандарта [Электронный ресурс] https: // infourok.ru/
4. Логино, И.П., Неволина Н.А. Профессиональные навыки менеджера: рефлексивная парадигма формирования. - М., 2009.

УДК 159.9:37

ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКРИЗИСНОЙ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ПРЕДПРИЯТИЯ

Ипатова А.В.

В условиях нынешней рыночной экономики одним из важнейших факторов эффективности и конкурентоспособности предприятия является обеспечение высокого качества кадрового потенциала. Однако суть кадровой политики заключается в работе с персоналом, соответствующей концепции развития организации. Если говорить более глобально, то эффективная кадровая политика, определяющая основные подходы, принципы и направления работы по развитию и наращиванию кадрового потенциала государства, является ключевым фактором роста конкурентоспособности Казахстана, его экономики и благосостояния граждан. В своем Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050» Новый политический курс состоявшегося государства» глава государства отмечает, что «именно кадры являются локомотивом новых экономических реформ» [1].

В условиях конкурентоспособности стратегия развития организации предъявляет новые подходы и требования к кадровой политике. Следовательно, выбор кадровой политики организации будет зависеть от того, какая принята стратегия развития организации.

На сегодняшний день содержание, вкладываемое в понятие «кадровая политика», значительно расширилось. Следует отметить, что в научной литературе существуют различные точки зрения на данную проблему.

Так, например, по мнению А.Я. Кибанова, «кадровая политика организации – это генеральное направление кадровой работы, совокупность принципов, методов, форм, организационного механизма по выработке целей и задач, направленных на сохранение, укрепление и развитие кадрового потенциала, на создание квалифицированного и высокопроизводительного сплоченного коллектива, способного своевременно реагировать на постоянно меняющиеся требования рынка с учетом стратегии развития организации и стратегии управления ее персоналом» [2].

Н.И. Кабушкин включает в содержание «кадровой политики» подготовку кадров, их подбор, расстановку, использование, переподготовку, воспитание, организацию творческого роста, создание кадрового резерва, планирование движения кадров, их переаттестацию, тем самым выделяя новое понятие «кадровая работа» [3].

Другие исследователи понимают под кадровой политикой систему принципов и вытекающих из них форм, методов, направлений и критериев работы с управленческим персоналом, направленных на обеспечение общественного производства и других сфер народного хозяйства высококвалифицированными управленческими кадрами, обладающими необходимыми деловыми качествами и увязанных с целями функционирования и развития организации [4].

Таким образом, по нашему мнению, кадровая политика предприятия – это основные принципы и правила, регулирующие взаимодействие персонала в организации, и формирующие стратегию поведения в работе с кадрами, учитывая стратегию самой организации. То есть совокупность методов и технологий управления персоналом зависит от того, на каких принципах строится данная стратегия.

С учетом происходящих и предстоящих изменений во внешней и внутренней среде организации, стратегия формирует ее конкурентоспособный трудовой потенциал, позволяющий организации выживать в условиях кризиса, развиваться и достигать своих целей.

Цель кадровой политики - обеспечение оптимального баланса процессов обновления и сохранения численного и качественного состава кадров в его развитии в соответствии с потребностями самой организации, требованиями действующего законодательства, состоянием рынка труда.

Следовательно, главным объектом кадровой политики предприятия является персонал (кадры). Кадры – это главный и решающий ресурс любой организации, основной фактор производства, первая производительная сила общества. Они создают, приводят в движение и совершенствуют средства производства (средства труда и предметы труда). От квалификации персонала, их профессиональной подготовки, деловых качеств в значительной мере зависит эффективность деятельности любой организации.

В связи с новым подходом к персоналу как ценному ресурсу и источнику богатства организации кадровая политика предполагает формирование такой системы работы с кадрами, которая ориентировалась бы на получение не только экономического, но и социального эффекта при условии соблюдения действующего законодательства, нормативно-правовых актов. Это говорит о том, что не только предприятие имеет цели, но и каждый сотрудник в частности имеет свои собственные, индивидуальные цели. Поэтому можно сказать, что основным принципом кадровой политики является именно достижение индивидуальных и организационных целей.

Основные задачи кадровой политики могут быть решены разнообразными способами. Выбор альтернативных вариантов достаточно широк и включает:

1) увольнение наименее квалифицированных работников и сохранение наиболее квалифицированных. Сохранение работников в условиях кризисной экономики может осуществляться путем перевода работников на режим неполной занятости (неполного рабочего дня, неполной рабочей недели), использования работников в сферах не соответствующих их квалификации или на других объектах, принадлежащих фирме, направления персонала на повышение квалификации или переподготовку;

2) поиск работников, имеющих опыт работы в кризисной экономике, в том числе антикризисных менеджеров;

3) оптимизацию использования имеющейся численности персонала.

В связи с тем, что кадровая политика тесно связана со стратегией предприятия, следует отметить, что стратегия управления персоналом, в общем предполагает:

- определение целей управления персоналом, т.е. при принятии решений в сфере управления персоналом должны быть учтены как экономические аспекты (принятая стратегия управления персоналом), так и потребности и интересы работников (достойная оплата труда, удовлетворительные условия труда, возможности развития и реализации способностей работников и т.п.);

- формирование идеологии и принципов кадровой работы, т.е. идеология кадровой работы должна быть отражена в виде документа и реализовываться в повседневной работе всеми руководителями струк-

турных подразделений организации, начиная с руководителя организации. Этот документ должен представлять собой набор этических норм, не подлежащих нарушению в работе с кадрами организации. По мере развития организации и изменения внешних условий кадровой работы организации он может уточняться.

В центре внимания руководства любой организации постоянно находятся проблемы, процессы, события, ситуации, которые носят кадровый характер. Можно предположить, что в ближайшем будущем содержание и условия труда приобретут для сотрудника и руководителя большее значение, чем материальная заинтересованность.

За весь комплекс работ по кадровому обеспечению организации и реализуемых ею направлений деятельности личную ответственность (кадровую ответственность) несет руководитель.

На кадровую политику в целом, на содержание и специфику конкретных программ управления персоналом влияют факторы двух типов - внешние по отношению к организации и внутренние.

При анализе внешних факторов, прежде всего, необходимо обратить внимание на конкуренцию, структурный и профессиональный состав рабочей силы.

Среди внутренних факторов для предприятия наиболее значимыми можно считать следующие:

- цели предприятия, их временная перспектива и степень проработки. Для предприятий, целью которых является быстрое получение прибыли, требуются совершенно иные «профессионалы», чем для предприятий, ориентированных на открытие множества филиалов с целью развертывания крупного производства; условия труда, т.е. степень требуемых физиологических и психологических условий, месторасположение рабочих мест, продолжительность и структурированность работы, степень свободы при решении задач;
- стиль руководства, определяемый максимальным использованием опыта каждого работника, оптимальным взаимодействием членов коллектива, наличием хороших коммуникаций в группах;
- перспективы профессионального роста;
- стиль управления;
- система контроля.

Индивидуально заключенный договор между работником и предприятием является и дополнительным стимулом, и гарантией определенных условий труда.

Вышеперечисленные факторы также определяют тип кадровой политики на предприятии.

С другой стороны, эффективность кадровой политики определяется дополнительным набором фактором.

В условиях рыночной экономики, когда условия внешней среды меняются очень быстро, главным фактором эффективности кадровой политики является ее гибкость и адаптивность. Это возможно при наличии на предприятии высококвалифицированного кадрового потенциала. За годы перехода к рынку стало очевидным, что потенциал работника становится все более явным критическим фактором развития предприятия. Именно креативность системы управления сможет в XXI веке сделать предприятие конкурентоспособным.

Как уже было отмечено, кадровая политика определяет основное содержание программы набора, отбора, расстановки, подготовки и переподготовки персонала организации, однако не сводится к ней. Она отражает тенденции изменения интересов и потребностей, установок, ценностей и мотивации сотрудников организации, которые определяют деятельностную активность человека.

Антикризисная кадровая политика – понятие еще более широкое. В нее входит прогнозирование состояния персонала на будущие периоды. Особое значение здесь имеет выявление потребности предприятия в новых или отказ от старых специалистов на определенные периоды.

В условиях кризиса кадровая политика вынужденно трансформируется. Особенности ее реализации связаны с ограниченностью финансовых средств; неизбежностью организационных мер, связанных со свертыванием ряда программ социального развития и сокращением численности персонала; повышенной социально - психологической напряженностью в коллекти-

ве.

Антикризисная кадровая политика включает деятельность по долгосрочному, среднесрочному и текущему прогнозированию, научному предвидению будущего, реальностей его достижения [5]. Данная политика должна выявить проблемы, слабые и сильные стороны развития кадров, и на основе данного анализа определить приоритеты и ориентиры. Она может характеризоваться различными признаками: выжидания, осмотрительности, осторожности, агрессивности, мобильности, гибкости, адаптивности, ориентации на антикризисные ситуации и др. Менеджеру по кадрам необходимо знать разнообразие признаков политики и уметь их использовать в различных ситуациях.

Важным условием выработки эффективной кадровой политики является обобщение отечественного и зарубежного опыта работы с персоналом организации. При этом необходим всесторонний критический анализ прошлого опыта.

Основное идеологическое кредо кадровой политики в условиях кризиса - выживание с наименьшими потерями кадрового потенциала и обеспечение максимально возможной социальной защиты персонала [5].

Задачи кадровой политики в условиях кризиса должны быть направлены на решение следующих проблем:

1) формирование команды адаптивных менеджеров, способных разработать и реализовывать программу выживания и развития предприятия;

2) сохранение ядра кадрового потенциала организации, т.е. менеджеров, специалистов и рабочих кадров, представляющих особую ценность для предприятия;

3) реструктуризация кадрового потенциала предприятия в связи:

- с организационными преобразованиями в ходе реструктуризации предприятия;
- с реализацией инновационных инвестиционных проектов;
- с диверсификацией производства;
- с реорганизацией предприятия.

4) снижение социально - психологической напряженности в коллективе;

5) обеспечение социальной защиты и трудоустройства высвобожденных работников.

Основные черты антикризисной кадровой политики:

- единство и многоуровневость;
- реалистичность и созидательность;
- рациональность;
- духовность, нравственность, гражданственность;
- демократичность;
- законопослушность и правомочность.

Антикризисная кадровая политика должна быть единой для всей организации, но в то же время многоуровневой, охватывающей дочерние фирмы, филиалы, все группы персонала, все управленческие процессы при различных механизмах воздействия на них.

Кадровая политика управления персоналом на предприятии должна быть реалистичной, созидательной, ориентированной на устойчивое развитие организации, на привлечение высокопрофессионального персонала.

Существенной чертой антикризисной кадровой политики управления является ее рациональность и превентивность, носящие упреждающий и опережающий характер, направленный на предотвращение кризисных ситуаций и преодоление трудовых конфликтов.

Антикризисную политику управления персоналом должны отличать такие черты, как духовность и нравственность, человеколюбие и гражданственность, проявляющиеся в деятельности как руководителей, так и рядовых сотрудников организации. Это наиболее перспективное вложение инвестиций, которые обязательно окупятся.

Антикризисная кадровая политика должна опираться на прочный законодательный, правовой фундамент. Правовая культура руководителей, принимающих управленческие решения по кадровым вопросам, должна быть законопослушной.

Переход Казахстана к рыночным условиям хозяйственной деятельности предполагает новые экономические закономерности и практические формы реализации воспроизводственного цикла любой системы. Ключевой вопрос повышения конку-

рентоспособности организации на любом этапе ее жизненного цикла и, особенно, в период кризиса – эффективное управление человеческими ресурсами, включающий в себя поиск новых форм и методов организации и управления персоналом предприятий любой формы собственности. В кризисной ситуации основное внимание, как правило, уделяется финансовым и правовым механизмам, используемым в рамках антикризисного управления. Относительно персонала проводятся мероприятия, направленные на снижение затрат на его содержание. В этих условиях важен анализ современных форм ведения хозяйственной деятельности, чтобы выработать оптимальную стратегию выхода организации из кризиса, важной составляющей которой выступают собственно человеческие ресурсы.

Практика убедительно доказывает, когда организация находится в условиях финансовой нестабильности, вопросы управления персоналом становятся приоритетными при выборе эффективных антикризисных мер. В рыночной экономике организации могут сохранить конкурентоспособность, в том числе за счет знаний, умений и навыков своего персонала, путем оптимизации численности персонала и развития персонала с использованием инновационных технологий.

Таким образом, одним из ключевых факторов выхода организации из кризиса в современных условиях является формирование адаптивной, гибкой, мобильной кадровой политики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каменова С.Б. Новая кадровая политика - новый облик государственной службы Республики Казахстан, журнал «Финансы Казахстана», №3-27, 2013.
2. Кибанов А.Я. Управление персоналом: энциклопедический словарь. - М., 1998.
3. Кабушкин Н.И. Менеджмент туризма: учебник. - Минск: Новое знание, 2007.
4. Федорова Н.В., Минченкова О.Ю. Управление персоналом организации: учеб. пособие. - М., 2007.
5. Антикризисное управление: Учебник / Под ред. Э.М. Короткова. - М., 2000.

УДК 37:159.9

СИСТЕМЫ РОТАЦИИ ПЕРСОНАЛА В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Бижанов Н.Н.

В настоящее время невозможно достоверно определить пионеров среди государств или компаний, впервые использовавших элементы ротации персонала. При этом отдельные элементы можно встретить в природе среди таких общественных насекомых как пчелы-галактики, для которых характерна регулярная смена специализации. Предположительно, что одними из родоначальников ротации персонала являются страны восточной цивилизации, прежде всего Япония. Положительный опыт имеет место среди компаний США, Франции, Германии, Испании, Великобритании и др.

Для начала рассмотрим опыт японских компаний, успех которых во многом связан с трудолюбием японского общества, относящегося к типу мужских обществ с характерной склонностью к целеполаганию, стремлению к достижению поставленных целей, подчинением всех жизненных установок трудовым ценностям. Труд составляет смысл жизни и занимает основное место в поведенческих моделях мужского общества. Поведение, типичное для мужского общества, демонстрируют не только мужчины, но и женщины, которые сами исповедуют ценность труда и воспитывают в таком духе новые поколения.

Ценности труда и трудолюбия, присущие национальному самосознанию японцев, восходят к догмам традиционных религий и верований (дзен-буддизма, синтоизма и конфуцианства), а также к крестьянским корням народа. Следует отметить философскую концепцию непрерывного образования Дзен, необходимую для ус-

пешного управления поведением индивида или группы. Согласно подходу Дзен целью обучения является непрерывное совершенствование мастерства, способствующее саморазвитию и моральному удовлетворению. Подход Дзен придает особое значение долгу в совершенствовании мастерства без ожидания материальной выгоды и выражает неформальный и гибкий характер японского мышления.

Главной задачей менеджмента персонала, учитывая определение сотрудников как основного актива компании, является подготовка специалистов широкого профиля («поливалентных» - способных выполнять различные виды работ). Так, Э. Рудык отмечает ротацию труда в качестве второй особенности японской системы управления трудом после системы пожизненного найма.

Испытательный срок в японских компаниях составляет 1-3 года, в течение которого сотрудник, пришедший после окончания вуза, сдает дополнительный экзамен с целью определения реальной ценности вузовского диплома. Далее работник проходит курс ориентации в делах компании (от двух недель до шести месяцев). Проводится ряд проверок. После испытательного срока сотрудника зачисляют на постоянную работу и в течение 8-10 лет осуществляется планомерная ротация по должностям и отделам, стажировка и заграничные командировки. Действует также система ответственных поручений, все более усложняющихся со временем. К 36 годам решается дальнейшая судьба: направить сотрудника по карьере руководителя или специалиста. Должность младшего менеджера в японских компаниях, в отличие от американских и европейских, можно получить только в возрасте 32-34 лет. Подобная ситуация характерна для немецких компаний.

Результативности ротации персонала в японских компаниях способствует:

- «система пожизненного (долговременного) найма», при которой работник независимо от уровня образования начинает карьеру с низшей должности со сроком пребывания 2-3 года и работает в одной компании с момента окончания учебного заведения до выхода на пенсию;

- система оплаты труда, в зависимости от стажа работы в компании и количества освоенных профессий;

- «система обязательного набора», когда набор персонала осуществляется администрацией компании для всех предприятий, при этом через каждые 4-7 лет работники в обязательном порядке переводятся на другое предприятие;

- публикации объявлений о вакансиях во внутренних газетах. Исторически пожизненный наем был характерен только для мужчин, работающих на постоянной основе в крупных компаниях. Их доля составляла около 1/3 общего числа занятых в Японии, остальные 2/3 составляли занятые в сфере услуг или частном секторе на нерегулярной основе (частично занятые, временные работники и занятые по контракту) и женщины, работающие до момента замужества. 1/3 наемного персонала Японии была охвачена пожизненным наймом только в период высоких темпов экономического роста. В настоящее время пожизненный наем применяется в отношении 25 - 30% сотрудников крупных компаний. По данным Т.Н. Матрусовой, в 2000 г. пожизненный наем применялся в 91,3% компаний с количеством сотрудников более 30 человек. В последнее время наблюдается тенденция отказа от данной системы по причине значительных материальных затрат для компаний. При этом в зависимости от срока трудоустройства персонал японских компаний делится на группы: долгосрочного (основная группа сотрудников, использующих знания, приобретенные за долгий период работы), среднесрочного (специалисты, применяющие имеющиеся профессиональные знания) и гибкого трудоустройства (приспособление к текущим потребностям компании в периоды роста и спада производства). Ротация персонала применяется в отношении сотрудников долгосрочного и частично среднесрочного трудоустройства.

Система оплаты труда в зависимости от возраста, стажа работы и компетентности сотрудников в японских компаниях известна как «ненко». Стаж работы поощряется материально: рабочий, принятый в возрасте 30-34 лет получает 75% заработной платы рабочего той же квалификации и

возраста, постоянно работающего в одной компании с момента окончания учебного заведения, в возрасте 35- 39 лет - 71%, 40-49 лет - 59%. Условно рост заработной платы в зависимости от стажа работы в японских железнодорожных компаниях при пожизненном найме выглядит следующим образом: при найме оклад составляет 230 тыс. иен (около $2500), через пять лет работы - 290 тыс. иен ($3150), в момент выхода на пенсию - более 500 тыс. иен ($5400). При этом не учитывается бонусная часть, составляющая три и более месячных окладов. В зависимости от количества освоенных специальностей на одном японском предприятии оплата труда осуществляется по принципу: из шести тарифных ставок три низшие предназначены для рабочих с одной специальностью; четвертая и пятая ставки - для освоивших две и три специальности соответственно; по шестой ставке оплачивается труд рабочих, овладевших минимум пятью специальностями. В металлургических и трейдинговых японских компаниях в случае окончания максимального установленного срока работы сотрудника в должности в соответствии с уровнем квалификации и отсутствия продвижения работника снижается уровень заработной платы].

В большинстве современных японских компаний практикуются комбинированные системы оплаты труда, при которых общий заработок складывается из основной части и приработка. Основная ставка включает в себя плату за выполнение производственных функций и определенные работы, плату за возраст, стаж и опыт работы, уровень образования и должность. Приработок составляют различные надбавки, в том числе за достигнутые результаты, служебные функции (должность, спецработы, профессиональное мастерство), на поддержание достойной жизни (пособия на семью, жилье, транспорт). В качестве примера можно привести сталелитейную компанию «Kobe Seiko», в которой заработная плата сотрудников предусматривает соотношение основной части и приработка 40 и 60%, соответственно .

В Японии ротация персонала распространена в автомобильных («Toyota», «Honda, «Mitsubishi», «Nissan») и электротехнических («Sony», «Matsushita», «Canon») компаниях, банковской сфере (Банк долгосрочного кредита Японии) и на государственной службе.

Постоянное обучение сотрудников на рабочих местах путем профессиональной ротации является неотъемлемой частью системы регулирования объемов выпуска продукции путем упорядочения и перераспределения рабочей силы концепции «шодзинка» компании «Toyota». В целях обеспечения профессиональной гибкости персонала на каждом производственном участке завода разрабатывается годовой план профессиональной подготовки, ориентирующий рабочих на освоение всех рабочих мест производственного участка.

Для перспективных менеджеров-иностранцев в компании «Toyota» с целью ознакомления с производственным процессом и особенностями бизнеса разработана программа «Глобальная карьера». В целях решения вопросов внутренних трудовых перемещений аналогичная структура в виде Глобального центра ротации была создана в компании Motorola.

Согласно литературным источникам, в японских компаниях придерживаются принципа смены подразделения один раз в два года. В компании «Toyota» перемещение работников осуществляется каждые три года. В «Honda» действует программа ротации на первые 10 лет работы, так каждый руководитель среднего уровня выбирает себе новое направление деятельности и работает там не менее недели. В «Canon» руководители подразделений отбираются из числа сотрудников, отработавших не менее чем в трех разных отделах. В компаниях «Mitsubishi», «Matsushita», «Sony» в рамках индивидуальной карьеры установлено правило смены места работы не менее трех раз в течение 14 лет, а также нормативы численности «ротируемого» персонала в количестве 5% в течение года. При этом в компании «Matsushita» 1/3 от указанного количества должны составлять руководители, контролеры и рабочие соответственно. Все высококвалифицированные сотрудники - инженеры, бухгалтеры и торговые агенты компании «Matsushita» начинают работу с изучения основ хозяйственной деятельности, в течение полугода, за-

нимаясь оптовой продажей, работая непосредственно в торговой точке или на сборочном конвейере. По другим данным компания «Matsushita» ежегодно меняет профиль работы 5% рядовых сотрудников и 1/3 менеджеров.

В компании «Sony» ежегодно составляется список сотрудников, отработавших на одном рабочем месте более трех лет. В отношении каждого работника принимается решение о продолжении его работы на данном рабочем месте или переводе на новое. В первую очередь внимание уделяется практическому обучению на рабочем месте в областях сбыта, производства и обслуживания. При этом инженерно-технические работники получают практические навыки в области сбыта, а специалисты по сбыту практикуются в подразделениях НИОКР и на производстве. Проектировщики продукции приглашаются на практику в отделения по обслуживанию.

Ротация труда и широкая специализация характерна и для японских предприятий в Великобритании. Согласно результатам ежегодных исследований Дипломированного института развития персонала (CIPD), частота использования ротации в качестве метода обучения персонала в Великобритании составляет 71%.

Среди компаний США, успешно применяющих ротацию персонала, можно выделить IBM, аббревиатура которой расшифровывается как «I've been moved». Одним из принципов управления персоналом в IBM является обеспечение возможности неспециализированной карьеры, то есть предоставление сотруднику возможности совершенствоваться и менять работу в пределах компании, чему способствует собственная сильная система образования. Некоторые авторы отмечают заимствование подобной практики японскими компаниями.

Можно выделить следующие особенности управления персоналом в компании IBM, способствующие применению ротации:

- добавление в текущую работу новых функций, в том числе без согласования с непосредственным руководителем;
- консультирование сотрудника в вопросах его профессиональных потребностей, подбор соответствующих видов работ;
- смена работы в компании практически всеми сотрудниками примерно каждые два года;
- возможность выбора интересующей работы при отсутствии карьерного продвижения;
- обучение 5% сотрудников внутри компании;
- определение кандидатов на высшие руководящие посты на ранних этапах карьеры с последующей продолжительной подготовкой в течение 10 и более лет, сопровождаемой переводами в разные подразделения.

В IBM, как и в японских компаниях, отдел рассматривается как важнейшее организационное образование, состоящее из 8-10 человек. В рамках отдела не существует четкого разделения труда, свойственного американским компаниям. Каждый работник в отделе разделяет до определенной степени общую ответственность, и может, в случае необходимости, заменить любого сотрудника. В соответствии с функционалом отдела задания каждому сотруднику даются в зависимости от его способностей, навыков и таланта, а не должности. Каждый сотрудник IBM является потенциальным объектом вложения средств в размере до 1 миллиона долларов США.

Заслуживает внимания практика «горячих столов», распространенная в IBM, суть которой заключается в отсутствии постоянного рабочего места у всех сотрудников, в том числе и директоров компании (по приходу на работу каждый подключает свой компьютер на любом свободном столе). Доработка подобной практики, по нашему мнению, может состоять в определении мест для хранения личных вещей сотрудников, в том числе средств гигиены.

Определено, что типичный топ-менеджер компании США до назначения на должность президента или вице-президента должен иметь опыт работы в 3-4 различных службах. Лишь 20% руководителей американских промышленных предприятий всю жизнь работали в одной сфере деятельности. Применению горизонтальной ротации персонала способствует изменение системы управления компанией

в виде упразднения отдельных иерархических уровней. Так, в компании General Electric в структуре управления были упразднены шесть из десяти подразделений, а в шкале заработной платы из 29 уровней оплаты труда оставлены лишь пять. Проводимая в компании оценка сотрудников осуществляется по результатам эффективности работы и потенциалу развития, разделяя персонал на три категории: лучшие (наиболее эффективные и обладающие наибольшим потенциалом развития) - 20%; ценные (с хорошим результатом работы и средним потенциалом развития) - 70; наименее эффективные (с низкими результатами и потенциалом) - 10. Для первой группы сотрудников разработаны программы обучения по направлениям менеджмента (инженерный, финансовый, информационный и др.). Каждая из программ рассчитана на период 1,5-3 года и включает образовательную (курсы, семинары) и практическую части (ротация). Подобная система оценки действует в компании Motorola, 20% сотрудников которой, подпадающих под долгосрочную ротацию, входят в так называемую "группу талантливых сотрудников". Для каждого из членов группы создается индивидуальный план профессионального развития и трудовых перемещений. При этом с 1990 г. компания Motorola взяла на себя обязательство предоставлять каждому сотруднику от рядового охранника до председателя совета директоров не менее пяти учебных дней в году на повышение квалификации.

Интересен опыт ротации в ОАО «Мобильные ТелеСистемы» (МТС). Ротация осуществляется между регионами и уровнями управления. Позиции в компании объединяются по функциональному и иерархическому признакам в группы. Работник может не только занимать вышестоящие должности в рамках своей группы, но и переходить в родственную (имеющую ряд схожих функций). Для каждой группы разработана карьерная карта - типовая схема, отражающая последовательность вертикальных и горизонтальных перемещений сотрудника. Карты содержат перечень позиций, распределенных в соответствии с иерархическими уровнями, возможные карьерные этапы для каждой должности и предпочтительные для компании направления ротации ключевых специалистов. В применении типовых схем возможны исключения, обусловленные спецификой функционала карьерной группы и личными качествами сотрудников. Вертикальный рост в МТС достигается посредством последовательных горизонтальных перемещений.

Среди современных компаний следует отметить General Motors» и «Mc Donald’s». Офисные сотрудники «General Motors», в том числе руководители высшего звена, обязаны пять дней в году работать на конвейере по сборке автомобилей. В «McDonald’s» же офисные сотрудники периодически работают в ресторанах компании, чтобы узнать о проблемах официантов, кассиров, поваров и других сотрудников ресторанной сети.

Ротация персонала широко применяется не только в коммерческих компаниях, но и в системе государственного управления. В Японии ротация характерна для государственных служащих учреждений центрального подчинения первого класса (3-5% из числа чиновников центрального аппарата правительства) при медленном карьерном продвижении наряду с частыми внутри- и межведомственными перемещениями, стажировками и обучением в форме краткосрочных курсов и практических занятий. Высокая частота ротации (1 раз в 1–2 года) позволяет сотрудникам пройти основные подразделения ведомства. Распространена ротация, охватывающая органы местного самоуправления. Общим принципом является проведение в июле каждого года кадровых перемещений, затрагивающих до 1/3 персонала. В порядке ротации многие должности местного уровня становятся «проходными» для служащих центрального аппарата. Позитивным в данной ситуации является обмен знаниями и информацией между центральным и местным уровнями. После отставки при содействии соответствующих подразделений государственного аппарата чиновники переходят на руководящие должности в частном бизнесе.

Эффективность ротации кадров во всех органах власти, как способ противодействия коррупции, подтверждается опы-

том Китая. Предусмотрен плановый перевод государственных служащих, отработавших на одной должности более 10 лет на другую, в том числе в другую местность. При этом государственные органы всех ступеней обязаны иметь определенное количество вакантных должностей – резерв должностей для принятия государственных служащих в порядке ротации. Ротация может осуществляться между территориальными органами одного государственного органа или между государственными органами. Ротация в государственных органах носит всеобщий характер, распространяется на все уровни власти, что является особенностью восточных стран, в числе которых Сингапур, Тайвань, Индия. Так ротация кадров на государственной службе в Сингапуре предусмотрена Актом (законом) о предотвращении коррупции.

Необходимо отметить, что в целях минимизации рисков с юридической точки зрения ротацию персонала следует идентифицировать как перемещение, при этом необходимо максимально определять трудовые функции сотрудников в соответствующих локальных документах.

Хоть и ротация персонала широко распространена в различных странах, до сих пор остается открытым вопрос методического обеспечения процесса ротации персонала и оценки Системы Ротации Персонала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рудык, Э. Управление трудом в Японии: уроки для России // Альтернативы. – 2002. – №1. – С. 44.
2. Куцивол, В.А. Японский опыт управления персоналом // Управление персоналом. – 2005. – №7. – С. 46.
3. Журавлев, П.В. Мировой опыт в управлении персоналом. Обзор зарубежных источников: монография / П.В. Журавлев, М.Н. Кулапов, С.А. Сухарев. – М.: Издательство Российской экономической академии, Екатеринбург: Деловая книга, 1998.

УДК 159.9

ЖЕТІМ БАЛАЛАРДЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Букатова Н.А.

Қазіргі таңда қоғамның әлеуметтік-экономикалық жағынан дамуы бар әлеуметтік сұраныс негізі жан-жақты дамыған жеке тұлға ретінде қалыптасып қоғамдық ортада әлеуметтенуін қажет етеді. Жетім балаларды жаңа қоғам мүддесіне лайықты, жан-жақты жетілген, белсенді іс-әрекеті мен ғылыми саналы көзқарасын қалыптастыру, бойында ұлттық сана, ұлттық психология қалыптасқан ертеңгі қоғам иегері боларлық парасатты азамат тәрбиелеп өсіру – балалар үйі педагогтарының, Үкіметтің және барша халықтың міндеті.

Балалар үйі – мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы балаларды қоғам талабына сай тәрбиеленуін жүзеге асыратын ұйым, ол демократиялық қоғамның тұлғаларын даярлайды. Бұл арнаулы ұйымдар – жетім балалардың дағдыларын қалыптастырып, әлеуметтік тұрғыда бейімделуін қамтамасыз етеді.

Осыған орай, Қазақстанда ұлттық психология ғылымының негізін салған психолог, ғалымдар: Ә. Алдамұратов, С. Балаубаев, Қ. Жарықбаев, Т. Тәжібаев, Г.А. Урунтаева, Х.Т. Шерьязданова, т.б. өздерінің ғылыми еңбектерін балалардың психологиялық даму ерекшеліктеріне арнады. Сонымен қатар, балалар үйіндегі жетім балалардың психологиялық даму ерекшеліктері, тәрбиеші мен тәрбиеленушілер арасындағы және оқу-тәрбие жүйесіндегі қарым-қатынастар мәселесін зерттеген Тәуелсіз Мемлекеттер Достастығы елдері ғалымдары Т.И. Дьяконова, И.М. Михайлицкая, С.В. Яосева еңбектерінде балаларды тәрбиелеу мен жан-жақты дамыта қалыптастыру мәселелерін зерттеп, ғылыми-әдістемелік жолдарын ұсынған. Ал, С.А. Дзенушкайтенің «Біздің үй» атты еңбегінде: «Балалар үйінің педагогикалық ұжымы денелері мен психикасы дұрыс дамыған балалар үшін қажетті жағдай жасауға міндетті. Ол үшін жоғарғы ұрпақтардың бай тәжірибесін қолдана отырып, әлеуметтік жағдайда адамгершілігі мол, еңбекке бейім етіп, тәрбиеленушілерді өз беттерімен өмір сүруге жан-жақты дайындау» - деп ой түйіндеген.

Жетім балалардың психологиялық даму ерекшеліктері туралы А.М. Прихожан, Н.Н. Толстыхтың «Дети без семьи» атты еңбегінде: «Көптеген елдерде жүргізілген зерттеулердің нәтижесі көрсеткендей, отбасынсыз өскен балалардың дамуы, оның ішінде баланың мінез-құлық дағдылары мен жеке тұлға қасиеттерінің қалыптасуы отбасында өскен балаларға қарағанда ерекшеленіп тұрады. Басқаша айтқанда, олардың дамуы төмен немесе жоғары емес, жәй балаға қарағанда - олар өзгешелеу» - деп тұжырымдаған.

Жетімдік – баланың психикалық дамуына қатты әсер етеді. Ата-анадан айрылған және интернат жағдайына түскен балалардың жалпы психикалық жағдайы төмендейді, өзін-өзі реттеп-бағыттауы бұзылады, көңіл күйі жабырқау болады. Балалардың басым көпшілігінің өмірге құштарлығы жоғалады, өзіне-өзінің сенімсіздігі күшейіп, бойын үрей билей бастайды. Эмоционалдық - танымдық талпынысы төмендейді де, интеллектуалдық дамуы тежеледі.

Ата-ана қамқорлығынан айырылған әрбір бала - отбасында тәрбиеленуге тиісті. Себебі: олар міндетті түрде ата-аналарының өмірін қайталап немесе қайталайтын болса болашақта олардың саны екі есе көп болмақ. Демек, біз жетім балаларға ұсынып отырған жобамыздың барысында жаңа мүмкіндіктер сыйлаймыз. Ол Отбасы үлгісіндегі балалар үйі, ондағы шиеленістерді реттейтін және әр балаға жаңа отбасын сыйлайтын делдалдық ұйым. Демек, асырап алғысы келген азаматтарға жағдай жасаймыз. Баланың өзін қоршаған объективті нақтылықта өзін-өзі танытуы үшін тек отбасылық орта ғана мүмкіндік бере алады. Сондықтанда бұл мәселе өте өзекті. Басқа балалар қалай отбасында тұрса, жетім, тастанды балаларымызда отбасы үлгісіндегі үйлерінде тұруы қажет, сонымен қатар өздерінің отбасы махаббатын сезіне алмаған жетім балаларымызға сол ыстық отбасы махаббатын сезіндіру. Онысыз да тағдыр-

дың тәлкегіне ұшыраған, ата-анасының безбүйрек, қаты кез болғаны үшін, өз отаны бұйыртпаған махаббатты жат елдерден тауып жатқандар да бар. Жат елге барып Қазақстанды қорғау үшін тәрбие алмайды. Қазақстанымыздың атын шығаратын да сөндіретін де осы балаларымыз. Ұлттық рухымызды қалыптастыратын да, ұлттық мүддемізді көтеретін де осы асыл қазыналарымыз. Тәрбиені бала тұлғасының әлеуметтенуінің психологиялық – педагогикалық құрамдас бөлігі ретінде санау тұжырымдамасы (О.С. Гребенюк, А.В. Мудрик, М.И. Рожков); әлеуметтік ортаны баланың тұлғалық қалыптасуындағы өте маңызды детерминант ретінде қабылдауға бағытталған педагогикадағы әлеуметтік - рөлдік тұжырымдама (Н.М. Таланчук, В.П. Созонов); жетім балаларды өмірге бейімдеуде қолданылатын әлеуметтік - психологиялық қолдауды ұйымдастырудың басты психологиялық жағдайларының әдістемелік негіздерінде әзірленген әлеуметтік-психологиялық қолдау мен жәрдем теориясы (Л.И. Аксенова, А.В. Мудрик, Х.Т. Шерьязданова, Ю.Н. Галагузова, Б.А. Расчетина, А.А. Тынышбаева), интегративті тұлғалық құрылым ретінде көрінетін әлеуметтік-психологиялық жұмысқа ұстаздардың кәсіби жеке дайындығы тұжырымдамасы (Г.Ж. Меңлібекова) мазмұндап отыр. Жұмыс аясында зерттеу мәселелері бойынша психологиялық әдебиеттерді талдау, тұлғалық бағыттаушы сипатты технологиялық үлгіні қолдана отырып, балалар үйіндегі әлеуметтік - психологиялық қолдауды ұйымдастыру жүйесінің тәжірибесін оқып-үйрену, балалар үйінде тәрбиеленушілердің әлеуметтенуін әлеуметтік-психологиялық қолдау бағдарламаларын жобалау, әлеуметтік-психологиялық диагностика (сауалнама, бақылау, тестілеу, әңгімелесу), психологиялық тәжірибелік эксперимент әдістері қолданылды.

Әлеуметтік жетім - ата-анасы бар немесе қайтыс болмаған, бірақ ата - ана өз келісімдерімен баладан бас тарту, сондай-ақ ата-ананың түрлі сол қылықтарға бару арқылы олардың құқықтарын шектеп баланы айырып алу.

Тұл Жетім - ата-анасының екеуі де немесе жалғыз басты ата-анасының біреуінің қайтыс болуы тұл жетім деп аталады. Қазіргі таңда әлеуметтік жетім тұл жетімге қарағанда 80 пайызды құрап отыр. Қалған пайызы ғана тұл жетімдер.

Қазақстан Республикасында соңғы жылдары жетім балалар мен ата-анасынан ажыратылған, яғни олардың қамқорлығынсыз қалған балалардың жағдайы көпшілікті толғандыруда. Бұл мәселе Қазақстан Республикасының «Қазақстан - 2030» даму стратегиясына сай жетім балалар үйіндегі тәрбиеленіп жатқан әрбір ұрпақтың жеке адам ретінде қалыптасуының шешуші факторы ұлттық тәрбие деп көрсеткен. Жетім балалар тәрбиесіне қазіргі кезде ұлттық тәрбие тұрғысынан да көңіл бөліп, оларды тұлғалық қалыптастыру мәселесі бүгінгі күн талабы.Балалар үйінде тәрбиеленуші баланың жеке тұлғасының әлеуметтік қалыптасуының өзіндік ерекшелігі бар. Оның іс-әрекеті толығымен тәртіпке салынып қадағаланады, бұл бала дамуында артта қалушылықты, масылдықты, жеке басы еркін ұйымдастырудың төменгі деңгейін туындатады. Сонымен қатар, әлеуметтендіруге байланысты ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде әлеуметтендіру деңгейлері мен факторлары және «әлеуметтенді», «бейімдеу» ұғымдары бөліп қарастырылады. Жетім балаларды әлеуметтендіру мәселесін шетелдік, отандық ғалымдардың зерттеулеріне, тәжірибелерге сүйене отырып, теориялық, практикалық тұрғыда сипаттау қазіргі педагогика іліміндегі мұндай өзекті мәселені шешуге себеп болады. Көптеген теориялық деректерді талдау барысында біздің тарапымыздан қазіргі жағдайда жетім балаларға көмек көрсету жүйесінде жетім балалар тәрбиеленетін мекемелер қызметінің бірнеше жұмыс бағыттары айқындалды. Атап айтар болсақ, әлеуметтік, медициналық, психологиялық, ұйымдастырушылық - тәрбиелеушілік. Мұндағы тәрбиелену - шілдердің қоғамдық ортаға бейімделуі баланың әлеуметтік статусына сай емес, медициналық тұрғыдан бұл типтегі балалар тұқым қуалаушылық тұрғысынан дертке шалдыққан немесе нерв жүйкелері тозу арқылы ашушаң, ызақор болып келеді. Мұның барлығы айналып келгенде олардың әлеуметтенуіне кедергі келтіріп, әлеуметтендірудің тиімділігін төмендетеді яғни, балалар шынайы өмірге даярланбайды. Оларды қоғамдық өмірге да-

ярлауда өздерімен қатар бірге алып жүретін адамдардың қажеттігі туындайды. Олар ең алдымен әлеуметтік педагогтар, содан кейін психологтар, жалпы педагогтар. Оларды әлеуметтендіруге қиыншылық тудыратын себептерге тоқталар болсақ, олар әлеуметтік бейімделу деңгейлерінің, әлеуметтік белсенділіктерінің, әлеуметтік құзыреттіктерінің, әлеуметтік құндылықтарының қалыптасуы төмендегідей болып отыр. Оларды әлеуметтендіру әлеуметтік педагогтар тәрбиеші - педагог - қоғам жүйесі арқылы іске асырылуы тиіс деген тұжырым жасауға болады. Демек, жетім балаларға әлеуметтік-педагогикалық тұрғыдан көмек көрсету, өмір сүруге үйрету, өзімен қатар алып жүру әлеуметтік педагог, психологтардың, тәрбиешілердің, кәсіби іс-әрекеттерінің жүйесі болып табылады. Бұл жетім балаларды өзімен қатар алып жүру баланың бойындағы жеке қасиеттерге сүйену арқылы іске асырылады. Жетім балалардың тұлғалық әлеуметтенуіне бағытталған педагогикалық алғы шарттар жасалуы және теориялық тұрғыдан жүйеге келтірілуі, әдістемелік тұрғыдан нақты қарастыру, кезек күттірмейтін мәселе деп айтуға болады. Балалар үйіндегі тәрбиеленушілер шектеулі қарым-қатынастың шеңберіндегі әлеуметтік байланыстардың тұйық жүйесінде өмір сүреді. Отбасының, білім беру жүйесінің әлеуметтендіру әсері барынша кемиді, достарымен, құрдастарымен қарым-қатынас шеңбері тарылады. Қоғам мекемедегі баланы шеттетіп, оны өзінен және де мәдени құндылықтар мен заңдылықтардан алшақтатады. Балаға қоғамнан алшақтату жағдайында әлеуметтік мәдени тәжірибені жеткізу қиындайды, ол ересек болған кезде де орны толмас тапшылық болып қалады.

Әлеуметтік-тұрмыстық тәрбие - өзіміздің салт-дәстүрлерімізге тәрбиелеу; Әлеуметтік-педагогикалық тәрбие – олардың бойында шыншылдық, жанашырлық, адамгершілік пен мейірімділік, ұйымдастырушылық қасиеттерге тәрбиелейді. Әлеуметтік-психологиялық тәрбие - ұлттық тәлім-тәрбие берудің нәтижесінде өз ұлтына тән ұлттық қадір-қасиеттерді, ұлттық сана сезімді, мінез-құлықты, түйсік - түсінікті, көңіл-күйді, ұлттық сезімді, эмоциялық шымырқануды, ұлттық мақтанышты, ұлттық талғамды, ұлттық материалдық және рухани құндылықтарды, ұлттық мүдделерді, мақсат-мұраттарды, ұлттық өзіндік шаруашылық жүргізу машықтарын, іскерлік пен тәжірибені, өнерді меңгерту болып табылады; Әлеуметтік-құқықтық тәрбиелер - білім алу барысында өздерінің құқықтары мен міндеттеріне үйрету. Әлеуметтік-экономикалық тәрбиелер - әр бала өздерінің қаражаттарын тиімді жұмсауға үйрету, демек қаржылық сауаттылыққа үйрету.

Жетім балалардың дамуында психологиялық ерекшеліктері. Олар:

- психикалық процестердің дамуындағы ерекшеліктер: қабылдауының төмендігі, түйсінудің әлсіздігі, есте сақтаудың, қиялдың баяу дамуы, көрнекілік - бейнелік ойдың толық жетілмеуі, ерік-жігері әлсіз, зейіннің тұрақсыздығы, т.б.;
- мінез-құлық дағдыларындағы ерекшеліктер: жиі көңіл-күйдің өзгеруі мен тұрақсыздық, ашушаңдық, өзін-өзі ұстай алмаушылық, сабырсыздық, сенбеушілік, ызақорлық, тұйықтық, енжарлық, қатыгездік, ұқыпсыздық секілді жағымсыз мінез-құлық дағдылардың басымдылығы;
- қарым-қатынастағы ерекшеліктер: құрдастарымен жиі келіспеушілік, құрдастарымен бірігіп ойнай білмеуі, үлкендермен сөйлесе алмау, оқшауланыу.

Отбасы жағдайында, өз үйінде бала өзін еркін ұстап, қалаған қажеттілігін қанағаттандырып отырады. Мысалы, қыз бала әжесі мен анасының үй жұмыстарына қатысып, ұл бала ата, әкесімен үй шаруашылығына қажетті заттарды, нәрселерді жасауға қатысып, көзімен көріп, іс-әрекеттерді бөлісуге, жоспарлауға ат салысады. Әрбір еңбек іс-әрекеттері үлкендер тарапынан қадағаланып, бала еңбекке баулынады. Ал, балалар үйлеріндегі ұл-қыздардың мұндай мүмкіндіктері жоқ. Сол себептен, тұрмыстық қарапайым жұмыстарға икемсіздік көрсетеді. Қазіргі психологиялық зерттеулерде балалар үйлері тәрбиеленушілерінің дамуында болатын негізгі кедергі, қолайсыз күй деп білеміз.

Жетім балалардың мұқтаждықтарының шектелуі, жеке тұлға ретінде қалыптасуда қажетті әлеуметтік қарым-қатынастар мен аналық жылылықтың болмауынан деп тұжырымдауға болады. Балалардың

ақыл-ой, адами ізгілік қасиеттері мен психологиялық процестердің бағдарлы дами алмауы - өз қажетін өтей алмаудың басты сипаттамасы болмақ.

Қорыта айтқанда, жетім балардың тұлғалық сапаларының тежелуі әлеуметтік-мәдениет орталықтарына сирек баруынан, эстетикалық тәрбиенің әлсіздігінен, айналасындағы адамдармен қарым-қатынастардың аздығынан болады. Ал, Жетім балалардың ең басты талап-тілектерін қанағаттандырмайтын іс-әрекеттер құрамы қимыл-қозғалыс, айналасындағы қарым-қатынас мұқтаждығы, әлеуметтік қарым-қатынас күйі, бала жасындағы әлеуметтік шектелу, өз-өзін әлсіз сезінуі, т.б. әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан алғанда, қарым-қатынастың кедейленуі, әсіресе, олардың сезіну, түйсіну, есте сақтау, қиялдау, т.б. процестерінің дамуының тежелуінен болады деп ой түйіндеуге болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Дзенушкайте С.А. Наш дом. – М.: «Педагогика», 1987.
2. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. – М.: «Педагогика», 1990.
3. Психология. Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық: Гуманистік психология. 5 том // Құрастырушылар: Әбеуова И.Ә., Шерияздановa Х.Т. – Алматы: Таймас, 2005.
4. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.

УДК 159.922.7

ЖЕТІМ БАЛАЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫСТЫҢ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ

Асылғазина А.М.

Кейінгі жылдары әлеуметтік-экономикалық себептерге байланысты және әртүрлі себептер тұрғысынан жетім және әлеуметтік жетім балалар саны артуда. Осыған байланысты жетімдер мәселесі және оларға білім беру тәрбиелеу үдерісі, сонымен қатар, психологиялық-педагогикалық тұрғыдан қамтамасыз ету, тек арнайы педагогикада ғана емес жалпы педагогика, психология, әлеуметтік педагогика және тағы басқа ғылымдардың ғылыми білім саласында көкейтесті болып отыр. Қазіргі кезеңдегі қоғамның даму жағдайы бала тұлғасының әлеуметтенуі балалар іс-әрекеттерінің ерекше ұйымдастырылған, әлеуметтік тұрғыдан тәуелді, қоғамдық және тұлғалық маңызға ие болатын баланың өзін-өзі анықтауға, ұсынуға бағытталған әлеуметтік-педагогикалық құбылыстармен түсіндіріледі.

Жетім балаларды әлеуметтендіру қоғамнан ауқымды орын алып отырған ең өзекті мәселелердің бірі – жетім балалар мәселесі. Олардың өмірге даярлық процесі тар шеңберде өтетіндіктен, бұл балалардың әлеуметтенуі де өзіндік ерекшелікке ие. “Жетім” ұғымының анықтамасына келетін болсақ, бұл да бір тарихи сипатқа ие және жетім балалардың жай-күйін сараптау арқылы түсіндіруге болады [1, 29 б.].

Қазақстан Республикасында жетім және ата-ана қамқорлығынсыз қалған балаларды кәмелетке толғанша мемлекет тікелей қамқорлығына алады, сондай-ақ кәмелетке жеткеннен кейін де олардың жоғары оқу орындарына қабылдануына, жұмысқа орналасуына, баспанамен қамтамасыз етілуіне заңдарда белгіленген негіздерде түрлі жеңілдіктер көрсетіледі.16 миллион халықтың 16 мың жетімі бар. «Заң-әр мемлекеттің ар-ожданы айнасы» деген қанатты сөз бар. Қазақстан Республикасының «Неке және отбасы туралы» Заңның шетелге асырауға бала беру туралы 76-бабы елдің ар-намысына тиіп, түрлі пікірталастар туғызып отыр.

Жетімдік әлеуметтік құбылыс ретінде, адам мен қоғамның бастапқы дамуынан келе жатқан құбылыс. Өкінішке орай, ол өркениеттің айырылмас элементіне де айналып отыр.

Жетімдіктің екі негізгі түрі бар екені белгілі: тұл жетімдік (ата-анасының қайтыс

болуынан) және әлеуметтік жетімдік (ата-анасының баласын асыраудан бас тартуы немесе асырауға мүмкіншілігінің болмауынан баланың ата-ана қамқорлығынан айырылуы). Ұзақ ғасырлар бойы тек тұл жетімдік ғана қоғамнан орын алып отырды. Бірақ та, XX ғасырдың ортасынан бастап алдыңғы қатардағы мемлекеттің өзінде де ата-аналары тірі жетім балардың саны күрт өсіп, кең көлемде тарап, қауіп-қатерге әкелді. Көрші мемлекетіміз Ресейдің өзінде ата-ананың қамқорлығынсыз қалған балалардың 95 пайызын әлеуметтік жетімдер құрайды екен. Жетімдіктің пайда болуының негізгі факторлары: ашаршылық, апат, келеңсіз оқиғалар, аурулар және ата-анасының мезгілден бұрын қайтыс болуы тағы басқалар. Отбасының адамгершілік құрлымын бұзуға негізделген үдемелі үрдістер, рухани азғындық, өмірлік адами құндылықтардың жоғалуы мәселені өршіктіре түседі. Бақытсыз балардың көбеюі ата-аналардың адамгершілікке жат қылықтармен өмір сүруі, аналардың өз баласын асыраудан бас тартуы, жалғыз басты және кәмілеттік жасқа толмаған аналардың санының артуы, ата-аналардың ажырасу факторының көбеюі әлеуметтік жетімдердің санының күн санап өсуіне алып келіп отыр [2, 78 б.].

Жетім балалар мен ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларға арналған барынша отбасылыққа жақындатылған жағдай туғызу мақсатында республикада балалар үйінің және интернаттық үлгідегі мекемелердің уақталуына деинституционализациялау бойынша нақты жұмыстар жүргізілуде. Бүгінде балалар үйінде отбасы үлгісінде жұмыс істеп жатқан топтарда өзара туыстық қатынаспен байланысқан, бір-бірімен достасқан балалар 8-10 адамнан тұрады. Бұдан басқа балалар үйлерінде баланың ерекшеліктерін ескере отырып, тәрбиелеу бағдарламалары енгізілді, отбасына жақындатылған жағдайлар жасалды. Барлық ұйымдарда тәрбиеленуге және білім алуға жағдай жасалған, лингафондық және мультимедиалық кабинеттермен жабдықталған, 148 ұйым Интернет желісіне қосылған. Жыл сайын өңірлерде балалар үйінің тәрбиеленушілеріне арналған «Ризашылық!», «Доброта во благо детям...» қайырымдылық мерекелері және ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларды өз отбасында тәрбиелеуге алатын адамдарды тарту және іздестіруге бағытталған «Қуан сәби» республикалық акциясы жүргізілуде.

Мектеп жасына дейінгі жетім бабаларды әлеуметтендіру мәселесі ғылыми тұрғыдан да, практикалық жағынан да жыл сайын көтеріліп жатса да, ата-анасыз жетім баланы отбасылық қарым-қатынасқа жақындату шешіле қоймаған. Оларды асырап алса да, патронаттыққа алса да жаңа отбасы жетім балалардың проблемасын дұрыс шеше алмай психологтардан көмек сұраған жағдайлар көп, онда тиімді шешу қиынға соққан. Себебі отбасында туралы түсінік және ондағы баланың орны түсінігі мектеп жасына дейінгі кезеңде қалыптасады. Асырап алмаған балалар одан күрделі жағдайда болады, олар интернаттан кейін өмірде өзінің орнын таба алмай, түрлі жағдайларда өзін қалай ұстау керек екенін білмей қысылады. Әлеуметтену бүгінгі күні бірінші орынға қойылса да, неге ол әлі де шешілмеген мәселе және тиімді жолын нақты көрсету күрделі.

Жетім балаларда эмоционалды-тұлғалық деформациялар эмоционалды депривация салдарынан пайда болады. Жетім балалардың қарым-қатынасы ерте шақтан кең болса да, жылы эмоционалды қатынас жеткіліксіз болады, себебі балаға аналық мейірім жетіспей, эмоционалдық стимуляция болады. Балалар үйіндегі кең көлемдегі қарым-қатынас үстіртін болады да, аналық жылылық секілді эмоционалды қамтамасыз ете алмайды. Кең көлемдегі қарым-қатынас кезінде жетім балада өзінің әрекет жасауының қалыптасуы қиындықпен қалыптасады. Ерте шақта көп адамдардың бір балаға қарауы, ары қарай бақылауы, көп баламен қарым-қатынас баланы шаршатып психикасына кері әсер етеді, тұлғалық сипатының қалыптасуы мен әлеуметтік бейімделуін ауырлатады. Өзімен жасты балалармен қарым-қатынас жасау тек жасөспірім шағында қажет болады. Осы шақта өзі таңдау жасап, өзінің санасының қалыптасып дамуына жол салынады. Нәтижесінде ерте жаста басталған қолдан жасалған қарым-қатынас әрекетінің қорғану жолдарын қалыптастырады, одан эмоционалды контакт үстіртін және шала болады. Осылайша, жетім баланың үлкен адаммен қарым-

қатынасы үстіртін және тиімділігі аз болады. Анамен бірге болғанда ғана сыртқы қарым-қатынасты орнату тиімділіг қалыптасады. Анасының айналасына жағымды және нейтрал қарым-қатынас реакциялары баланың іс-әрекетіне ықпал етеді [3, 8 б.].

1,5 және 2,5 айларынан психологиялық қалыптасуында эмоционалды-тұлғалық қасиеттерінің пайда болғаны көрінеді. Қозғалыс қимылдары, өлеңдетуі мен күлімдеуі – әлеуметтік акт болады, анасын көргендегі баланың қарым-қатынас жасауға ынталануы болып табылады. Балалар үйіндегі жетім балада бұндай әрекеттер кейін пайда болады да, олар ерсі болып көрінуі де мүмкін. Бала көз алдында көрінген адамдардың барлығына сондай реакция көрсетуі мүмкін. Көп жағдайда ондай реакция бермей жылауы да мүмкін. Олар үлкендермен қарым-қатынасы эмоционалды емес, заттық формада болады да, жылы эмоционалды қарым-қатынас дефицит болады. Осының барлығы олардың қорғалмауы болып табылады. Әлеуметтік жағдайдың деструктивті әсері, аналық, коммуникативті, эмоционалды және сенсорлы депривациясы баланың дамуына жеткіліксіздікті туғызып, интернат мекемелерінің әлеуметтік бейімделуіне кедергі болатыны да осы себептерден болады.Отбасында тәрбиелене алмаған баланың арнайы әлеуметтік - психологиялық бейнесі әлеуметтік жағдайдың шектеулігі, бала дамуының жағымсыз биологиялық факторы болады. Осы жағдайда әлеуметтенудің жағымды көрсеткішіне әкелетін іс-әрекеттің символдық моделдік түрі жетім баланың әлеуметтенуіне жағымды әсер беретін құралдары ойын, сурет салу мен қарым-қатынас болып табылады.

Асырап алу – баланы қорғаудың арнайы және аса маңызды түрі. Сот шешімі мен жергілікті ұйымдар тарапынан баланы бағып алғысы келген жұбайларға, не жеке адамға, туысқандарына отбасы мүшесі ретінде тіркеп беру жүзеге асырылады. Асырап алған отбасы баланың бұдан кейінгі тағдырына жауапты және бағып алған отбасы баланың барлық жағдайын үнемі қадағалап отыру міндетін мойынына алады.

Мемлекеттік бақылау – баланың дамып, қалыптасуына жағдай жасайтын арнайы балалар үйіне, бас амандығын қамтамасыз ететін орындарға, уақытша бағып күтетін мекемелерге, мектеп-интернаттарға орналастыру. Бұлардың әр қайсысында әлеуметтік педагог міндетті түрде жұмыс жүргізеді: белгілі бір мерзімге дейін оларға деген жауапкершілікті мойнына алады; уақытша қамқорлық көрсетеді; бөбектер үйі - бағып, өсіру, қатарға қосу қызметін; балалар үйі – оқыту, тәрбиелеу, бағу міндетін, мектеп интернат – оқыту, тәрбиелеу, қатарға қосу міндеттерін атқарады.

Қазіргі кезде елімізде балалар үйінің жаңа формасы «отбасылық балалар үйі» кеңінен таралуда. Олар сипаты жағынан балаларды уақытша қабылдайтын орындарға да ұқсап кеткенімен, оларға қойылатын басты талап – онда балаларға отбасылық шарт түзу, әр баланың өз қабілеттері кең мүмкіндіктерін жүзеге асыруына, тәрбиеленіп, білім алуына жағдай туғызу. Отбасылық балалар үйі тұл жетімдер мен басқа да қараусыз қалған балаларды біріктіріп, бағып-қағу міндетін орындауына байланысты оларға мемлекет тарапынан қолдау көрсетіледі. Мұндағы тәрбиешілер мен педагогтар әке мен шеше міндетін атқарып, отбасы моделін түзуге ұмтылады. Осыған орай бұл жұмысқа арнайы білімі бар адамдар қабылданып, олар курстардан өтеді. Олардың міндеттері балалар үй індегідей болғанымен кейбір тұстарында отбасына жақындау талабы қойылады.

Олар мыналар:

- баланың дамуына жағдай жасау және өмір салтын басына жақындатуға тырысады;
- балалардың денсаулығын сақтау;
- материалдық жақтан қамтамасыз ету;
- тәрбиеленушілердің құқығын, мүддесін қорғау;
- білім алуына жағдай жасау;
- мәдениетін қалыптастыру және нығайту;
- өзін-өзі тануы және өзін дамытуға талаптануын қалыптастыру;
- өз мүмкіндігі мен қабілеттеріне қарай кәсіп таңдауына және оны меңгеруіне ықпал жасау [5, 87 б.].

Қазіргідей елімізде экономикалық жағдай жақсарып, елдің тұрмысы түзеле бастаған тұста бала мен отбасылық мүд-

делер ескеріліп, интернат типтес балалар үйлерінен басқа да қамқорлықтың баламалы түрлері көбейе бастады. Мысалы, патронаттық тәрбие. Патронат - ата-анасыз қалған баланы өз отбасына аламын деген адам мен мемлекеттік ұйым арасындағы келісім-шарт арқылы жүзеге асырылатын тәрбие формасы. Содан кейін патронаттық келісім-шарттарға көрсетілген уақыт бойында баланы патронаттық ата-анасы тәрбиелейді. Патронаттық тәрбие - балалар үйіндегі жетім балаларды әлеуметтендірудің және оларға отбасы жағдайында тәрбие берудің бірден-бір көзі. [4, 96 б.].

Шындығында бүкіл әлемде бала сүйе алмайтын қаншама отбасылар бар. Бұлар «Балалы үй - базар, баласыз үй - қу мазар» мақалын естісе, онсыз да қанталаған жүрегіне жаншып пышақ сұққандай болатын сияқты. Бұрынғы ата-бабаларымызда “тастанды бала” деген болмаған дейді. Ал қазіргі кезде біздің елде жетімдер үйінің бар екендігі және онда балалар санының көбеймесе, азаймайтыны белгілі. Және көптеген асыраушылар шет елдіктер. Осылайша ұрпақтарымызды әр жыл сайын шетелдіктерге мыңдап таратып берерліктей не күн туды? Менің ойымша, қазақ менталитеті неге екені, тастанды бала асырап алуға бейім емес. Жетімектерге көмектесіп, жанашыр болуға бармыз. Бірақ тек асырап алуға емес. Осыны түсіне алмай-ақ қойдым. Не кедергі? Әлеуметтік жағдай? Немесе эгоистік сезім: өз жағдайымызды жасап алайық, не бар балаларды жеткізіп алайық деген сияқты. Не біреудің баласы біреуге бала бола алмайды деген ба? Қорғағымыз келеді… бірақ бәрі тек көңілдің ішінде ғана, бәріне қамқор болу қайда деп қана тыныш отыра береміз Жетімнің көкірегіндегі арман мен мұңды төрт құбыласы түгел адам ұға алар ма?

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Комаров В.В. Воспитание детей – сирот. Взгляд практического теоретика. Педагогическое общество России. - М., 2005.
2. Әлқожаева Н., Төлешова Ұ. Әлеуметтік педагогикалық практиканы ұйымдастыру жолдары:оқу әдістемелік құрал. - Алматы: Қазақ университеті, 2009.
3. Әбдікерова Г.О. Тұлға әлеуметтануы. Мәтін: оқу құралы. - Алматы: Қазақ университеті, 2009.
4. Нұрлыбекова А.Б., Аралбаева Г.О. Жасөспірімдер үйіндегі тәрбиеленушілерді әлеуметтендірудің психологиялық аспектілері. – Алматы, 2008.
5. Сарсенова Ж.Н. Әлеуметтік жұмыс. Мәтін: оқу құралы. –Алматы, 2010.

УДК 159.922.7

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Фёдорова И.А.

Проблема страхов у детей дошкольного возраста приобретает особую актуальность, как в научном, так и в практическом плане и требует безотлагательных поисков продуктивного её решения. На сегодняшний день отмечается тенденция к увеличению количества детей со страхами. Причина скрывается не только в индивидуальных особенностях детей, но и в наличии личностной неопределенности и беспокойства значительной части населения, большого количества стрессов, явной невротизации общества, в отсутствии безопасности. Кроме того, страхи современных детей, несмотря на общую андрогинизацию общества, имеют достаточно яркую гендерную специфику.

Дошкольный возраст характеризуется сильнейшей зависимостью от взрослого, и прохождение этого этапа становления личности во многом определяется тем, как складываются отношения ребенка с взрослыми. Увеличение числа неврозов у родителей сказывается на увеличении числа страхов у детей, порождая своеобразный замкнутый круг, разорвать который можно только одновременным оказанием эффективной и доступной психологической по-

мощи всем его участникам.

Страх, как и другие неприятные переживания, не является однозначно "вредным" для ребенка. Любая эмоция выполняет определенную функцию и позволяет ориентироваться в окружающей его предметной и социальной среде. Так, страх защищает человека от излишнего риска, регулирует деятельность, поведение, уводит от опасностей, возможности получения травмы. В этом проявляется охранительная функция страхов. Детские страхи - это обычное явление для детского развития. Страх, как любое переживание, является полезным, когда выполняет свои функции, а потом исчезает, но когда страх не исчезает долгое время, или у ребенка содержится большое количество страхов, то здесь можно говорить о предневротическом состоянии ребенка, что, в свою очередь, может перейти в невроз страха, что является патологическим состоянием. При этом у ребёнка возникает состояние психического напряжения, скованности, поведение становится более пассивным, вместо непосредственности и открытости развивается отгороженность, замкнутость.

Дети старшего дошкольного возраста начинают осознавать всю сущность реального мира и ограниченность своих возможностей. С помощью эмоций они пытаются передать информацию о происходящем внутри них. Известно, что эмоции - это переживания своего личного отношения к действительности, а также переживания состояния, возникающего в процессе взаимодействия с окружающей средой.

Причинами страхов у детей начала XXI века, наряду с традиционными страхами, являются военные действия, террористические акты, техногенные катастрофы, стихийные бедствия и их отражение в средствах массовой информации. Причиной возникновения страхов у современных детей могут служить также новые стандарты образования, трудности вхождения детей в общественную жизнь, социальное неравенство, вызывающее раздражение родителей и обеспокоенность будущим своих детей. Проблема возникновения страхов нередко осложняется тем, что многие родители не знают, как правильно реагировать на те или иные проявления эмоционального неблагополучия ребенка [1, с. 4].

Зарубежные исследования страхов, в основном, посвящены изучению невротических страхов и фобий у взрослых, большое внимание уделяется психотерапии страхов (Д. Вольпе, Дж. Келли, Ф. Шапиро, Ч. Спилбергер и др.). Теоретико-методологическая основа нашего исследования: культурно-историческая концепция психического развития (Л.С. Выготский); деятельностный подход в психологии развития (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.); современные концепции детско-родительских отношений (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Н.Н. Авдеева, О.А. Карабанова), психология семейных отношений (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, Г.Т. Хоментаускас, Л.Б. Шнейдер и др.); теория привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт), теоретико-экспериментальные подходы к изучению страхов у детей (К.Э. Изард, А.И. Захаров, Е.П. Ильин, А.М. Прихожан, А.Л. Венгер, А.С. Спиваковская).

Отечественная и зарубежная психология накопила немалый опыт применения различных видов коррекции при нервных, психических и соматических заболеваниях детей (З. Фрейд, А. Фрейд, Д. Леви, М. Клейн, В. Акслайн, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, В.И. Гарбузов, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин, В.В. Ветрова и другие). Накопленные знания уже сегодня позволяют в ряде случаев достаточно эффективно выявлять и корректировать страхи у детей-дошкольников. Вместе с тем, недостаточная разработка и использование знаний по психологической коррекции страхов у детей зачастую приводит к негативным последствиям.

В последние годы специалистами отмечен довольно высокий рост детских страхов (В.В. Абраменкова, И.В. Дубровина, А.С. Спиваковская и др.). Более глубокое исследование этого феномена, на наш взгляд, поможет найти правильные подходы к его решению. Мы исходим из того, что наличие страхов в детском возрасте ни в коем случае нельзя оставлять без внимания, так как это может стать фактором нарушения развития личности в онтогенезе (В.И. Гарбузов, В.В. Лебединский и др.).

Проблема эмоционального неблагополучия детей, в частности, проблема детских страхов, несмотря на достаточную изученность (А.И. Захаров, В.С. Мухина, М.В. Осорина, А.М. Прихожан и др.), не только не теряет своей актуальности в наши дни, но даже обостряется в связи с масштабными изменениями в общественно-политической и экономической жизни не только взрослых, но и детей.

Ребенку XXI века приходится бороться с такими страхами, каких не испытывали его сверстники XX века: их вызывают, в частности, сюжеты фильмов ужасов, персонажи компьютерных игр, серийные убийцы, боевики со сценами насилия и убийствами, ежедневные сообщения о террористических актах в средствах массовой информации.

Исследование детских страхов, как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе, обусловлено пониманием важности того, насколько сильно эмоциональные нарушения у детей влияют на формирование личности ребенка, а также на нормальное протекание его психических процессов (В.К. Вилюнас, В.В. Зеньковский, А.И. Захаров, Э. Ле Шан, П.Поппер, Й. Раншбург, Г. Эберлейн и др.) [2].

Не выявленные детские страхи могут серьезно мешать полноценному развитию личности, становлению ребенка, его социализации, учебному процессу; страхи могут нарушать детско-родительские отношения, а также отрицательно сказываться на его социальной активности и взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Страх - это эмоциональное состояние, подразумевающее переживание какой-либо реальной или воображаемой опасности, сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности. Это привычное чувство, которое человек испытываем достаточно часто. Один раз испытав страх в какой-либо ситуации, человек будет переживать похожие чувства каждый раз в аналогичных случаях. Страхи появляются с познавательной деятельностью. Новорожденный младенец ничего не боится, но в процессе онтогенеза ребенок растет и начинает познавать окружающий мир.

Объективный подход к рассмотрению эмоции страха требует указать на то, что, несмотря на свою отрицательную окраску, страх выполняет разнообразные функции в жизни человека. На всем протяжении человеческой истории страх сопровождал людей, выражаясь в боязни темноты, огня, природных явлений. Страх мобилизовал научный и творческий потенциал людей на борьбу со стихией. Страх играл и играет защитную роль, позволяя избежать встречи с опасностью. Страх также выступает своеобразным средством познания реалий окружающего мира, приводя к более критическому и избирательному отношению к явлениям жизни. Поэтому, по мнению А.И. Захарова, страх можно рассматривать как естественное сопровождение человеческого развития.

Страх проявляется как у отдельных лиц, так и у групп, больших масс. Степень, формы его проявления разнообразны, но это – область прежде всего индивидуальной психологии. Существуют различные формы страха: испуг, боязнь, аффективный страх – самый сильный. Страх, возникающий из-за серьезного эмоционального неблагополучия, может иметь крайние формы выражения (ужас, эмоциональный шок, потрясение), затяжное, трудно преодолимое течение, полное отсутствие контроля со стороны сознания, неблагоприятное воздействие на формирование характера, на отношения с окружающими и приспособление к внешнему миру [3, с. 8].

Большинство детей, начиная с 3-летнего возраста, боятся: оставаться одни в комнате, квартире; нападения бандитов; заболеть, заразиться; умереть; смерти родителей; каких-то людей; папу или маму, наказания; сказочных персонажей (Баба Яга, Кощей и т.п.), опоздания в детский сад; страшных снов; некоторых животных «(волк, собака, змея, паук и т.п.); транспорта (машина, поезд); стихийного бедствия; высоты; глубины; замкнутого пространства; воды; огня; пожара; крови; уколов; врачей; боли неожиданных резких звуков. Среднее число страхов у девочек выше, чем у мальчиков. Наиболее чувствительны к страхам дети 6-7-летнего возраста [4, с. 11].

Психологи и психиатры Л.А. Петровская, Т.М. Мишина, А.С. Спиваковская

подчеркивали, что одной из самых распространенных причин появления детских страхов является неправильное воспитание ребенка в семье, сложные семейные отношения [5, с. 22]. Так, представители различных теоретических направлений в психологии и педагогике, сходятся в признании негативного влияния нарушенных внутрисемейных отношений на психическое развитие ребенка. Среди причин формирования и развития различных патологических черт характера и невротических симптомов, лежащих в области семьи, выделяют следующие: внутрисемейные конфликты; неадекватные воспитательские позиции родителей; нарушение контакта ребенка с родителями вследствие распада семьи или долгого отсутствия одного из родителей; ранняя изоляция ребенка от семейного окружения; личностные характеристики родителей и некоторые другие. Неадекватное родительское поведение приводит к разрушению эмоционального контакта с окружением, что в отечественной психологии рассматривается в качестве одного из механизмов формирования и развития личностных аномалий.

Истоки страха, ярко проявляющегося в дошкольном возрасте, следует искать в раннем детстве. Уже на втором году жизни он может возникнуть как результат неправильного воспитания. Ребенок боится потерять мать из поля зрения. Он постоянно ожидает какого-либо страшного «события»: внимательно вглядывается в лица незнакомых людей, не подпускает к себе посторонних, прячется за мать, плачет при резких звуках, боится заводных игрушек, а также игрушек мычащих, пищащих, шуршащих. Особый страх могут вызвать игрушки прыгающие, хлопающие крыльями, с загорающимися глазами, маски, передающие характерные эмоциональные состояния (боль, страх, сарказм), а также имеющие утрированные части лица (большие глаза, растянутый зубастый рот, высунутый язык, большой нос, неестественно торчащие уши и т.п.). Эмоционально отрицательные впечатления раннего детства могут стать причиной тревожности и формирования такой нежелательной черты характера, как трусость. Взрослые не должны провоцировать страхи, приводящие к тревожности. Профилактика тревожности – чуткое, внимательное отношение к ребенку, охрана его нервной системы. Близка к страху (по своим проявлениям и механизму) индивидуальная паника. Она отличается от страха большей неадекватностью реальному размеру опасности. Основная черта панического поведения – стремление к самоспасению. На первый план выдвигаются защитные эмоции, которые снижают уровень самоконтроля и заставляют физически уходить от опасности [6, с. 287].

Как и человек на ранних ступенях своего социального развития, ребенок боится всего нового и неизвестного, одушевляет предметы и сказочные персонажи, опасается незнакомых животных и верит, что он и его родители будут жить вечно. У маленьких детей все реально, следовательно, их страхи также носят реальный характер. Баба Яга – это живое существо, обитающее где-то рядом, а Дядя только и ждет, чтобы забрать их в мешок, если не будут слушаться родителей. Только постепенно складывается объективный характер представлений, когда учатся различать ощущения, справляться с чувствами и мыслить абстрактно – логически.

Усложняется и психологическая структура страхов вместе с приходящим умением планировать свои действия и предвидеть действия других, появлением способности к сопереживанию, чувством стыда, вины, гордости и самолюбия. Эгоцентрические, основанные на инстинкте самосохранения, страхи дополняются социально опосредованными, затрагивающими жизнь и благополучие других, вначале родителей и ухаживающих за ребенком, а затем и людей вне сферы его непосредственного общения. Рассмотренный процесс дифференциации страха в историческом и личностном аспектах – это путь от страха к тревоге, о которой можно уже говорить в старшем дошкольном возрасте и которая как социально опосредованная форма страха приобретает особое значение в школьном возрасте.

По данным П.С. Зобова [7], в дошкольном возрасте преобладают мнимые (выдуманные, фантастические) страхи над реальными, в содержании которых фигурируют фантастические образы из прочитан-

ных сказок, фильмов ужасов и т.п.; в последующие годы значимость мнимых опасностей снижается, а реальных - возрастает.

Среди реальных страхов в дошкольные годы первое место занимает боязнь воды. Второе место занимает страх, вызванный угрозой нападения животных, третье - боязнь падения с большой высоты и боязнь дорожно-транспортных происшествий.

А.И. Захаров, выделив 29 страхов детей, путем опроса последних выявил существенное увеличение их количества в преддошкольном возрасте. Кроме того, обнаружилось, что, кроме трехлеток, у девочек количество страхов больше, чем у мальчиков [8].

Ведущим страхом дошкольного возраста является страх смерти. Боязнь умереть - это возрастное отражение формулирующейся концепцией жизни. Ее точкой отсчета является рождение, тайна которого постигается в общих чертах к началу дошкольного возраста, а с концом - смерть, осознание неизбежности которой приходит впервые и проявляется соответствующим страхом. Подобная динамика развития мышления является откликом на формирование категории времени и пространства. Это выражается умением определять в общих чертах время далекое и близкое, воспринимать себя в состоянии постоянных возрастных изменений, допуская, что они ограничены временем, то есть имеют свои пределы. В ответ на это и проявляется страх смерти, как аффективно- заостренное выражение истины самосохранения [9, с. 87].

Страх смерти, ввиду его распространенности в старшем дошкольном возрасте, не имеет существенных количественных различий у детей с неврозами и у здоровых сверстников. Различия носят качественный характер и сводятся, в основном, к аффективному заострению, тесно связанному с боязнью смерти, страхов нападения, огня, пожара, страшных снов, болезни (у девочек), стихии (у мальчиков). Все эти страхи имеют выраженный и устойчивый, а не просто возрастной характер, и представляют собой отражение лежащего в их основе страхе смерти [10, с. 122].

У детей, живущих в отдельных квартирах, страхи встречаются чаще, чем у детей из коммунальных квартир, особенно у девочек. В коммунальной квартире много взрослых, больше сверстников, возможностей для совместных игр и меньше страхов. В отдельных квартирах дети лишены непосредственного контакта друг с другом. У них больше вероятность появления страхов одиночества, темноты, страшных снов, чудовищ и т. д. В первую очередь это относится к единственным детям, по отношению к которым взрослые проявляют больше беспокойства и опеки. Недостаточная двигательная и игровая активность, а также потеря навыков коллективной игры способствуют развитию у детей беспокойства. Большинство из них уже не могут с азартом играть в прятки, «казаки - разбойники», лапту и т.д. Отсутствие эмоционально насыщенных, шумных и подвижных игр существенно обедняет эмоциональную жизнь, приводит к чрезмерно ранней и односторонней интеллектуализации психики. В то же время игра была и остается самым естественным способом изживания страхов, так как в ней в иносказательной форме воспроизводятся многие из вызывающих страх жизненных коллизий [11, с. 85].

Как у девочек, так и у мальчиков интенсивность связей между страхами наибольшая в 3-5 лет. Это возраст, когда страхи «цепляются друг за друга» и составляют единую психологическую структуру беспокойства. Поскольку это совпадает с интенсивным развитием эмоциональной сферы личности, то можно предполагать, что страхи в данном возрасте наиболее скреплены и мотивированы.

Максимум страхов наблюдается в 5-8 лет, при уменьшении интенсивности связей между страхами, но страх при этом более сложно психологически мотивирован и несет в себе больший познавательный заряд. Как известно, эмоциональное развитие в основных чертах заканчивается к 6 годам, когда эмоции уже отличаются известной зрелостью и устойчивостью. Начиная с 5 лет, на первый план выходит интеллектуальное развитие, в первую очередь мышление. Ребенок в большей степени, чем раньше, начинает понимать, что способно причинить ему вред, чего следует бояться,

избегать. Следовательно, в возрасте наиболее часто выявляемых страхов, то есть в старшем дошкольном возрасте, можно уже говорить не только об эмоциональной, но и о рациональной основе страхов как новой психической структуре формирующейся личности [12, с. 98].

На каждом из этапов своего развития дети испытывают различные страхи, которые различны для разных возрастов. Укажем наиболее близкие возраста к категории изучаемой нами:

- дети с 3 до 5 лет начинают бояться темноты, одиночества и замкнутого пространства. Это возраст эмоционального наполнения «я» ребенка. Чувства уже обозначаются словами, четко выражено стремление к пониманию, доверию, близости с другими людьми. Формируется и чувство общности - понятие «мы», под которым ребенок подразумевает вначале себя и родителей, а затем себя и сверстников. Устанавливается ряд этических категорий, в том числе чувство вины и сопереживания. Возрастает самостоятельность - ребенок занимает себя сам, не требует постоянного присутствия взрослых и стремится к общению со сверстниками. Развиваются фантазии, а вместе с ними и вероятность появления воображаемых страхов;

- в 6-7 лет апогея достигает страх смерти. Именно в этом возрасте у ребенка формируется чувство времени и пространства, появляется концепция жизни, он понимает, что жизнь не бесконечна, что люди рождаются и умирают и это касается и его семьи. Именно в этом возрасте дети довольно часто переживают первую семейную утрату - начинает уходить из жизни старшее поколение.

Вышеперечисленные страхи - возрастные, в идеале они должны проходить по истечении определенного времени, однако у эмоционально чувствительных детей они могут трансформироваться и закрепляться. Самый бесстрашный возраст - у девочек в 3 года, у мальчиков - в 4 года. На количество страхов оказывает влияние состав семьи.

У девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста число страхов заметно выше в неполных семьях, что подчеркивает особую чувствительность этого возраста к разрыву отношений между родителями. Именно в 5-7 лет дети в наибольшей степени стремятся идентифицировать себя с родителем того же пола, то есть мальчики хотят быть во всем похожими на наиболее авторитетного для них в эти годы отца, как представителя мужского пола, а девочки - на свою мать, что придает им уверенность в общении со сверстниками своего пола. Если у мальчиков отсутствие отца, незащищенность им и чрезмерно опекающее, замещающее отношение матери ведут к несамостоятельности, инфантильности и страхам, то у девочек нарастание страхов зависит скорее от самого факта общения с беспокойной, лишенной опоры матерью [13].

Возраст родителей также имеет немаловажное значение для возникновения страхов у детей. Как правило, у молодых, эмоционально непосредственных и жизнерадостных родителей дети менее склонны к проявлениям беспокойства и тревоги. У «пожилых» родителей (после 30 и особенно после 35 лет) дети более беспокойны, что отражает преимущественно тревожность матери, поздно вышедшей замуж и долго не имевшей детей. Неудивительно развитие «поздних» детей под знаком чрезмерных забот и беспокойств. Впитывая, как губка, тревогу родителей, они рано обнаруживают признаки беспокойства, перерастающего затем в инфантильность и неуверенность в себе. Если же состояние тревоги повторяется часто и в самых разных ситуациях (при ответе у доски, общении с незнакомыми взрослыми и т.д.), то следует говорить о тревожности [3, с. 35].

Также об определенных гендерных особенностях могут говорить различные причины появления и формирования страхов у детей, так как они могут быть более характерны для мальчиков или девочек.

На первых этапах исследования нашей целью было выявление специфики страхов детей старшего дошкольного возраста в гендерном аспекте. Для этого нами было продиагностированно две группы детей (мальчики и девочки) по 20 человек.

Обобщая данные по методике А.И. Захарова, направленной на выявление доминирующих страхов у детей, мы можем сделать вывод, что страхи у девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста

имеют некоторые общие моменты, но также и ряд количественных и качественных различий:

1. Среднее количество страхов у мальчиков и девочек практически не отличается;

2. Доминирующим страхом и у мальчиков, и у девочек является страх умереть, а вот вторая и третья позиции отличаются. У девочек это - страх одиночества и боли, а у мальчиков – смерть родителей и их потеря. Также есть различия в четвертой и пятой позициях – у девочек это страх уколов и смерти родителей, а у мальчиков – одиночество и страх наказания. Также имеют отличия и наименее выраженные страхи. В тройке встречающихся наименее редко совпадает одна позиция – страх опоздания в детский сад, кроме этого страха у девочек в данной тройке – вода и страх больших площадей, а у мальчиков – война и резкие звуки.

3. Относительно групп страхов, наибольшие и значимые различия наблюдаются в группах «медицинские страхи», которые сильнее выражены у девочек, и группе «пространственные страхи», которые, в свою очередь, сильнее выражены у мальчиков.

4. Несмотря на схожие средние проценты по остальным группам страхов у мальчиков и девочек, формируются они за счет разных страхов, входящих в эти группы, т.е. в качестве доминирующих мы видим разные страхи.

Следующей исследовательской методикой был проективный тест «Мои страхи» А.И. Захарова. В рисунках большинства детей мы увидели достаточно яркое изображение страхов.

Сопоставительный гендерный анализ образов в рисунках показал, что по количеству образов, как в выборке мальчиков, так и в выборке девочек, ведущее место занимает танатический страх (75% мальчиков и 65% девочек). Большая часть изображений так или иначе связана с темой смерти. Следует отметить, что в рисунках современных детей достаточно часто встречаются страшные персонажи голливудских и диснеевских фильмов и мультфильмов, принимающих участие в сюжетах изображающих смерть (вампиры, оборотни, мумии т.д.), нежели персонажи народного сказочного фольклора. Кроме того, необходимо отметить, что в ряде случаев именно в рисунках мальчиков сюжет смерти содержит персонажи родителей, что также согласуется с результатами предыдущей методики.

Частыми являются образы с медицинской тематикой – врачи, шприцы, таблетки, кровь, медицинские аксессуары и оборудование. Такие образы более характерны для девочек – 45%, но используются и мальчиками – 25% испытуемых.

Также частым сюжетом или образом рисунков является темнота. Подобные образы в большей или меньшей степени используют 30% девочек и 25% мальчиков. Если добавить к страху темноты страхи, связанные с плохими снами, кошмарами (по аналогии с группами страхов в предыдущей методике), то проценты возрастают до 45 и 35, соответственно.

Вызывает интерес большое количество страхов животных в обеих выборках. В целом, эта группа образов встречается у 35% девочек и 20% мальчиков.

У 45% мальчиков также присутствуют в рисунках образы водоемов и высоких зданий, конструкций, что можно отнести к группе пространственных страхов, у девочек эти образы наблюдаются только в 10% случаев.

Практически не встречаются образы социальных страхов и страхов физического ущерба (по 10%). Возможно, это связано с тем, что подобные образы сложны для изображения детьми дошкольного образа.

Третьей исследовательской методикой являлась методика «Силуэт человека» Л. Лебедевой. В контексте цветового выбора, по М. Люшеру, сложилась такая ситуация: дети располагали эмоции и чувства любви-добра в сердце или голове красными, розовыми, оранжевыми цветами; чувства злости-гнева в ступнях, кулаках, губах синим, чёрным, грязно-коричневым цветом. Страх и ужас, испуг, боязнь дети рисовали в ногах – 40%; в коленях – 20%; в пятках – 20%; в груди – 10%; в голове – 10% серым, тёмно-серым, грязно - фиолетовым цветом, что может свидетельствовать о наличии определённых страхов у детей. Причём, мальчики чаще изображали негативные эмоции – 70%, а положитель-

ные в 30%. Тогда как девочки в большинстве нарисовали положительные эмоции – 85% и негативные лишь в 15% случаев.

Обнаружив с помощью психодиагностического исследования большое количество страхов и их специфику у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста, мы перешли к реализации коррекционной работы, которая состояла из ведения группового тренинга параллельно с индивидуальной коррекционной работой.

Для участия в этой работе была сформирована группа из двенадцати детей (6 мальчиков и 6 девочек), имеющих наибольшее количество страхов и наиболее яркую их степень выраженности. Остальные участники исследования автоматически стали контрольной группой – для уравновешивания сравниваемых групп, методом рандомизации, также было выбрано 6 девочек и 6 мальчиков.

С целью определения эффективности психокоррекционной программы по окончанию формирующего эксперимента был проведен второй контрольный срез по тем же методикам. Принципы осуществления исследования следующие: научности, наглядности, систематичности и последовательности, доступности.

В результате проведенного исследования и количественной оценки методик мы получили данные об эффективности психокоррекционной программы для детей старшего дошкольного возраста. По результатам проведенного контрольного среза выявлено, что у детей экспериментальной группы произошли значительные положительные изменения: число детей с высоким уровнем страхов по методике диагностики страхов А.И. Захарова снизилось со 100% до 60% в выборке девочек и со 100% до 65% у мальчиков. Тогда как в контрольной группе показатели по данной методике остались прежними. И в выборке мальчиков, и в выборке девочек у 100% детей сохранился повышенный уровень страхов.

Также мы видим изменения в результатах проективных методик. В методике А.И. Захарова сократилось как число образов выражающих страхи детей, так и их содержание. Можно заметить две основные тенденции в изменении рисунков:

1. Пугающие образы пропали вообще;

2. Образ страха изображается, но параллельно с ним изображается образ преодоления этого страха. Например, если ребенок изображает темноту, то рисуется прибор освещения, животное помещается в клетку и т.д.

Это говорит о том, что коррекционная работа не только избавила детей от некоторых страхов, но и дала способы преодоления и совладания с теми страхами, которые остались после коррекционной работы.

В методике Лебедевой мы наблюдаем уменьшение признаков страхов и негативных эмоций, а также смену цветов – с цветов говорящих о тревожности, агрессии, негативе, на положительные цвета.

Сравнительный анализ сдвигов в показателях проводился с помощью методов математической статистики, а именно метода G-критерия знаков. Данный критерий предназначен для установления общего направления сдвига исследуемого признака. Он позволяет установить, в какую сторону в выборке в целом изменяются значения признака при переходе от первого измерения ко второму: изменяются ли показатели в сторону улучшения, повышения или усиления или, наоборот, в сторону ухудшения, понижения или ослабления.

Данный математический метод показал, с вероятностью ошибки в 5%, что в экспериментальной группе все показатели и признаки страхов имеют положительные сдвиги, что говорит об улучшении психоэмоционального состояния детей, снижении количества страхов. Таким образом, доказано, что уровень страхов у детей дошкольного возраста снизился, по сравнении с показателями, полученными в ходе констатирующего исследования, проведенного на первом этапе.

В контрольной группе, где не проводилась коррекционная работа, направленная на коррекцию страхов, произошли лишь минимальные незначительные изменения. Так, для детей по-прежнему остались свойственны все те же группы страхов, что отражается как в результатах беседы, так и в проективных методиках. Гендерное проявление страхов не изменилось.

Страхи свойственны в большей массе возрастные.

Таким образом, мы можем делать вывод, что страхи специфичны, как в возрастном, личностном, так и в гендерном аспекте. Различия можно наблюдать как в количественном, так и в качественном плане. Девочки обладают большим количеством страхов и в большей степени они связаны с социальными факторами взаимодействия, тогда как у мальчиков они связаны с деятельностью и достижениями. Даже в схожих страхах, например, страхе смерти, как доминирующем в старшем дошкольном возрасте страхе, наблюдается качественная разница.

Исследование специфики страхов в гендерном аспекте открывает новые перспективы в построении эффективной индивидуальной и групповой психокоррекционной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений. Автореф. канд. дис. … – М., 2012.
2. Акопян Л.С. Психолого-педагогическое исследование страхов детей младшего школьного возраста. Автореф. канд. дис. … – Самара, 2002.
3. Семиотика страха. Сборник статей. – М.: Русский институт: Европа, 2005.
4. Вологодина Н.Г. Детские страхи днём и ночью. - М.: «Феникс», 2006.
5. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: «Питер», 2001.
6. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.
7. Зобов А.С. Особенности волевой регуляции поведения в эмоциогенных условиях (на примере школьников старшего возраста). Автореф. канд. дис. – Л., 1983.
8. Захаров А. Как помочь нашим детям избавиться от страха. - СПб., 2010.
9. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Стёпина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ. - М.: Айрис-пресс, 2004.
10. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Стёпина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ. - М.: «Айрис-пресс», 2004.
11. Гозман Л.Я., Алёшина Ю.Е., Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы // Психологический журнал. – 1991. - №4. - С. 84-92.
12. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: «Речь», 2005.
13. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М.: «Педагогика», 1995.

УДК 159.922.7

ОСОБЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Титова И.А., Емельянова Е.В.

Актуальность данного исследования обусловлена фундаментальными изменениями, происходящими во всех областях нашего общества. Кардинальные преобразования, осуществляющиеся в современном обществе, его высокая динамика развития предполагают возрастание роли личностной организации, ее активности, индивидуального видения, способности самостоятельно добывать информацию, анализировать и синтезировать ее, принимать творческие решения в различных ситуациях. Понятие «саморазвитие» и его определение на сегодняшний день имеет важнейшее значение в образовании и находит свое отражение в статьях Закона РФ Об образовании, Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Концепции модернизации российского образования до 2020 года. Саморазвитие имеет главенствующее значение в становлении будущего специалиста. В настоящее время разрабатываются

пути к выявлению содержания саморазвития, определяются средства, методы и приемы возрастание эффективности личностного саморазвития обучающихся.

Понятие «саморазвитие личности» прорабатывалось многими отечественными и зарубежными учеными: А. Маслоу, И.А. Ильиным, Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, В.И. Слободчиковым, Д.Б. Элькониным, Б.Г. Ананьевым, Т.Н. Березиной, Р. Бернсом, Е.Д. Божовичем, Е.И. Исаевым, Н.А. Логиновой, В.Г. Мараловым, Г.К. Селевко, Г.А. Цукерманом и др.

«Понятие "саморазвитие" это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» (5, с. 159). Данное определение выделили отечественные психологи В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев.

Целью исследования явилось выявление особенностей саморазвития старшеклассников сельской и городской местности.

Объект исследования - саморазвитие как психологический феномен.

Предмет исследования - особенности саморазвития старшеклассников общеобразовательных учреждений.

На основе изучения литературы по проблеме исследования, поставленной цели, выделенного объекта и предмета нами была сформулирована следующая гипотеза. Существуют особенности саморазвития старшеклассников общеобразовательных учреждения, а именно: отличия существуют между городской и сельской школах.

В соответствии с предметом, целью и гипотезами исследования были поставлены следующие задачи:

• изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по рассматриваемой проблеме;

• провести констатирующий эксперимент «особенности саморазвития старшеклассников общеобразовательных учреждений».

Данное исследование было проведено в рамках субъектно-деятельностного подхода, где саморазвитие рассматривается как осмысленное самоизменение.

В субъектно – деятельностной парадигме раскрывается разное содержательное наполнение понятия «саморазвитие». К.А. Абульханова – Славская писала, что саморазвитие есть жизненная стратегия, «в которой человеком осуществляется поиск более адекватных своим возможностям путей их реализации, воплощения в жизни» (2, с. 262). «Стратегия саморазвития обеспечивает качественное преобразование отношений человека с действительностью, давая по существу новое решение проблемы, «выход» за пределы ситуации, задавая для индивида организацию «нового “пространства”, нового измерения жизни и, соответственно, новых возможностей, которые выводят индивида на качественно новый уровень жизнедеятельности – творческий, преобразующий общественную сущность» (1, с. 115).

Саморазвитие, по мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, понимается как изучение и развитие самим человеком своей собственной сущности. А также они отмечали: «В психологии должна идти речь о развитии по сущности человека – о саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это означает, что в развитие человека включается еще одна детерминанта – ценностно – смысловая. Развитие для человека – это и цель, ценность,а иногда – и смысл его жизни» (2, с. 147).

Понятие «саморазвитие» рассматривала и М.А. Щукина. Она выделила его специфические черты: положительный вектор изменений, целенаправленный характер саморазвития, субъектный настрой изменений, осознанность, опосредованность. Автор заключает, что «саморазвитие проявляется в осознанном самоизменении», «именно в процессе саморазвития человек максимально реализуется как творец своего Я и своего жизненного пути» (6, с. 112).

Если обратиться к саморазвитию как особому процессу, раскрывающемуся во времени и в пространстве жизненного процесса человека, то следует отметить его неоднозначность и многоплановость. Здесь

гораздо труднее конкретно выделить цепочку действий, описывающих саморазвитие, чем, например, цепочку действий, характеризующих процесс самопознания. Это определено многими факторами, главнейшим из них является наличие различных конфигураций саморазвития.

Логично, что в словарях русского языка имеется многочисленность терминов, содержащие в себе разные оттенки процесса саморазвития: самовыражение, самоактуализация, самопрезентация, самоутверждение, самосовершенствование, самореализация и др. Они являются составными: первый фрагмент "само" определяет то, что субъектом, основоположником деятельности является человек, второй описывает особенность, оригинальность деятельности: показать себя, укрепиться, осуществиться, рационализироваться. Поэтому просто давать оценку и делать анализ своих целей, мотивов, способов и результатов саморазвития, как это было в ситуации с самопознанием, не представляется реальным. Все это можно понять в границах той или иной конфигурации саморазвития.

Конфигурации или формы саморазвития являются многозначными и определяют саморазвитие в своем множестве достаточно конкретно. Формами саморазвития считаются: самоактуализация, самоутверждение, самосовершенствование. Самоутверждение дает шанс продемонстрировать себя в полном объеме как личность. Самосовершенствование описывает желание достигнуть своего идеала. Самоактуализация - найти в себе определенные задатки и использовать их в жизни. Эти формы саморазвития позволяют проявить себя и претворить в жизнь в разной степени. Поэтому именно они идентично описывают процесс саморазвития в целом, где внутренним условием движения является самопостроение личности.

Описанные выше три основные формы саморазвития взаимосвязаны друг с другом. Сначала необходимо самоутверждение, потому что совершенствование и актуализирование в полном объеме не произойдёт, если человек не утвердиться в своих глазах и глазах других. Но если смотреть с другой реальности, то самосовершенствующаяся и самоактуализирующаяся личность справедливо является и самоутверждающейся, и это не связано с тем, насколько сам человек на этих ступенях развития чувствует необходимость в утверждении самого себя. В то же время акты первичного утверждения себя есть и акты самоактуализации.

В исследовании участвовали старшеклассники юношеского возраста. Юность – достаточной важный этап в жизни каждого человека. Перейдя порог юности подростком, юноша завершает этот этап подлинной взрослостью, когда он всерьёз сам выбирает для себя свою судьбу: путь своего духовного развития и земной жизни. Он представляет себе свое место в обществе, свою сферу работы, свой план жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в структуре развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот этап, взрослый человек может остаться в психологическом статусе подростка.

В юношеском возрасте приобретает совершенно другое развитие механизм идентификации – обособление. Именно в юности сосредотачиваются способности к вчувствованию в состояния других, умения преодолеть эмоционально эти состояния как свои. Именно это определяет юность столь сензитивной и тонкой в своих проявлениях к другим людям, в своем испытании впечатлений от прекрасного вида природы и обособление с ней, в своих чувствах и понимании искусства. Идентификация утончает сферу чувствования индивида, делая его богаче и одновременно ранимее. В то же время именно в юности сосредотачивается необходимость к обособлению, желание скрыть и защитить свой уникальный, особенный мир от вторжения, нападения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлексию и понимания себя укоренить чувство личности, чтобы сохранить свою оригинальность, осуществить свои притязания на признание. Обособление как способ сдерживание расстояния при столкновении с другими позволяет молодому человеку «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровне общения (4, С. 420–424).

Юность, по мнению В.И. Слободчикова, - завершающая стадия периода зрело-

сти. «Главные новообразования юношеского возраста – саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное врастание в различные сферы жизни» (3, с. 311).

Этому возрасту свойственны размышление, самоанализ, рефлексия. Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональная нестабильность (неустойчивость, резкий перепад настроения, раздражительность и т.п.). В то же время, чем юноша старше, тем сильнее проявляется подъем общего эмоционального положение.

На этом этапе складывается структура представлений о самом себе, которое не обусловливается тем, подлинно оно или нет, представляет собой психологическую действительность, которая воздействует на поведение, порождает те или иные волнения. В самосознание содержится обстоятельство времени (старшеклассники начинают предвосхищать и жить будущим). Все это связано с интенсификацией личностью самоконтроля, самоуправления, с новой ступенью развития интеллекта, с обретением своего полноценного внутреннего мира.

Важнейшее усвоение юношеского возраста – познание и открытие своего внутренне присущего мира, его освобождение от взрослых. Окружающая действительность начинает проецировать через себя. Возникает предрасположенность к анализу самого себя и необходимость систематизировать, обобщать свои сведения о себе. Увеличивается волевая регуляция. Обнаруживается желание к утверждению самого себя. Также в юности ими самооценивается внешность. А одна из главных психологических черт юности – самоуважение (принятие, одобрение себя или непринятие, неудовлетворенность собой). Наблюдается несоответствие между идеальным и реальным «Я».

Юность – определяющая стадия становления мировоззрения. Мировоззрение, это не только порядок сведений и опыта, но и система своеобразных убеждений, волнение которых сопутствуется чувством их подлинности, правильности. Поэтому мировоззрение согласованно с решением в юности проблем, связанных со смыслом жизни. Явления реальности приковывают внимание юноши не сами по себе, а в связи с его личностным отношением к ним. Поиск мировоззрения включает общественную устремленность человека, осознание себя в качестве частицы общественной целостности (социальной группы, институты, народности и так далее), избрание своего будущего общественного положения и методов его достижения.

Для решения поставленных задач использовались организационные методы (констатирующий эксперимент и методы статистической обработки данных: t – критерий Стьюдента и U – критерий Манна-Уитни) и психодиагностические методики (методика «Определение уровня саморазвития» Т.И. Шамовой, тест «Рефлексия на саморазвитие» Л.Н. Бережновой).

Исследовательская работа проводилась на базе трех школ: МКОУ Атагайская СОШ, МКУ СОШ № 9 г. Нижнеудинска и МБОУ г. Иркутска СОШ № 24. В исследовании принимало участие 180 старшеклассников в возрасте от 16 до 18 лет. Количество респондентов мужского пола 90 человек, количество респондентов женского пола 90 человек.

Методика Т.И. Шамовой включает в себя 15 вопросов по 5 предполагаемых ответов на каждый, однозначно выбранные ответы позволяют определить уровень саморазвития.

Также Татьяна Иванова выделяет в своей методике три уровня саморазвития: активное, эпизодическое и остановившееся.

Активное саморазвитие респондента характеризуется высокой внутренней мотивацией получения знаний и практических навыков; преобладанием нравственных мотивов и познавательной деятельности как самостоятельного вида духовно – практической деятельности; поиском недостающей информации; активной позицией в самостоятельном добывании знаний; выявлением трудностей в процессе собственной деятельности и стремлением к корректировке полученных результатов, а также поиском наиболее оптимального решения ситуации.

Уровень, у которого отсутствует

сложившаяся система саморазвития, эпизодическое саморазвитие, характеризуется присутствием как внутренней, так и внешней мотивации в учебной деятельности, на получение хороших отметок; ситуативным включением в получение знаний; убежденностью в значимости процесса, но не пониманием путей его достижения; поверхностными знаниями.

Уровень остановившегося саморазвития респондента характеризуется незаинтересованностью в получении новой информации (основной движущей силой деятельности выступают внешние стимулы); затруднениями в определении сущности процесса обучения; отсутствием личностной заинтересованности в определении его значимости; отсутствием потребности в поиске недостающей информации, активности и самостоятельности в получении новых знаний; слабой выраженностью наличия поиска способов решения затруднений; трудностями в выборе правильного решения; отсутствием значимости корректировки действий; стремление к осмыслению и анализу явлений собственного сознания и деятельности отсутствует.

Тест Л.Н. Бережновой содержит в себе 18 вопросов по 3 варианта предполагаемых ответов на каждый, однозначно выбранные ответы позволяют определить уровень стремления к саморазвитию.

Для выявления достоверности различий использовались статистические критерии Манна-Уитни и Стьюдента, которые показали, что значимые различия существуют между результатами старшеклассников МКУ СОШ № 9 г. Нижнеудинска и МБОУ г. Иркутска СОШ № 24 ($U = 3101$, $p = 0{,}005$*, $t = 2{,}508$, $p = 0{,}014$*), у старшеклассников г. Нижнеудинска уровень саморазвития выше, чем у старшеклассников г. Иркутска, также существуют различия между МКУ СОШ № 9 г. Нижнеудинска и МКУ Атагайская СОШ ($U = 4158{,}5$, $p = 0{,}006$*, $t = 2{,}838$, $p = 0{,}005$*), у старшеклассников города уровень саморазвития выше, чем у сельских старшеклассников. А вот между МКУ Атагайская СОШ и МБОУ г. Иркутска СОШ № 24 значимых различий нет. ($U = 3641$, $p = 0{,}956$, $t = 0{,}768$, $p = 0{,}444$) (* - существуют достоверно значимые различия).

В ходе проведенного исследования особенностей саморазвития старшеклассников общеобразовательных учреждений мы получили следующее: наибольшее количество школьников с активным уровнем саморазвития в МКУ СОШ № 9 г. Нижнеудинска, с эпизодическим – в МБОУ г. Иркутска СОШ №24, с остановившимся – в МКУ Атагайской СОШ. Таким образом, можно сделать выводы:

1) Активное саморазвитие преобладает у респондентов МКУ СОШ № 9 г. Нижнеудинска. Это можно объяснить тем, что старшеклассники, хоть и живут в городе, где не так много возможностей, они стремятся самостоятельно добывать знания, саморазвиваться в своем направлении.

2) Эпизодическое саморазвитие преобладает у респондентов МБОУ г. Иркутска СОШ № 24, а уровень стремления средний и выше среднего, что говорит о том, что в ближайшее время у них установится система саморазвития, и они достигнут многих результатов.

3) Несмотря на то, что в МКУ Атагайской СОШ также есть старшеклассники с активным и эпизодическим саморазвитием, среди них есть респонденты с остановившимся саморазвитием, но уровень стремления выше среднего. Это можно объяснить тем, что в большинстве учебных групп всегда найдутся несколько человек, которые находятся за гранью стандартного показателя этой группы, но под влиянием группы стремятся достичь тех же результатов, что и другие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. - М., 1977.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). - М., 1996.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: «Академия», 1999.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека – М., 2000.
6. Щукина об онтологическом статусе саморазвития личности // Вопросы психологии. – М., 2007.

УДК 159.9

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Денисенко К.А.

Семья имеет огромное значение в жизни любого человека. Семья является той средой, которая позволяет людям рождаться расти развиваться таким образом, чтобы быть эффективным членом социума. Семья оказывает влияние на человека в течение всей его жизни, независимо от того, включен человек в его реальную структуру или имеет возможность переживания контакта со своими родственниками только во внутреннем плане. Речь, безусловно, идет о родительской семье. Даже покидая ее и создавая свою собственную, мы всю жизнь пользуемся ее интериоризированными этическими, моральными нормами, ее структурой, ее стратегическими планами, и столкновение с логикой организации другой семьи только укрепляет нас в правильности ее принципов.

Семья влияет на развитие у ребенка ценностных ориентиров, установок, моделей поведения и межличностного взаимодействия и, в первую очередь, положительного отношения к себе, которые будут иметь определяющее значение в дальнейшей его жизни [1].

Результаты казахстанских исследований становятся особенно значимыми в свете того, что в Казахстане существует большое количество семей, где отсутствует один из родителей. За 2015 года число разводов составило - 12,0 (11,6) тысяч, по сравнению с соответствующим периодом 2014 года, их число увеличилось на 3,4%. Общий коэффициент разводимости на 1 тысячу населения составил 2,77 (2,72) расторгнутых брака. По результатам последней переписи населения, в 2015 году в Казахстане зарегистрировано 4056 неполных семей, в январе-октябре - 20 тыс. 864 разводов (20 тыс. 631). И с каждым годом имеется тенденция к увеличению их числа. Учитывая массовый характер такого явления, как неполная семья, чрезвычайно важно выяснить, имеет ли воспитание без отца или без матери устойчивые и закономерные последствия для развития личности ребенка.

Жизнь и условия воспитания ребенка в неполной семье имеют явную специфику и существенно отличаются от жизни в полной семье. Даже если мать старается восполнить отсутствие отца и делает все возможное, чтобы соединить в себе обе родительские позиции - материнскую и отцовскую, она в принципе не может реализовать их одновременно и в полной мере. Процесс социализации ребенка и дальнейшие отношения с представителями противоположного пола зависят от опыта, который он получил в семье, наблюдая взаимоотношения между родителями. Есть все основания полагать, что специфические условия жизни ребенка в неполной семье будут отражаться на особенностях его личностного развития: его эмоциональном самочувствии, самооценке, отношении к окружающим, на его представлениях о своей будущей семье.

Важно изучить именно подростковый возраст, так как в подростковом возрасте появляется критическое отношение, потеря веры в ранее существовавшие идеалы и формированием личной позиции, системы ценностей, как необходимыми условиями для становления автономности подростка, также в этом возрасте окончательно закладывается образ родительской семьи и формируется представление о своей будущей семейной жизни. А старший подростковый возраст является особенно чувствительным к формированию ценностных ориентаций, поскольку способствует становлению мировоззрения и собственного отношения к окружающей действительности.

Подростковый возраст изучали многие авторы. К примеру, Ст. Холл описывает подростковый период как кризис самосознания, преодолев который человек приобретает «чувство индивидуальности»; Э. Шпрангер разработал культурно историческую концепцию подросткового возраста; Э. Эриксон считал подростковый возраст самым важным и трудным периодом чело-

веческой жизни и другие.

Новизна исследования заключается в том, что в практическом плане данной темы было достаточно мало проведено исследований именно со старшими подростками из полных и неполных семей.

Объектом исследования выступил образ родительской семьи.

Предметом исследования является образ родительской семьи у старших подростков из полных и неполных семей.

Целью работы является исследовать образ родительской семьи у старших подростков из полных и неполных семей.

Гипотезой исследования является то, что образ родительской семьи у старших подростков из полных семей значительно отличается у старших подростков из неполных семей. Отличие состоит в следующем:

1. У старших подростков из полных семей образ родительской семьи складывается из следующих составляющих:

- в семью входят члены семьи: папа, мама, братья, сестры;
- отношение к семье положительное;
- сформировано представление о семейных ролях, главенствовании, правилах и нормах семейной жизни.

2. У старших подростков из неполной семьи образ родительской семьи складывается из следующих составляющих:

- в семью входят не все члены семьи: папа, мама, братья, сестры;
- отношение к семье нейтральное или негативное;
- не сформировано представление о семейных ролях, главенствовании, правилах и нормах семейной жизни.

Методики, которые использовались в ходе исследования:

1. Методика незаконченных предложений (модифицированный вариант);
2. Личностный дифференциал (Ч. Осгуд);
3. Методика «Рисунок семьи».

Выборку составили учащиеся КГУ «Средней школы № 22» г. Усть-Каменогорска, от 15 до 17 лет, 35 мальчиков и 26 девочек.

В работе было осуществлено теоретическое и практическое изучение образа родительской семьи у старших подростков из полных и неполных семей.

В ходе проведения теоретического анализа по нашей теме выяснили то, что семья - это малая социальная группа общества, важнейшая форма организации личностного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство. Семью можно считать колыбелью личности. Ребенок входит в мир своих родных и перенимает все, что наполняет этот мир. В процессе взаимодействия с матерью, отцом, братьями, сестрами, бабушками, дедушками и другими родственниками у ребенка с первых дней жизни формируется структура его личности.

Семья - это первичный фактор социализации ребенка. В неполной семье этот процесс нарушен, поскольку нарушена привычная структура семьи. Проблема неполной семьи - это, по сути, проблема нарушения социализации ребенка. С этой точки зрения, важно рассмотреть какие именно коррективы в процесс воспитание вносит отсутствие одного из родителей. Неполная семья - это семья с одним родителем. Существуют три типа таких семей:

1) семья с родными детьми, в которой один родитель покинул семью или умер;
2) семья, в которой женщина вне брака воспитывает детей;
3) семья с одним родителем и усыновленными детьми.

Чаще всего это семьи где воспитанием детей занимается мать. Воспитание, в широком смысле этого термина - это не только целенаправленное воздействие на ребенка, для формирования у него определенных качеств, знаний, умений, но и непосредственное общение в кругу семьи.

Семья влияет на развитие у ребенка ценностных ориентиров, установок, моделей поведения и межличностного взаимодействия и, в первую очередь, положительного отношение к себе, которые будут иметь определяющее значение в дальнейшей его жизни. Виды семьи разделяются на классификации: по числу детей, по характеру распределения обязанностей, по род-

ственной структуре, по типу воспитания. Семья является одним из основных факторов становления и развития личности ребенка, определяя для него нравственные нормы, ценностные ориентации и стандарты поведения. Взаимоотношения детей с родителями и с другими членами семьи можно рассматривать как систему, где все части взаимодействуют друг с другом. Семья - это открытая самоорганизующаяся система. Такой взгляд на семью дает возможность видеть, что все в ней взаимосвязано. Системный подход позволяет постулировать ряд признаков семьи, присущих ей как системе:

1) система как целое всегда больше, чем сумма ее элементов;

2) фактор, влияющий на семью в целом, оказывает влияние на ее каждый элемент;

3) изменение одного элемента, входящего в семейную систему, влечет за собой изменение других элементов и семьи в целом.

Семья, как система, чувствительна к внутренним и внешним воздействиям, а ребенок является наиболее сензитивным элементом семейной системы.

Семья характеризуется ее функциями, определенной структурой и динамикой. Динамика семьи отражает изменение ее функций или структуры или и функций и структуры одновременно. Структура семьи (состав ее членов, связи между ними и внутрисемейная иерархия) обеспечивает ее функционирование.

Несмотря на то, что исследований, посвященных вопросам неполной семьи, существует достаточное количество, в подавляющем большинстве они акцентируют свое внимание на детях дошкольного и младшего школьного возраста. Представляет интерес вопрос о том, как сказывается воспитание в неполной семье на становление детей в более позднем возрасте. Также рассмотрели подростковый возраст - это период завершения детства, вырастания из него, переход от детства к взрослости. Существуют множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста, которые представлены выше. Также этот возраст отличается своими особенностями, например, начинает формироваться теоретическое мышление, умение оперировать гипотезами, речь становиться более контролируемой и управляемой и так далее. К концу подросткового возраста складывается достаточно развитое самосознание. Происходит постепенный переход от оценки, заимствованной у взрослых, к самооценке, возникает стремление к самовыражению, самоутверждению, самореализации, самовоспитанию, к формированию положительных качеств и преодолению отрицательных. Также формируются представления подростков о семье. Подростки гораздо точнее представляют себе, как их оценят родители, чем родители - юношеские самооценки: родительская оценка неоднократно высказывалась подростку прямо или косвенно, родители же пытаются оценить недавно возникшее, изменчивое и противоречивое юношеское «Я». Часто оба поколения неверно представляют себе, как к ним относится другая сторона: младшие ждут отрицательных оценок от родителей, а родители - от детей. Источник заблуждения - это обобщение неизбежных между детьми и родителями взаимных упреков.

В практическом изучении было выявлено следующее.

По результатам проведенной методики «Незаконченные предложения» было выявлено, что у старших подростков из полной семьи больше процентов ответили, что семья - это счастье, очаг, любовь и взаимопонимание. На предложение «моя семья...» больше всего ответили, что *это счастье*. В следующем предложении «в семье должно быть...» *понимание (взаимопонимание)*. В продолжении предложения «семейные отношения...» больше всего подростков ответили *хорошие*. На предложение «я в своей семье...» большинство старших подростков ответили *помогаю родителям (помощник)*. В предложении «мой отец...» многие ответили *хороший*. В следующем предложении «моя мать...» большее количество старших подростков ответили *добрая*. В предложении «мои братья...» большинство старших подростков ответили, что их нет. На предложение «мои сестры...» ответили *умные (+ добрые, дружелюбные)*. Одинаковое количество процентов старших подростков на предложе-

ние «у нас в семье...» ответили *понимание (взаимопонимание)* и *всё хорошо*. В предложении «моя мать и я...» большинство ответили *любим друг друга*. На предложение «думаю, что мой отец...» многие старшие подростки ответили *хороший*.

Взаимопонимание и любовь стоит на первом месте, так как в продолжении предложений видно, что старшие подростки используют, в основном, эти термины. Образ матери, отца и других членов семьи (братьев, сестер) очень благополучный. В семье старшие подростки из полной семье чувствуют себя комфортно и спокойно. Больше половины старших подростков из полных семей очень хорошее представление об образе родительской семьи. Это связано с тем, что ребенок находится в полной семье и видит ролевые отношения, стили воспитания, нормы и правила семьи, которые благополучно влияют на представление образа семьи.

У старших подростков из неполных семей не совсем благополучное впечатление о своей семье. На предложение «семья – это...» большинство ответили *счастье*. В предложении «моя семья...» многие старшие подростки ответили *бабушка, мама и сестра*. В следующем предложении «в семье должно быть...» большее количество, так же, как и старшие подростки из полных семей, ответили *понимание (взаимопонимание)*. На предложение семейные отношения старшие подростки ничего не ответили и столько же человек ответили хорошие. В предложении «я в своей семье...» многие ответили *самая младшая (младший)*. На предложение «мой отец...» большее количество ответили, что нет отца. Более всего процентов в предложении «моя мать...» ответили *самая хорошая, добрая*. На следующее предложение «мои братья...» большинство старших подростков ответили, что их нет. Также и на предложение «мои сестра...» ответили, что нет их. В предложении «у нас в семье...» большинство ответили, что *всё хорошо*. На предложение моя мать и я, больше процентов ничего не ответили. На предложение «думаю, что мой отец...» половина старших подростков ничего не ответили. Некоторые пишут, что отцы забыли о детях. Также несколько старших подростков пишут о том, что с матерями они не виделись давно. Пишут о семье - н*е всегда всё хорошо в доме и нет понимания*. У некоторых старших подростков из неполных семей опекуны, в основном - это дедушки и бабушки, также есть, что сестра является опекуном. Исходя из этих данных, у старших подростков из неполной семьи не совсем благоприятное представление о собственной семье. Это может связано быть с тем, что дети живут в неполной семье, присутствует один из родителей или вообще опекуны. И старшие подростки из неполных семей видят, что один из родителей берет на себя не только свои обязанности в семье, но и другие обязанности, которые должен выполнять другой родитель.

В методике «Личностный дифференциал» было выявлено следующее - что по одним и тем же шкалам старшие подростки из полной и неполной семьи выделяют только положительные качества своей семьи. Несмотря на то, что это подростки из неполных семей, они всё равно воспринимают благоприятную семейную атмосферу и выделяют положительные качества членов семьи. По критерию не выявлены различия.

По методике «Рисунок семьи» выявлено, что у старших подростков из полных и неполных семей имеется благоприятная атмосфера в семье. Также выявлены штриховки и стирания практически у всех испытуемых, кроме тех, кто нарисовал членов семьи схематично - это говорит о тревожности по отношению к семье. У всех практически детей, кроме 3-х старших подростков из 61 испытуемого, нарисованы все члены семьи. Это говорит о сплоченности и эмоциональном благополучии семьи. У тех 3 детей это может обозначать недовольство семейной ситуацией, наличие эмоциональных контактов и даже возможно агрессию. Либо уменьшение состава семьи выражается обычно в том, что ребенок «забывает» нарисовать тех членов семьи, с которыми у него нет положительного эмоционального контакта, с которыми сложились конфликтные отношения. Расположение членов семьи указывает на некоторые психологические особенности взаимоотношений в семье. Близкое расположение членов семьи является индикато-

ром семейного благополучия. В случае отдаления членов семьи друг от друга можно говорить о негативных отношениях между ними. Также у многих были нарисованы предметы (дома, деревья, шарики, цветы и так далее). Это может говорить о чувстве давления в семье, от которого ребенок пытается избавиться, так же прослеживались симптомы агрессии в виде коляски, биты. Дети, которые изобразили цветы и аксессуары - это может говорить о наличии эгоцентричности и, возможно, о истероидных чертах характерах. Наиболее значимые персонажи, в основном - родители и опекуны, так как они рисовали этих членов семьи первыми и более тщательно и красочно. Многие испытуемые забывали о частях тела (уши, руки, пальцы), что может говорить об отрицательном отношению к члену семьи, у которого нет данной части тела. Или же о конфликтных ситуациях с этими членами семьи. По рассчитанному критерию можно сказать, что различий нет между двумя группами. Мальчики из неполных семей обнаруживают тенденцию воспринимать семейную ситуацию в родительской семье как неполноценную и переживать это чувство достоверно чаще, чем девочки. То, что семья, как настоящая, так и будущая, у подростков из неполных семей является проблемной областью их жизни, подтверждается и тем, что и юноши и девушки, при выполнении проективных методик, прибегают к механизмам психологической защиты в виде символизации и рационализации, что не свойственно подросткам из полных семей. Старшие подростки, воспитывающиеся в неполных семьях, чаще прибегают к механизмам психологической защиты – таким, как символизация представлений о семье и рационализация своего отношения к семье. Это может говорить о том, что тема семьи вызывает у них тревогу, волнение и является очень значимой для них. На количественном уровне различий между выборками нет. Качественный анализ рисунков выявил, что у 12 испытуемых группы В (старших подростков из неполных семей) встречается размер головы неоправданно увеличен, в отличии от их сверстников из полных семей, где все 31 испытуемый изображаются фигуры людей. То есть юноши и девушки из неполных семей склонны рационализировать свое отношение к семье. А так как рационализация является механизмом психологической защиты, то можно предположить, что тема семьи для этой категории лиц является болезненной и тревожной, и они вынуждены эмоционально отстраняться от нее.

Также среди рисунков семьи у 9 старших подростков из неполных семей встречается символическое изображение, когда вместо изображения людей рисуются какие-либо символы. У старших подростков из полных семей символическое изображение отсутствует. Таким образом, даже само задание нарисовать свою семью вызывает тревогу у этих подростков из неполных семей, и они бессознательно стремятся избежать травмирующего переживания, замещая фигуры людей различными символами. Таким образом, подводя итог по описанным выше результатам, можно говорить о том, что если, согласно количественному анализу, подростки из неполных семей воспринимают свою настоящую и будущую семью как благоприятную, и имеется лишь незначительная тенденция к возникновению у них чувства неполноценности, то на качественном уровне мы видим другое. У мальчиков и девочек, воспитывающихся без отца, встречаются варианты психологических защит (рационализация и символическое избегание задания). Это говорит о том, что тема семьи для них является значимой и в то же время болезненной, тревожной.

По проведенным методикам можно сказать, что у старших подростов из полной семьи очень даже благоприятное и хорошее отношение у своей семье, образ родительской семьи очень благоприятный, видно, что отношения между родителями и детьми складываются удачно. У старших подростков из неполной семьи не совсем благоприятное представление об образе родительской семьи. Можно отметить, что в целом представления о семье у мальчиков и девочек, воспитывающихся в полных семьях, являются благоприятными, положительно окрашенными, они склонны рассматривать семью как единое целое, где все члены помогают друг другу, заботятся друг о друге. В этих представлениях отсутствует

чувство враждебности, негативное отношение к семье, чувство неудовлетворенности семейной ситуацией.

Представления о своей настоящей семье у старших подростков из полных и неполных семей в целом похожи. Респонденты оценивают благоприятно. Показатели конфликтности, тревожности, неполноценности, испытываемые по поводу своей будущей семьи, меньше, чем те же показатели для родительской семьи.

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы.

Согласно нашей гипотезе, между старшими подростками из полной семьи и неполной семьи существуют как сходства, так и различия в образе родительской семьи.

Образ родительской семьи у подростков из полных и неполных семей воспринимается ими как одинаково благоприятный. Подростки из полных семей раньше планируют начать собственную семейную жизнь, для детей из неполных семей этот аспект их будущего отодвигается во временной перспективе до тех пор, пока они не обретут профессию и не обеспечат материальное благополучие своей семьи. Возможно, в таком виде проявляется чувство беззащитности и неуверенности, которое формируется у ребенка при наличии отца. Старшие подростки из полных и неполных семей воспринимают семейную ситуацию в родительской семье как благополучную, бесконфликтную, не вызывающую тревогу. У подростков, воспитывающихся в семьях с одним родителем, представления о семье претерпевают некоторые изменения. Но эти изменения возникают не вследствие собственно распада семьи, а вследствие изменения родительских оценок и трансляции опыта негативных переживаний, связанных с разрывом связи с партнером. В дальнейшем изменения в представлениях о семье может негативно отражаться на будущей семейной жизни подростка.

Таким образом, подводя итог по описанным выше результатам, можно говорить о том, что если, согласно количественному анализу, подростки из неполных семей воспринимают свою настоящую и будущую семью как благоприятную, и имеется лишь незначительная тенденция к возникновению у них чувства неполноценности, то на качественном уровне мы видим другое. У мальчиков и девочек, воспитывающихся без отца, встречаются варианты психологических защит (рационализация и символическое избегание задания). Это говорит о том, что тема семьи для них является значимой и в то же время болезненной, тревожной.

Результаты данного исследования позволят оказывать психологическую помощь в вопросах семьи детям, родительские семьи которых имели те или иные нарушения в своей структуре, прежде всего, вызванные отсутствием отца, матери или обоих родителей в семье. Исследование показывает необходимость осуществления профилактических мер по предотвращению воспроизведения аномальных особенностей семьи в последующих поколениях. Это позволит усилить семейные адаптационные процессы и помочь в преодолении кризисов семейной жизни.

Таким образом, в процессе экспериментального исследования цели, которые мы ставили перед собой, были достигнуты, задачи выполнены. В связи с этим можно сказать, что гипотеза была частично подтверждена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи.- СПб.: Питер, 2002.
2. Колесникова Г.И. Социология семьи.- Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 2007.
3. Харчев А.Г. Брак и семья. - М., 2009.
4. Основы психологии семьи и семейного консультирования/ под общ. ред. Посысоева Н.Н. - М.: «Владос», 2004.

УДК 159.922.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Слямова А.Е., Мацкевич И.К.

Исследованию психологических особенностей подросткового возраста посвятили свои работы многие психологи. Так, С. Холл, который одним из первых описал особенности подросткового периода и очертил круг проблем, связанный с данным возрастным периодом, рассматривая развитие человека с позиций теории рекапитуляции, охарактеризовал подростковый возраст как период бури и натиска [1, с. 8]. Психологические особенности подросткового возраста исследовали Ш. Бюлер, Э. Штерн, Э. Эриксон и другие видные зарубежные исследователи. Среди российских исследователей можно выделить классические работы Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божовичи др. Среди казахстанских авторов необходимо отметить исследования Л.Ж. Жумадиловой, Н.Ф. Гушт, Ж.А. Абишевой, Э.Д. Абишевой, Д. Курмангалиевой и др.

Всем известно, что в подростковом возрасте выделяются стабильные периоды и периоды кризиса. Однако при этом исследователи до настоящего времени не выработали единой точки зрения в отношении хронологических границ подросткового возраста. Переход от детства к взрослости обычно подразделяется на два этапа. Первый этап – это собственно подростковый возраст (отрочество). Второй этап – юность, которая в свою очередь, подразделяется на раннюю и позднюю юность.

Различные периодизации жизненного цикла человека, предложенные исследователями (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Э. Эриксон, А. Фрейд и др.) очерчивают различные границы подросткового возраста. Как правило, начинается подростковый возраст в 11-12 лет и заканчивается в 17-18 лет.

А. Фрейд, в свою очередь, предлагает выделять три периода в подростковом возрасте:

1) с 11–12 до 13–14 лет – предподростковый период, «предвестники подросткового бунта»;

2) с 13–14 по 16–17 лет - средний подростковый период;

3) с 17 по 19 лет поздний подростковый период (в других периодизациях юношеский возраст) [12, с. 183-185].

Д.И. Фельдштейн также делит подростковый период на три периода:

- «локально-капризный» - 10-11 лет;
- «право-значимый» - 12-13 лет;
- «утверждающе-действенный» - 14-15 лет (рис. 1) [13].

Представленные периодизации дают нам основание говорить о том, что действительно среди исследователей нет единого мнения относительно границ подросткового возраста. Данная проблема касается и психологического содержания данного возрастного периода.

Л.С. Выготский достаточно подробно рассматривая проблему интересов в подростковом возрасте, считал, что это «ключ ко всей проблеме психологического развития в подростковом возрасте». Если следовать его мнению, то все психические функции человека, соответствующие каждой ступени развития, в т.ч. и характерные для подросткового возраста, действуют не автоматически, не бессистемно, и не случайно, а в строго определенной последовательности. Они направляются конкретными, отложившимися в личности влечениями, стремлениями и интересами. Л.С. Выготский обращал внимание на то, что формирование интересов в большей степени составляет содержание социального и культурного развития ребенка, чем его биологическое развитие. Согласно Л.С. Выготскому, механизмы поведения подростка начинают действовать в совершенно другом внешнем и внутреннем мире. В этом возрасте влечение превращается в интерес [4, с. 19].

Л.С. Выготский выделил ряд основных групп наиболее ярких интересов подростков. Вслед за А.Б. Залкиндом, он обозначил их доминантами, а именно:

1) «эгоцентрическая доминанта» - отражает интерес подростка к его собственной личности;

2) «доминанта дали» - установка

подростка на большие и обширные масштабы, гораздо более субъективно приемлемые для него, чем ближайшие, сегодняшние, текущие;

3) «доминанта усилия» - отражает тягу подростка к преодолению, сопротивлению, к волевым усилиям, которые иногда могут проявиться в хулиганстве, упрямстве, борьбе против воспитательных авторитетов, протесте и других негативных проявлениях;

4) «доминанта романтики» - выражает стремление подростка к рискованному и неизвестному, к приключениям, к героизму и т.п.

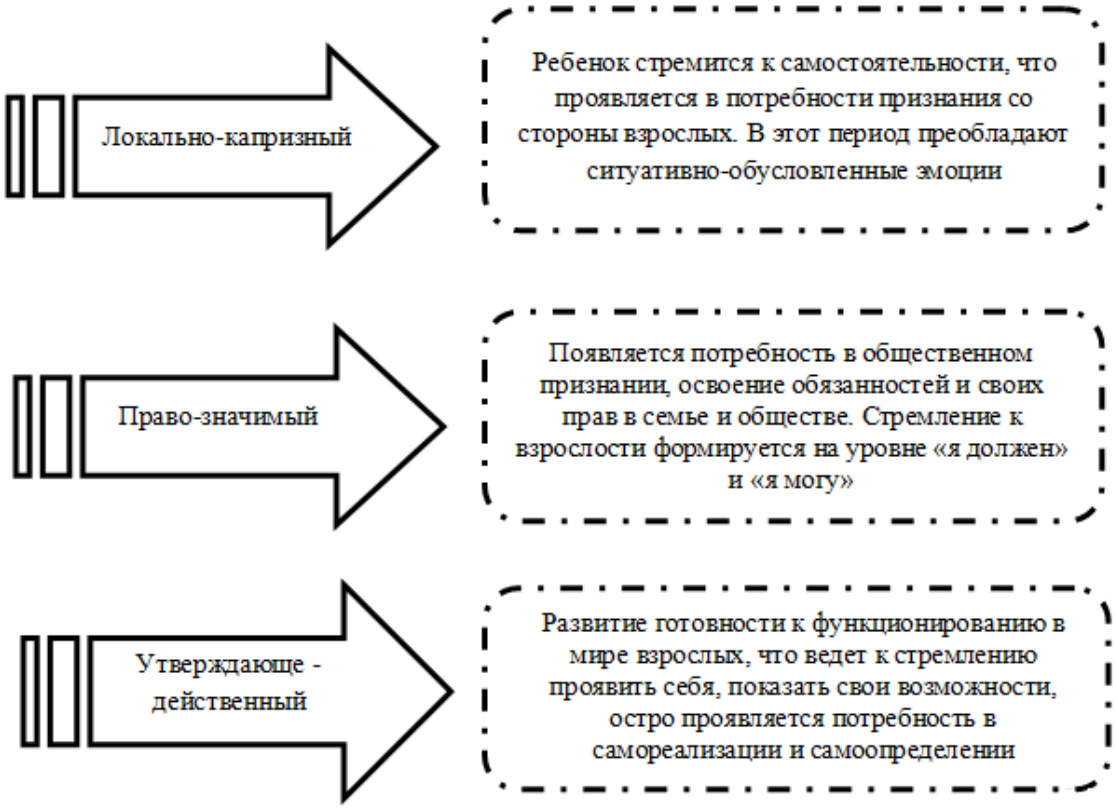

Рис. 1. Характеристика стадий развития в подростковом возрасте (по Д.И. Фельдштейну)

Д.Б. Эльконин [11], следуя за теорией Л.С. Выготского, связывает подростковый возраст, как и любой другой возрастной период, с появлением новообразований, которые, по его мнению, формируются из ведущей деятельности предшествующего возрастного периода. Так, учебная деятельность совершает «поворот» ребенка от направленности на мир к направленности на самого себя. Окончание младшего школьного возраста ознаменовано тем, что у ребенка появляются новые возможности. Однако он еще не знает, что он собой представляет: «Кто Я?». Решение данного вопроса можно найти только путем освоения окружающей действительности. В начале подросткового возраста учебная деятельность совершает переход на новый, более высокий уровень. Она становится деятельностью, которая направлена на самосовершенствование и самообразование учащихся. Специфика развития в переходном возрасте проявляется в следующих симптомах:

- снова появляются трудности в отношениях с взрослыми;
- возникает упрямство, негативизм, безразличие к оценке его успехов, уход из школы, т.к. главное для ребенка теперь происходит вне школы.

Зарождаются детские компании, обусловленные необходимостью поиска друзей, поиска тех, кто может тебя понять. Подростки начинают вести дневники. Мно-

гие исследователи сообщают о «тайных дневниках и тетрадях», в которых подростки находят исключительно свободное убежище, где никто и ничто их не стесняет. Предоставленные самим себе, они независимо и свободно выражают свои внутренние, подчас глубоко интимные переживания, волнующие мысли, сомнения и наблюдения.

Л.И. Божович [6] также отмечала, что начало переходного возраста в общем психическом развитии отмечено появлением новых, более широких интересов, личных увлечений и стремлением занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни. Однако в подростковом возрасте еще нет ни внутренних, ни внешних возможностей, чтобы занять эту позицию. Л.И. Божович отмечала, что несоответствие между возникшими потребностями и обстоятельствами жизни, которые ограничивают возможность их реализации, характерно для каждого возрастного кризиса.

И.В. Дубровина считает подростковый период «кризисом независимости». Если следовать ее мнению то, если отрочество проходит гладко и бесконфликтно или осуществляется по типу «кризиса зависимости», то обязательно будет запоздалый и особенно болезненный кризис (17-18 лет) либо запоздалый инфантилизм «взрослого ребенка». Л.И. Бершедова выделяет возраст 15-18 лет как кризис юношеского возраста. К.Н. Поливанова говорит о том, что начало подросткового кризиса – это 10,5 лет и пик его приходится на 11,8 лет. Верхняя граница подросткового кризиса и содержание стабильного периода отдельно автор не рассматривает [14, с. 56].

Представленные исследованияподросткового возраста показывают всю его сложность, неоднозначность и противоречивость, которая обусловлена разницей жизненных целей и проблем, характерных для подростка в 12 лет и юноши в 17 лет. Общим для них, безусловно, будет то, что в 12 лет перед нами уже не ребенок, а в 17 лет - еще не взрослый человек. Эти пять-шесть лет в жизни человека являются огромной ступенью, а если быть более точным прыжком от детства к взрослости.

Этот непродолжительный этап жизни ставит перед подростком ряд задач, решение которых даст ему возможность почувствовать себя подлинно взрослым:

1) приобретение настоящей психологической независимости и отделение от родителей;

2) завершение школы, приобретение профессии, выбор направления дальнейшего обучения. Профессиональное самоопределение;

3) преодоление кризиса идентичности, ролевой диффузности («самоидентификация»);

4) новый виток социализации среди сверстников, который основан на установлении более глубоких, эмоциональных отношений;

5) приобретение зрелой, взрослой сексуальности, адаптация к данному новому состоянию. Обретение друга (подруги) другого пола;

6) стремление к осознанию своего предназначения, экзистенциальный анализ собственной судьбы [15, с. 77].

Все названные задачи являются важными для подростка и требуют решения. Можно сказать, что перечисленные задачи носят экзистенциальный характер, их решение нельзя отложить на потом. Однако одновременное решение всех проблем носит сложный характер в силу их противоречивости друг другу. В этой связи Ф. Райс отмечает: «Изучение подростков – это изучение контрастов, перемен, экспериментирования и роста. Подобные колебания позволяют индивидууму, так или иначе, выбрать свой путь в жизни, приблизившись к миру взрослых. В конце концов, это и есть самая важная задача на данном этапе жизни» [16, с. 121].

Действительно, переход к подростковому возрасту характеризуют глубокие изменения условий, которые влияют на личностное развитие ребенка. Они касаются как физиологии организма и отношений, складывающихся у подростков с взрослыми людьми и сверстниками, так и уровня развития познавательных процессов, способностей и интеллекта. Иными словами, во всем этом обозначен переход от детства к взрослости. Происходит быстрая перестройка и превращение организма ребенка в организм взрослого человека. Как физическая, так и духовная жизнь подростка из

дома перемещается во внешний мир – в среду сверстников и других взрослых. Основанием для построения отношений среди сверстников являются совместные игры и дела, которые охватывают обширный круг видов деятельности - от совместного труда над чем-нибудь, до личного общения на жизненно важные темы. Во все эти новые отношения с людьми подросток вступает, уже, будучи в достаточной степени интеллектуально развитой личностью и обладая способностями, позволяющими ему занять определенное место в системе взаимоотношений со сверстниками [17, с. 445]. Как правило, линии общего интеллектуального развития детей и процесса формирования их как личностей не совпадают во времени. К началу подросткового возраста ребенок уже обладает развитым интеллектом, который понимается, как способность ставить и решать задачи в практическом, образном и символическом планах. Развитие же его личности активно продолжается и завершается намного позднее, в годы юности. Мотивационная сфера личности, личные и деловые интересы подростков, их профессиональные способности и склонности формируются в течение трех-четырех лет обучения в старших классах школы.

В таблице 1 представлен обобщенный материал особенностей психологических характеристик личности в подростковом возрасте.

Таблица 1. Особенности психологических характеристик личности в подростковом возрасте

Характеристика	Сущность
Самооценка	Самооценка основывается на мнении общества или на противостоянии всему миру. Отмечается неустойчивость, подвижность самооценки. Повышенная чувствительность к оценке внешности и способностей сочетаются с излишней самонадеянностью.
Общение	Общение со сверстниками приобретает особую значимость, отрабатываются способы взаимоотношений. Дружеские отношения носят своеобразный характер: с одной стороны - потребность в преданном друге, с другой - частая смена друзей. Стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения.
Потребностно - мотивационная сфера	Стремление к свободе от внешнего контроля сочетается с ростом самоконтроля и началом сознательного самовоспитания. Это повышает ранимость и восприимчивость к вредным влияниям. Возрастает интерес к другим людям и различиям между ними.
Эмоции, чувства и воля	Формирование общего «чувства взрослости», проявляющееся в стремлении к самостоятельности. Ключевой этап в процессе становления эмоционально-волевой регуляции личности. Переживания становятся глубже, появляются более стойкие чувства. В тоже время отмечается легкая возбудимость, резкая смена настроений, переживаний, что приводит к импульсивности поведения и личностной нестабильности. Умение скрывать под маской безразличия тревогу, волнение, огорчение.
Самосознание	Открытие внутреннего мира. Включают в сознание взрослую жизнь. Формирование «Я - концепции» (системы внутренне согласованных представлений о себе) и становление основ мировоззрения, связное с интеллектуальным развитием.

Итак, подростковый возраст представляет собой особый период психического развития, на протяжении которого происходят значительные качественные изменения, вызывающие необходимость перестройки всей системы отношений с окружающими и приводящие к возникновению нового уровня развития самосознания.

Изменения, вызванные физическим и психологическим состоянием подростков,

приводят к повышенной эмоциональности и чувствительности, которые плохо контролируют извне. Потеря контроля ведет к формированию психологической зависимости подростка от ситуации. В данном возрастном периоде также отмечается преобладание процессов возбуждения над торможением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: ЭКСМО, 2014.
2. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: Учебник. – Российское педагогическое агентство, 2004.
3. Минькова Е.С. Проблемы психологии отрочества и юности: история становления проблемы. – М.: «Флинта», 2014.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии: В 6 т. - М.: «Наука», 1984. - Т. 4.
5. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. - М.: Институт практической психологии, 1995.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб., 2008.
7. Жумадилова Л.Ж. Психологические особенности подростков // Психология в казахстанской школе. – 2010. - № 4. – С. 2-6
8. Гушт Н.Ф. Психологические и социально-педагогические проблемы подросткового возраста // Психология в казахстанской школе. – 2009. - № 5. – С. 2-8.
9. Абишева Ж.А., Абишева Э.Д. О психологических особенностях социализации подростка // Педагогика и психология. – 2010.- № 3. – С. 94-98
10. Курмангалиева Д. Психофизиологические, личностные и интеллектуальные аспекты подросткового возраста // Преподавание психологии в школах и вузах. – 2006. - № 2. – С. 20-23
11. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М., 2009.
12. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. – М., 2008.
13. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М., 2004.
14. Смирнягина Н.Н. Возрастные границы и психологическое содержание стабильного периода подросткового возраста // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Серия: Психология. – 2009. - № 5. – С. 56-61
15. Китаева М.А., Русинова С.И. Физиологические и психологические особенности подростков 11-7 лет // Вестник ТГГПУ. – 2008. - № 4. – С. 77-80
16. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2008.
17. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.

УДК 159.9:796.01

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Милюхина Е.А., Бандурка Т.Н.

Важно исследовать особенности полимодального восприятия у подростков, школьников девятых классов, так как значимой деятельностью у них является профориентация. Они стоят на новой ступени своей жизни, где есть выбор - учиться дальше в школе или осваивать профессию. Выявление особенностей чувственной перцепции у подростков диктуется потребностью управлять полимодальным восприятием в процессе учебных действий и спорте для их личностного развития и совершенствования спортивного мастерства, а также для выбора будущей профессии. Для более точного изучения полимодального восприятия подростков, занимающихся активными видами спорта, мы решили сравнить их результаты с результатами

подростков, которые не занимаются спортом.

На наш взгляд, проблемы исследования особенностей полимодального восприятия у подростков, занимающихся и не занимающихся спортом, определяется степенью недостатка знаний об особенностях индивидуального полимодального восприятия, что является причиной возможных личностных нарушений познавательных процессов. В результате возникает определенное противоречие между возрастающими требованиями к познавательным возможностям подростка и недостаточной готовностью диагностировать, развивать их индивидуальное полимодальное восприятие. В деятельности спортсмена целесообразно использовать не одну сенсорную систему, а все системы в равной степени, так как человек целостен.

Анализ источников показал, что в отечественной психологии вопросом перцепции, психологии восприятия уделяется достаточное внимание со стороны психологов, занимающихся вопросами общей психологии, дифференциальной психологии, возрастной и педагогической психологии (В.А. Барабанщиков, Т.Н. Бандурка и др.) [1, 2, 3, 4]. На наш взгляд, недостаточно исследований, показывающих влияние полимодальной перцепции на учебную и спортивную деятельность.

Методологическую основу нашей работы составили исследования особенностей полимодальной перцепции, концепция развития полимодального восприятия, теоретическая модель чувственного восприятия Т.Н. Бандурка [1, 2, 3].

По мнению Е.Н. Гогунова и Б.И. Мартьянова, восприятие - это «отражение в сознании предметов, событий, явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. Восприятие - это прежде всего чувственное познание. Так как, с одной стороны, оно возникает при непосредственном воздействии раздражителя, а с другой - отражает в сознании человека это воздействие, а затем идет осмысливание увиденного, услышанного, почувствованного. Главная роль восприятия - получение информации из внешнего мира и о самом себе, воспринимая которую, человек ориентируется в пространстве, в ситуации, контролирует выполняемые действия, оценивает свои чувства и состояния окружающих, получает новые сведения» [5, с. 14].

Интеграция сенсорных модальностей и является основой модальности восприятия в полимодальном восприятии у человека. Модальность восприятия базируется на сочетании сенсорных модальностей при доминировании одной или нескольких из них и создает образ предмета или явления, обозначенный вербально. Вслед за Т.Н. Бандурка, полимодальное восприятие мы рассматриваем как системную форму организации перцептивного опыта индивида, состоящую из упорядоченных интегративных структур (модальностей восприятия), которые имеют свои сложноустроенные подструктуры. В полимодальном восприятии мы выделяем восемь модальностей (кинестетическая, гаптическая, висцеральная, зрительная, обонятельная, вкусовая, слуховая, восприятие людей и природы).

Целью данного исследования является выявление особенностей полимодального восприятия у подростков, занимающихся и не занимающихся активными видами спорта.

Объект исследования: полимодальное восприятие у подростков.

Предмет исследования: особенности полимодального восприятия у подростков, занимающихся активными видами спорта, и подростков, которые не занимаются спортом.

Цель, объект и предмет исследования определили необходимость постановки и решения следующих задач:

1) сделать анализ психолого - педагогической литературы по проблеме психологии спорта, особенностей полимодального восприятия у обучаемых;

2) выявить особенности полимодального восприятия у подростков, которые занимаются активными видами спорта;

3) выявить особенности полимодального восприятия у подростков, которые не занимаются спортом;

4) провести сравнительный анализ особенностей полимодального восприятия у подростков, которые занимаются и не занимаются активными видами спорта.

Для проверки достоверности разли-

чия была выдвинута следующая гипотеза: мы предположили, что особенности полимодального восприятия у учащихся девятых классов, которые занимаются активными видами спорта, и учащихся, которые не занимаются спортом, различаются.

Рабочие гипотезы исследования: Гипотеза H_0: уровень балльных показателей полимодального восприятия у подростков, занимающихся активными видами спорта, не отличается от уровня балльных показателей полимодального восприятия подростков, не занимающихся спортом. Гипотеза H_1: уровень балльных показателей полимодального восприятия у подростков, занимающихся активными видами спорта, отличатся от уровня балльных показателей полимодального восприятия подростков, не занимающихся спортом.

Методы исследования. Основные методы: наблюдение, констатирующий эксперимент. Вспомогательные: анкетирование, опросные методы, методы математической статистики обработки данных.

Для решения исследовательских задач была применена психодиагностическая методика, которая разработана на основе теоретической модели чувственной перцепции (Т.Н. Бандурка) для выявления особенностей полимодального восприятия. Также применялись методы описательной статистики и критерий U Манна-Уитни, который предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он позволяет выявлять различия в значении параметра между малыми выборками [7].

В работе представлены данные исследования развития полимодального восприятия у подростков, которые занимаются активными видами спорта и которые не занимаются спортом. Исследовательская работа проводилась на базе двух иркутских школ (21 и 63), с марта 2016 года по ноябрь 2016 года. В исследовании принимало участие 62 респондента, учащиеся девятых классов в возрасте 14-16 лет. Из них 31 респондент занимается активными видами спорта (19 мальчиков, 12 девочек) и 31 респондент не занимается спортом (19 мальчиков, 12 девочек).

Для сопоставления балльных значений модальностей в полимодальном восприятии у подростков, занимающихся активными видами спорта, и подростков, не занимающихся спортом, был использован критерий U Манна-Уитни.

Указанный метод показал, что все модальности, кроме кинестетической, у двух групп респондентов статистически не различаются. Полученные данные свидетельствуют о том, что у респондентов, занимающихся активными видами спорта, кинестетическая модальность ($p \leq 0,01$) более активна, чем у респондентов, не занимающихся спортом. Что вполне логично, т.к. кинестетическая модальность для спортсменов важна для жизнедеятельности, профессиональной деятельности и общения. И это неудивительно, потому что вся деятельность спортсмена основывается на движениях. Движение - важнейший естественно биологический стимулятор роста, развития, поддержания и совершенствования физиологических функций, а также формирования всего организма [8]. Одной из важнейших психологических особенностей двигательных навыков спортсмена является то, что спортсмен, выполняя те или иные приемы, регулирует свои движения и мышечные усилия, оценивая расстояние между игроками [6]. Восприятие движения отражает в человеческом сознании изменение положения объектов и самого наблюдателя во времени и пространстве. Для спортивной деятельности роль этого вида восприятия особенно велика, так как образ физических упражнений возникает не только из отдельных поз, но и из смены их во времени и пространстве (имеет динамический характер) [5].

На рис. 1. видна выраженность профиля полимодального восприятия различных модальностей (в баллах) в полимодальном восприятии у подростков, которые занимаются активными видами спорта и подростков, которые не занимаются спортом. Исследование показало, что у респондентов, которые занимаются активными видами спорта, наиболее выражены балльные значения зрительной, обонятельной, вкусовой и кинестетической модальностей. Респонденты, которые не занимаются спортом, отдают предпочтение зрительной, обонятельной, вкусовой и гаптической мо-

дальности. Данный факт можно интерпретировать как явное предпочтение указанных модальностей восприятия у подростков.

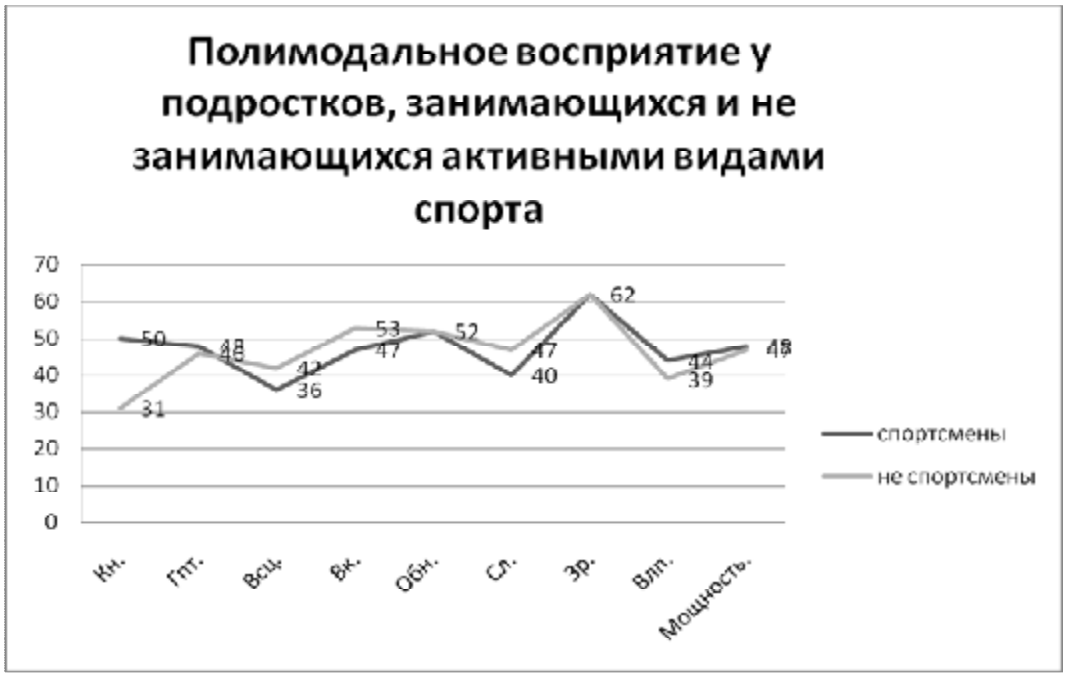

Рис. 1. Средние балльные значения модальностей в полимодальном восприятии у респондентов

Примечание: кн – кинестетическая (двигательная активность); гпт – гаптическая (активное осязание); вк – вкусовая; обн – обонятельная; зр - зрительная; влп – восприятие людей (себя, других) и природы

Мы не можем утверждать о доминировании указанных модальностей, т.к. восприятие ситуативно и предпочтения определенных модальностей может изменяться в соответствии с целью жизнедеятельности, деятельности и общения.

Обращает на себя внимание тот факт, что в данной выборке у респондентов, занимающихся спортом, и респондентов, не занимающихся спортом, висцеральная модальность имеет самые низкие баллы в полимодальном восприятии. Мы предполагаем, что восприятие деятельности внутренних органов, системных чувств и явлений ноцицепции – реакции организма на вредоносные воздействия внутренней и внешней среды - являются ресурсными или латентными, возможно, требующих осознания и дальнейшего развития.

Стоит заметить, что общая мощность модальностей у подростков, которые занимаются спортом, статистически не отличается от мощности модальностей подростков, не занимающихся спортом.

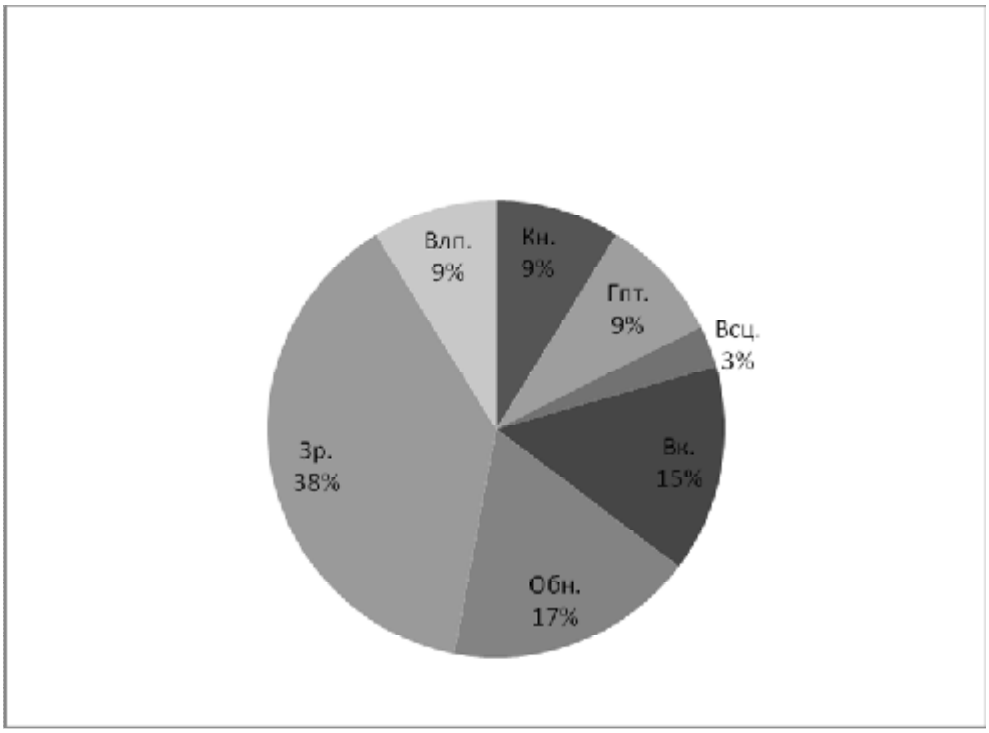

Рис. 2. Предпочтение модальностей полимодального восприятия у респондентов, занимающихся активными видами спорта

Примечание: кн – кинестетическая (двигательная активность); гпт – гаптическая (активное осязание); вк – вкусовая; обн – обонятельная; зр - зрительная; влп – восприятие людей (себя, других) и природы

Также были выявлены определенные предпочтения респондентами модальностей восприятия. На рис. 2 у школьников девятых классов, которые занимаются активными видами спорта, наиболее предпочитаемые зрительная, обонятельная и вкусовая модальности. Наименее предпочитаемые висцеральная и слуховая.

Следует заметить, что у респондентов наблюдается предпочтение и других модальностей восприятия: кинестетическая и вкусовая.

На рис. 3 у респондентов, которые не занимаются спортом, наиболее предпочитаемые зрительная, обонятельная и вкусовая модальности. Наименее предпочитаемые кинестетическая и восприятие людей и природы.

Также есть респонденты, которые отдают предпочтение слуховой и гаптической модальности.

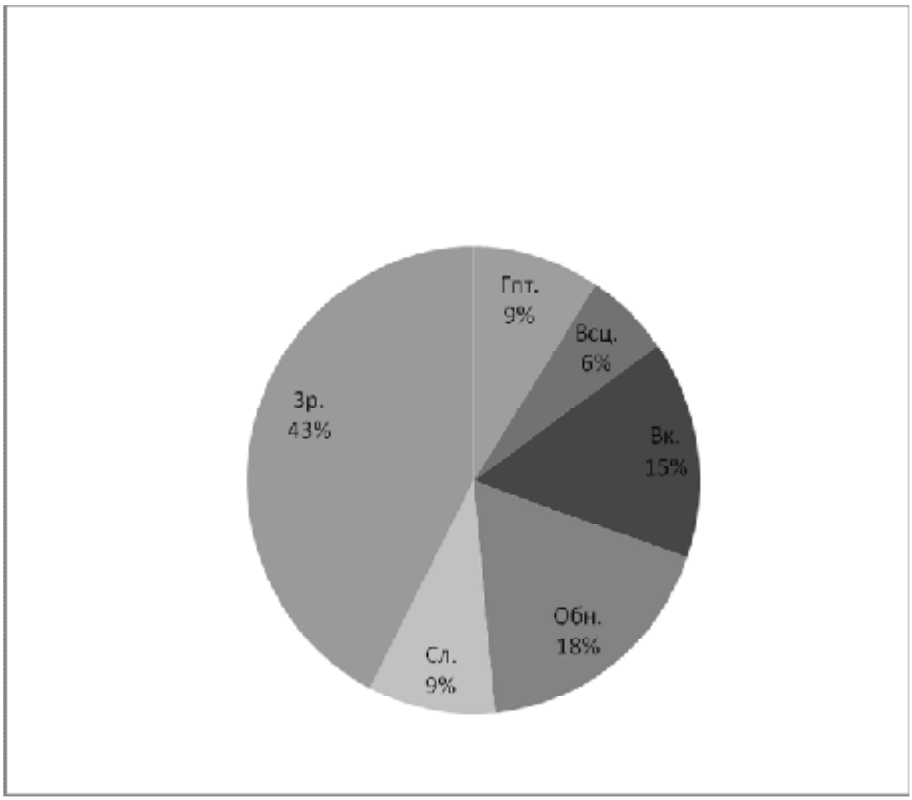

Рис. 3. Предпочтение модальностей полимодального восприятия у респондентов, не занимающихся спортом

Примечание: кн – кинестетическая (двигательная активность); гпт – гаптическая (активное осязание); вк – вкусовая; обн – обонятельная; сл – слуховая; зр - зрительная; влп – восприятие людей (себя, других) и природы

Проведенное исследование позволило выявить особенности полимодального восприятия у учащихся 9-х классов, которые занимаются активными видами спорта и которые не занимаются спортом.

Сравнительный анализ модальностей в полимодальном восприятии показал, что подтверждается гипотеза H_0 (уровень балльных показателей полимодального восприятия у подростков, занимающихся активными видами спорта, не отличается от уровня балльных показателей полимодального восприятия подростков, не занимающихся спортом), для всех модальностей, кроме кинестетической.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что полимодальное восприятие в группах респондентов частично различается (балльные показатели кинестетической модальности).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бандурка Т.Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. Монография. Иркутск: Изд-во Оттиск, 2005.
2. Бандурка Т.Н. Осознание собственного полимодального восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно - нравственных истоков // Экспериментальная психология. 2013. Том 6. № 4. - С. 59-66.
3. Бандурка Т.Н. Полимодальность как содержательная характеристика восприятия студентами понятий «психологическое здоровье» и «счастье» // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы XI международной научно-практической конференции (27 февраля 2015 года). В 2-х частях. Ч. 1 / Отв. редактор Уварина Н.В. – Прага: Чешская Республика, 2015. - С. 45-49.
4. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. - М., 2006.
5. Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. Психоло-

гия физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.
6. Организация и проведение учебного процесса по дисциплине «Повышение спортивного мастерства»(волейбол) для студентов МГППУ всех специальностей и форм обучения: учебно-методическое пособие / Гусев А.В., Болдов А.С., Илькевич К.Б., Клочков С.Н. - М., 2016
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2007.
8. Спорт статьи.рф: http://спортстатьи.рф/

УДК 159.9

ПРИЧИНЫ СУИЦИДА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Мукажанова А.М.

Проблема суицида среди детей и подростков является одной из первостепенных и наиболее актуальных социальных проблем .Одной из главнейших причин распространения суицида, является, на наш взгляд, сложная и противоречивая обстановка в стране. Как известно, еще Э. Дюркгейм считал, что ситуация в стране влияет на рост числа самоубийств. Во время неожиданных экономических спадов и подъемов старые социальные нормы разрушаются, люди теряют ориентацию, что способствует росту девиаций, в том числе и самоубийств. Особенно актуальной эта проблема становится в обществе на переходных этапах его развития, что мы сейчас и переживаем. Конфликтные ситуации, возникающие сегодня в нашем обществе на различной почве, ведут к общей моральной дезориентации человека, подчас толкая его на негативные поступки, принятие скоропалительных решений. Это, в первую очередь, сказывается на подростках - самой легкоуязвимой социальной группе. Кроме того, основной причиной усиления этой опасной тенденции является отсутствие надлежащего семейного и общественного воспитания, жестокое обращение взрослых и сверстников. Моральное и физическое насилие, порочные методы воспитания, унижение человеческого достоинства сопутствуют жизни многих детей и подростков в семье, дошкольных учреждениях, школах, детских домах и интернатах, а также образовательных учреждениях.

Суицид, согласно определению, которое дал Эмиль Дюркгейм, есть не что иное, как действие, преднамеренно направленное на лишение себя жизни. Однако само понятие смерти как категории, обозначающей прекращение жизни, окончательно формируется у зрелой личности. Только начиная с подросткового возраста, человек полностью осознает неизбежность и окончательный характер смерти. В последнее время мы достаточно часто сталкиваемся с подростковыми суицидами, дети уходят из жизни, даже не осознав её ценности.

Подростковой суицид имеет две характерные особенности. Во-первых, отсутствие реального желания и четко обозначенного мотива совершения самоубийства. Психотерапевтическая практика показывает, что подростки не могут четко обозначить причину, по которой они решили совершить самоубийство (обыденно причина суицида воспримется подростком как тяготящая его проблема, разрешить которую не представляется возможным). Обычно их объяснение суицидального намерения ограничивается лаконичной фразой "просто надоело жить". Во-вторых, отсутствие умения вербализовать свои чувства, поделиться своими переживаниями, подробно рассказать о них и, как следствие этого, неспособность их отреагировать. Невысказанные негативные чувства, не нашедшие пути выхода, аккумулируются и так в уже болезненной душе подростка, что только усиливает депрессивное состояние ребенка.

И все же основную причину детских самоубийств ВОЗ рекомендует искать в семье. Демонстрация намерения совершить самоубийство – это "крик о помощи", последний способ ребенка привлечь внима-

ние к себе, своей беде и вызвать сочувствие у окружающих. Чаще всего суицидальное поведение подростки совершают в дневное или вечернее время (80%), когда поблизости есть, кому их остановить. Самоубийства подростков часто связаны с проблемами в межличностных отношениях. В этих случаях обида на близкого человека переносится на самого себя, таким образом, внешняя агрессия, направленная на обидчика, трансформируется во внутреннюю агрессию на себя, чтобы заставить другого почувствовать вину.

Проблема подросткового суицида во многом связана с искаженным и незрелым представлением ребенка о смерти. Смерть видится подростку как временное состояние, которое можно сравнить со сном, приходящим и уходящим. В подростковом возрасте у большинства детей формируется миф об их бессмертии, отсюда любовь подрастающего поколения к небезобидным шалостям: катанию на лифтах, подножке трамвая, различным играм на строительной площадке и т.п. Такое своеобразное бесстрашие, прежде всего, объясняется тем, что у подростков еще не сформирована ориентация на будущее, прежде всего, на отдаленное будущее. В силу этого и смерть саму по себе подросток воспринимает как нечто не относящееся к нему. Смерть представляется в виде желанного сна, отдыха от невзгод, способа попасть в иной мир, также она видится средством наказать обидчиков. Подросток, совершенно искренне желая умереть в невыносимой для него ситуации, в действительности желает наладить отношения с окружающими.

Ребенок, который намерен совершить самоубийство, находится в тяжелейшем кризисном состоянии, и попытки суицида не является для него реакцией на единичное, выводящее из душевного равновесия событие. Решение покончить с собой вызревает в контексте накапливающихся в течение продолжительного времени личных или семейных проблем. Однако сама по себе попытка может быть импульсивной, неожиданной для самого ребенка.

Факторы риска совершения суицида

Как уже говорилось выше, причины, подталкивающие подростков к совершению самоубийства, во многом для них самих остаются непонятными. И все же можно выделить определенные группы факторов риска совершения в этом возрасте суицида:

Семейные проблемы. Как показывает статистика, дети, совершающие суицидальные поступки, воспитываются в неблагополучных семьях, где часто возникают конфликты между родителями, которые порой используют насилие при выяснении отношений с ребенком. Такие родители крайне недоброжелательно относятся к своим детям, притом не замечая, как далеко заходит их рукоприкладство или унижение ребенка.

Способствовать самоубийству могут и материальные проблемы семьи, часто связанные с утратой одного из родителей. Подростки часто воспринимают конфликты в семье, потерю родителя, экономические неурядицы как собственную вину, у них возникает ощущение эмоциональной и социальной изоляции, чувство беспомощности и отчаяния. Они уверены, что не могут ничего сделать, у них нет будущего.

Школьные проблемы. Возникающие в школе проблемы с успеваемостью, в общении со сверстниками могут привести к дезадаптации подростка, его отчужденности от привычных для данного возраста личных дел. Особую роль здесь играет референтная группа ребенка (ближайший круг сверстников), чьи оценки приобретают огромное значение при формировании его представлений о самом себе. Потеря или осуждение группой может стать тем социально-психологическим фактором, который способен подтолкнуть или усилить желание подростка к суицидному действию. Этот фактор особенно значим для подростков с невысоким интеллектом, сочетающимся с выраженной сензитивностью и уязвимостью к различным пересудам, критике со стороны сверстников.

Проблемы интимно-сексуальной сферы. Неудачи в личной жизни, проблемы сексуального характера также могут спровоцировать самоубийство подростка.

Измена любимого человека, отягощенная унижением достоинства подростка, может привести к совершению им суицида. Чаще всего в ситуации разлада отношений

с возлюбленным (или возлюбленной) к самоубийству прибегают те подростки, которые ощущают отвержение со стороны родителей, но при этом эмоционально зависимы от их внимания, уважения, чуткости.

Также к суицидальному поведению подростка может натолкнуть неудачный половой контакт, сомнения по поводу сексуальной ориентации ("гомосексуальная паника"), беременность девушки.

Аддиктивное поведение. Более высок риск совершения самоубийства у молодых людей, употребляющих алкоголь и наркотики, так как прием этих психоактивных веществ снижает критичность мышления и способность контролировать импульсивное поведение, предвидеть и понимать последствия своих действий.

Незрелость личности и определенные черты характера. Склонные к самоубийству молодые люди отличаются высокой импульсивностью, агрессивностью или недостаточным уровнем личностной идентификации, что приводит к потере чувства собственного достоинства, целеустремленности и смысла жизни. В состоянии аффекта подросток крайне импульсивен и агрессивен. Любой попавший под руку острый предмет, лекарство в аптечке, подоконник в квартире - все может стать средством совершения самоубийства.

За Восточным Казахстаном прочно закрепилась слава одного из неблагополучных регионов по статистике суицидов среди детей и подростков. Так, в 2013 году пробовали свести счеты с жизнью 72 ребенка, 20 из них спасти не удалось. В прошлом году только в Усть-Каменогорске было зафиксировано 14 попыток несовершеннолетних покончить с собой, две из которых оказались завершенными. В среднем же по республике ежегодно происходит до двухсот таких случаев.

По информации департамента внутренних дел ВКО, с начала этого года в области зафиксировано 19 фактов суицида, это еще без учёта попыток. Последние два смертельных случая произошли на одной неделе.

6 апреля в Усть-Каменогорске 23-летняя девушка выпрыгнула из окна пятого этажа. Однако свести счеты с жизнью ей не удалось. Горожанка отделалась несколькими переломами и ушибами. Пострадавшая сообщила, что решилась на этот поступок после ссоры с мужем.

21 апреля в Семее 33-летняя женщина с двумя маленькими детьми сорвалась с балкона четвертого этажа. По счастливой случайности все остались живы, но получили тяжелые травмы. Соседи сообщили, что молодая мать испытывала серьезные материальные трудности и в одиночку воспитывала детей.

26 апреля в Усть-Каменогорске 34-летняя женщина упала с балкона на седьмом этаже. По словам очевидцев, горожанка скончалась еще до прибытия "скорой". Обстоятельства суицида неизвестны.

28 апреля в Шемонаихинском районе 18-летняя девушка выпала из окна собственной квартиры на пятом этаже. Врачи выявили у пострадавшей многочисленные переломы и ушиб головного мозга. Пациентка впала в кому. По данным полиции, девушка была в состоянии алкогольного опьянения. Обстоятельства происшествия выясняются.

2 мая в Усть-Каменогорске с балкона восьмого этажа спрыгнула 13-летняя девочка-подросток. По словам очевидцев, пострадавшая пыталась подняться на ноги, но скончалась до приезда медиков. Обстоятельства суицида выясняются.

3 мая в Усть-Каменогорске 17-летняя студентка колледжа спрыгнула с Ульбинского моста в реку. Спустя полтора часа водолазы нашли и подняли со дна ее тело. Погибшая оставила предсмертную записку, в которой причиной своего поступка назвала проблемы в отношениях с молодым человеком.

Мы попросили полицейских прокомментировать два последних случая. По словам заместителя начальника отдела административной полиции УВД Усть-Каменогорска Мейрамгуль Ким, обе девочки были на хорошем счету в учебных заведениях, ранее не попадали в поле зрения полиции, участвовали в общественной жизни.

- Та, что помладше, школу не пропускала, не состояла в группе риска, вообще девочка спокойная была, - говорит инспектор. - То же самое могу сказать и в отношении студентки. Училась хорошо, по-

лучала стипендию... Для нас эти два случая, произошедшие друг за другом, были настоящим шоком.

- Вы много лет входите в комиссию по делам несовершеннолетних при акимате города, лично разбираете каждый такой случай. Чем может быть вызвано значительное число самоубийств в нашем регионе? Несколько лет назад эксперты высказывали версию, что суициды могут быть отдельным следствием испытаний на Семипалатинском ядерном полигоне.

- Несколько лет назад в Казахстане, в том числе и в нашей области, была волна суицидов, - продолжает Мейрамгуль Жаксылыковна. - Тогда выяснили, что одной из главных причин были школьные вымогательства. Мы сразу на этот вопрос отреагировали, провели профилактическую работу. Все более-менее успокоилось. Но в этот раз мы на комиссии обсуждали оба случая и не смогли понять причины. Может быть, действительно, и экология...

Мы обратились за соответствующими разъяснениями к специалистам управления здравоохранения, чтобы те подтвердили или опровергли версию экологического фактора. Но в ведомстве ушли от ответа, переадресовав нас почему-то в ДВД ВКО...

Закон отрицания

До недавнего времени в Казахстане вообще отказывались признать проблему детских и подростковых суицидов. Об этом пишет местный филиал Фонда Организации Объединенных Наций ОНН ЮНИСЕФ (United Nations International Children's Emergency Fund - международный чрезвычайный фонд помощи детям) в своем пятилетнем отчете за 2004-2009 годы. Специалисты организации провели собственный анализ ситуации, используя данные Министерства здравоохранения, агентства статистики и правоохранительных органов, и обнаружили, что информация о самоубийствах не только не анализируется, но даже и не систематизируется. Такое положение дел списали на местный менталитет.

«Семьи самоубийц предпочитают маскировать самоубийства под несчастные случаи из-за страха, унижения и позора. Многие случаи суицида также остаются не отмеченными в отчетах, так как происходят в сельской местности, где жертвы суицидальных попыток часто умирают из-за ненадлежащего качества или отсутствия медицинских услуг», - говорится в материалах отчета.

По словам экс-председателя Комитета по охране прав детей Министерства образования и науки РК Раисы Шер, замечания, указанные в упомянутом документе, были приняты к сведению в Правительстве и проделана большая работа по их устранению.

- Статистика, представленная ВОЗ, не совсем достоверна. В последние годы суицид стал существенно снижаться по всем регионам, - прокомментировала она. - В каждом регионе были созданы рабочие группы по профилактике и предупреждению суицидального поведения среди несовершеннолетних. Активизировались психологические службы, министерством был издан приказ о создании школьных психологических служб, в Астане открыт Институт психологии.

- То, что в ВКО происходит такое количество самоубийств, может быть, связано с неблагоприятной экологической обстановкой?

- Объективно говоря, в Южно-Казахстанской области и в ВКО проживает больше детей, чем в других регионах страны, отсюда и статистика. Но и отказываться от версии влияния Семипалатинского полигона тоже нельзя. Наверное, какое-то негативное воздействие на психику людей присутствует, но этот вопрос у нас в стране недостаточно изучен. Однако решающее значение все равно имеет нравственно-духовное воспитание старшего и младшего поколения. Почему наши дети подвержены суициду? Да потому, что не умеют противостоять трудностям - и это главная причина, - рассуждает Раиса Петровна.

К слову, напряженная экологическая обстановка в нашем крае не привлекла внимания специалистов ЮНИСЕФ, которые в прошлом году провели в ВКО отдельное исследование.

В отчете группы экспертов говорится, что местные подростки, а опрошено было почти три тысячи учащихся, ничем не отличаются от сверстников в других стра-

нах мира.

"Суицидальное поведение, вероятно, зависит от плохого состояния здоровья, которое часто связано с нездоровым образом жизни, особенно злоупотреблением алкоголем и наркотиками. Более чем в половине случаев самоубийств были выявлены проблемы с употреблением психоактивных веществ, особенно алкоголя. 44,9% учащихся старших классов сообщили, что они сильно напивались, по крайней мере один раз в своей жизни, и 21,4% хотя бы один раз употребляли наркотики", - отмечается в отчете.

Профилактика суицида в образовательной среде

Основой предотвращения суицидов является профилактика. За любое суицидальное поведение ребенка в ответе взрослые. Ко всем намекам на суицид следует относиться со всей серьезностью. Крик о помощи нуждается в ответной реакции помогающего человека, обладающего возможностью вмешаться в кризис одиночества.

Депрессия является одной из причин, приводящих подростка к суицидальному поведению. Многие из черт, свидетельствующих о суицидальности, сходны с признаками депрессии. Поэтому профилактика депрессий у подростков является важной в профилактике суицидов. Родители играют важную роль в профилактике депрессий у подростков. Как только у подростка отмечается сниженное настроение и другие признаки депрессивного состояния – необходимо сразу же принять меры для того, чтобы помочь ребенку выйти из этого состояния.

Во-первых, необходимо разговаривать с ребенком, задавать ему вопросы о его состоянии, вести позитивные беседы о будущем, строить планы. Нужно ребенку вселить уверенность, показать, что он способен добиваться поставленных целей. Не надо сравнивать его с другими ребятами – более успешными. Эти сравнения усугубят и без того низкую самооценку подростка. Можно сравнить только подростка - сегодняшнего с подростком -вчерашним и настроить на позитивный образ подростка - завтрашнего.

Во-вторых, заняться с ребенком новыми делами. Каждый день узнавать что-нибудь новое. Внести разнообразие в обыденную жизнь. Записаться в тренажерный зал, делать утреннюю гимнастику, посетить кинотеатр, выставки, сделать в доме генеральную уборку. Можно завести домашнее животное. Забота о беззащитном существе может мобилизовать ребенка и настроить его на позитивный лад.

В-третьих, подростку необходимо соблюдать режим дня. Необходимо проследить за тем, чтобы он хорошо высыпался, нормально питался, достаточно времени находился на свежем воздухе. Занимался подвижными видами спорта. Депрессия – психофизиологическое состояние. Необходимо поддерживать в этот период физическое состояние подростка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян К.З. Самоубийство: проблема мотивации (размышления в связи с психологическим этюдом Н. А. Бердяева "О самоубийстве") // Психологический журнал. - 1996. - Т. 17, №3.
2. Актуальные проблемы суицидологии: Сборник трудов московского НИИ психиатрии. - М., 1978. - Т. 78.
3. Актуальные проблемы суицидологии: Сборник трудов московского НИИ психиатрии. - М., 1981. - Т. 92.
4. Амбрумова А.Г Индивидуально-психологические аспекты суицидального поведения // Актуальные проблемы суицидологии - М., 1978.
5. Амбрумова А.Г. Диагностика суицидального поведения. - М., 1980. - 48 с.
6. Амбрумова А.Г. Личность. Психология одиночества и суицид // Актуальные вопросы суицидологии. - М., 1988.
7. Амбрумова А.Г. Методические рекомендации по профилактике суицидальных действий в детском и подростковом возрасте. - М., 1978.

УДК 78:159.9

ИСКУССТВО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ДЫХАНИЯ У УЧАЩИХСЯ В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новичевская Л.А.

Дыхание исполнителя на духовом инструменте можно сравнить со смычком скрипача или виолончелиста, не забывая при этом о сочетании дыхания с работой языка. Все разнообразие штрихов, необходимое для выразительного исполнения, достижимо лишь при достаточном развитии языка, способного своими движениями передать тончайшие и разнохарактерные звуковые оттенки и развитие исполнительского дыхания.

Искусство исполнительского дыхания состоит не только в умении изменять силу и направление выдыхаемой струи воздуха, но и в умении производить быстрый полноценный вдох, значительно превышающий по объему вдох при нормальном дыхательном процессе. Для извлечения звуков определенной высоты, динамики, характера, тембра, длительности, то есть, для приведения в действие звукообразователя и звучащего воздушного столба исполнителю на духовом инструменте необходим интенсивный выдох. Степень интенсивности выдоха определяется характером музыки и спецификой звукообразования на том или ином духовом инструменте (7).

Типы дыхания

Исполнители на духовых инструментах взяли на вооружение не грудной или диафрагмальный типы дыхания, а грудобрюшный, смешанный тип дыхания как наиболее рациональный и создающий наиболее благоприятные условия для производства вдоха и выдоха во время игры.

При грудном типе дыхания акцент вдоха падает на средний участок грудной клетки, нижние отделы грудной клетки в процессе вдоха участвуют слабо, диафрагма почти не участвует. При брюшном или диафрагмальном типе дыхания акцент падает на работу самой сильной и активной мышцы – диафрагмы. Однако объем легких при таком дыхании неполный, так как средний и верхний участки грудной клетки в процессе вдоха участвуют слабо.

При грудобрюшном (смешанном) типе дыхания благодаря комбинированному действию диафрагмы и всех мышц грудной клетки достигается наибольший эффект вдоха. Тем не менее, при игре на духовом инструменте нельзя отрицать важности и необходимости использования в исполнительской практике духовиков разных типов дыхания – грудного и диафрагмального (брюшного): типы дыхания определяются характером самой музыки.

Условия игры музыканта-духовика

Условия игры обязывают музыканта-духовика производить часто полный и быстрый вдох. Для обеспечения этого условия музыканты прибегают к участию во время вдоха не только носа, как при нормальном вдохе, но и рта. Степень участия рта в момент вдоха определяется спецификой звукоизвлечения на том или ином духовом инструменте.

Так, например, на трубе – инструменте с узкой мензурой, требующей не столько большого объема запаса воздуха, сколько интенсивности и сконцентрированности выдыхаемой воздушной струи – основная нагрузка при вдохе ложится на нос. Рот выполняет здесь лишь вспомогательные функции, и то в исключительных случаях, когда требуется быстрый полный вдох.

• На широкомензурных инструментах (тромбон, туба), где полнота вдоха всегда более объемна, чем в инструментах с узкой мензурой и выдох не столь сконцентрирован, активность участия рта в процессе вдоха более высокая;

• При игре на деревянных духовых инструментах основная часть вдыхаемого воздуха проходит через рот, и лишь незначительная часть – через нос.

Степень активности участия в процессе вдоха ртом или носом зависит также

от музыкальной фразы и, в связи с этим, – от применяемых типов дыхания. Если при диафрагмальном вдохе основная часть воздуха вдыхается через рот, при грудобрюшном – через рот и нос, то при грудном вдохе активная роль принадлежит носу.

Слушателя может раздражать игра исполнителя только из-за того, что он шумно, не эстетично вдыхает. Поэтому вдох через нос является более бесшумным, он близок к естественному процессу дыхания, вдох через нос значительно гигиеничнее.

Но решающая роль в исполнении принадлежит выдоху, так как он связан уже непосредственно с художественной стороной исполнительского процесса. Выдох должен быть разнообразен и гибок: то бурный и порывистый, то едва заметный и плавный, то усиливающийся и замирающий, то ускоряющийся и замедляющийся и т.д.

Игра на опоре

Розанов С.В. подчеркивал важность для исполнителя «играть на опоре», или на «опертом» дыхании. На всех медных и деревянных инструментах, за исключением флейты, усиление выдоха при неизменяющемся напряжении мускулов губ вызывает некоторое понижение звука – усиленный выдох приводит в колебание более крупные части вибраторов, порождающих звук. В инструментах с камышовой тростью (гобой, кларнет, фагот) будут вибрировать большие участки трости. Более сильное сжатие губами трости сократит длину ее колеблющейся части и помешает понижению звука (6, с. 3-5).

При исполнении на духовом инструменте выдох должен иметь необходимое качество: то равномерный, то постепенно ускоряемый, то постепенно замедляемый, в зависимости от динамических нюансов. Усиление звука связано с ускорением выдоха, ослабление – с постепенным замедлением; при постепенном и равномерном выдохе получается ровный по силе звук. Так достигаются самые разнообразные нюансы звука.

Иногда исполнитель, обладая достаточным слухом, играет фальшиво из-за неумения слушать исполняемую музыку. Исполнитель должен распределить свое внимание таким образом, чтобы хорошо слышать также сопровождающую его исполнение музыку и в звучащей гармонии находить опору для точного интонирования. То есть в развитии звуковысотного слуха ученика целесообразен следующий алгоритм: освоение особенностей тембра и характера звуков инструмента, на котором сам играет; упражнение в узнавании отдельных звуков своего инструмента, представление высоты различных звуков с приготовленным к игре инструментом в руках, не прикасаясь к нему губами; представление высоты звуков в отсутствие инструмента. Приобретя навыки безошибочного узнавания всех звуков своего инструмента, ученик должен сосредоточиться на определении тональности музыкального произведения, а также высоты отдельных звуков других духовых инструментов и фортепиано.

Достижение чистоты интонации при игре на духовых инструментах является одной из самых сложных задач в исполнительской практике. Следовательно, важнейшим аспектом музыкального воспитания является постоянное внимание к чистоте интонации при исполнении, к тональности слушаемых музыкальных произведений, ладовым функциям. Только постоянное наблюдение за точностью интонации, привлечение внимания учащегося к каждому фальшивому звуку может создать у него критическое отношение к малейшей интонационной неточности. Это, в свою очередь, усиливает приспособленность губ и дыхания к точному интонированию.

Упражняться в точном интонировании можно на любом материале, полезно исполнение в медленном движении арпеджио, трезвучий и других аккордов. Наилучшие результаты достигаются при работе над музыкальным произведением в сопровождении фортепиано и в ансамбле. Очень полезным при этом становится сольфеджирование, а также упражнения в определении аккордов на слух, чтение с листа постепенно усложняющегося нотного материала.

Для того чтобы безупречно чисто интонировать, музыканту недостаточно одного только тонкого слуха, необходимо еще

хорошо знать свой инструмент, и, в частности, закономерности строя в деревянной и медной группах. Знание исполнителем способов достижения чистоты строя и методов работы над интонацией резко повысит художественный уровень исполнения. Следует учитывать некоторые конструктивные особенности духовых инструментов, оказывающие влияние на формирование интонационного строя.

На духовых инструментах даже самого высокого качества, когда исполнитель не следит за интонацией, ощутимы звуковысотные отклонения. Даже самые современные духовые инструменты дают отклонение некоторых звуков от нормальной настройки. Поэтому учащемуся следует разъяснять особенности достижения точно фиксированного звука на духовых инструментах.

Кроме конструктивных особенностей вентильно-пистонного механизма, некоторое воздействие на строй оказывают и другие моменты, связанные с коническо-цилиндрическим профилем основного канала медных духовых инструментов. Эта особенность строения корпуса указанных инструментов вызывает неточное звучание отдельных ступеней основного натурального звукоряда.

Конструкция деревянных духовых инструментов также требует максимальной точности теоретического расчета, связанного не только с величиной мензуры инструмента, но также с диаметром и формой звуковых отверстий и их расположением на инструменте.

На духовых инструментах переход от одной ступени хроматического звукоряда к другой происходит в результате изменения давления струи воздуха, поступающей в инструмент, и длины воздушного столба, заключенного в его канале. Это достигается регулированием напряжения губных мышц и выдыхаемой струи воздуха, а также применением соответствующей аппликатуры.

Следовательно, интонационные отклонения отдельных звуков от нормы настройки могут быть ликвидированы или значительно исправлены с помощью губного аппарата. Иногда вместе с громкостью изменяется и высота звука, что свидетельствует о невнимательности исполнителя или о слабости его губных мышц. Некоторые исполнители на медных и язычковых духовых инструментах при игре crescendo, forte и fortissimo понижают звук, а при diminuendo, piano и pianissimo повышают. Но при внимательном слуховом контроле можно с помощью губного аппарата сохранить высоту заданного звука в различных нюансах.

Кроме дополнительной и вспомогательной аппликатуры, применяемой на всех духовых инструментах, на некоторых из них возможно использование других способов изменения высоты звука. Исполнители на гобое и фаготе для повышения звука меньше охватывают трость губами, для понижения – охват трости увеличивают. Исполнители на валторне для повышения засурдиненных звуков вводят правую руку в раструб глубоко и плотно, для их понижения – глубину ввода руки в раструб уменьшают. Пользоваться перечисленными способами следует осторожно, так как при этом может ухудшаться тембр звука.

Для того, чтобы добиться чистоты интонирования на духовых инструментах, исполнитель должен систематически развивать свой губной аппарат, хорошо знать интонационные особенности своего инструмента, дополнительную и вспомогательную аппликатуры и умело применять их.

Известно, что на высоту звука, взятого на любом из духовых инструментов, оказывает воздействие степень напряжения губ играющего и сила струи воздуха, посылаемой в инструмент. Чем лучше у исполнителя развиты музыкальный слух, губной аппарат и техника дыхания, тем интонационно устойчивее и чище будет его игра. Поэтому работа над достижением чистоты интонации должна осуществляться на материале, способствующем равномерному развитию всех элементов исполнительской техники.

Упражнения и слуховой контроль

Для достижения этой цели весьма благоприятны упражнения, построенные на звуках продолжительной длительности. Они дают исполнителю возможность:

• проконтролировать высоту, устойчивость тембра, плотность динамических

изменений каждого извлекаемого звука;

• укрепить выдержку мышц губного аппарата;

• развить исполнительское дыхание, добиваясь полноты вдоха, постепенного и ровного выдоха (4).

Такие упражнения помогают исполнителю выработать координацию действий губного аппарата и дыхания при извлечении звуков различной высоты. Навык приготовления губного аппарата должен быть тесно связан с умением сохранять точную интонацию звука во время его филирования.

Одни педагоги считают, что звуки продолжительной длительности следует проигрывать в диатонической или хроматической последовательности, другие рекомендуют исполнять эти звуки в виде ряда арпеджио определенной ладогармонической последовательности.

При игре упражнений в арпеджио их ладовая организация обеспечивает необходимые условия для слухового контроля над каждым извлекаемым звуком, а чередование звуков различных регистров способствует укреплению и равномерному развитию губного аппарата на всем диапазоне. После овладения навыками чистоты интонирования трезвучий можно переходить к освоению диссонирующих аккордов.

При этом исполнитель должен добиваться четкого начала звука, устойчивости интонации, ровности нюанса и тембровой окраски звука на всем его протяжении, а также следить за тем, чтобы звук заканчивался в момент, избранный исполнителем. По мере овладения звуками в указанных нюансах можно перейти к более сложным нюансовым последовательностям (pp ff-ff pp; ff PP sf ff и т.п.). Следует добиваться плавности в crescendo и diminuendo.

Развитие техники губ

Особым направлением педагогических усилий должно стать развитие техники губ, от которой зависит красота звука и интонационная точность. Губы исполнителя на духовом инструменте должны обладать способностью выдерживать значительное и длительное напряжение и, кроме того, быстро менять степень этого напряжения в зависимости от высоты и силы извлекаемого звука.

В то время как для низких и средних звуков достаточно незначительного напряжения, для высоких звуков требуется сила и выносливость губ, которые формируются только в результате длительной и систематической тренировки. Подвижность, способность мгновенно и точно достигать той степени напряжения, которая необходима для получения звука требуемой высоты, является фактором исполнительского мастерства. Но излишняя поспешность в этом может привести к нежелательным результатам: появляются шипящие призвуки и тусклость звучания. Следует подбирать такой музыкальный материал, в котором расширение диапазона как вверх, так и вниз будет достаточно постепенным; активно должны использоваться гаммообразные упражнения, а также упражнения, построенные на аккордах в различных комбинациях и гаммы, исполняемые ломаными терциями и секстами. Когда губы и связанные с ними мускулы лица будут достаточно развиты, технику губ следует поддерживать упражнениями с большим диапазоном смены напряжения губ.

Для того чтобы звук был безупречен по чистоте интонации и удовлетворителен по тембровому качеству, необходимо точное соответствие степени напряжения губ силе выдоха. Необходима та степень напряжения лицевых и дыхательных мышц, которая обеспечит интонационную точность и качество звука.

Степень подвижности и выносливости губ неразрывно связана с положением их на мундштуке. У некоторых исполнителей выдыхаемая струя воздуха выходит не в центре, а несколько в стороне от середины губ. Учет особенностей губ при постановке мундштука позволит исполнителю добиться наилучшего звука и высокой техники губ. Объективные правила постановки должны соответствовать субъективным ощущениями исполнителя, малейшие изменения которых всегда связаны с изменениями характера и качества звука.

Новое качество звучания может появиться только в результате длительных и систематических упражнений, в частности, при исполнении музыки в медленном темпе. При этом исполнитель может сосредо-

точить свое внимание на каждом звуке и сделать соответствующие поправки в положении губ, в дыхании и степени напряжения мускулов лица.

Не всегда правильно суждение о том, что на звучание духового инструмента оказывает влияние объем и форма ротовой полости, так как в исполнительском процессе музыканта-духовика ни ротовая полость, ни гортань не являются резонаторами, что, в частности, доказано в работе Н. Волкова «Экспериментальное исследование некоторых факторов процесса звукообразования (на язычковых духовых инструментах)» (5).

Практика показывает, что наибольшие интонационные погрешности наблюдаются у исполнителей, имеющих плохой тембр звука при игре на инструменте. Резкий, крикливый, не свойственный данному инструменту звук производит неприятное впечатление, вызывает ощущение фальши. Исполнитель-духовик обязан в гаммах, этюдах, упражнениях и пьесах применять дополнительную и вспомогательную аппликатуры, добиваясь ровного звучания инструмента во всех регистрах независимо от вида аппликатуры.

Игра в ансамбле

Важным средством для развития навыков чистого интонирования является игра в ансамбле. Она развивает у музыканта умение слышать и определять роль своей партии и воспринимать звучание в целом, а также обязывает каждого исполнителя воспитывать в себе умение приравнивать звучание своего инструмента к общей звучности.

В достижении чистоты интонирования огромную пользу приносит работа над пьесами, этюдами, гаммами и различными упражнениями в медленном темпе. Она дает возможность ярче осознать свои исполнительские недостатки, проанализировать причину их возникновения, проверить эффективность средств, избранных для исправления тех или иных погрешностей.

Практика показывает, что на строй духовых инструментов существенное влияние оказывают температурные условия, способы общей настройки инструмента и отдельных его регистров, состояние трости и мундштука, производственные дефекты, нарушение правил эксплуатации и некоторые другие обстоятельства.

Все духовые инструменты при охлаждении имеют тенденцию к понижению строя, а при нагревании – к повышению. В процессе игры на духовой инструмент оказывает влияние и температура окружающей среды, и температура выдыхаемого исполнителем воздуха. В результате создается определенное рабочее температурное состояние самого инструмента, наиболее благоприятное для настройки. Подстройка бывает необходимой и в процессе игры, когда общий строй инструмента может повыситься или (что реже) понизиться. В таком случае исполнитель обязан соответственно изменить настройку инструмента.

Способ исправления неточностей настройки инструмента взаимодействием напряжения губ и дыхания возможен в тех случаях, когда отклонение высоты звука от нормы незначительно. Когда же неточность настолько велика, что исполнитель не может ее преодолеть этими средствами, необходимо устранить недостатки конструкции инструмента.

Исправный музыкальный инструмент

Духовые инструменты порой имеют дефекты, возникшие при их изготовлении или ремонте, а также в результате нарушений правил их эксплуатации. К ним относится, в первую очередь, несоответствие установленному стандарту длины кронов мундштучной трубки или мундштука, диаметра звуковых отверстий у деревянных духовых инструментов, несоответствие «подушечек» чашечкам клапанов, а также слишком малая или большая открываемость звуковых отверстий, образование вмятин на медных духовых инструментах и осадков в их канале. Эти дефекты отрицательно влияют на строй инструментов, изменяют высоту отдельных звуков.

Большинство этих дефектов могут быть устранены самими исполнителями.

Тонкости интонирования

Однако и при самой целесообразной постановке исполнение на инструменте самого высокого качества может быть все же фальшивым. Иногда причиной фальши-

вого звучания становится неумение ученика слушать исполняемую музыку. Исполнитель должен распределить свое внимание таким образом, чтобы хорошо слышать и свое исполнение, и сопровождающую его музыку, а в звучащей гармонии находить опору для точного интонирования.

Считая чистую интонацию безусловно обязательной для каждого музыканта, следует с самых первых ступеней обучения развивать у учащегося это качество. Только постоянное наблюдение за точностью интонации, привлечение внимания учащегося к каждому фальшивому звуку может создать у учащегося критическое отношение к малейшей интонационной неточности. Это, в свою очередь, усиливает приспособленность губ и дыхания к точному интонированию.

Создавать особые упражнения для развития точной интонации нецелесообразно. Упражняться в интонировании можно на любом материале. Необходимо только внимание и острота музыкального слуха.

Развивая у начинающих чистоту интонации, следует больше использовать упражнения и пьесы, в которых ясно заметен каждый неточный звук. Очень полезно исполнение в медленном движении арпеджио, трезвучий и других аккордов. Во время работы над строем нужно учитывать свойства интонирования интервалов. В практике наблюдается следующее явление: большие интервалы обычно исполняются с тенденцией к понижению верхнего звука, малые – к повышению.

Поэтому, занимаясь любыми упражнениями, нужно требовать от обучаемых, чтобы в большом интервале верхний звук исполнялся несколько выше, а в малом – ниже.

Соответственно, если основным является верхний звук интервала, то в больших интервалах нижний звук должен исполняться несколько ниже, в малых – выше. Таким образом, большие интервалы должны немного «расширяться», а малые – «суживаться». То же самое относится к интервалам увеличенным и уменьшенным. Проблема чистого интонирования часто оказывается связанной с проблемой вибрато на духовых инструментах. Вибрато на духовых инструментах представляет собою периодическую пульсацию выдоха, приводящую к изменениям высоты звука (2).

Благородное вибрато

У некоторых исполнителей природное хорошее вибрато получается без особой подготовительной тренировки, у других оно имеет характер неприятного дрожания звука, с чем следует бороться. Необходимо требовать от молодого исполнителя совершенно ровного звучания в течение длительного времени, чтобы мелкое дребезжащее вибрато исчезло.

Умеренное вибрато средней частоты на духовом инструменте создает впечатление теплого, проникновенного звука, оно улучшает качество тембра, а слишком частое вибрато придает звуку неустойчивый характер. Играющий на духовом инструменте должен пользоваться приемом вибрато умеренно: беспрерывно дрожащий звук духового инструмента быстро надоедает.

Один из способов вибрато состоит в колебании инструмента рукой, как это делают некоторые трубачи. Валторнисты иногда вибрируют с помощью движений правой руки в раструбе инструмента. Другой прием заключается в периодических ослаблениях и усилениях выдоха, создаваемых, по мнению некоторых исполнителей и педагогов, последовательными сужениями и расширениями голосовой щели.

Упражнения на вибрато проводятся на медленной, красивой кантилене. Полезно слушать исполнителей, обладающих хорошим вибрато, а также использовать звукозаписи мастеров, владеющих этим приемом в высокой степени.

Таким образом, у исполнителей на духовых инструментах имеются довольно широкие возможности в достижении чистоты строя и интонации, нужно лишь уметь своевременно и правильно пользоваться теми или иными приемами.

Правильное распределение моментов смены дыхания имеет огромное значение для выразительности исполнения. Поэтому в начале работы учащегося над произведением педагог должен на основе разбора структуры сочинения и учета исполнительских возможностей ученика подробно ука-

зать, где следует сделать вдох. В этом разборе всегда должен участвовать ученик, постепенно приучаясь самостоятельно ориентироваться в материале и находить верное решение вопросов дыхания.

Всесторонне развивать технику дыхания и научиться в полной мере использовать ее как средство музыкальной выразительности можно только путем самого широкого изучения художественной литературы во всем ее многообразии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Должиков Ю.Н. Артикуляция и штрихи при игре на флейте // Вопросы музыкальной педагогики. Выпуск 10, 2001.
2. Должиков Ю.Н. Начальные упражнения на развитие дыхания. – М., 2003.
3. Маслов Р.А. История исполнительства на духовых инструментах. - М., 2006.
4. Платонов Н. Школа игры на флейте. - М.: «Музыка», 1999.
5. Платонов Н.И. Пути развития исполнительского мастерства на флейте. – М., 1957.
6. Розанов С.В. Школа игры на кларнете. 1 ч. - М.: «Музыка», 1940.
7. Тризно Б. Флейта. - М.: «Музыка», 1964.

УДК 78:159.9

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ДМШ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА БАЯНЕ

Ануфриев Н.А.

Творческие способности - понятие комплексное, его основу составляет высокий уровень восприятия, воображения, умения находить новые оригинальные решения, проявлять настойчивость, независимость в суждениях. Это своеобразный ключ к успеху. Причем, к успеху не только в артистических профессиях, но практически во всех сферах жизни. Развитые навыки нестандартного мышления открывают перед человеком широкие возможности для самореализации. Психологи и педагоги заметили, что дети с богатой фантазией успешно решают нестандартные, а значит, и сложные задачи, легче переживают неприятности, пользуются уважением среди сверстников, хорошо адаптируются в социальной среде. От того, насколько развиты наши творческие способности, зависит наше восприятие окружающего мира и то, кем и насколько комфортно мы себя в нем ощущаем.

Овладение игрой на инструменте дает детям круг новых знаний и навыков, помогает развитию исполнительской инициативы, что связано с активным формированием музыкальных способностей. Ребенок приходит на первый урок музыки с сияющими глазами, с ожиданием чуда в новом для него мире звуков, а, самое главное, с желанием извлечь их собственными руками. Только от нас, педагогов, зависит, как мы распорядимся этим запасом детского восторга.

К сожалению, обыденность наших будней, рутинность в обучении приводит ребенка в иной мир, оторванный от его интересов. Перед ним выдвигают непонятные требования: сидеть прямо, держать правильно руки, брать клавишу тем пальцем, который написан, а не тем, каким хочется. Многие из наших требований лишают ребенка инициативы, в то время как обязанность трудиться не должна вступать в конфликт с радостью игры на инструменте. На практике порой приходится сталкиваться с явлениями, которые трудно объяснить только наличием способностей к музыке. Здесь следует учитывать психологические факторы обучения в музыкальной школе, чтобы огонек интереса всегда оставался в глазах ребенка.

Современный процесс в музыкальном образовании сфокусирован на личности ребенка, на его воспитании, обучении и развитии в процессе общения с музыкой. Если раньше педагог занимал авторитарную позицию: «нужно делать так, как я сказал», то теперь приоритеты изменились. Во главу угла в современных условиях ста-

вится проблема гуманизации образования – обучение во имя развития личности ребенка. Процесс обучения искусству должен проходить так, чтобы вместе со знаниями и профессиональными навыками, ученик развивал в себе качества творца. Учитель должен заботиться не только о передаче классических знаний и опыта, что характерно для традиционной методики, но и применять инновационные методы, направленные на развитие индивидуальных качеств детей, владеющих арсеналом творческих приемов.

В повседневной работе мы сталкиваемся с различными категориями учащихся, поэтому следует учитывать и опираться на благоприятные возрастные предпосылки. Научные открытия последних лет подтверждают, что все люди рождаются с доминантой работы правого полушария, которое заведует художественно-образным мышлением, и привилегия эта сохраняется до 10-13 лет, когда чувственное восприятие, интуиция притупляются от недостаточной загрузки эмоциональной сферы, что приводит в итоге к угасанию творческих способностей ребенка.

Одной из актуальных задач музыкального образования в детской музыкальной школе является развитие творческих способностей учащихся. Надо всегда помнить, что мы воспитываем музыканта, а не исполнителя различных произведений. Нам надо научить детей слушать музыку, находя в ней смысл, самостоятельно разбираться в нотном тексте, научить их музицировать. В основе любого обучения, тем более музыкального, стоит развитие творческих способностей, самостоятельности и инициативы. Эту проблему можно решить на основе только комплексного обучения, т.е. кроме исполнительских проблем входят такие элементы, как подбор по слуху, сочинение, импровизация и транспонирование.

В философском словаре «творчество» - это деятельность людей, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека на основе объективных законов реальной действительности; в педагогической энциклопедии – это деятельность человека, порождающая новое, ранее не существовавшее. И именно этот взгляд на творчество автор статьи взял как базовое и использую его при обучении игре на баяне. При стимулировании осознанного интереса детей к творчеству, приобщению учащихся к творческой деятельности, пытаемся уже на раннем этапе обучения игре на баяне выявить и развить творческие способности учащихся.

В своей работе автор статьи использует опыт педагогов-музыкантов Ю. Акимова, А. Агафонова, П. Говорушко, которые начальный этап обучения игре на баяне связывают с творческой заинтересованностью учащегося.

На уроках существует дифференцированный подход к особенностям ребёнка, степени развития его музыкальных способностей, в умении педагога разглядеть потенциал, заложенный природой в ученике. Значимость уроков еще и в том, что они рассматривают представления о баяне, как о популярном народном инструменте. Зажечь", "заразить" ребёнка желанием овладеть языком музыки – главнейшая из первоначальных задач педагога.

«Зажечь", "заразить" ребёнка желанием овладеть языком музыки - одна из целей уроков. Развитие творческих способностей при обучении игре на баяне повышается за счет:

1) индивидуальности ученика;

2) самостоятельности;

3) участия в конкурсах, концертах, фестивалях;

4) импровизация.

Творческие способности раскрываются в подготовке ученика к выступлению в форме сольного концерта, что ставит обучение игре на баяне на более высокий уровень. Процесс обучения можно представить в виде трёх этапов:

1) закладывание основ начального обучения игры на баяне, умения внимательно слушать музыку. Для творческого воображения учащихся уже на первом этапе применяются упражнения и задания творческого характера, это сочинение окончаний лёгких пьес и пропущенных в них тактов или сочинения коротких мелодий на определённый ритм;

2) умение учащихся творчески подходить к изучению более сложного репер-

туара, формирование основных исполнительских приёмов музыкальной выразительности. Ученику предлагается задание самостоятельной расстановки аппликатуры, смены направления движения меха. Ученик делает разбор музыкальной фразы, учится грамотно анализировать нотный текст. На этом этапе даются более сложные задания на сочинение вариаций к танцам и песням, импровизаций небольших пьес и музыкальных отрывков;

3) становление ученика как концертирующего музыканта-исполнителя. Ученик самостоятельно анализирует музыкальное произведение и выявляет характерные особенности данного произведения. Учащийся направляется к поиску самостоятельных решений неизвестных проблем.

4) цель - воспитать потребность к постоянному музицированию, импровизации, сформировать эстетический вкус. Феномен музыкальной импровизации рассматривается как особый вид творческой деятельности и как метод развития музыкально-творческих способностей детей.

Что же такое импровизация, в чем ее отличие от других видов творческой деятельности? Импровизация - это «особый вид творчества, при котором сочинение происходит непосредственно во время исполнения», «вид и компонент сиюминутной публичной деятельности, в результате которой создается субъективно - объективный новый продукт». Импровизация возникла как реакция на непосредственные чувственно-эмоциональные впечатления. Она всегда основана на интуиции. Музыкальная импровизация - это «одна из форм продуктивной художественной деятельности, в результате которой появляется новое произведение. В основе этой деятельности лежит творческое музыкальное мышление, которое реализуется посредством музыкального языка». Искусство музыкальной импровизации в различных формах его проявления во все исторические эпохи было неотъемлемой частью музыкальной культуры любой национальности, являясь средством выражения определенного эмоционального состояния, а также способом отображения художественных впечатлений, находя свое претворение в инструментальной музыке, в народном творчестве и в исполнительском искусстве музыкантов-профессионалов. Основой ее являются выработанные веками определенные формы музыкального мышления: интонационного, ладового, ритмического, гармонического.

Импровизация вырабатывает подвижность нервных процессов, навыки мгновенной интерпретации музыкальной мысли на инструменте, развивает деятельность обоих полушарий головного мозга, так как является образно-эмоциональным действием, требующим аналитического и конструктивного мышления, что ускоряет процесс обучения, делает его более эффективным, а главное - дает возможность ученику осознать свою творческую индивидуальность, свою уникальность в мире. Большое значение импровизации в музыкальном воспитании придавал Б.В. Асафьев: «Самым необходимым делом я считаю развитие способности к импровизации. Творческий инстинкт проявляется у детей всегда в непременном стремлении меньше созерцать или механически выполнять предначертанное, но охотнее самим участвовать и вносить свое».

Достижение высокого мастерства в импровизационном искусстве невозможно без овладения профессиональными навыками, присущими данному творческому процессу. В первую очередь, это безупречное владение навыками игры на инструменте в техническом, фактурном, тембровом многообразии, развитие музыкального слуха, умение «мыслить нотами», чтобы мгновенно материализовать музыкальную мысль в звуковой план с последующей передачей на инструменте.

Ученикам предлагается сочинять различные варианты одной мелодии, затем - подголоски к предложенной мелодии, добиваясь максимума самостоятельности голосов, развивая полифоническое мышление.

Результаты работы можно отметить в следующем: появился устойчивый интерес учащихся к творческому самовыражению, желание импровизировать и сочинять музыку. Активизировались общие художественно-творческие и специальные музыкальные способности. Появились навыки импровизации на заданный образ с исполь-

зованием различных штрихов, динамики, типов фактуры, педализации, ладово - гармонических связей, навыки свободной импровизации и сочинения собственных пьес, а также выработалось умение записывать придуманные мелодии на стихотворный текст, аккомпанемент к мелодии. Занятия импровизацией положительно повлияли на исполнительские качества учащихся: владение музыкальным инструментом стало более уверенным, прибавился артистизм, что подтверждено успешными выступлениями на концертах, фестивалях, конкурсах.

Таким образом, мы отмечаем, что обучение навыкам импровизации способствует развитию музыкально-творческих способностей и воспитанию профессиональных исполнительских качеств у учащихся детских музыкальных школ.

Творческие способности у учащихся выражаются в следующих показателях: 1) интерес к творчеству, сольному исполнению на баяне; 2) слушать и понимать музыку; 3) умение осуществлять грамотный разбор нотного текста произведения; 4) умение применять подбор аппликатуры в тексте; 5) умение находить оптимальные средства музыкальной выразительности для создания художественного образа музыкального произведения; 6) умение оценивать свою учебную деятельность.

Основываясь на вышеуказанных показателях, прослеживается следующая положительная динамика. У учащихся возросла заинтересованность в обучении игре на баяне, домашняя работа на инструменте стала более качественной, к занятиям относятся ответственно. При подборе учебной программы ученики предпочитают классическую музыку и обработки народных песен и танцев. На начальном этапе обучения ученики хорошо осваивают нотную грамоту, улучшился навык разбора текста. У многих учеников развилось умение осуществлять правильную аппликатуру. Многие учащиеся старших классов самостоятельно анализируют характер произведения, определяют и выражают кульминационные моменты в произведениях. Учащиеся приобретают навык применять средства музыкальной выразительности: штрихи, динамические оттенки, нюансы. Учащиеся теперь могут дать объективную оценку своей игре на баяне, выявлять ошибки и недочёты, допущенные при исполнении произведения. Показателем результативности явилось то, что ученики стали активны на занятиях, научились мыслить музыкальными образами, поэтому исполняемые на инструменте пьесы стали более яркими, выразительными. И, как следствие, учащиеся с интересом принимают участие на всех концертах.

Наиболее ярким результатом явилась победа детей на городских, областных и международных конкурсах.

Воспитание юного музыканта сложная и актуальная задача. В современных условиях обучения важно предоставить ученику возможность полностью раскрыть свои возможности и развить творческие способности, воспитать у детей качества, необходимые для того, чтобы в разных видах деятельности они могли успешно действовать и как исполнители, и как творцы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов Ю.Т., Гвоздев П.А. Прогрессивная школа игры на баяне. – М., 1970. - Ч. 1.
2. Бушуева Л.С. Активизация творческого мышления младших школьников // Начальная школа: плюс ДО и После – 2006 г. - № 4.
3. Варфоломос А.Д. Музыкальная грамота для баянистов и аккордеонистов // Вып. 5 – Л., 1969.
4. Говорушко П.И. Основы игры на баяне: Методическое пособие. – Л.: МУЗГИЗ, 1961.
5. Семенов В. Современная школа игры на баяне: методическое пособие. – Л., 1982.
6. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - Л.: «Музыка», 1973.

УДК 78:159.9

РАЗВИТИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДМШ

Корсканова Н.Н.

Подготовительный этап обучения в классе специального фортепиано у педагогов считается самым сложным, и не только в музыкальной школе. Ведь ребята поступают к нам маленькими, с разными физическими и психологическими данными. Одни уже в пять лет умеют читать, писать, хорошо поставлена речь, другие и в восемь лет с трудом разговаривают, плохо читают. То же самое относится и к физическим данным: рост, вес и т.д. И вот таких маленьких детей мы, педагоги, должны научить не только нотной грамоте, игре на инструменте, но и, самое главное, привить любовь к музыке, что и является самым трудным в этом начальном периоде обучения. В возрасте 5, 6 лет ребенок хочет играть, воспроизводить музыку. Однако он не испытывает ни малейшей потребности в напряженных длительных занятиях с тщательной отработкой деталей. Игру на фортепиано он представляет себе как своего рода новое развлечение. Задача педагога – направить это «развлечение», сделать его средством достижения преследуемой цели.

Данный возрастной период отличается многими специфическими характерными чертами.

1. Дети одного возраста не способны надолго сосредоточиться на какой-либо проблеме. Поэтому содержание урока игры на фортепиано должно быть составлено разнообразно и красочно, чтобы в течение всего этого времени интерес ребенка не ослабевал.

2. Характерной чертой дошкольного возраста является огромная восприимчивость к чувственным впечатлениям окружающего мира. Это необходимо учитывать на уроке. Учитель не должен откладывать ответы на возникающие у детей вопросы на другое время, даже если они затрагивают проблему будущего урока.

3. Ребенок легко воспринимает новое, но также быстро забывает выученное на уроке. С этой особенностью необходимо считаться при обучении, нужно постоянно возвращаться к уже пройденному заданию.

4. Еще одна характерная особенность дошкольного возраста – иной темп мышления у ребенка. Он думает медленнее. Всякое принуждение к спешке, к быстрой реакции приведет к отрицательным последствиям, так как внесет в урок беспокойство, страх, поспешность.

Наша же задача: развить музыкальные способности учащихся, воспитать в них креативность мышления.

Система образования в Республике Казахстан представляет собой совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, где музыкальное воспитание является неотъемлемой частью общего процесса, направленного на формирование гармонично развитой личности.

Современные нормативные документы, такие, как «Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 г.г.» (Астана, 2010 г.), «Закон об образовании Республики Казахстан» (2011-2020 г.), «Комплексная программа воспитания Республики Казахстан» (2006 г.), «Программа развития системы образования Восточно-Казахстанской области 2005-2010 г.», указывают на необходимость совершенствования путей развития в дополнительном образовании.

Детская музыкальная школа является одной из основных баз широкого распространения музыкальной культуры. Функция школы – сделать музыку достоянием не только одаренных детей, которые изберут ее своей профессией, но и всех, кто обучается в школе, так как каждый из них может стать подлинным любителем музыки.

В настоящее время наблюдается стремление к более раннему приобщению детей к музыке. Если раньше с пяти лет

садились за фортепиано единицы – ребята, уже проявившие в обыденной жизни свой интерес к музыке и незаурядные музыкальные данные, то сейчас это становится традицией для многих на первый взгляд «обыкновенных» детей.

В связи с этим у нас возникла необходимость создать модифицированную программу для учащихся подготовительных групп.

Творческим коллективом педагогов (Корсканова Н.Н., Алексеева Е.В., Дубейко Е.А., Пантелеева О.В.) была создана данная модифицированная программа для учащихся подготовительных групп по классу фортепиано. Программа может быть использована для работы на фортепианных отделениях в различных по своей форме образовательных учреждениях – детских музыкальных школах, детских школах искусств, музыкальных студиях.

В период с 2007-2011 года на базе ДМШ №1 проходили апробирование следующие современные учебно - методические пособия для начинающих музыкантов:

1. Королькова И.С. Крохе-музыканту. Нотная азбука для самых маленьких. - I и II часть. - Ростов-на-Дону, 2007.

2. Барсукова С. Веселая музыкальная гимнастика. Сб. пьес для учащихся подготовительного и первого класса ДМШ. Выпуск 1,2. Ростов-на-Дону, 2010.

3. Геталова О., Визная И. В музыку с радостью. – СПб., 2006.

4. Барсукова С. Азбука игры на фортепиано. - Ростов-на-Дону, 2004.

5. Крылова М. Мои первые нотки. Учеб. пособие для подготовительных отделений ДМШ. – СПб., 2006.

6. Белованова М.Е. Музыкальный учебник для детей. - Ростов-на-Дону, 2007.

На основе этих современных учебно-методических пособий было разработано развернутое календарно-тематическое планирование занятий по классу фортепиано в подготовительном классе, где буквально пошагово показана тема ведения урока, что особенно помогает в работе начинающим педагогам.

В разработке «Программы» нами были учтены психофизиологические особенности учащихся младшего возраста и индивидуальная форма занятий.

Несмотря на свой педагогический опыт - 35 лет – автор данной статьи постоянно ищет новые формы и методы работы, использует новые педагогические технологии и поэтому решила принять участие в эксперименте проходимым в школе. Наша школа работает по экспериментальной теме «Формирование музыкальных способностей учащихся в процессе концертно-исполнительской деятельности», и каждый педагог выбрал свою индивидуальную поисковую тему, отвечающую общим требованиям темы школы. Тема авторской опытно-экспериментальной работы - «Развитие и реализация творческого потенциала учащихся подготовительного класса в процессе исполнительской деятельности в условиях ДМШ».

В качестве эксперимента были выбраны 10 учащихся подготовительных групп в возраст от 5 до 8 лет включительно. Все дети имели одинаковый уровень способностей, а конкретнее – ниже среднего, по диагностической карте – 3-4 балла по 10-балльной системе. Диагностика проводилась 2 раза в год, что позволяло видеть промежуточный и конечный итог эксперимента. Для этого учащиеся были разделены на 2 группы. С 7 учащимися работа проводилась по новой модифицированной программе, с 3 – по методике, по которой мы работали до 2000 г, включающей в себя другие методические пособия.

Результаты эксперимента превзошли все ожидания. Первая группа учащихся, занимающиеся по «новой» программе, более легко усваивали новый материал, т.к. в современных пособиях идет более плавный переход от простого к сложному, более детальная проработка материала, часто применяется принцип повторения пройденного материала, что особенно важно, учитывая психофизиологические особенности маленьких детей. Музыкальный материал для детей доступен, интересен, ярко иллюстрирован, с подтекстовкой, что позволяет интегрировать уроки. Учащиеся первой группы на раннем этапе легче овладевали приемами легато, стаккато, игрой разными пальцами и игрой двумя руками. Все они стали лауреатами фортепианных конкурсов различного уровня. В конце года диагностика развития творческих способностей

этих ребят поднялась до 7-8 баллов.

Вторая группа учащихся «тяжело» овладевала материалом, при том, как было подчеркнуто выше, они имели одинаковый уровень способностей. Мы не умаляем достоинств тех методических пособий, по которым в свое время воспитали лауреатов даже международных конкурсов, но время не стоит на месте, и это вносит в фортепианную педагогику свои коррективы. В пособиях Николаева и Повжиткова наблюдается резкий переход от простого к сложному: ребята еще не усвоили, как следует, прием нон легато третьем пальцем, от ноты «до» до «соль» первой октавы, а им уже предлагают играть на легато разными пальцами до ноты «фа» второй октавы, да еще с диезами и бемолями. То есть обучение получается «скомканным», «сжатым». Ребята этой группы хуже освоили владение музыкальным инструментом за год, слабо ориентировались в нотах и на клавиатуре, у них менее развиты навыки игры в ансамбле и навыки чтения с листа, более скудное творческое воображение, не развита самостоятельность в выполнении домашних заданий. Результаты итоговой диагностики этих ребят не порадовали – 4–5 баллов против 7–8 баллов у учащихся первой группы (по 10-балльной системе).

Таким образом, в ходе апробирования на практике новая программа получила одобрение среди педагогов и стала лучшей среди программ для дополнительного образования, и на Областном конкурсе программ заняла первое место, а также была рекомендована для работы в системе дополнительного музыкального образования Республики Казахстан.

Становится всё более очевидным то, что интегрированно - инновационный подход и целенаправленная работа по развитию творческих способностей детей в школе необходимы, что наша работа оказывает серьёзную поддержку школьникам в их общем развитии как личности. Данная модель дает реальную возможность через музыкально – эстетическое образование раскрыть и развить творческий потенциал каждого ребёнка, сформировать целостные знания, представления о связи искусства с действительностью на основе теоретического и практического опыта учащихся, в индивидуальной и коллективной деятельности.

И не обязательно, чтобы все наши ученики в будущем стали профессиональными музыкантами. Важно, чтобы, став взрослыми, они в своей профессиональной деятельности свободно проявляли творчество, чтобы творческая деятельность стала для них потребностью, а искусство – естественной необходимой частью жизни.

Работая над подготовительным этапом, стало понятно, что в формировании креативной личности необходимы не только индивидуальные, но и коллективные занятия и мероприятия для развития творческого потенциала учащихся, особенно это проявляется на классных мероприятиях: классных часах, классных концертах, КВН-ах, викторинах, где каждый ребенок индивидуально и коллективно музицирует, играет в различные творческие игры, отвечает на вопросы, сочиняет.

Предлагаемые задания могут быть различными, но во всем присутствует интегративный подход, например: с помощью звуков, рисунков, мимики, пластики, жестов изобразить какое-то время года, или животное, или какое-то природное явление. Не просто сыграть на фортепиано музыкальную пьесу, которую выучили вместе с педагогом, а именно изобразить в других вариантах, о чем говорилось выше.

Что касается конкурсов, то здесь тоже нужно сформировать у учащихся здоровый соревновательный дух - без злобы, без зависти, а после конкурсов проводить аналитические уроки, на которых учащиеся должны сами рассказать о своих впечатлениях о своих выступлениях: что получилось, а что нет, и сами должны подумать о том, как улучшить в дальнейшем свои выступления. Такой анализ в будущем им пригодится в любой профессиональной деятельности.

Кроме того, коллективные мероприятия помогают в технологии сотрудничества, раскрепощают ребенка в среде таких же сверстников, помогают педагогу выявить скрытые творческие потенциалы ребенка: артистизм, импровизационность, быстроту и скорость реакции, фантазию, коммуникабельность и многое другое.

Продолжая работать над формирую-

щим этапом поисковой темы, стало понятно, что на индивидуальных уроках не нужно навязывать свое мнение учащимся при работе над тем или иным произведением, а лучше через ассоциативные связи с другими видами искусства предлагать учащемуся самому анализировать, фантазировать, как данное произведение должно исполняться, то есть на уроках использовать не монолог, как это было раньше и что проще было, а диалог. Такая форма проведения урока сформирует у учащегося творческое начало, самостоятельность, уважение себя как личность.

Чем больше мы исключим на уроках авторитаризм, тем больше мы получим развитие творческого потенциала ребенка. Чем больше мы дадим учащемуся разрешения самостоятельно мыслить и проявлять на практике его "задумки", тем быстрее мы раскроем скрытые таланты учащегося.

Необходимо, конечно, учитывать и возрастные, и психологические особенности, правильно корректировать репертуар, заранее модулировать урок. Поменьше муштры, побольше творчества. Даже рутинную работу, в частности, отрабатывание технически трудных мест в произведении, стараться превратить в интересную творческую деятельность. Для этого можно придумать названия для технических приемов: "давить ягодку", "скакать, как зайка", "старенькая бабушка отдыхает на каждом пенечке" и т.д. То есть скучные технические термины: игра с нажимом, стаккато щипком, тяжелое портаменто мы превратим в игру. При игре "Этюдов" также полезно давать программные названия: "Дождик", "Игра в мяч", "Мама сердится", "Кенгуру", "На саночках с горочки" и т.д., но опять же не навязывать свое мнение, а просить ученика самому придумать название.

И главное, учитель всегда должен встречать ученика позитивно, с улыбкой, всем видом показывая, как он рад его видеть, что он жаждет с ним заниматься. Тогда и "ответ" будет аналогичным.

Исходя из вышеизложенного, предлагаем практические рекомендации по развитию креативной личности в процессе исполнительской деятельности в классе фортепиано в условиях ДМШ.

- Проводить интегрированные уроки.
- Отказаться от авторитаризма, дать большую волю и фантазию учащимся в анализе произведения.
- Ежемесячно проводить классные часы, КВН-ы, викторины, концерты, на которых проявляются творческие способности учащихся в большей мере, чем на индивидуальном уроке.

В заключение хотелось бы привести слова американского психолога Ф. Беррона: «Можно полагать, что в XX веке больше всего превозносился «человек разумный», то XXI век будет жить под знаком «человека творческого».

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей: Методическое пособие. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1998.
2. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия. – М., 1976.
3. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие. - М., 1994.
4. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: Учебное пособие. - М., 1994.
5. Королькова И.С. Крохе-музыканту. Нотная азбука для самых маленьких. I, II ч. - Ростов-на-Дону, 2007.
6. Белованова М.Е. Музыкальный учебник для детей. - Ростов-на-Дону, 2007.
7. Крылова М. Мои первые нотки. - СПб., 2006.

УДК 78:159.9

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Балабанова Р.М.

Принципиальная перестройка жизни общества на базе современных экономических, социальных и политических изменений а нашем обществе актуализирует роль музыкального воспитания и образования подрастающего поколения как важного фактора формирования и развития личности.

Одной из центральных задач современной музыкальной педагогики является поиск средств и приемов интенсификации развития музыкальных способностей. Готовность к восприятию художественных произведений музыкального искусства, «вживание» в интонационный мир осуществляется путем освоения музыкального языка. Композиторы разных эпох внесли свой вклад в дело воспитания юных слушателей, создав большую художественно значимую литературу для детей. В ней с тонкой педагогической интуицией воплощены задачи музыкально-творческого развития детей [9].

В музыкальной педагогике проблема специфики восприятия детской музыки в целом и современной детской музыки в частности пока не нашла глубокого исследования. Одним из первых на эту проблему обратил внимание композитор и педагог М. Ройтерштейн, сосредоточив свое внимание на особенностях содержания и формы современной музыки, написанной специально для детей [11]. Авторский замысел своей музыки для детей раскрывал в статьях и радиопередачах композитор В. Гаврилин [3]. Специфика исполнительского репертуара для начинающих музыкантов освещена в статьях педагогов Н. Копчевского [4], Л. Николаева [8], дирижера Л. Стоковского [12]. Фундаментальное значение для изучения музыкального восприятия имеют научные работы, в которых психика и музыкальная деятельность рассматриваются во взаимосвязи: Л. Бочкарева [2], В. Медушевского [6], Е. Назайкинского [7], В. Петрушина [9], Г. Цыпина [13].

Особенности восприятия современных произведений определяются, прежде всего, спецификой музыкального языка, средствами его художественной выразительности. Как показывают наблюдения, «замедленная» подготовка детей к исполнению и слушанию современной музыки часто исходит от педагога, стремящегося воспитывать музыкальный вкус ребенка на примерах прежде всего классического искусства. Однако, как справедливо подмечено педагогом Л.А. Баренбоймом, «без практического усвоения разных по стилю образцов музыкальной классики не понять и современной музыки. С другой же стороны, без знания современной музыки не найти и убедительной для современного восприятия трактовки музыкальной классики» [1, с. 204].

Для музыкальной педагогики важнейшей смежной областью является психология музыкальных способностей. Начиная с фундаментального труда Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей», являющегося существенной частью его работы «Проблемы индивидуальных различий» [13], эту область науки приобретает устойчивый интерес не только со стороны психологов, но и музыковедов, и педагогов.

Анализируя психологическую природу мелодического слуха, Б.М. Теплов пришел к важному для педагогики выводу: для того, чтобы развивать мелодический слух, необходимо «работать» в первую очередь над мелодиями, а не над отдельными звуками или интервалами; недостаточно лишь слышать музыку, нужно почувствовать ее эмоционально; нельзя воспитывать у начинающего музыканта слуховые качества в отрыве от эмоциональных, музыкальный слух – это слух эмоциональный.

Кроме ладового чувства к музыкальным способностям Б.М. Теплов относил чувство ритма. Ритм характеризует организацию музыкального движения во времени и представляет собой «закономерное членение временной последовательности раз-

дражений на группы, объединяемые вокруг выделяющихся в том или другом отношении раздражений, т.е. акцентов» [13, с. 204]. Закономерности восприятия «музыкального времени» при всей своей специфике являются отражением общепсихологических законов восприятия времени. Согласно одному из этих законов, оценка времени связана с эмоциональной окрашенностью воспринимаемых событий.

Музыкальное восприятие современной психологической наукой рассматривается как процесс, в основе которого лежит способность переживать музыкальное содержание. Педагогика считает возможным формировать музыкальное восприятие в процессе слушания и анализа средств музыкальной выразительности. При этом, как отмечает Е. Критская, средства музыкальной выразительности становятся предметом музыкальной деятельности, а их знание – целью музыкального образования [5].

Автор фундаментального научного труда «Психология музыкального восприятия» Е.В. Назайкинский отмечает, что музыкальное восприятие соотносится с такими явлениями, процессами и видами деятельности, как слушание и слышание, сочинение и исполнение, запоминание и мысленное воспроизведение, оценка и эстетическое наслаждение, познание и эмоциональное переживание, наблюдение и созерцание, воображение и предслышание, адекватное отражение и свободная ассоциативная деятельность [7].

Распознание общепсихологических и музыкально-психологических закономерностей развития способностей детей, определение путей начального этапа формирования музыкальных представлений и в соответствии с этим планирование исполнительского репертуара – вот те задачи, которые обязан ставить перед собой каждый вдумчивый педагог.

Развитие восприятия по средствам музыки возможно через целый ряд комплексных инструментов, одним из которых является индивидуализация обучения.

Индивидуализация обучения означает реализацию принципа индивидуального подхода в обучении, когда оно ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строится с учетом уровня развития способностей к учению того или иного индивида. В педагогической теории индивидуальный подход рассматривается как один из важнейших принципов обучения. Во-первых, принцип индивидуального подхода, в отличие от других дидактических принципов, подчеркивает необходимость систематического учета не только социально-типического, но и индивидуально- неповторимого в личности каждого школьника. Во-вторых, в индивидуальном подходе нуждается каждый ученик без исключения. В-третьих, индивидуальный подход является активным формирующим, развивающим принципом и предполагает творческое развитие личности учащегося. [13].

Кроме того, необходимо понимать и осознавать важность постановки целей и формирование целевого компонента обучения для развития восприятия музыки.

Тенденция к расширению целевого компонента дидактической системы по предмету «Музыка» берёт отсчёт с концепции Д.Б. Кабалевского. Выдающийся педагог и композитор впервые доказал, что наличие широко поставленной цели позволяет не сводить знакомство с музыкой к освоению музыкального репертуара, а ввести растущего человека в «мир большого музыкального искусства, научить <…> любить и понимать музыку во всём богатстве её форм и жанров…». В контексте выдвинутой Д.Б. Кабалевским цели, учебный предмет «Музыка» рассматривается одновременно как в аспекте самоценности музыкального искусства, так и в аспекте самоценности личности растущего человека. Его основное назначение состоит в формировании музыкальной культуры учащихся как части их общей духовной культуры (Д.Б. Кабалевский).

В современных условиях построение содержания учебного предмета «Музыка» целесообразно осуществлять на основе синтеза культурологического и системного подходов. Выбор подобных методологических оснований обусловлен самим феноменом музыкального искусства, одновременно ориентированным на целостное осмысление мира и выявление его значимости для конкретного человека. Культурологический подход обеспечивает переход объ-

ективно существующих культурных норм в пространство личностной культуры. Осуществление музыкального образования на его основе создаёт условия для приобщения учащегося к общечеловеческим ценностям, позволяет раздвинуть границы личностного пространства, способствует становлению личностной культуры. Построение содержания образования на основе системного подхода позволяет установить смысловые и причинно-следственные связи между различными блоками музыкальных знаний и умений. Осваивая в процессе обучения отдельные стороны и грани музыкального искусства, растущий человек приучается находить общее в каждом единичном случае, получает материал для содержательных обобщений. Интеграция подходов создаёт предпосылки для достижения внутренней целостности образовательного процесса, способствуя эффективному формированию культуры личности. В качестве основных методологических ориентиров наиболее часто выступают следующие принципы:

1. Принцип целостности. Принцип целостности рассматривается в данной концепции в качестве системообразующего. Подобный выбор обусловлен целостностью человека и музыкального искусства; целостностью музыкального образа и процессов музыкальной коммуникации. Осуществление музыкального образования в русле требований рассматриваемого принципа предполагает формирование личностной культуры учащихся в рамках целостности музыкально-образовательного времени-пространства. Реализация принципа гарантируется:

- полнотой и системностью содержания образования;
- целостностью музыкальной коммуникации, включающей процессы творения, воссоздания и восприятия музыки;
- осуществлением образования в опоре на когнитивные процессы, характеризующиеся слитностью понимания, переживания и оценки.

2. Принцип поликультурности. Поликультурность рассматривается в качестве характерной особенности современного образовательного пространства. Чем больше различных культур представлено в нём, тем шире возможности полноценных образовательных воздействий на личность растущего человека. Музыкальное образование, обращаясь к широкому кругу художественно-стилевых явлений, является поликультурным по своей сути. В аспекте времени поликультурность проявляется в постоянном отборе и накоплении духовно-нравственного опыта, включающего культурные образцы и артефакты различных исторических эпох. Этот аспект поликультурности в большей степени находит своё отражение в содержании предметов музыкальной направленности, реализуемой сегодня в общеобразовательных учреждениях Республики Казахстан. В аспекте пространства поликультурность предстаёт как следствие расширения представлений о музыкальных культурах мира и проявляется во включении присущих им культурных артефактов в содержание образования. Частным проявлением принципа поликультурности является полихудожественность, в русле которой осуществляется современное музыкальное образование. Полихудожественность значительно расширяет образовательное пространство, наполняя его атрибутивными для иных видов искусства видами деятельности. Сегодня в музыкальном образовании широко представлены различные виды импровизации, пластическое интонирование, элементы режиссуры и актёрского мастерства. Подобный подход особенно актуален в младшем школьном возрасте, так как он помогает ребёнку найти сферу самовыражения, наиболее соответствующую его индивидуальности. Поликультурный характер музыкального образования обеспечивается включением в его содержание национального музыкального наследия и достижений современной музыкальной культуры, обращением к культурным традициям иных народов, заимствованием инокультурного инструментария. Механизмом реализации принципа является культурный диалог, разворачиваемый во времени и пространстве. Реализация музыкального образования в соответствии с требованиями рассматриваемого принципа обеспечивает постоянное обогащение субъективной культуры растущего человека. Содержание образования становится перегруженным, перенасыщенным

информацией и её культурными смыслами. Ограниченность времени обусловливает невозможность полноценного освоения учащимися всё более и более возрастающего количества музыкальных образцов. Необходимость разрешения указанного противоречия обусловливает особое внимание к вопросам диверсификации образования. Смысловой доминантой диверсификации выступает понятие разнообразия. Диверсификация является условием создания гибкой образовательной системы, которая способна реагировать на любые общественные изменения. Диверсификация музыкального образования обеспечивается разнообразием образовательных моделей, возникающих из различных сочетаний инвариантного и вариативного компонентов, широкой представленностью индивидуальных образовательных траекторий и авторских методических концепций.

3. Принцип продуктивности. В образовательном аспекте музыка рассматривается как искусство создания и воссоздания музыкального образа, призванное пробудить творческие силы ребёнка. В этой связи принцип продуктивности органично вписывается в пространство музыкального образования. Этот принцип обеспечивает одну из самых важных составляющих личностного развития — творчество ребёнка. Растущий человек предстаёт как творец музыки, новых видов деятельности, себя самого, то есть в качестве субъекта культуротворчества. Реализация принципа продуктивности обеспечивает проявление скрытых возможностей ребёнка, становление растущего человека как субъекта культуры, способного не только использовать накопленный человечеством опыт, но и изменять себя. Временной характер музыкального искусства в наибольшей степени соответствует специфике детского творчества. В младшем школьном возрасте процесс творческой деятельности доминирует над результатом. Музыкальное творчество, обусловленное возрастными особенностями, обычно протекает на уровне субъективной новизны, то есть «открытия для себя». Принцип продуктивности в музыкальном образовании реализуется в сотворческом переживании и художественном творчестве. Объективно он проявляется в создании эмоционально-образных и эвристических ситуаций, расширении представленности авторской позиции в процессе обучения. Указанный принцип предписывает такую работу с музыкальным материалом, при которой с максимальной полнотой раскрывалась бы творческая индивидуальность ребёнка. Его реализация гарантируется обогащением музыкального образования новыми процессуальными характеристиками, направленными на развитие способностей растущего человека, всемерным поощрением инициативы учащихся, отходом от пассивных и репродуктивных способов деятельности.

4. Принцип культуросообразности. В музыкально-образовательном пространстве культуросообразность, с одной стороны, выступает как соответствие образования уровню развития современной музыкальной культуры и научно-технического прогресса. С другой стороны, культуросообразное музыкальное образование осуществляется в опоре на повседневную, «естественную» культуру растущего человека (А.И. Левко). Культуросообразное музыкальное образование предстаёт как среда, создаваемая в интересах ребёнка и ребёнку изначально подчинённая. В этой связи оно в первую очередь базируется на закономерностях усвоения ребёнком ценностей и смыслов культуры вкупе с закономерностями личностного развития. В объективно существующем поле этой среды выделяются материальный (предметно - пространственное окружение) и духовный (ценности культуры, система межличностных отношений) компоненты, а также субъективное пространство, в котором реализуются отношения ребёнка к указанным компонентам. В том случае, если музыкальное образование осуществляется в контексте принципа культуросообразности, оно обеспечивает самоуглубление обучаемого в художественные переживания и выражение собственного чувствования преимущественно невербальными средствами. Требование культуросообразности обусловливает особое внимание к присутствию в образовательном пространстве точек свободного выбора. В этой связи культуросообразность образования предстаёт в неразрывном единстве с его вариативностью. Являясь

частным случаем диверсификации, вариативность проявляется в вариативности норм и образцов музыкальной деятельности, использовании различных методик и технологий, дополнении традиционных способов трансляции информации информационно-компьютерными моделями. Соблюдение принципа культуросообразности в музыкальном образовании гарантируется прежде всего реализацией права ребёнка на конструирование собственной образовательной траектории в соответствии с собственными образовательными запросами и способностями. В более частном проявлении его гарантией служат гибкость и вариативность содержания, разнообразие используемых педагогических технологий.

Помимо указанных принципов, необходимо помнить и о целесообразности для развития музыкального восприятия и методов работы со школьниками. Адекватные методы позволяют осуществлять освоение музыки единстве постижения и создания (воссоздания). Среди эффективных для определяемых нами ранее задач можно обозначить следующие:

1. Метод проблематизации. Проблематизация, рассматриваемая как «особое действие по приданию формы незавершённости, неопределённости различным компонентам социокультурного опыта» (В.Т. Кудрявцев), обеспечивает погружение учащихся в проблемное поле культуры, даёт возможность рассмотрения музыкальных явлений в широком культурном контексте. Использование указанного метода предполагает исследование процесса происхождения музыки, прослеживание процесса рождения явлений и обозначения понятий (Л.В. Школяр). В процессе обучения обращается внимание на сложность музыкальных и жизненных явлений, осуществляется исследование их сущности. Метод позволяет превратить урок музыки в живой исследовательский процесс, подводит учащихся к пониманию закономерностей музыкальной речи как системы художественных символов, музыкальной формы как особой организации этих символов (Л. В. Школяр).

2. Метод моделирования художественно-творческого процесса направлен на воссоздание процессуальности музыкальных явлений. Этот метод обеспечивает деятельностное освоение музыкального искусства. На основе проникновения в природу искусства и его закономерности воспроизводится сам процесс происхождения искусства (Л.В. Школяр).

Метод моделирования художественно-творческого процесса предполагает освоение основных элементов музыкальной речи, различных композиторских и исполнительских средств. Это обусловлено необходимостью перевода символов в выразительные звуки в процессе музыкальной коммуникации.

Педагогу важно понимать и оценивать уровень развития восприятия музыки у школьников, с этой целью важно понять критерии и параметры развития этого компонента.

Анализ литературы по проблеме показал, что для диагностики качественного уровня музыкального восприятия школьников можно определить три основных параметра:

1) способность ученика к самостоятельному анализу средств музыкальной выразительности произведения;

2) способность находить взаимосвязь между средствами выразительности и создаваемым на их основе художественным образом;

3) эмоциональность исполнения музыки как умение воспроизводить музыкальную речь в соответствии с художественным замыслом композитора и применяемыми им средствами выразительности (мелодия, ритм, гармония).

Показатели качества восприятия ребенком средств выразительности современной музыки могут быть разделены в свою очередь на три уровня – высокий, средний и низкий.

Для высокого уровня определяются следующие показатели:

1) самостоятельный анализ средств музыкальной выразительности не вызывает затруднения,

2) характеристика средств выразительности соответствует авторскому тексту, предполагающему определенное художественное содержание,

3) исполнение произведения учеником отличается эмоциональностью.

Среднему уровню восприятия соответствуют:

1) верный анализ средств выразительности ребенок дает только под руководством педагога,

2) характеристика средств выразительности не в полной мере соответствует авторскому тексту, речевые ассоциации возникают только при наводящих вопросах педагога;

3) эмоциональное исполнение проявляется через несколько попыток.

Низкий уровень восприятия характеризуется:

1) неверным анализом средств музыкальной выразительности, несмотря на несколько попыток;

2) характеристика средств выразительности неадекватна объективно существующему авторскому тексту, ассоциативность в определении образа отсутствует;

3) исполнение неэмоциональное, без учета выразительных средств музыки.

Таким образом, используя приведенную систематизацию, мы можем проводить качественную оценку развитости восприятия музыки у школьников.

Резюмируя сказанное, хотелось бы еще раз отметить, что изучаемый в данной статье вопрос актуален и малоисследован, но в то же самое время этот вопрос требует постоянного расширения базы знаний по заявленной проблеме и конкретных практических и эмпирических данных, позволяющих разрабатывать конкретные инструменты для повышения качества восприятия музыки у школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. О музыкально - педагогическом репертуаре // За полвека очерки статьи материалы. – Л., 1989.
2. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 1997.
3. Гаврилин В. «Слушая сердцем» // Статьи. Выступления. Интервью. СПб., 2005.
4. Копчевский Н. Как приобщить детей к современной музыке // Ребенок за роялем. – М., 1981.
5. Критская Е.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. Теория и методика музыкального образования детей. – М., 1999.
6. Медушевский В.В. Восприятие музыки. – М., 1980.
7. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
8. Николаев А. А. Несколько слов о детском фортепианном репертуаре // Вопросы фортепианной педагогики. – М., 1963.
9. Петрушин В.А. Музыкальная психология. – М., 1997.
10. Раппопорт С.Х. Книга по эстетики для музыкантов. – М., 1982.
11. Ройтерштейн М.И. О современной музыке для детей. // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 17 / Сост. О. Апраксина. – М., 1986.
12. Стоковский Л. Музыка и маленькие дети // Музыка для всех нас. – М., 1963.
13. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.

УДК 78:159.9

ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДИКИ Е.А. САВИНА НА ЗАНЯТИЯХ В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДМШ

Ложкин В.Г.

Каждый преподаватель понимает, что обучение должно содержать в себе здоровье сберегающий фактор. Особенно это важно при обучении на духовых инструментах, так как при игре происходит большая физическая нагрузка на внутренние органы. Очень многие зарубежные методики построены именно по этому принципу – «не навреди». Старая школа игры на духовых инструментах построена преимущественно на зажатости амбушюра, неправильной штриховой атаке, что затрудняет извлечение звука, как в верхнем, так и в нижнем регистрах. Вследствие чего рабочим

остается диапазон «фа-диез» малой октавы – «ля» второй октавы. Назрела необходимость систематизировать существующие методики обучения игре на трубе в соответствии с современными требованиями исполнительского искусства, направленные на расширение диапазона исполнителя одновременно применяя здоровье сберегающие технологии.

Цель данной статьи - помочь преподавателям по классу трубы и других медных инструментов в процессе формирования правильного исполнительского аппарата начинающего музыканта. Педагоги должны знать, как предупредить неправильное развитие исполнительского аппарата и устранить уже приобретенные неверные навыки. Индивидуальные, физиологические данные учащегося составляют основу постановки его исполнительского аппарата, в связи с чем методическая работа требует от преподавателя основательной теоретической подготовки.

Для успешного обучения ученика важно формирование рационально действующего исполнительского аппарата, поэтому главная задача состоит в том, чтобы побуждать педагогов и учащихся к различным формам работы со специальной литературой с целью как можно лучше раскрыть творческие способности студентов и дать им возможность для принятия самостоятельных творческих решений.

В настоящее время появляются новые методические разработки и статьи, в которых рассматриваются проблемы обучения и исполнительства на духовых инструментах. Особое внимание хотелось бы в данной статье уделить методике, разработанной Евгением Александровичем Савиным. Трубач, видный деятель российской духовой музыки, один из ведущих педагогов, Заслуженный артист РФ, профессор Е.А. Савин - выпускник Братского музыкального училища, после окончания Алма-Атинской консерватории стажировался в Ленинградской консерватории. Среди его учителей был солист симфонического оркестра ленинградской филармонии Вениамин Марголин. Савин во время обучения активно концертировал, был победителем конкурсов. После переезда в Москву работал в ряду симфонических и эстрадно-симфонических оркестров. С 1983 г. начал преподавательскую деятельность в различных учебных заведениях г. Москвы.

Е.А. Савин – автор уникальной методики обучения игре на духовых инструментах. Был приглашен для проведения мастер-классов во многие учебные заведения России и зарубежных стран (Германия, Австралия, Япония, Швейцария и др.), его деятельность получила международное признание. Он поднял методику преподавания игры на трубе на совершенно новую ступень, отразив в ней так необходимый для каждого духовика принцип здоровье сберегающего обучения.

Нагрузки, которые испытывает исполнитель-трубач при извлечении звука, отражаются не только на работе дыхательного аппарата и мускулатуры, но и на работе внутренних органов, отвечающих за жизнедеятельность человека. Поэтому так важны поиски новых методик звукоизвлечения и звукоподачи в работе над постановкой дыхания и мышечной опоры в классе духовых инструментов.

Как правило, в начальный период обучения педагог берет за основу одну из многих школ для трубы, изданных в нашей стране либо за рубежом, привлекая так же инструктивный и художественный материал из других пособий – хрестоматий, сборников пьес и этюдов. Иногда сами педагоги сочиняют упражнения для начинающих учеников, если этого требует индивидуальный подход к развитию тех или иных исполнительских навыков.

Методика обучения игры на трубе включает в себя, прежде всего постановку и развитие губного аппарата. Развитие учащегося в период школьного обучения может быть представлено в нескольких этапах постепенного развития исполнительского аппарата:

Первый этап – развитие музыкального слуха и формирование навыков правильного складывания губ для воспроизведения звука. Это беззвучная игра при продувании воздуха через мундштук.

Второй этап – активное овладение губными звуками – «жужжание» на губах при определенном складе губ, положении языка, гортани.

Третий этап – звуковая игра на

мундштуке – базинг.

Четвертый этап – соединение игры на мундштуке с игрой на инструменте, преодоление сопротивления инструмента, управление воздушным потоком.

Правильное развитие исполнительского аппарата имеет большое значение при обучении игре на трубе, так как любое отклонение от правильной и рациональной постановки плохо сказывается на психологии учащегося, наносит вред творческому процессу.

Большое значение в осуществлении полноценного обучения игре на трубе имеет уровень педагогической квалификации преподавателя. Педагог, обучающий игре на духовых инструментах должен обладать уникальными профессиональными знаниями, чтобы помочь учащемуся максимально облегчить физическую нагрузку, научить избегать грубой, силовой игры на инструменте, хорошо знать психологические особенности учащегося, проявлять терпение, постоянно чувствовать профессиональную ответственность за успех обучения, воспитания и подготовки к жизни и профессиональному труду.

Наиболее важным, с точки зрения современных требований к воспитанию исполнительской культуры трубача, является развитие диапазона с наименьшим вредом для его здоровья.

По вопросу развития диапазона хотелось бы привести слова выдающегося педагога Гордона Мэти, бывшего в свое время профессором по классу трубы и общего музыкального образования в Школе музыки Crane и в колледже Потсдам: «Для развития диапазона, я обнаружил, что наиболее эффективными являются хроматические гаммы, если правильно к ним подходить! Хроматические гаммы нужно играть ежедневно. Играйте так высоко, как только можете при сохранении легкости и хорошего звука! Только так вы сможете постепенно укрепить и расширить свой диапазон. Не хватайтесь сразу за гамму домажор в две октавы, чтобы схватиться за «до» третьей октавы, двигайтесь постепенно. Для начала поиграйте эту гамму, для примера, в полторы октавы. Как только вы легко сможете сыграть «соль» второй октавы с отличным звуком и легкостью, можете двигаться дальше по полутонам».

Во многом современные зарубежные методики преподавание игре на трубе в настоящее время основываются на методике, созданной Луисом Маджио (1878 – 1957 гг.) Немного истории. Замечательный, отметающий старые понятия, подход к игре на медных духовых инструментах возник по необходимости. Тяжелый несчастный случай повредил его амбушюр, что явилось причиной удивительного открытия и совершенно новой концепции в игре на духовых инструментах, которая дала всемирно известных духовиков-исполнителей. В холодную погоду, пытаясь добежать до трамвая, Луис поскользнулся на обледенелом тротуаре и упал, разбив рот. Сила удара была настоль велика, что буквально разбила ему все губы и лишила нескольких передних зубов. Медицина ничем не могла помочь ему, и ясно было, что музыкальная карьера подошла к концу. Будучи расстроенным, Луис, как бы ответил вызовом и в течение следующего года, рассчитывая только на себя, постигая и развивая совершенно новые представления об игре на медных духовых инструментах. К удивлению коллег, система Маджио, которую он создал, дала ему возможность вернуться и занять свое место в симфоническом оркестре. Теперь он стал играть гораздо лучше. Он достиг регистра, о котором в те дни никто и не слышал (5 октав) и теперь играл сочным бархатным звуком во всех регистрах.

Система Луиса Маджио была взята за основу методики Е.А. Савина. Им разработана уникальная система обучения, которая подходит не только обладателям здорового губного аппарата, но и людям с отклонениями в развитии амбушюра. Отклонения в развитии губного исполнительского аппарата затрудняют и нередко препятствуют правильному формированию исполнительского аппарата в целом. Они отрицательно отражаются на формировании психической жизни исполнителя и его эмоционально-волевой сфере.

Первоначальная задача коррекции исполнителя на духовом инструменте – добиться дифференцированного начала звука и его соединения с другими (как с атакой, так и легато). Поскольку главной

причиной недостатков является полная или частичная неподвижность органов исполнительского аппарата, основное внимание преподавателя должно быть направлено на развитие их подвижности. Для правильной работы исполнительского аппарата требуется возбуждение активности лицевой мускулатуры, преодоление амимичности лица и малоподвижности всего артикуляционного аппарата. Для этой цели даются специальные упражнения, активная гимнастика всей лицевой мускулатуры, языка, полости рта, горла, грудной клетки, позвоночника, диафрагмы, мышц живота. Все это закрепляется путем систематического повторения.

Основные задачи педагогической работы с учащимися:

1. Постановка исполнительского дыхания;
2. Развитие артикуляционной моторики;
3. Обучение звукоизвлечению;
4. Постановка и закрепление извлечения звуков при игре на губах, мундштуке, инструменте;
5. Развитие слухового анализа, ритма, устойчивой мелодики с применением артикуляции;
6. Коррекция проявлений общих недостатков исполнительского аппарата.

Основные задачи методики постановки исполнительского аппарата трубача состоят в изучении его закономерностей и отклонений:

1. Исследование структуры артикуляционного отдела полости рта: формы неба, зубов, десен;
2. Определение правильности работы исполнительского аппарата, (строго учитывая индивидуальное физиологическое строение учащегося) и ее нарушений;
3. Разработка методологического подхода к работе артикуляционного отдела учащегося с учетом возможных отклонений.

Коррекционные задачи для индивидуальных занятий:

1. Освобождение лицевых мышц от ненужных движений;
2. Подготовка правильного произношения гласных звуков;
3. Подготовка правильной артикуляции согласных звуков (без участия связок).

Специфические виды работы в процессе постановки исполнительского аппарата:

1. Массаж мягкого неба;
2. Артикуляционная гимнастика;
3. Голосовые упражнения.

Основная цель данных упражнений состоит в том, чтобы:

- увеличить силу и длительность выдыхаемой через рот воздушной струи;
- улучшить деятельность артикуляционной мускулатуры, выработать контроль функционирования небно - глотательного затвора.

Гимнастика мягкого неба

Гимнастика мягкого неба включает целый ряд упражнений:

1. Глотание вода или имитация глотательных движений. Детям предлагают попить воду или сок маленькими глотками. Глотание воды маленькими порциями вызывает наиболее высокий подъем мягкого неба. Большое количество следующих друг за другом глотательных движений увеличивает время, в течение которого мягкое небо находится в положении подъема. Прикоснувшись рукой к гортани под подбородком, учащийся может ощутить подъем неба;
2. Позевывание с открытым ртом;
3. Полоскание горла теплой водой маленькими порциями;
4. Покашливание. Это очень полезное упражнение, т.к. покашливание вызывает энергичное сокращение мышц задней стенки глотки. При покашливании происходит полный затвор между носовой и ротовой полостями. Это важно для тех, кто во время игры пропускает воздух через нос.

Важным этапом работы является постановка правильного дыхания. Этому аспекту следует уделять очень большое внимание в работе с учащимися духового отделения. Дыхание есть один из основных физиологических процессов живого организма, и совершается этот процесс в основном автоматически, рефлекторно. Известно, что у людей с нетренированным дыханием под влиянием волнения и различных эмоций, зачастую нарушается ритмичность и нормальная частота дыхания,

оно становится учащенным. Человек сознательно может влиять на процесс дыхания, регулировать его: делать дыхание поверхностным и частым или более глубоким и редким, на некоторое время задерживать его. При физической нагрузке неорганизованное дыхание теряет свой ритм, что создает трудности в работе. Когда, наряду с эмоциональными переживаниями, мышечная работа требует особенно больших затрат энергии, неорганизованное дыхание становится большой помехой для исполнителя. В момент исполнения сложных пассажей или длинных фраз дыхание может задерживаться, наступает его недостаток. Неправильное, нетренированное дыхание может привести к преждевременной изнашиваемости организма исполнителя, значительно сократить срок его творческой жизни. Высокие требования к исполнителям на трубе делают воспитание правильного дыхания необходимым условием успешного обучения.

Успешное владение инструментом является результатом тренировки. Тренировка тончайших профессиональных навыков, которая происходит в процессе обучения игре на трубе, связана с мобилизацией многих физиологических функций человеческого организма: кровообращения, дыхания, нервно-мышечной деятельности. Особенно важно реализовать возможности организма и его резервных физиологических сил, которые в основном заключаются в работе органов дыхания.

Наилучшим является такой тип дыхания, при котором в равной степени наполняются нижняя, верхняя и средняя части легких, снабжая организм максимально возможным количеством кислорода. Правильная постановка дыхания позволяет производить огромную затрату физической энергии почти без признаков утомления. Успех будет на стороне тех, кто умеет сберечь дыхание. Дыхание в процессе игры на трубе играет огромную роль: оно держит весь исполнительский аппарат в своем подчинении, формирует характер звучания, может сделать его прочным и глубоким или связным, или отрывистым, энергичным или вялым, выразительным или лишенным выражения. Вырабатывать исполнительское дыхание необходимо с первых же занятий. При этом нужно помнить, что исполнительское дыхание – это залог полноценного качественного звука трубы. Оно включает три основных момента:

1. Вдох,
2. Задержка дыхания (удерживание состояния равновесия),
3. Выдох.

Разделять исполнительское дыхание на грудное и брюшное не имеет смысла. Только при смешанном дыхании возможно максимальное использование всех дыхательных мышц, способствующих осуществлению полного, глубокого вдоха. Чтобы полнее понять саму систему вдоха, нужно очень скрупулёзно отрабатывать каждый из приемов дыхания отдельно, а уж затем соединять. Часто педагоги не обращают на это должного внимания, и в дальнейшем у учащегося возникнут проблемы со звуком, техникой, регистрами. Все способы дыхания, их тренировка будут бесполезны, если не совмещать эту работу с постановкой игрового аппарата.

Основа постановки губного исполнительского аппарата трубача – это сложный комплекс задач, включающий: правильное использование лицевых мышц, мышц губ, челюстей, зубов, горла, языка, контроль над состоянием и работой дыхательного аппарата, положением грудной клетки, живота, позвоночника, расположением мундштука на губах. Предупреждение отклонений и нарушений работы мышц, их преодоление и предупреждение посредством специального коррекционного обучения и воспитания.

Методическую основу постановки губного исполнительского аппарата составляет знание о его физиологических особенностях, учение о сложной структуре речевой деятельности, мышечной структуре губ, о процессе зарождения звука в губах и дальнейшем трансформировании его в инструмент. Рациональное размещение мундштука на губах зависит от классификации особенностей обучающихся на духовых инструментах. В методике Е.А. Савина существует несколько способов или принципов работы губного аппарата.

Основой правильного формирования губной щели является рациональный выбор зубной площадки для постановки мунд-

штука на зубах и губах, правильный склад верхней и нижней губ. Тогда ее сокращения будут подчиняться воле исполнителя. Можно описать много форм выбора зубной площадки. Главное, если имеются недостатки в ее строении, неровности – их нужно рационально использовать, находить положительные моменты. Здесь нужен индивидуальный подход. Немаловажен подбор мундштука. Он должен быть таким, чтобы не приходилось сильно стискивать губы и деформировать природную звуковую щель.

Четкость и ясность начала звучания зависит от правильной организации действий языка и дыхания, то есть атака звука очень сильно зависит от активной артикуляции. Общепринятая методика атаки - касание языком верхней губы, верхних зубов и т. д. В методике Савина большое значение имеют природные данные учащегося и тот факт, что атака без артикуляции существовать не может. Правильность методики обучения зависит от учета всех физиологических факторов и их отклонений от нормы. Предлагаемая методика атаки позволяет облегчить обучение, а самое главное, позволяет сохранять безупречный ритм в любом, даже очень быстром темпе, создавать ясный и устойчивый тон. Мы не пытаемся отвергать традиционную систему обучения, наша задача - предложить профессионально использовать свой родной язык, свою фонетику для обучения на духовых инструментах.

В настоящее время растут требования к прочности навыков, все больше становиться нового современного материала, но сроки подготовки специалистов не увеличиваются, острым становиться дефицит времени, не хватает хороших инструментов, знающих преподавателей. Преодоление этого противоречия возможно путем интенсификации обучения, более тесной связи его с потребностями практики.

Педагоги должны знать способы предупреждения неправильного развития исполнительского аппарата обучаемого и устранения уже приобретенных неверных навыков. Индивидуальные физиологические данные ученика составляют основу постановки его исполнительского аппарата, в связи с чем методическая работа требует от преподавателя основательной теоретической подготовки. Использование в работе принципа систематизации знаний, умений и навыков игры на духовых инструментах по методике Е.А. Савина доказывает, что процесс обучения будет происходить более качественно и без ущерба здоровью, так как будут учитываться физиологические особенности каждого ребенка.

Данная работа призвана помочь руководителям самодеятельных оркестров, преподавателям музыкальных школ, колледжей, училищ по классу трубы и других духовых инструментов в процессе формирования полноценного исполнительского аппарата начинающего музыканта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Докшицер Т. Система комплексных упражнений трубача. –М., 1985
2. Лобанова О.Г. Дышите правильно. - М, 1915.
3. Лобанова О.Г. Правильное дыхание, речь и мышление. - М., 1923.
4. Лобанова О.Г. Правильное дыхание – основа здорового труда // Вопросы труда, 1931, №6.
5. Маджио Л. Основной курс для трубы (подлинная система). – М., 2003.
6. Орвид Г. Роль исполнительского дыхания. – М., 2004.
7. Савин Е.А. Современное искусство игры на трубе. //http://ryakhin.ru/files/savin.
8. Усов Ю. методика обучения на трубе. – М., 1984.
9. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. - М., 1989.
10. Табаков М. Первоначальная прогрессивная школа для трубы. - М.: «Музгиз», 1953.
11. Яковлев А.В. Физиологические закономерности певческой атаки. Л., 1970.

УДК 78:159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧАЩЕГОСЯ К ВЫСТУПЛЕНИЮ НА СЦЕНЕ

Куропаткина И.А.

Данная статья заинтересует преподавателей класса специального фортепиано ДМШ, поможет в подготовке учащихся к выступлению на сцене.

Успехи и неудачи учащихся при исполнении произведений на концертах, многолетний личный опыт выступлений на сцене легли в основу данной статьи. Анализ ошибок исполнения привел меня к обобщению и систематизации методов психологической подготовки с последующими рекомендациями на основе личного педагогического опыта. Концертное выступление будет успешным лишь при условии учета психофизических особенностей каждого учащегося.

Актуальность данной темы обусловлена потребностью частых выступлений учащихся в различных фестивалях, концертах, конкурсах разного уровня, необходимостью психологической подготовки юного музыканта к выступлению.

Психология исполнительства. Чем слабее учащимся выучено произведение, тем больше он будет волноваться. Исходя из большого опыта выступлений на сцене, могу отметить, что неудачное выступление – это не всегда недоученное произведение.

На сцене случайной может оказаться неудача, но никогда случайно не возникает успех. Сценическое состояние исполнителя зависит от многих факторов.

Тревога и беспокойство, которое испытывает исполнитель при выходе на сцену, сопровождается изменениями в организме, типичными для любой стрессовой ситуации. Психологи отмечают, в подобной ситуации процессы в коре головного мозга не могут сдерживать возбуждение; поведение становится суетливым, внимание рассредоточено, эмоциональное напряжение возрастает и не всегда адекватно ситуации.

Причины страха перед сценой. Ведя разговоры о страхе, можно оказаться в таком положении, когда волнение, страх, будучи объектом внимания, прогрессируют. Основная причина волнения - это мысль о возможном провале. Если исполнитель волнуется чрезмерно, он должен объективно проанализировать свою подготовку к публичному выступлению и решить, все ли он сделал для того, чтобы его выступление на сцене было успешным. Страх – чувство ненадежности, неуверенности. Мысль о возможном провале при выступлении на сцене является одной из самых распространенных причин.

Если исполнитель вкладывает в выступление всю свою душу, то зрители всегда почувствуют это и простят ему фальшивую ноту и небольшую осечку памяти. Ученик должен уметь игнорировать любой промах, допущенный на эстраде, иначе, разволновавшись из-за одной фальшивой ноты, можно загубить всю программу. Выступление может быть лучше или хуже, но исполнитель должен рассмотреть прошлые неудачи как полезный урок и направить свои мысли на чувство уверенности в себе.

Хотя волнение может иметь физические причины, например, холодные руки – в основе волнения всегда лежат явления психологические.

И опытный музыкант не застрахован от провала на сцене. Уровень подготовки зависит не только от мастерства и опыта исполнителя, но и от его реакции на сценическую ситуацию, которая всегда является повышенным стрессовым фактором. Основными синдромами сценического волнения являются тряска рук, дрожь коленей, боязнь выхода на сцену. провалы текста в памяти.

Волнение исполнителя может быть вызвано утомлением, состоянием усталости физическим и эмоциональным при подготовке к выступлению. Поэтому, чтобы снять нервное напряжение, следует отвлечься, переключить внимание на что-то другое, сменить сферу деятельности, отдохнуть, заняться любимым делом. Обыкновенная прогулка по тихому осеннему парку поможет избавиться от эмоциональ-

ного и физического напряжения.

Методические аспекты подготовки пианиста к выступлению на сцене. Волнению всегда можно найти объяснение. Чтобы не волноваться перед публикой, надо научиться следить за собой дома, ежедневно тренируя внимание и сосредоточенность, укрепляя и закаляя свой характер.

Важное функциональное значение имеет установка на успех – состояние готовности организма к совершению определенного действия, в данном случае к успешному выступлению. Сценическая установка – это готовность музыканта к выходу на сцену с чувством уверенности, верой в удачу. Чем чаще и больше исполнитель выходит на сцену, тем меньше его сценическое волнение.

Нередки случаи, когда на сцене возможно так называемое «выпадение» текста. Если исполнитель уверен, что произведение действительно выучено, то сомнений памяти не должно быть никаких.

Боязнь забыть нотный текст - распространённая болезнь среди неопытных музыкантов. Уверенность движений не менее важна, чем уверенность памяти. Если движения рук и пальцев вдруг становятся менее уверенными, то это сразу же отражается на звучании и эмоциональном тонусе игры. Чрезмерная эмоциональная напряженность ведет к мышечному перенапряжению и от этого нарушается нормальное функционирование техники.

Эмоциональное возбуждение - важнейшее условие для успешного выступления музыканта. У каждого музыканта-исполнителя имеется собственный оптимальный уровень эмоционального возбуждения, который позволяет ему наиболее успешно реализовывать творческий замысел.

Одним из критериев готовности программы к сценическому выступлению является исчезновение ощущения технических трудностей в исполнении. Музыкант должен обладать техническими резервами выносливости, беглости, силы. Успех достигается там, где все три функции психики - интеллектуальная, эмоциональная и двигательная - действуют согласованно, поочерёдно уступая друг другу доминирующее положение, как в хорошем камерном ансамбле.

В процессе работы над музыкальным произведением большое значение имеют верные установки преподавателя. Автор статьи убежден, что сухие фразы - замечания не оказывают такого положительного воздействия на ученика, как ассоциативные подсказки из личного опыта педагога. Заставить ученика задуматься над проблемой и способом ее решения – одна из важных задач, с которыми сталкивается педагог в работе над программой с учеником. Выбирая те или иные приемы психологической подготовки, необходимо учитывать индивидуальные особенности психики ученика.

Играя на сцене, исполнитель всегда должен стараться наладить контакт с аудиторией. Направляя свою любовь к зрителю, всегда можно рассчитывать на взаимность. Когда исполнитель не боится аудитории и находится с ней в контакте, он всегда может чувствовать дополнительную поддержку с ее стороны.

Не существует универсальных рецептов для того, чтобы преодолеть сценическое волнение, каждый исполнитель выбирает для себя проверенный временем свой собственный способ подготовки к выступлению на сцене.

Педагогу необходимо учитывать индивидуальные особенности психики учащегося при выборе тех или иных приемов психологической подготовки. Но главное – любой исполнитель всегда должен помнить о том, что на сцене нет места страху. О нем он обязан забыть, а все мысли в данный момент должны быть направлены на ту музыку, которая взлетает из под его пальцев, воплощая замысел композитора и соединяя его со слушателем посредством проводника – исполнителя.

Рекомендации по психологической подготовке пианиста к выступлению на сцене. В день выступления у большинства исполнителей возникает так называемое «предконцертное волнение». Положительное влияние на исполнение программы на сцене оказывает разумное распределение и сбережение нервно-психологической энергии в день выступления.

В этот день важна каждая мелочь. Не торопясь, следует одеться, на дорогу к месту выступления нужно предусмотреть вре-

мя с большим запасом, чтобы не создать дополнительных ситуаций беспокойства.

При разыгрывании перед концертом следует помнить о темпах. Игра в быстром темпе перед самым выходом на сцену ведет к усилению беспокойного состояния, ненужному растрачиванию нервной энергии. Благоприятнее будет проигрывание небольших отрывков произведений и игра упражнений и гамм.

Концертное выступление требует большого расхода нервно-психической энергии и значительного напряжения воли и внимания. Важной задачей каждого исполнителя является граница между паническим страхом и сценическим волнением. Одно из них может созидать, другое – вносить хаос и разрушение.

Даже самому близкому человеку не стоит признаваться в боязни выступления на сцене, а тем более самому себе, надо внушать всем и себе чувство уверенности и предстоящего успеха.

При излишнем волнении можно просто притвориться спокойным и говоря самому себе об этом чаще можно заметить, что страх отступает и укрепляется уверенность в своих силах.

Подобное самовнушение может значительно успокоить и помочь настроиться на успешное предстоящее выступление.

На сцене. Пианистам бывает нелегко приспособиться к незнакомому инструменту, новой сцене, акустике зала и т.д. Высота стула, освещение - обо всем нужно заблаговременно позаботиться. Следует тщательно подобрать удобную обувь, так как высокий каблук, острый или «обрубленный» носок могут негативно сказаться на технике владения педалью. Очень важным обстоятельством является выбор одежды, она должна быть удобной и не отвлекать внимание исполнителя, не сковывать движений во время игры на инструменте.

Молодой исполнитель должен понять, что выступление на сцене - это не только испытание нервной системы на прочность, но и радость от общения с публикой; творческое вдохновение и профессиональный рост. Чем больше сценических выступлений – тем увереннее в своих силах ученик.

Р*азвитие навыков концертмейстера у учащихся ДМШ в подготовке к выступлению на сцене*. Поскольку в программе специального фортепиано предусмотрены уроки ансамбля и аккомпанемента, учащиеся средних и старших классов с удовольствием играют на фортепиано в четыре руки друг с другом, с педагогом, а также аккомпанируют другим инструментам – струнным, духовым, народным и др.

В связи с этим, работая на протяжении долгих лет преподавателем и концертмейстером, хотелось бы немного сказать о работе пианиста в тандеме с другим инструментом.

Каждому выходу исполнителя на сцену предшествуют долгие часы, потраченные на подготовку выступления. И все это время рядом с солистом – концертмейстер. Он отнюдь не простой аккомпаниатор, его роль не сводится к обычному музыкальному сопровождению. Концертмейстер и солист связаны незримо единой нитью, помогая друг другу творить, донести до слушателя идею автора, воплотить его замысел. Концертмейстер помогает подготовить солисту свою партию в том виде, чтобы она удовлетворяла и запросам преподавателя, и духу самого произведения.

Если учащийся аккомпанирует постоянно одному и тому же инструменту, то он более уверен и спокоен при выступлении на сцене, он лучше знает и чувствует солиста. Но в идеале работа концертмейстера требует широты кругозора, знание репертуара и возможности выступления на сцене с солистом любого инструмента.

Первостепенным правилом является хорошая техническая подготовка учащегося, беглое чтение с листа, хорошо поставленные руки, которые будут моментально исполнять все, что им прикажет голова, отличное знание своей партии, психологический и эмоциональный настрой на одной волне с солистом – только тогда успех на сцене будет гарантирован.

Конечно, не всякий учащийся может быть подготовлен к такому выступлению, один будет хорош в сольном выступлении, а другой – аккомпанируя скрипачу, например. Но в любом случае, общение друг с другом на сцене, умение быть партнерами, помощниками друг другу, научиться правильно слышать и внимательно слушать

товарища, контролировать себя и его и быть в помощь своим слухом – это задача концертмейстера, которая должна быть достигнута при выступлении перед зрителем.

Исполнение программы на сцене – конечный итог кропотливой работы в течение долгого времени; и работа эта не ограничивается только упражнениями за роялем.

Пианист должен всю свою работу поставить под творческий контроль. Не только работу над техникой, звуком, стилем и прочим, но и работу над владением собой; работой над верой в свои творческие силы.

Надеемся, что изучение данного материала окажет помощь в преодолении страха перед сценой у юного исполнителя, поможет ему выступить на сцене более успешно, исполнить программу так, чтобы получить удовольствие самому и доставить его зрителям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрушин В. Музыкальная психология. - Р-н-Д., 2002.
2. Алексеев А. Эстрадное волнение. - М., 1980.
3. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением. - М., 1974.
4. Фейнберг С.Е. Путь к мастерству. Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 1. - М., 1985.
5. Цыганов А.И. Психологический компонент формирования скоростных навыков пианиста. М., 2002.
6. Цыпин Г.М. Исполнитель и техника. - М., 1999.
7. Щапов А.П. Некоторые вопросы фортепианной техники. - Л., 1988.
8. Критинина М. Человек за роялем. Большой Театр. – М., 2003.
9. Романова Н.В., Костевич С.В. В помощь начинающему концертмейстеру. – Усть-Каменогорск, 2004.

УДК 78:159.9

ПРИМЕНЕНИЕ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ПРИ РАЗУЧИВАНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Камзина Е.Т.

Музыка – искусство, способное воздействовать на чувства человека, побуждать к сопереживанию, формировать стремление к преобразованию окружающего. Пение - одна из самых активных и доступных форм музицирования, оно вызывает живой интерес у детей и способно доставить им эстетическое удовольствие. Являясь эффективным средством развития музыкальных способностей ребенка, пение в хоре несет в себе и колоссальный воспитательный потенциал. Оно прививает навыки общения в творческом коллективе, способствует воспитанию чувства единства, личной ответственности за общий результат. Также содействует развитию у детей эмоциональной чуткости посредством пения, музыкально-слуховых представлений, способствует укреплению и сохранению здоровья детей.

На занятиях, разучивая и исполняя песенный репертуар, воспитанники знакомятся с разноплановыми музыкальными сочинениями, тем самым расширяют свои представления о содержании музыки, её связях с окружающей их жизнью, получают представления о музыкальных жанрах, их интонационно-образных особенностях, соотношения музыки и слова, т.е. расширяют свой музыкальный кругозор. Необходимо отметить, что вместе с тем происходит развитие памяти, слуха, способности эмоционального отклика на различные явления жизни, совершенствуются аналитические умения [1].

Педагог должен осознавать, что отбор репертуара – сложный творческий процесс, требующий знаний особенностей певческого голоса детей и уровня музыкально-певческого развития участников хорового коллектива. В процессе изучения песенного материала у детей формируются

основы исполнительской культуры, создающие условия для дальнейшего развития творческой личности. Тематика песен должна отражать положительные и понятные детям явления действительности, выражать чувства, соответствующие уровню восприятия ребёнка определённого возраста. В своем роде педагог решает проблему удовлетворенности гедонистических потребностей детей в досуговой музыкальной деятельности, т.к. потребность в радостных положительных эмоциях в наше время у школьников особенно велика, учитывая довольно напряженный ритм и сложность учебных программ.

Вокальная работа над репертуаром есть сознательное применение исполнительских навыков при разучивании произведений. В свою очередь, под вокально-исполнительскими навыками подразумеваются упражнения на сознательное использование регистров голоса, тренировку певческого дыхания, артикуляции, дикции, на развитие звуковысотного и вокального слуха. Совокупность знаний, умений и применения вокально-технических навыков в работе над репертуаром и составляют основу исполнительской культуры [4].

Вокальное воспитание основывается на знании певческих возможностей детей. Детский певческий голос отличается от голоса взрослого головным звучанием, мягкостью, «серебристостью» тембра, ограниченностью силы звука. Красота и прелесть детского звучания не в силе голоса, а в звонкости, эмоциональности. Громкое, форсированное звучание приносит вред голосу. Это объясняется природой детского голосового аппарата. Необходимо с особой осторожностью работать с детьми этого возраста, заботясь об охране и правильном развитии певческого аппарата.

Первые певческие навыки связаны с певческой установкой - правильное положение корпуса, головы, плеч, рук, ног при пении сидя и стоя. Большинство начальных упражнений для развития певческой установки направлено на организацию правильного положения корпуса и вокального аппарата. Это имеет важное значение в репетиционной работе, т.к. настраивает юных певцов на трудовой лад и дисциплину [3].

Важная роль в пении принадлежит дыханию, работа над которым происходит опосредованно, через совершенствование навыка спокойного, мягкого, не напряженного вдоха через нос. Поскольку лучшая школа для развития певческого дыхания – это сама музыка, пение, то и работать над дыханием нужно в процессе разучивания песен, попевок. Важно добиваться такого исполнения фраз в песнях, при котором ясно пропевается каждый звук, и особенно последний. Выработка певческого дыхания связана с применением того или иного вида атаки звука. Мягкая атака звука способствует спокойному, мягкому звуку, устраняет напряженное, громкое звучание. В некоторых случаях стоит пользоваться твердой атакой, она обеспечивает интенсивную работу голосового аппарата, помогает точности интонирования [2].

Основные приемы развития голоса, относящиеся к звукообразованию:

1. Вокализация певческого материала на гласный «у» с целью уточнения интонации во время атаки звука, а также для снятия форсированного звучания;

2. Вокализация песен на слог «лю» с целью выравнивания тембрового звучания, достижения кантилены, оттачивания фразировки;

3. При пении восходящих интервалов верхний звук исполняется в позиции нижнего, а при пении нисходящих - напротив: нижний звук следует стараться исполнять в позиции верхнего [2].

В воспитании навыков красивого и выразительного пения особая роль принадлежит артикуляции и дикции. Артикуляционный аппарат у детей младшего школьного возраста часто работает слабо, он скован, зажат. Необходимо работать над мягким, свободным опусканием нижней челюсти без напряжения лицевых мышц, как при исполнении песен, так и при выполнении специально подобранных упражнений. Поскольку для детей особое значение имеет светлый тембр, ударные гласные «а», «е», «и» следует формировать «на улыбке». Этот навык вырабатывается с первых занятий с помощью простого приема: сначала с помощью пальцев рук, а потом только лицевыми мышцами собрать щеки в «яблочки» и так петь. Противоположное положение – «блинчики», когда нижняя челюсть

хорошо опущена и щеки вытягиваются – «о», «у».

Певческий звук формируется на гласных. Специфика произношения гласных в пении заключается в их единой округлой манере формирования. Это необходимо для обеспечения тембральной ровности звучания хора и достижения унисона. Округление звука осуществляется путем придания куполообразной формы мягкому нёбу. Детям младшего школьного возраста целесообразней объяснять образным языком – «ощущение холодка, мятного вкуса во рту» дает поднятие мягкого нёба [3].

Если гласные являются основой пения и их необходимо тянуть, то согласные произносятся четко, ясно и энергично Особое внимание следует уделять отчетливому произношению согласных в конце слов. Важно, чтобы сонорные согласные [л], [м], [н], [р] звучали на высоте последующей гласной. Часто у многих детей при произношении звука [в] происходит подмена на английский звук [w]. При исправлении этой ошибки важен не только показ правильного произношения, но и обращение внимания на артикуляционный уклад губ, языка при произношении согласного звука [в].

Необходимо исключать грамматические ошибки в процессе заучивания текста и исполнения песен, согласно правилам языка, на котором исполняется данное произведение. Для тренировки подвижности артикуляционного аппарата и четкости дикции хороши скороговорки. Их можно использовать как игровой момент в процессе занятия в чтецком варианте и как попевки [3].

Работа над интонацией - это важная задача в хоровом исполнительстве, которая не рассматривается отдельно, так как без связи с вокальной технологией, без развития ладового слуха, ансамблевого пения, не может быть хорошего строя. Воспитание навыков унисонного пения есть одно из условий для формирования основ исполнительской культуры. Вот некоторые приёмы развития слуха, направленные на формирование слухового восприятия и вокально-слуховых представлений:

• слуховое сосредоточение и вслушивание в показ педагога с целью последующего анализа услышанного;

• подстраивание высоты своего голоса к звуку рояля, голосу педагога;

• моделирование высоты звука движениями руки;

• задержка звучания на отдельных звуках по руке педагога, что заставляет учащихся сосредоточивать слуховое внимание;

• пропевание особо трудных интонационных оборотов в специальных упражнениях, которые исполняются в разных тональностях со словами или вокализацией [4].

Чтобы текст был понятен слушателю, он должен быть пропет логически верно и грамотно. В исполняемом произведении должны быть правильно расставлены логические ударения в тексте по правилам языка.

К основным приемам выразительности исполнения относятся:

• выразительное чтение текста, которое является одним из способов создания в воображении детей ярких и живых образов, вытекающих из содержания произведения, т.е. приемом развития образного мышления;

• нахождение главного по смыслу слова во фразе;

• придумывание названия к каждому новому куплету песни, отражающего основной смысл содержания;

• вариативность заданий при повторении упражнений и заучивания песенного материала за счет способа звуковедения, вокализируемого слога, динамики, тембра, тональности, эмоциональной выразительности и т.п.

• сопоставление песен, различных по характеру, что определяет их последовательность как на одном занятии, так и при формировании концертных программ [4].

Рекомендации по разучиванию произведения:

1. Первый этап разучивания произведения – показ песни и беседа о её содержании. В вокально-хоровой музыке главным является слово, текст произведения. Необходимо сразу проработать слова, которые могут оказаться непонятными детям. Дети довольно часто поют незнакомые им слова, вкладывая в них совершенно иной смысл,

или просто бездумно.

2. Разучивание песни по фразам, с многократными повторами по принципу игры «Эхо», с новыми заданиями, корректирующими характер звучания, обращая внимание на изменения и повторы, необычные интонации и ритмы, паузы и логические кульминации в каждом построении. Так у младших школьников слова и мелодия запоминаются быстрее. В большинстве случаев лучше начинать разучивание с куплета, т.к. здесь находится смысловая завязка песни, в припеве дается первая кульминация, в которую дети «вступают», уже, будучи заинтересованными текстом первого куплета. Прием разучивания текста шепотом без музыки целесообразно использовать, только если песня в быстром темпе.

3. Следующий этап – это повторное прослушивание детьми произведения, с обращением внимания на аккомпанемент. При повторном прослушивании детьми произведения возможно мысленное пение, когда дети поют песню одним ртом, хорошо артикулируя, но без звука, - этот прием очень помогает в музыкально-слуховом восприятии, а также в работе над артикуляционным аппаратом. Также прорабатываются и остальные куплеты. Путь разучивания песни в живом воплощении оказывается совсем недолгим и не утомительным, потому что дети настроены эмоционально, задания быстро меняются, а движения разнообразят исполнение [3].

Певческий голос может быть воспитан практически у всех, исключая патологические случаи. Правильное певческое развитие с учетом возрастных особенностей и закономерностей становления голоса способствует развитию здорового голосового аппарата.

Успех работы педагога в решении задач по формированию общемузыкальной и исполнительской культуры во многом зависит от того, насколько глубоко он осознает воспитательное значение пения, владеет методами и приемами певческого развития детей младшего школьного возраста, знает особенности детского голоса, умеет организовать работу по освоению песенного репертуара. Важную роль играет и комплексный подбор песенного репертуара, который по смыслу литературного текста и музыкально-певческим средствам доступен для исполнения учащимися данной возрастной категории и нацелен на развитие у учащихся позитивного отношения к окружающему миру, а также учитывает физиологические особенности детей данного возраста.

Работа над песней – это увлекательный процесс, в котором есть творческий элемент. Педагог должен довести до сознания воспитанников, что над каждой, даже самой простой песней надо много работать. Выразительное исполнение требует овладения вокально-хоровыми навыками и умениями как средствами выразительности. Формирование этих умений и навыков не является самоцелью, а служит раскрытию содержания музыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. - М., 1989.
2. Макеева Ж.Р. Методы работы над интонацией в детском хоре: метод. пособие . - Красноярск: КГАМТ, 2006.
3. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом: Учебное пособие. - М.: «Академия», 1999.
4. Сергеева Г.П. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе. - М.: Издательский центр «Академия», 1998.

УДК 78:159.9

МЕТОДЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО

Толегенова Д.А.

Развитие личности нельзя рассматривать вне контекста эпохи, да и сам ритм жизни сейчас иной. В социальной структуре общества произошли изменения, произошла и переоценка музыкальных пристрастий, которыми увлекается подрастающее поколение. Педагогу нужно быть в курсе новых веяний и стараться находить общий язык не только на почве классики, но и современной музыки. Современный процесс в музыкальном образовании сфокусирован на личности ребенка, на его воспитании, обучении и развитии в процессе общения с музыкой. Процесс обучения искусству должен проходить так, чтобы вместе со знаниями и профессиональными навыками, учащийся развивал в себе качества творца. Педагог должен заботиться не только о передаче классических знаний и опыта, что характерно для традиционной методики, но и применять инновационные методы, направленные на развитие индивидуальных качеств обучающихся, владеющих арсеналом творческих приемов.

Сегодня основными задачами музыкального образования являются развитие музыкальности и музыкального мышления учащихся; обеспечение активного участия ученика в учебной деятельности; повышение личного интереса к музыкальным занятиям; организация условий, при которых проявлялись бы самостоятельность и творческая инициатива учащегося. Традиционное обучение игре на инструменте, к сожалению, не создает полноценных условий для решения этих задач. Поэтому тема организации развивающего обучения в классе фортепиано является достаточно актуальной на сегодняшний день.

Развивающее обучение отличается от обучения объяснительно-сообщающего типа характером преподавания и учения. Основная роль преподавателя в процессе развивающего обучения - организация учебной деятельности учащегося, направленной на формирование познавательной самостоятельности, развитие и формирование способностей, идейных и нравственных убеждений, активной жизненной позиции [1].

Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи. Вовлекая учащегося в учебную деятельность, ориентированную на его потенциальные возможности, педагог должен знать, какими способами деятельности учащийся овладел в ходе предыдущего обучения, какова психология этого процесса овладения, степень осмысления учащимися собственной деятельности. На основе полученных данных педагог конструирует педагогические воздействия на учащихся, располагая их в зоне ближайшего развития ребенка[2].

В педагогике имеется несколько концепций развивающего обучения:

1. Концепция Л.В. Занкова направлена на раннее интенсифицированное общее психологическое развитие личности.

2. Концепция З.И Калмыковой направлена на формирование продуктивного или творческого мышления.

3. Концепция Г.А. Цукерман направлена на обучение учащихся навыкам учебного сотрудничества.

4. Концепция В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина личностно-развивающего обучения направлена на развитие теоретического сознания и мышления.

5. Концепция И.С. Якиманской направлена на развитие индивидуальных познавательных способностей каждого ребенка, на познание себя личностью, на самоопределение и самореализацию в процессе обучения.

6. Концепция Г.К. Селевко направлена на формирование доминанты самосовершенствования личности, включающая в себя установки на самообразование, на самовоспитание, на сомоутверждение, самоопределение, саморегуляцию и самоактуализацию [4].

Основными психологическими принципами развивающего обучения являются: проблемность обучения, оптимальное развитие различных видов мыслительной деятельности, индивидуализация и дифференциация обучения. Существует система учебных приемов, способствующих развитию личности учащихся: перенос усвоенных приемов с обучающей задачи на новую; поиск новых приемов учебной работы; управление своей учебной деятельностью, приемы обобщения.

Значительный вклад в разработку методов продуктивно-развивающего обучения внес Л. Баренбойм. В своей книге «Путь к музицированию» он четко определил стратегическую линию музыкального воспитания, которая заключается в формировании музыкального слуха как основы музыкального воспитания и поиске эффективных методов его активизации и интенсивного развития. Существуют различные методики обучения игре на фортепиано для старшей возрастной категории, но наиболее популярна из них в данное время- это интенсивный метод Татьяны Смирновой.

Принципы обучения нашли воплощение в авторской программе Т. Смирновой «ALLEGRO. Фортепиано. Интенсивный курс». Как пишет автор в методических рекомендациях, данный курс ставит целью развитие творческих исполнительских и импровизационных способностей, формирование навыков самостоятельной работы. Важными задачами обучения игре на фортепиано являются возрождение традиции домашнего музицирования, воспитание хорошего музыкального вкуса и расширение кругозора учащегося [5].

Педагогу по классу фортепиано необходимо осваивать новые пути музыкального воспитания, среди которых главное место должны занимать развивающие методы обучения.

Методы развивающего обучения можно разделить на три группы:

1. Методы активизации логического мышления, которые основаны на использовании различных аналитических приемов - наводящих вопросов, сравнений, обобщений и умозаключений. Цель работы - достичь наиболее ясного осознания получаемой словесной и звуковой информации. Педагог помогает ученику формировать понятия и умозаключения, учит выражать свои мысли в словах. Основной акцент делается на теоретическую часть обучения. Вот некоторые методы данной группы:

- Метод наводящих вопросов. Цель вопроса - натолкнуть ученика на размышление, необходимое для ответа. Вопросы могут быть самые различные в зависимости от задания. Лучше всего ставить вопросы в «совещательной» форме: «Не кажется ли тебе, что эту мелодию лучше сыграть мягким звуком?». Наводящие вопросы педагога и ответы ученика являются одним из путей обучения методам самостоятельной работы.

-Метод сравнения и обобщения. Этот метод продолжает путь словесных определений. Он помогает закрепить в форме понятий и осознать не только теоретические сведения, но и более сложные для обобщения слуховые впечатления. Чешский педагог В. Юзлова пишет, что нужно очень рано начинать заботиться о развитии аналитического музыкального мышления у учащегося. Для развития «интеллектуального слуха» автор предлагает использовать приемы сравнения, идентификации и дифференциации слуховых впечатлений, например, определить сходство или различие в нескольких похожих разделах исполняемого сочинения [3].

2. Методы практического освоения музыкальной информации. Эта группа методов основана на применении полученных знаний на практике, что предполагает оперирование как теоретическим, так и звуковым материалом. Особое место в этом разделе развивающего обучения занимает работа по активизации слухового восприятия и представлений.Нужно формировать у учащегося наглядно-образное музыкальное мышление, учить его использовать полученные знания. Обучение навыкам осмысленного слушания музыки должно составлять важную часть общемузыкального развития.

Содержанием учебной деятельности становится практическая деятельность, когда обучающийся должен производить различные действия с ритмическим, звуковым или теоретическим материалом. Он рассматривает, выбирает и раскладывает нуж-

ные карточки, дополняет или изменяет нотный текст, решает ребусы или задачки, подбирает подходящие картинки или рисует в процессе слушания музыки, осуществляет практическую деятельность за фортепиано – все это является методами практического освоения музыкальной информации. Естественно, что словесные определения и обобщения обязательно используются в качестве вспомогательного приема, однако многие задания нужно просто выполнять, не пытаясь оформить результат в словесных формулировках [3].

Методы практических действий особенно хорошо сочетаются с игровыми формами занятий. Например:

• Ритмические карточки являются одной из эффективных форм освоения ритмических закономерностей. Для работы нужен набор карточек с различными ритмическими схемами. Самые первые карточки можно сделать из отдельных ритмических единиц. Например, можно использовать карточки для целых, половинок, четвертей, отдельных и сдвоенных восьмых, отдельных и сдвоенных шестнадцатых, групп из четырех шестнадцатых, четверти с точкой, половинки с точкой, триолей из восьмых, восьмой с точкой и всех необходимых пауз. Ритмическое лото может иметь много вариантов. Набор карточек чаще всего определяется ритмическими задачами, которые появляются при работе над репертуаром. Следующий этап работы с карточками - узнавание знакомой мелодии по ритму. Учащийся должен прочитать ритмический рисунок, осознать его и назвать эти произведения. После успешных опытов в определении сходства и различия, можно дать более сложную задачу - найти в ряду ритмических карточек ритмический рисунок, соответствующий прозвучавшей музыке. Ещё более сложным и творческим является задание выложить по памяти ритмический рисунок знакомой мелодии из имеющихся карточек [3].

• Решение задач, ребусов и загадок. Этот метод, непосредственно связанный с игрой, имеет большое развивающее значение и помогает проверить качество и прочность знаний. Разгадывая кроссворды или загадки, учащийся начинает думать, что бесспорно полезно для развития мышления. Образцы загадок, ребусов, игр, кроссвордов можно найти почти во всех современных пособиях.

• Редакторская обработка нотного текста. Содержание этой работы заключается в комбинировании, изменении, дополнении нотного текста. Учащийся учится выполнять редакторскую работу: вставлять нужные звуки, расставлять лиги или другие знаки, записывать аппликатуру, проставлять пропущенные тактовые черты или размер, указывать длительность нот, обозначенных лишь нотными головками, отметить знаки альтерации, лиги, динамику, паузы. Вариантом редактирования является дополнение текста. Ученик должен исправить отдельные ошибки, вписать недостающие ноты, паузы, звуки, размер. При выполнении заданий по редактированию и дополнению текста происходит формирование навыка записи нот и остальных знаков нотного текста, что имеет большое значение для закрепления связи между звуком и знаком (нотой) [3].

• Практическая деятельность за фортепиано. Обучение подбиранию мелодии и аккомпанемента. Для подбирания музыкального текста, особенно гармонических вертикалей, необходимо иметь развитые слуховые представления и хорошие связи слуха и моторики. Развитие слуха связано с индивидуальными особенностями комплекса способностей учащегося и часто занимает достаточно длительное время. Однако именно регулярная работа по подбиранию мелодии и аккомпанемента может быть средством развития слуха и моторики.

3. Методы развития творческих способностей. Эта группа методов направлена на формирование творческого отношения к музыкальной деятельности. Все формы работы по практическому освоению музыкальной информации содержат в себе возможности для перевода их в творческое русло. Важно дать ученику возможность попробовать себя в различных видах музыкального творчества, начиная с самых элементарных и вплоть до импровизации. К методам развития творческих способностей учащихся может относиться и сочинение подголосков, и варьирование напева, и сочинение мелодии на понравившийся текст; и сочинение сопровождения к данной ме-

лодии. К этой группе методов относятся также и досочинение музыки, досочинение ритмического рисунка; редактирование нотного текста и т.д. На уроках фортепиано вполне осуществимо использование некоторых приемов импровизации: например, вариантные упражнения - ритмические видоизменения, смещения акцентов, варианты артикуляции, динамики, фактуры. Именно многочисленные вариационные комбинации одной и той же мелодии могут послужить толчком к развитию музыкального мышления, творческой инициативы [3].

Завершая изложение некоторых методов развивающего обучения на уроках фортепиано, хочется ещё раз обратить внимание на изменившиеся условия деятельности педагога-пианиста в системе музыкального образования. Сегодня педагог - пианист должен осуществлять комплексное развивающее обучение: развивать слух и творческие задатки учащихся, уметь объяснять элементы теории музыки, интересно проводить уроки, причем зачастую не с одним учеником, а с целой группой. Именно поэтому весьма актуальной задачей становится изучение разнообразных методов развивающего обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности учеников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. - М.: Изд-во «Мастерство», 2008.- 307с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2008. - 576 с.
3. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. - М.: Классика - XXI, 2003
4. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2009.
5. Смирнова Т. И. Интенсивный курс по фортепиано. Методические рекомендации. – М., 1992.

УДК 78:159.9

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА И ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ И ВОКАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Пименова Н.М.

Концертмейстер – самая распространённая профессия среди пианистов. Концертмейстер нужен буквально везде: и в классе по всем специальностям (кроме пианистов), и на концертной эстраде, и в хоровом коллективе, и в оперном театре, и в хореографии, и на преподавательском поприще (в классе концертмейстерского мастерства). Без концертмейстера не обойдутся музыкальные и общеобразовательные школы, дворцы творчества, эстетические центры, музыкальные и педагогические училища и вузы.

Термины «концертмейстер» и «аккомпаниатор» не тождественны, хотя на практике и в литературе часто применяются как синонимы. Аккомпаниатор (от франц. «akkompagner» - сопровождать) – музыкант, играющий партию сопровождения солисту (солистам) на эстраде. Мелодию сопровождают ритм и гармония, сопровождение подразумевает ритмическую и гармоническую опору. Отсюда понятно, какая огромная нагрузка ложится на плечи аккомпаниатора. Он должен справиться с ней, чтобы достичь художественного единения всех компонентов исполняемого произведения [4].

Концертмейстер (нем.) – мастер концерта. Концертмейстер – музыкант, помогающий вокалистам, инструменталистам, артистам балета разучивать партии и аккомпанирующий им на репетициях и в концертах [4].

Деятельность аккомпаниатора - пианиста подразумевает обычно лишь концертную работу, тогда как понятие концертмейстер включает в себя нечто большее: разучивание с солистами их партий, умение контролировать качество их исполнения, знание их исполнительской специфики и причин возникновения трудностей в исполнении, умение подсказать правильный путь к исправлению тех или иных недостатков. Таким образом, в деятельности концертмейстера объединяются творческие, педагогические и психологические функции и их трудно отделить друг от друга в учебных, концертных и конкурсных ситуациях.

Знания и навыки необходимые концертмейстеру для начала профессиональной деятельности:

1) В первую очередь, умение читать с листа фортепианную партию любой сложности, понимать смысл воплощаемых в нотах звуков, их роли в построении целого, видеть и ясно представлять партию солиста, заранее улавливая индивидуальное своеобразие его трактовки;

2) Владение навыками игры в ансамбле;

3) Умение транспонировать в пределах кварты текст средней трудности, что полезно и необходимо для работы с вокалистами, а также при игре с духовыми инструментами;

4) Умение читать и транспонировать на полтона и тон вверх и вниз четырехголосные хоровые партитуры;

5) Знание основных дирижерских жестов и приемов;

6) Знание основ вокала: постановки голоса, дыхания, артикуляции, нюансировки; быть особенно чутким, чтобы уметь быстро подсказать солисту слова, компенсировать, где это необходимо, темп, настроение, характер, а в случае надобности – незаметно подыграть мелодию;

7) Знание основ хореографии и сценического движения, чтобы верно организовать музыкальное сопровождение танцорам и правильно скоординировать жесты руками у певцов; осведомленность об основных движениях классического балета, бальных и русских народных танцев; знание основ поведения актеров на сцене; умение одновременно играть и видеть танцующих; умение вести за собой целый ансамбль танцоров; умение импровизировать (подбирать) вступления, отыгрыши, заключения, необходимые в учебном процессе на занятиях хореографии;

8) Знание приемов игры на различных музыкальных инструментах: балалайке, домре, струнно-смычковых и духовых инструментах. Уметь правильно соотносить звучание фортепиано с различными штрихам и тембрами этих инструментов; наличие тембрального слуха; умение играть клавиры (концертов, опер, кантат) различных композиторов в соответствии с требованиями инструментовки каждой эпохи и каждого стиля; умение перекладывать неудобные эпизоды в фортепианной фактуре в клавирах, не нарушая замысла композитора;

9) Умение «на ходу» подобрать мелодию и аккомпанемент; навыки импровизации, то есть умение играть простейшие стилизации на темы известных композиторов, без подготовки фактурно разрабатывать заданную тему, подбирать по слуху гармонии к заданной теме в простой фактуре;

10) Знание истории музыкальной культуры, изобразительного искусства и литературы, чтобы верно отразить стиль и образный строй произведений [3].

Творческая деятельность концертмейстера включает в себя две составляющие: рабочий процесс и концертное исполнение. Рабочий процесс делится на 4 этапа:

1. Работа над произведением в целом: создание целостного музыкального образа как воображаемые наброски того, что предстоит исполнить. Задачей этого этапа является создание музыкально-слуховых представлений при зрительном прочтении нотного текста произведения. Профессионализм концертмейстера во многом зависит от его способностей, включающих навыки визуального прочтения партитуры, а также умения зрительно определять её особенности (внутренний слух). Музыкальность выступает как сложная интегральная система, куда входят: музыкальный слух музыкальная память, эмоционально-волевые качества исполнителя, музыкальное мышление и воображение, чувство ритма и прочее.

2. Индивидуальная работа над партией аккомпанемента, включающая: разучивание фортепианной партии, отработку трудностей, применение различных пианистических приёмов, правильное исполнение мелизмов, выразительность динамики и т.п.

3. Работа с солистом - предполагает безупречное владение фортепианной партией, совмещение музыкально - исполнительских действий, знание партии партнёра. Постоянное внимание и предельная сосредоточенность на данном этапе должны соблюдаться в равной степени.

4. Рабочее (репетиционное) исполнение произведения целиком: создание музыкального исполнительского образа [3].

Концертное исполнение - итог и кульминационный момент всей проделанной работы пианиста и вокалиста над музыкальным произведением. Его главная цель - совместно с солистом раскрыть музыкально-художественный замысел произведения при высочайшей культуре исполнения сочинения. Важным фактором успешной концертной деятельности является умение создать контакт с аудиторией. Этому в немалой степени способствуют профессиональные качества концертмейстера. При положительной реакции со стороны публики аккомпаниатор сможет беспрепятственно осуществить свои художественные замыслы, а это в свою очередь даст возможность вокалисту достигнуть нужной цели. Во время концертных выступлений концертмейстер берёт на себя роль ведущего и, следуя выработанной концепции, помогает партнёру, вселяет в него уверенность, стараясь не подавлять солиста, а сохранять его индивидуальность.

В учебном процессе концертмейстеру приходится сталкиваться с работой, как в вокальных, так и в инструментальных классах. Рассмотрим некоторые специфические особенности деятельности концертмейстера по данным направлениям.

Основу содержания вокального произведения составляет поэтический текст, поэтому начинать работу следует с прочтения литературной основы, причем прочтения вдумчивого, грамотного, с верными логическими ударениями, смысловыми паузами. Необходимо выявить особенности ритма стиха, его фонетики, ритмических построений, как отдельных фраз, так и произведения в целом.

Для представления о произведении в целом на следующем этапе работы следует исполнить партитуру всего произведения, то есть соединить на фортепиано три строчки, включая партию солиста и партию фортепиано, при этом возможно поступиться некоторыми деталями фактуры во имя воссоздания общей концепции произведения [1].

Далее необходимо детально изучить фортепианную партию - собственно аккомпанемент. Работа проходит также как над сольной фортепианной пьесой, так как необходимо выявить тип фактуры, ее ладовые особенности, определить художественные и технические задачи. При наличии фортепианного вступления или заключения надо осмыслить связь тематизма, образного строя со всем произведением, учитывая отсутствие в эти моменты звучания голоса и преподнести эти эпизоды как сольные.

При работе с певцом необходимо квалифицировано разбираться в разновидностях голосов, в их диапазонах, звучащих регистрах, особенностях певческой артикуляции и дыхании. В соответствии с этим подбирается звучание фортепианного аккомпанемента: так, более низкие голоса должны поддерживаться плотным, звучным туше пианиста, а высокие - ажурным, летящим звуком фортепиано [1].

На первых порах обучения голос учащиеся не имеют понятия об основах правильного звукоформирования, звуковедения, владения дыханием. Для постановки голоса и формирования вокальных навыков ребёнку приходится петь много распевок, упражнений. Здесь концертмейстер может проявить свои творческие способности. В помощь преподавателю концертмейстер может сам сочинить музыкальный материал при условии правильно поставленной задачи педагогом. Он может также придумать к нему различный аккомпанемент. Это вносит разнообразие в скучное повторение упражнений, воспитывает гармонический слух, развивает чувство стиля и жанра.

Аккомпанирование солистам - инструменталистам имеет свою специфику.

Концертмейстеру не обойтись здесь без умения «слышать мельчайшие детали партии солиста, соизмеряя звучность фортепиано с возможностями солирующего инструмента и художественным замыслом солиста» [2].

В инструментальной музыке нет словесного текста, но есть авторские указания темпа, характера музыки и т.д., которые помогают понять замысел композитора. Инструментальная музыка имеет свой образный строй и передает более общее настроение. При исполнении могут возникать различные индивидуальные ассоциации.

Если говорить о струнных инструментах (народные и оркестровые) – то большую роль играет манера звукоизвлечения: на домре играют медиатором, а на балалайке струны касаются пальцем, значит, звук на домре будет звонче, ярче, сочнее, а на балалайке – глуше и мягче, словно с небольшим шорохом, и в соответствии с этим надо выбирать, искать звук сопровождения. Скрипка звучит ярче, светлее, чем виолончель и альт, к тому же, на струнных инструментах иногда играют штрихом пиццикато (без смычка, щипком); верхние струны на скрипке звучат ярче, звонче, чем «басок», значит, если скрипач играет мелодию на струне «соль», то рояль должен быть предельно осторожным, аккомпанируя такой мелодии. Концертмейстеру следует знать особенности нотации сольных партий для различных инструментов – обозначения флажолетов, различных штрихов [2].

Духовые инструменты отличаются особенностями конструкции, спецификой акустической природы, поэтому одни из них отличаются более широким динамическим диапазоном, другие - более узким. Большими динамическими возможностями обладают медные духовые инструменты. Выразительными динамическими возможностями обладают кларнет и флейта. Сила, яркость фортепианного звучания в ансамбле с трубой, флейтой, кларнетом может быть больше, чем при аккомпанементе гобою, фаготу, валторне, тубе.

Знакомясь с пьесами для духовых инструментов, концертмейстер должен знать производные моменты звукообразования на этих инструментах, такие как артикуляция, атака, штрих. Атака - начало звукоизвлечения. Она занимает незначительную для слуха почти неуловимую часть длительности - порядка сотых долей секунды. При аккомпанементе духовым инструментам пианист должен учитывать возможности аппарата солиста, принимать во внимание моменты взятия дыхания при фразировке. При инструментальном аккомпанементе особенно важна тонкая слуховая ориентация пианиста, так как подвижность струнных и деревянных духовых инструментов значительно превышает подвижность человеческого голоса [3].

При работе в классе духовых инструментов нужно учитывать и моменты взятия дыхания, и жесты дирижера, то есть постоянно воспитывать коллективное музыкальное мышление. От концертмейстера требуется свободное ориентирование в ансамбле, оркестре, быстрое схватывание и запоминание всего произведения в целом и в деталях. Цифры, способы записи сокращений, повторений, вступления инструментов, отсчет пауз – все это необходимый набор знаний и умений для успешной деятельности концертмейстера. И, в конечном счете, нужно всегда понимать функции своей партии в ансамбле, уметь играть ярко, но не противоречить другим исполнителям, быть и ведомым и ведущим, держать баланс звучания и по вертикали и по горизонтали [2].

Таким образом, концертмейстер - это призвание педагога, и труд его по своему предназначению сродни труду педагога. Мастерство концертмейстера глубоко специфично. Оно требует не только огромного артистизма, разносторонних музыкально-исполнительских дарований, но и досконального знакомства с различными певческими голосами, знаний особенностей игры других музыкальных инструментов, оперной партитуры.

Деятельность концертмейстера требует от пианиста применения многосторонних знаний и умений по курсам гармонии, сольфеджио, полифонии, истории музыки анализа музыкальных произведений, вокальной и хоровой литературы, педагогики - в их взаимосвязях. Для педагога по специальному классу концертмейстер - правая рука и первый помощник, музы-

кальный единомышленник. Для солиста концертмейстер - наперсник его творческих дел; он и помощник, и друг, и наставник, и тренер, и педагог. Право на такую роль может иметь далеко не каждый концертмейстер - оно завоёвывается авторитетом солидных знаний, постоянной творческой собранностью, волей, бескомпромиссностью художественных требований, неуклонной настойчивостью, ответственностью в достижении нужных художественных результатов при совместной работе с солистами, в собственном музыкальном совершенствовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов К.М. О работе оперного концертмейстера // ред. М. Смирнов. - М.: «Музыка», 1974.
2. Аккомпанемент вокальных и инструментальных произведений в классе фортепиано. Примерная программа для ДШИ / сост. Е.А. Пономарева.- М., 2006.
3. Кубанцева Е.И. Концертмейстерский класс. Учеб. пос. для студ. пед. вузов и средних проф. учеб. заведений. - М., 2002.
4. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога. – М., 1996.

УДК 78:159.9

ТЕХНИКА ИГРОВЫХ ДВИЖЕНИЙ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ ПО КЛАССУ ГИТАРЫ

Колотова Е.Н.

Процесс обучения на гитаре ставит немало сложных задач, как перед преподавателем, так и перед учащимися. Задачи условно подразделяются на общепедагогические и узкоспециальные и решать их следует комплексно и одновременно. Работая над элементами исполнительской техники необходимо помнить о главном – о формировании у обучающихся способности к эмоциональному переживанию музыки, музыкальному мышлению.

Игра на музыкальном инструменте представляет собой один из сложнейших видов человеческой деятельности, который требует отлаженную работу психических процессов - воли, внимания, ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения и безупречную согласованность тонких физических движений. Высокого художественного результата невозможно достигнуть, если музыкант не владеет техникой игровых движений, через которые он и передает при помощи музыкального инструмента свои мысли и чувства [1].

В истории исполнительского искусства существовало много школ и направлений, пытавшихся найти наиболее рациональные приёмы игры на том или ином музыкальном инструменте. Каждое новое поколение музыкантов вносило в рассмотрение этой проблемы свои новые взгляды и представления о том, как надо правильно играть на инструменте. Первыми теоретиками в области методов освоения двигательной исполнительской техники были пианисты и скрипачи, представляющие собой наиболее массовые музыкальные профессии. Сначала исследователи полагали, что для достижения наилучшей двигательной техники музыканту необходимо как можно больше двигательных упражнений, отчего этот подход получил название «механический». Однако уже в то время известные педагоги говорили о необходимости подчинения технической стороны дела художественной. Много было найдено и совершенно правильных методических принципов, значение которых не теряет смысла и в наши дни [2].

В истории рассматриваемого вопроса использовались два основных метода освоения игровых движений - слуховой и двигательный. Первый из них исходил из приоритета музыкально-слухового образа над конкретным движением. По мнению его сторонников, слуховой образ сам обеспечивал нахождение наиболее правильных игровых движений. Двигательный метод в

овладении игровыми движениями основывается на их автоматизации в результате многократных упражнений.

Основными способами звукоизвлечения на большинстве струнных инструментов являются толчок, удар, нажим и взятие. Толчок чаще всего встречается в игре начинающих музыкантов, не обладающих еще тонкими пальцевыми и кистевыми движениями. Кончики пальцев при этом остаются пассивными, не участвующими как в осуществлении точных и мелких движений, так и в формировании нужных двигательных представлений [3].

Удар, по сравнению с толчком, представляет собой более тонкое действие, включающее в себя активные движения пальцев. Для осуществления удара пальцем необходимо сначала сделать замах, при котором палец наиболее активно работает на уровне третьей фаланги. Однако при этом наиболее чувствительная часть пальца - первая фаланга и сами кончики пальцев, как и при ударе, остаются пассивными. При нажиме кончик пальца с излишней силой давит на струну, что на характер звука не влияет, но чувствительность пальцев ухудшает. К нажиму пальцев часто присоединяются мышцы локтей и предплечий, что ведёт к общей мышечной зажатости и потере свободы в игре [2].

Наиболее естественные движения пальцев имеют свою основу в хватательном рефлексе, который, будучи приспособленным, к игровым движениям музыканта, может дать наилучший технический результат. Отличительным признаком этого движения являются движения кончиков вовнутрь, в ладонь, что делает движения одновременно и экономичными, и чувствительными.

Воспитание гитарной технике основано на точной, целесообразно организованной дифференциации работы мышц обеих рук. Применительно к развитию беглости речь идет не только о дифференциации напряжения мышц, управляющих движениями смежных пальцев, но и о четком чередовании напряжения и расслабления мышц, осуществляющих различные движения каждого пальца в отдельности [3].

Важнейшей задачей является нахождение наиболее целесообразного положения первого и четвертого пальцев, что определяет положение всех пальцев и свободу их движений. Современная методика предлагает сначала устанавливать на гриф округлый мизинец на 4 ладу, а затем, в зависимости от его длины, ширины ладони и межпальцевых связок определять меру отведения указательного пальца к 1 ладу. Во время установки этих пальцев выясняются положение на грифе остальных пальцев и расстояния между ними. При расстановке пальцев отведение указательного пальца к 1 ладу сочетается с небольшим наклоном кисти в ту же сторону. Благодаря этому определяется наиболее целесообразная для данной руки форма постановки пальцев, позволяющая подушечкам касаться струн в одном и том же месте. Одновременно уточняется точка соприкосновения большого пальца с грифом и его положение, обеспечивающее свободу мышечным ощущениям других пальцев [4].

В процессе работы необходимо дать ученику правильное представление об основном движении пальцев. С самого начала надо создать условия для выполнения их вертикальных движений только в пястно-фаланговых суставах. По мере овладения этими исходными приемами надо переходить к детальной отработке движений каждого пальца, выполнение которых играет немаловажную роль в развитии беглости. При работе над первым пальцем они состоят в следующем:

• Палец следует ставить на гриф так, чтобы край ногтя не касался струны; последняя должна проходить примерно посередине подушечки пальца;

• Нажимные усилия мышц, управляющие движениями пальцев, должны быть минимальными; нельзя увеличивать напряжение мышц до прикосновения пальца к струне; при отскоке пальца мышцы следует мгновенно расслаблять;

• Реактивные нажимные усилия большого пальца в момент падения на струну должны быть сведены к возможному минимуму, а при отскоке последнего – полностью выключены;

• Игровые движения первого пальца могут сопровождаться только незначительными реактивными движениями остальных пальцев, находящихся над грифом в сво-

бодном, собранном и естественно - закругленном состоянии [4].

Когда в игру включается второй палец, к перечисленным требованиям добавляются новые:

• С самого начала необходимо отрабатывать навык установки пальца на гриф на расстоянии одного лада, ближе к порожку;

• Формировать этот навык после звучания открытой струны (без предварительно поставленного первого пальца), а также движения пальцев в нисходящем порядке (сначала второго, а затем первого);

• Не допускать излишних движений кисти, которые нередко сопутствуют падению на гриф второго пальца.

Наиболее трудоемкой является работа над организацией четвертого пальца. Основные задачи:

• Должна быть обеспечена единая траектория падения пальца на гриф после всех нижерасположенных пальцев и открытой струны;

• Не допускать жесткой фиксации в заблаговременной подготовке пальца к установке на гриф (не вытягивать его предварительно). Теряется острота тактильных ощущений [5].

Поставленная проблема формирование основ беглости пальцев левой руки у гитариста является одной из многих, стоящих перед преподавателями, ведущими класс гитары. Постановка руки - сложный многогранный процесс, который нельзя сводить к догматическому требованию; держать инструмент или руку надо так и только так. Данный вопрос должен решаться каждый раз с учетом индивидуальных особенностей ученика, строения его рук.

Вопросы, связанные с постановкой рук гитариста, имеют важное значение, и потому необходим систематический контроль со стороны педагога и повседневный контроль со стороны ученика. Часто мы встречаемся с такими фактами, когда педагоги перестают уделять должное внимание моментам постановки: совершенно не обращают внимание на постановку рук. В результате у ученика не только искаженность их и зажатость, но и никакого роста ни в звуковом, ни в техническом отношении [4].

Еще одна из важнейших проблем исполнительства - это смены позиции. Изучение этой стороны техники не может быть плодотворным без целенаправленного и постоянного подчинения ее задачам художественного исполнения. Что же включает в себя само определение позиции? Позицией называется определенное положение левой руки на грифе инструмента. По объему позиция занимает интервал, находящийся между первым и четвертым пальцами. Порядковый номер позиции определяется по положению первого пальца относительно верхнего порожка. На гитаре основных или как можно их назвать «рабочих» позиций двенадцать.

Основные правила смены позиций любым пальцем на любой из пальцев:

1. Последний звук перед сменой позиции нужно выдерживать насколько возможно долго;

2. Начало скольжения следует производить на пальце, исполнявшем последнюю ноту перед сменой позиции;

3. Не менять форму пальца (не вытягивать) во время скольжения;

4. Не прижимать гриф во время скольжения, но и не допускать его поверхностного ощущения.

5. Готовящийся к игре палец, не вытягивается для нужного лада, а подводится скольжением предыдущего пальца до своего лада. Возможна подмена одного пальца другим с половины пути скольжения [5].

Очень важным условием успешной работы над развитием беглости, как и над развитием техники, является одновременная работа над разными ее видами. Это и экономит время, и обеспечивает разносторонность в техническом развитии учащегося. Часто в пьесах или этюдах мы сталкиваемся с трудными местами, которые из-за слабой технической подготовки учащегося явно у него не получаются. В таких случаях необходимо предложить упражнения, которые бы соответствовали конкретной трудности и помогли преодолеть ее. Начинать нужно с более легких вариантов и постепенно доводить до трудности, которая соответствует встретившейся в пьесе. Упражнение должно быть коротким и быстро давать положительный результат. Работу над любым упражнением необходимо на-

чинать с медленного темпа. При этом:

• Четко координировать действия левой и правой руки при извлечении каждого звука;

• Не допускать вялости движения пальцев как при соприкосновении с грифом, так и при их подъеме;

• Дослушивать каждую ноту, обращая внимание на качество и полноту звучания [3].

Наибольшим злом для музыканта при освоении техники игровых движений являются мышечные зажимы, непроизвольно возникающие в различных частях тела. Единственный способ преодоления зажимов – тщательный контроль действий и мгновенное расслабление зажатых мышц по мере их обнаружения в процессе исполнения, иначе трудно рассчитывать на возможность восприятия таких тонких аспектов, как ощущений струны, расстояний и плавности движения.

Необходимо учитывать взаимосвязь психических состояний учеников и игровых движений. Во время публичного выступления, при отрицательном воздействии психического состояния на исполнение, разрушается экономичность движений и их целесообразность, возникают мышечные напряжения, что приводит к ухудшению качества исполнения. В свою очередь, внешне виртуозная, но бескрасочная игра - это признак мышечной напряженности. Для качественного исполнения важны собранность и экономичность движений наряду с их свободой и пластичностью [5].

Причины, вызывающие излишнее мышечное напряжение у учащихся-гитаристов, следующие:

• высокий уровень личной тревожности;

• преждевременная, до выработки необходимых двигательных автоматизмов, игра в быстрых темпах;

• сложность произведения, превышающая технические возможности играющего;

• разучивание произведения в медленном темпе не той аппликатурой, которая будет использоваться в быстром темпе;

• использование в медленном темпе слишком большого замаха пальцев и вообще не тех игровых движений, которые будут употребляться в быстром темпе;

• публичное исполнение слишком трудных произведений;

• неумение «сбрасывать» мышечные напряжения во время исполнения произведения;

• недостаточная разыгранность аппарата перед исполнением;

• физиологически неудобная посадка, неоптимальное положение корпуса, неправильная постановка рук [2].

Примером может служить «женская» гитарная посадка с правой ногой, придвинутой к левой, неестественная, неустойчивая, неудобная, вызывающая напряжение корпуса

Важным условием виртуозной игры является умение заранее мысленно, затем в реальности готовить положение рук и пальцев для исполнения последующего фрагмента. В структуре игровых движений всегда присутствуют два элемента – программирующий, связанный с формированием нужных представлений в головном мозге, и исполнительный, связанный с непосредственным выполнением движения. Между ними существует неразрывная связь, которую установили независимо друг от друга французский химик Шеврель и английский физик Фарадей. Для них необходим ряд условий:

1. Сначала сформировать движение мысленно, потом выполнить его в действии;

2. Вызывать в двигательном аппарате ощущения, соответствующие мысленным представлениям;

3. Для достижения точности движения проговаривать вслух приказы;

4. Движения начинать в медленном темпе, постепенно доводя их до быстрого;

5. Сосредоточиться не на общей успешности или не успешности выступления, а на конкретных действиях [2].

Привычные движения через многократные повторения становятся автоматизированными, т.е. происходят без участия интеллекта. Прежде, чем стать автоматизированными, они должны быть психически обусловлены, т.е. быть сознательными. В то же время недостаточная осознанность учащимся своих двигательных ощущений с точки зрения траектории, положения руки,

скорости движения, равно как и смутность слухового образа, уводят его от профессионализма.

Важным представляется осознание обучающимся дифференциации работы различных групп мышц. При большой растяжке пальцев, например, при взятии широких аккордов, необходимо заставить предплечье и кисть чувствовать себя по мере возможности самостоятельными и свободными. Если в контексте такой аккорд стоит отдельно, перед движением к нему руки в голове исполнителя должен проследовать сигнал об освобождении руки для взятия широкого аккорда. В процессе обучения надо с осторожностью работать над произведениями, в которых используется много приемов «баррэ» или трудных многозвучных аккордов, требующих растяжки пальцев левой руки, т.е. необходимо постепенное увеличение физической нагрузки. При выполнении непосильной работы нетренированным аппаратом и при быстрых несвободных движениях может возникнуть напряжение, которое охватывает не только части рук, непосредственно производящие эти движения, но и любые мышцы в других точках тела исполнителя [3].

Учащиеся должны с помощью преподавателя научиться анализировать и контролировать состояние своих мышц, устанавливать баланс между напряжением и расслаблением, активизировать поисковую познавательную самостоятельность. Для достижения этой цели можно рекомендовать ученику найти и отметить в изучаемом произведении удобные для освобождения места: паузы, легкие обороты, границы форм и т.д. Контролируя себя, учащийся может научиться владеть своими мышцами при наименьшем напряжении.

Таким образом, одной из первостепенных задач правильного воплощения всех проблем, связанных с выработкой необходимых технических навыков работы левой руки гитариста, является разумная организация домашних занятий обучающегося. Педагог должен правильно определить возможности воспитанника на данном этапе обучения и давать ему посильное задание к каждому уроку.

Обязательно нужно заострять внимание на те проблемы, которые чаще всего приводят к зажатости игрового аппарата ученика. Это неправильная постановка и посадка, нерегулярность занятий, быстрые темпы при разучивании трудных мест, отсутствие контроля за движениями, недостаточно четкая отработанность неудобных приемов. Огромный вред приносит в этом отношении завышение изучаемого материала.

У каждого педагога должны вырабатываться определенные методы обучения, которые он применяет с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и воздействует на техническое музыкальное совершенствование своих учеников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафошин П.С. Школа игры на шестиструнной гитаре. – М.: Музыка, 1990.
2. Иванов-Крамской А. М. Школа игры на шестиструнной гитаре. Изд. 4. – Р-н-Д., 2004.
3. Как научиться играть на гитаре / Сост. В. Кузнецов. – М., 2006.
4. Каркасси М. Школа игры на шестиструнной гитаре / Ред. В.М. Григоренко. – М.: «Кифара», 2002.
5. Сор Ф. Школа игры на гитаре; исправлена и дополнена по степени сложности Н. Костом; общ. ред. Н.А. Ивановой-Крамской; пер. с франц. А. Д. Высоцкого. – Р-н-Д: 2007.

УДК 78:159.9

МУЗЫКА МЕКТЕБІНІҢ ДОМБЫРА СЫНЫБЫНДА ЖОҒАРҒЫ ТОП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ШЕТЕЛ ШЫҒАРМАЛАРЫН ОРЫНДАУ АРҚЫЛЫ ТЕХНИКАЛЫҚ ОЙНАУ ШЕБЕРЛІГІН АРТТЫРУ

Бектасова А.Ж.

Елбасының жолдауы «Қазақстан - 2050 саяси бағыты» жаңа саяси бағыт қазақстандықтардың өмірінің барлық саласын қамтиды.

Соның ішінде ең маңызды саланың бірі білім саласы болып табылады. Елбасымыз Н.Ә Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауында «Ұлттық бәсекелестік қабілеті бірінші кезекте оның білімдік деңгейімен айқындалады» деп айтылған. Егемендік алған тәуелсіз Қазақстанның әлемдік өркениетке жетудегі бірден-бір дара жолы - білім жүйесі. Орта мектеп - білім жүйесінің ең басты буыны болса, баланы шығармашылыққа баулып, оның дамуына жан-жақты жағдай жасау, жасөспірімнің өзін үздік жетілдіріп, қосымша білім алуын қамтамасыз ету қосымша білім беру мектептерінің тікелей міндеті болып табылады.

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаевтың жолдауында мәдениетті дамыту үшін, бәсекеге қабілетті қоғам мүшелерін тәрбиелеу керек екендігі атап өткен. Осы бағытты негізге ала отырып бұл күнде әр саланың мамандарын даярлау, мықтап қолға алынуда. Қосымша білім әлеуметтік тұрғыдан қажет болғандықтан балаларға қосымша тәрбие беру қоғам және мемлекет тарапынан тұрақты қолдауларды талап етеді.

Өнер үйретететін, қоғамда атқаратын қызметінің тірегі болатын музыка мұғалімдерінің еңбегі, егеменді еліміздің болашағы жеткіншектерінің білім дәрежесінің тереңдігімен өлшенеді.

Оқушының наным-сенімі, шынайы азаматтың айқындамасы тек білімге ғана емес, сонымен бірге эмоциямен, сезіммен, моральмен біте қайнасқан, өз ойының күш-қуатында негізделгенде қалыптасады. Ал өнер бұл арада аса маңызды роль атқаратынын атап айту қажет. Орыстың ұлы жазушысы Л. Толстой атап көрсеткендей «Ғылым ақиқатты дәлелдейді, ал өнер оныменәсерленеді».

Өскемен қ. әкімдігінің «№1 Балалар музыкалық мектебінде бүгінгі таңда оқушыларға қосымша білім мен музыкалық эстетикалық тәрбие беру арқылы домбыра сыныбы оқушыларының қабілеттерін дамытып, олардың рухани байлығы мен мәдениеттілігін, ойлау қабілеттерін жетілдіре отырып, әр оқушының білімділігін, іскерлігін арттыруда аталған мектептің мұғалімдері зор үлес қосуда.

Менің музыка мектебінің домбыра сыныбындағы ұстаздық еңбегімнің тәрбиелік міндеті, жоғарғы топ оқушыларының әлемді музыка арқылы жан-жақты кеңінен танып біліп, рухани мәдениетіне жақындастыра отырып, адамгершілік және азаматтық белсенділігін ояту болып табылады.

Оқу және тәрбие процесстерін ұйымдастыру барысында, оқушылардың музыкалық қабілеттерін шыңдап, олардың аспапта орындау шеберліктерін арттыруда арнайы жаттығулар, гамма, этюд және қазақтың ән, күйлері беріледі. Ал, шетел шығармаларын орындату жоғарғы топ сыныбы оқушыларының әр түрлі штрихтарды орындау арқылы техникалық ойнау шеберліктерін дамытудағы бірден бір жол болып табылады.

Домбырада шетел шығармаларын орындау екінші жағынан басқа елдердің музыка мәдениетімен жақын танысуына және әр елдің музыкалық ерекшеліктерін осы аспапта орындау арқылы оқушының жан-жақты ой-өрісінің дамуына зор ықпал етеді.

Шетел шығармаларын оқушыға үйрету үшін, оқытушы, ең алдымен, ол шығармаларды өзі жан-жақты білуі керек. Демек, музыкалық шығармаларды үйрету үшін, оқушыға әрбір шығарманы талдап , оның есінде сақталатындай дәрежеде түсіндіре білу керек.

Шетел шығармалардың үйретудің бірнеше жолдары бар, оны әртүрлі сатыға бөлуге болады. Шығарманы алғаш үйреткенде, оны оқушыға басынан аяғына дейін бір орындатып шығудан бастау керек. Мұнның үлкен мәні бар. Алғашқы ойыны арқы-

лы оқушы шығарманың жалпы характерімен танысады, шығарма музыкасы оның музыкалық сезіміне айта қаларлықтай әсер етеді.

Оқушы жаңа шығарманы басынан аяғына дейін ойнап танысқаннан кейін, оқытушы енді шығарманы оған өте жай ойнатып оны талдауға кіріседі. Шығарманың қиын жерлеріне көбірек тоқталып, оқытушы оқушыға оның игеру жолдарын түсіндіреді, шығарманың музыкалық құрылысы, ырғағы, мелодиялық ерекшелігі жайлы әңгімелеп, таныстырады. Әрине, осы тұрғыдан үйретумен бірге оқытушы оқушыдан ең алдымен шығарманың ноталарын өте дұрыс, оған аса ұқыптылықпен қарауды талап ету керек. Біз ноталарды дұрыс үйрену керек дегенде, шығарманың гармониялық фактурасын, динамикалық ерекшеліктерін шығарманы алғашқы үйрену мерзімінен бастап-ақ түсініп ойнауға тырысуы керек деген ұғымда айтып өткім келеді. Сондықтан оқушының шығарманы дұрыс түсініп, ырғағы мен мелодиясын бұзбай ойнауын мейлінше қадағалау оқытушының, яғни біздің жауапты міндетіміз болып табылады.

Шетел шығармаларын үйренуде аппликатураны дұрыс пайдаланудың маңызын еш уақытта естен шығармауымыз қажет. Жоғарғы топ оқушыларына аппликатураны өзі қойып үйренуге жаттықтыру, оқытушының міндеті болып табылады. Қандай шығарма болмасын, оқытушының көмегінсіз-ақ оқушының өзіне ыңғайлы етіп тиісті аппликатура қоя білуі, оның шығарманы дұрыс ойнауына, саусақтарын орынды пайдалана білуіне көп көмегін тигізеді.

Жаңа шығарманы үйрену тәсілінен кейінгі негізгі үйрену жұмысының бірі, шығарманың техникалық орындаушылық жағын үйрену болып табылады.

Техникалық орындаушылық тұрғыдан үйрену шығарманың нотасын дұрыс үйреніп, оның қиын жерлерін барынша игеріп, шығарма мазмұнын дұрыс түсініп, шығарма характеріне байланысты ойнау – орындау әдістерін шыңдап, дамыту болып табылады.

Шетел шығармаларының мазмұнын, көркемдік дәрежесін түсіну оның ішкі сырын көңіл күйі арқылы сезу, беріле орындау деген сөз. Шығарма мазмұны түсінікті болып музыкалық образы оқушы санасына ой салғанда ғана, орындаушы шығарманы шын сүйсініп ойнайтын болады. Ондай шығармалар оқушының тек сүйікті шығармасы болуымен бірге, оның музыкалық шеберлігінің өсуіне, музыкалық сана - сезімінің жетіліп, дамуына зор мүмкіншілік туғызатын болады.

Профессионал – домбырашы даярлау міндеті, оқытушыдан оған оқып жүрген кезде-ақ түрлі-түрлі жанрда және стильде жазылған музыкалық шығармаларды беруді талап етеді.

Қазіргі уақытта, біздің домбырашыларымыз өз аспабына лайықтап түсірілген музыкалық шетел шығармаларын көптеп ойнап жүр. Бұл өте қуанарлық жай. Мұның өзі болашақ музыкант – домбырашылардың музыкалық ой - өрісінің өсуіне, техникалық шеберлігінің жетілуіне бірден - бір себін тигізуде. Дегенмен, ондай шығармаларды орындауда, басқа шығармаларды фортепиано сүйемелдеуімен домбыраға лайықтап түсіруде біз өте мұқият болуымыз керек.

Мұның көптеген сырлары бар. Біріншіден, шетел шығармаларын домбыраға түсіргенде біз, ең алдымен, домбыраның техникалық мүмкіншілігін, оның дыбыс бояуын ескеруіміз керек, яғни домбыраның өз ерекшелігіне байланысты, оның бар мүмкіншілігін пайдаланып жаңа саз, жаңа дыбыс көркін шығаруда. Екіншіден фортепиано фактурасына аса көп назар аудару керек. Бұл жерде егер оқытушының өзі, ол шығарманы домбыраға лайықтап түсірген болса, сүйемелдің домбыра үнін, негізгі мелодияны басып кетпейтін жағын ойлау керек. Мұндай кезде домбыраға лайықтап түсіру дегенді творчестволық тұрғыдан қараған жөн. Фортепиано фактурасы домбыра партиясына лайықталған болу қажет, қайсы бір жағдайда оны жеңілдетуге болады, бірақ композитор стилін, оның негізгі творчестволық ойын бұзуға болмайды.

Бүгінгі таңда –фортепиано аспабының сүйемелдеуімен домбыраға араланған Х. Тастанов «Фантазия», К. Курбанион «Навои Шарк» (шығыс мелодиясы), өзбектің халық әні « Кари – Новой», Ф. Шуберт «Музыкалық кезең», орыс халық әні «Светит месяц» (А. Трояновскиидің өңдеуімен) және т.б. күрделі шығармалар үйлесімді үндестікпен орындатып жүрмін.

Осы музыкалық шығармаларды жеке-жеке алып қарайтын болсақ шығармаларды орындау барысында әр-түрлі штрих түрлерін кездестіреміз.

Мысалы: Х. Тастановтың «Фантазия» шығармасында композитор еуропалық циклдарды ала отырып, әр бөлімді жеке күй есебінде қарайды. «Allegro», «Andantino», «Вальс», «Allegro». Х. Тастанов «Фантазия» шығармасын жазуда – еуропалық әдісті, нұсқаны, дәстүрлі күй шығармасына жақындатып, орындаушының да, тыңдаушының да ой тұжырымының бір келісімге келуін мақсат етіп қойған.

Шығарманың «Allegro» бөлімі g-moll тональностында қос ішекте ойналады, алма-кезек қағыстың бір ыңғай төмен қағысқа өзгергенін кездестіруге болады.

Ал, «Andantino» бөліміне келетін болсақ g-moll тональносты a-moll-ға өзгереді. Бұл бөлімде жалғыз ішектегі тремало кезігеді.

«Вальс» бөлімінде бастапқы 2/4 өлшеміміз 3/4 өлшемге өзгеріп, оң қолымыздың қағысы бас бармақпен тек төмен ойналады, яғни (пиццикато).

Шығармамыздың соңында алғашқы «Allegro» бөлімі ойналады. Бөлімде қағысымыздың қиындай түскенін байқауға болады. Алдыңғы бөлімдерде алма-кезек немесе бір ыңғай төмен қағыстар кезіксе, соңғы бөлімде бір төмен екі жоғары қағыстарды кезіктіреміз.

Композитор Е. Брусиловскийдің «Румын әндері» домбырашы - орындаушы қауымның репертуарынан кең орын алған шығарманың бірі. Шығарма бірнеше бөлімнен тұрады. Шығармада тремало, форшлагтарды жиі кездестіреміз, алғашқы бөлімнен бастап шығарма жалғыз ішекте жүріп отырса, тек соңғы бөлімде ғана қос ішекте ойналып шығармамыз аяқталады.

Домбыра сыныбы оқушыларының техникалық ойнау шеберлігін арттыру үшін тек қана шетел шығармаларымен тоқталмай өзіміздің отандық шығармаларымен дамытуға болады.

Мысалы: Е. Үсеновтың «Майра» шығармасын алып қарайтын болсақ, біздің баршамызға белгілі жағдай – ән мен күй құлақтан құлаққа өтуі арқылы біздің заманымызға жетті. Мол мәдени мұрамызды қағаз бетіне түсіруді алғаш А. Жұбанов, Б.Н. Ерзакович, В.А. Затаевичтар бастады. Бұл шығармаға сол заманнан жеткен «Майра» әнінің екі нұсқасы алынып отыр.Ән тақырыбы дами отырып, құбыла түсіп вариация негізгі тақырыпқа оралады.

Кейінгі буын Е. Үсеновтың осы шығармасынан бірнеше дәстүрлік қағиданың, дәстүрлік мектебіміздің жалғасуында көреміз.

1. Бұрауы – теріс бұрау квинта.

2. Орындаушылық дәстүрі – төкпе, шертпе мектептерінің ойнау әдістерінен туындайды. Бұл әдісті бірінші болып композитор А. Жайымов қолданған болатын.

«Майра» шығармасы – шертпе дәстүріндегі кіріспеден басталады. Оң қолдың дыбыстарын жұмсақ ойналуына назар аударамыз.

Ал, негізгі бөлімінде аса бір екпінмен төгіп ала жөнеледі. Ырғағымен қағысы күрделі.

Келесі бөлімде домбырашының орындаушылық қырын ашу мақсатында тақырып түрлене отырып, кең құлашты әнге ауысады. Ән жалғыз ішекте тремоломен ойналады.

Одан әрі қарай негізгі буынға өтіп, бастапқы тональды бояуда шығармамыз аяқталады.

Тағы бір отандық шығармаларымыздың бірі Д. Ботабаевтың «Бәйге» увертюрасы дамып жетілуі, тақырыптық түрленуі жағынан алып қарағанда фантазия жанрына жақындайды.

Увертюра жанр таңдаудың бір қыры. Увертюра – шығармаға бастама, кіріспе деген ұғымды білдіреді. Шығармада тональды, үндестік өзгерістері көп-ақ. Бұл арқылы автор қазақ халқы өнерінің ең өрелі түрі – бәйгенің болмысын, мазмұнын жеткізген. Бәйгеге озу – қалу, жүйрік – шабан, жарыс – тартыс деген сияқты ұғымдарды тональды қарама – қарсылықтар арқылы берген. Ат шабысының қозғалысын ырғақтық өзгертулер көрсетсе, өзгеріп отыратын шымыр қағыстар шығармадағы бір тұтастықты көрсетеді. Бәйге өнерінің бітім болмысын толық көз алдымызға әкеледі.

«Фантазия» увертюра, поэма бұл жанрдағы шығармалардың бәрі де дәстүрлі күй шығармашылығына – күйге еуропалық жанрларды жақындату болып табылады.

Қорыта келе жоғарыда айтып өткен

штрих түрлерін этюд, гаммаларда қолдану арқылы жоғарғы топ оқушыларының шетел шығармаларын орындау барысында техникалық ойнау шеберлігін арттыруға болады және осындай тәжірибені музыка мектебінде ғана емес жоғарғы білім беру мекемелерінің 1,2 курс студенттерінде қолданады.

«Шын өнерді еш уақытта тот баспайды» дейді халық даналығы. Бастауын әріден алған сан салалы күй өнеріміз өзінің дер биігінде келісті кеңейеді. Ал, бұрынғы күй дәстүрі аясында дамып, жаңа белес жаңа үрдіс күй құдіретінің өміршеңдігін дәлелдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Сахарбайқызы К. Домбыра – Дастан. - Алматы, 2002.
2. Әбілова З. Оқушыларға эстетикалық тәрбие беру. - Алматы, 1972.
3. Ұзаңбаева С. Қазақтың ән мен әншілік өнері. - Талдықорған, 1992
4. Тастанов Х. Домбырадан сабақ беру методы. – Алматы: «Жазушы», 1970.

1. **Аликанова Эльвира Абзаловна** - преподаватель КАСУ, магистр. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
2. **Андриевская Анастасия Евгеньевна** – студентка КАСУ. Область научных интересов – вопросы социальной психологии.
3. **Ануфриев Николай Анатольевич** - преподаватель по классу баяна КГКП «Детская музыкальная школа №1» акимата города Усть-Каменогорска. Область научных интересов – психология творческой деятельности.
4. **Асылғазина Ақерке Мұратқызы** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы организационной психологии и психологии управления.
5. **Ахметжанова Айгерим Кайролдаевна** - студентка КАСУ. Область научных интересов – вопросы социальной психологии.
6. **Балабанова Раиса Михайловна** – учитель КГУ «Школа-лицей № 11». Область научных интересов – психология творческой деятельности.
7. **Бандурка Татьяна Никифоровна**, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ПО ИГУ, Иркутск, РФ. Область научных интересов – вопросы социальной психологии.
8. **Бектасова Айзат Жанатовна** - преподаватель домбры КГКП «Детская музыкальная школа №1» акимата города Усть-Каменогорска. Область научных интересов – психология творческой деятельности.
9. **Бижанов Нуржан Нурболович** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы организационной психологии и психологии управления.
10. **Болгыбаева Айман Амангельдыкызы** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы организационной психологии и психологии управления.
11. **Букатова Назира Аргынбаевна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы организационной психологии и психологии управления.
12. **Бухов Олег Николаевич** - аспирант специальности «Педагогика» АлтГУ (Российская Федерация). Область научных интересов – вопросы организационной психологии и психологии управления.
13. **Буцяк Ирина Дмитриевна** – социальный педагог Дрогобычской СШ № 16, выпускница аспирантуры кафедры философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко. Область научных интересов – вопросы философии и психологии.
14. **Вдовина Елена Николаевна** – старший преподаватель КАСУ, магистр. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
15. **Возняк Владимир Степанович** – доктор филос. наук, профессор, зав. кафедрой философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко. Область научных интересов – вопросы философии и психологии.
16. **Высоцкая Елена Александровна** - студент Педагогического института ФГБОУ ПО ИГУ, Иркутск, РФ. Область научных интересов– вопросы социальной психологии.
17. **Выставкина Татьяна Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Липецкого Государственного педагогического университета, член ЕКПП, специалист ЕКПП. Область научных интересов – аспекты практической психологии.
18. **Гусева Нина Васильевна** - доктор философских наук, профессор; председатель Восточного Отделения Казахстанского общества философов «Казахстанский философский Конгресс», академик Акмеологической Академии. Область научных интересов – общие вопросы философии и методологии.
19. **Даулетханова Акерке Ерболовна** – студентка КАСУ. Область научных интересов – аспекты практической психологии.
20. **Денисенко Кристина Александровна**- студент КАСУ. Область научных интересов – детская и подростковая психология.
21. **Емельянова Елена Владимировна** - старший преподаватель Педагогического ин-

ститута Иркутского государственного университета. Область научных интересов - психология способностей.

22. **Иванова Кристина Валерьевна** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы организационной психологии и психологии управления.
23. **Ипатова Анастасия Васильевна** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы организационной психологии и психологии управления.
24. **Искендерова Фатима Велибековна** - старший преподаватель КАСУ, доктор PhD по специальности «Менеджмент». Область научных интересов - актуальные вопросы психологии.
25. **Кайгородцев Александр Александрович** - доктор экономических наук, доцент. Область научных интересов – вопросы организационной психологии и психологии управления.
26. **Камзина Еркеш Толеухановна –** преподаватель предметно-цикловой комиссии «Пения» КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – психология творческой деятельности.
27. **Колотова Елена Николаевна–** преподаватель по классу гитары КГКП «Детская музыкальная школа №1» акимата г. Усть-Каменогорска». Область научных интересов – психология творческой деятельности.
28. **Корсканова Наталья Николаевна** - преподаватель по классу фортепиано КГКП «Детская музыкальная школа №1» акимата города Усть-Каменогорска. Область научных интересов – психология творческой деятельности.
29. **Кривых Надежда Алексеевна** – студент КАСУ. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
30. **Куропаткина Ирина Андреевна** - преподаватель по классу фортепиано, концертмейстер КГКП «Детская музыкальная школа №1» акимата города Усть-Каменогорска. Область научных интересов – психология творческой деятельности.
31. **Лобастов Геннадий Васильевич** - доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. Область научных интересов - вопросы политологии, социологии и философии.
32. **Ложкин Владимир Геннадьевич** - преподаватель духовых инструментов КГКП «Детская музыкальная школа №1» акимата города Усть-Каменогорска. Область научных интересов – психология творческой деятельности.
33. **Мадиярова Эльвира Собетоллаевна** – кандидат экономических наук, доцент кафедры «Учета и налогообложения» ВКГТУ им. Д. Серикбаева. Область научных интересов - вопросы организационной психологии и психологии управления.
34. **Малахова Елена Вячеславовна** - психолог кризисного центра «Ульба»,г. Усть-Каменогорск, Казахстан. Область научных интересов– экзистенциальная психология, методологические основы православной психологии, психоконсультирование.
35. **Мареев Сергей Николаевич** -доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой общеобразовательных дисциплин Московской международной высшей школы бизнеса «МИРБИС» (Институт). Область научных интересов – вопросы философии и психологии.
36. **Мареева Елена Валентиновна** -доктор философских наук, профессор кафедры социально-философских наук Московского государственного института культуры. Область научных интересов – вопросы философии и психологии.
37. **Мацкевич Ирина Константиновна** – кандидат психологических наук, доцент. Область научных интересов – детская и подростковая психология.
38. **Мерсиянова Анжелика Павловна** - директор психологического центра «Bliss», г. Красноярск, Россия. Область научных интересов–гештальт-подход, экзистенциальная психология, психотерапия кризисных состояний, повышение психологической культуры.

39. **Милюхина Екатерина Алексеевна** - студентка Педагогического института ФГБОУ ПО ИГУ, Иркутск, РФ. Область научных интересов – детская и подростковая психология.
40. **Мочалкина Анна Александровна** - специалист по УМР, кафедра педагогики и психологии автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ханты-мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». Область научных интересов – аспекты практической психологии.
41. **Мукажанова Арай Мейрамбаевна** - преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы педагогики и психологии.
42. **Мұрат Зарина Ермекқызы** - воспитатель ГОУ «Детский сад № 40 «Вишенка», магистрант КАСУ. Область научных интересов - актуальные вопросы психологии.
43. **Новичевская Лилия Анатольевна** - «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО (дополнительное образование), педагог по классу флейты. Область научных интересов – психология творческой деятельности.
44. **Очкина Маргарита Андреевна** - студентка КАСУ. Область научных интересов – вопросы социальной психологии.
45. **Пименова Наталья Михайловна** –преподаватель «Обязательного фортепиано» КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – психология творческой деятельности.
46. **Слямова Анара Ериковна** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – детская и подростковая психология.
47. **Сыдықанова Гүлім Ахмедханқызы** – магистрант КАСУ. Область научных интересов - теоретические аспекты психологии.
48. **Таусинова Ольга Константиновна** - медицинский психолог, магистр психологии, по направлению: психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях, г. Красноярск, Россия. Область научных интересов - медицинская психология, синергетика в психологии, насилие в семье, парадоксальная теория изменений.
49. **Титова Ирина Алексеевна** - студент педагогического института Иркутского государственного университета. Область научных интересов - психология развития, психология здоровья.
50. **Тогусов Малик Жандарович** – магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы организационной психологии и психологии управления.
51. **Толеуханова Дана Абылкановна –** преподаватель предметно-цикловой комиссии «Фортепиано» КГКП «Восточно-Казахстанское училище искусств имени народных артистов братьев Абдуллиных» управления образования ВКО. Область научных интересов – психология творческой деятельности.
52. **Умирзахова Мадина Мерекеевна** - преподаватель КАСУ, магистр социальных наук. Область научных интересов - психолого-педагогические аспекты обучения.
53. **ФӨдороваИрина Алексеевна** – старший преподаватель КАСУ, магистр. Область научных интересов – вопросы социальной психологии.
54. **Хазин Владимир Александрович** - преподаватель Мукачевского гуманитарного университета. Область научных интересов – вопросы философии и психологии.

АННОТАЦИЯЛАР

ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫ АДАМДАРҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КОНСУЛЬТАЦИЯ БЕРУДІҢ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПЕВТИКАЛЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІ МЕН ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Мочалкина А.А.

Автор девиантты мінез-құлықты адамдарға психологиялық консультация берудің гештальт-терапевтикалық мүмкіндіктері мен ерекшеліктерін зерттеген. Девиантты мінез-құлықты адамдарға жеке консультация берудің ерекшеліктеріне көп көңіл бөлінген.

ЖЕКЕ ТҰЛҒАНЫҢ ТИПТІК СИНДРОМДАРЫНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫНЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ ДӘРЕЖЕСІН ӨЛШЕУ БІРЛІГІНІҢ ӨЗГЕРУІН ЗЕРТТЕУ (Э.ШОСТРОМАНЫҢ ӘДІСТЕМЕСІ)

Выставкина Т.А.

Бұл мақалада психологиялық қорғаныстың математикалық және статистикалық түсініктері қарастырылады. Әртүрлі әдістердің дұрыстығын таңдаудағы статистикалық кепілдіктер ретінде Спирменнің дәрежелік корреляциясы алынған. Статистикалық маңыздылық деңгейлерінің мәндері сарапталған (факторлық сараптама).

БІРІНШІ КУРС СТУДЕНТТЕРІНІҢ БЕЙІМДЕЛУІНЕ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ЫҚПАЛЫ

Даулетханова А., Аликанова Э.А.

Авторлар бірінші курс студенттерінің бейімделуіне өзара қатынастың әсерін зерттеген. Психология мен педагогиканың қырлары қарастырылған.

СТУДЕНТТЕРДІҢ БЕЙІМДЕЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Сыдықанова Г.А., Искендерова Ф.В.

Мақалада студенттердің оқуға бейімделу ерекшеліктері қарастырылған. Әлеуметтік және психологиялық зерттеулердің мәліметтері келтірілген.

КӨПҰЛТТЫ ОРТАДА ОҚУДА ЭТНИКАЛЫҚ КӨЗҚАРАСТАРДЫҢ ОҚУ ҮДЕРІСІНЕ ӘСЕРІ: НЕГІЗГІ МӘСЕЛЕЛЕР ЖӘНЕ САРАПТАМАЛАР

Мұрат З.Е., Искендерова Ф.В.

Авторлар көпұлтты ортада өзара қарым-қатынаста этникалық көзқарастардың аспектілерін қарастырған. Зерттеушілердің көптеген теориялық бағыттардағы көзқарастардың қалыптасу себептеріне ерекше көңіл бөлінген.

ҚАЕУ СУДЕНТТЕРІНІҢ ЭТНИКАЛЫҚ ТОЛЕРАНТТЫҚТАРЫНЫҢ КЕЙБІР СҰРАҚТАРЫ

Кривых Н.А., Вдовина Е.Н.

Бұл мақалада толернттықтың әдістемелік және теориялық мәселелері қарастырылған. Қарастырылған сұрақты зерттеудің іс жүзіндегі әдістері келтірілген.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ҒЫЛЫМИ ЗЕРТТЕУ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ УӘЖДЕРІНІҢ ТӨМЕН БОЛУ СЕБЕПТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Умирзахова М.М.

Автор қазіргі заман студенттерін жеке ынталандыруды қалыптастырудың мәселелеріне тоқталған. Қарастырылған сұрақты зерттеудің іс жүзіндегі әдістері келтірілген.

КӨПҰЛТТЫ ТОПТАРДА ОҚЫТУДЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Мурат З.

Бұл мақалада көпұлтты топтарда оқытудың этникалық көзқарастардың аспектілері қарастырылған. Зерттеушілердің көптеген теориялық бағыттардағы көзқарастардың қалыптасу себептеріне ерекше көңіл бөлінген.

БІЛІМДІ ДАМЫТУ ӘДІСТЕМЕЛІК МӘСЕЛЕ РЕТІНДЕ

Гусева Н.В.

Автор оқу үдерісін дамытуды технологиялық құраушысын мейлінше күшейту ретінде қарастырады. Мақалада осы мәселенің психологиялық-философиялық аспектілері қарастырылған.

АНРИ БЕРГСОННЫҢ ПСИХОЛОГИЯ МЕН ТАНЫМ ТЕОРИЯСЫ (СЫНИ САРАПТАМА)

Мареев С.Н., Мареева Е.В.

Авторлар таным теориясының сұрақтарын қарастырған. А.Бергсонның мұрасына көп көңіл бөлінген.

«ҚАТЫСТЫЛЫҚ» ӘМБЕБАПТЫЛЫҒЫНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҮСІНІКТЕРІ

Буцяк И.Д., Возняк В.С.

Авторлар заманауи оқыту философиялық дискурстар мен шынайы педагогикалық тәжірибелерді қарастырады. Г.С. Батищевтің терең қарым-қатынас теориясына ерекше көңіл бөлінген.

«ДАМУ» КАТЕГОРИЯСЫНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘНІ

Хазин В.А., Возняк В.С.

Бұл мақалада оқу үдерісі барысындағы жеке бастың дамуының мәселелері қарастырылған.

«Даму» философиялық категориясына ерекше көңіл бөлінген.

ЕКІДАЙЛЫЛЫҚ ТАБИҒАТЫ: ДЕКАРТ

Лобастов Г.В.

Автор таным теориясының сұрақтарын қарастырған. Декарттың мұрасын жіті қарастырған.

АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР, БЕЙІМДЕЛУПЕДАГОГИКАСЫ ЖӘНЕ ОҚЫТУ ҮДЕРІСІ

Возняк В.С.

Бұл мақалада ақпараттық қоғамның қалыптасу үрдісі қарастырылған. Педагогикалық ойлаудың трансформациясының стратегиясына ерекше көңіл бөлінген.

ҚЫЗДАР МЕН ҰЛДАРДЫҢ ПОЛИМОДАЛЬДІ ҚАБЫЛДАУЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Высоцкая Е.А., Бандурка Т.Н.

Авторлар Т.Н. Бандурканың сезімдік қабылдауын, полимодальді перцепция ерекшеліктерін зерттеген.

ПОЛИЭТНИКАЛЫҚ ЖАНҰЯЛАРДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ЭТНИКАЛЫҚ ДАРАЛЫҒЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Фёдорова И.А.

Бұл мақалада полиэтникалық жанұялардағы балалардың этникалық даралығына әсер ететін психологиялық үлгілер қарастырылған. Полиэтникалық және мультимәдени орталықтар жеке бастың және тұтас топтардың қалыптасу механизімдері қарастырылған.

ЕРЛЕР МЕН ӘЙЕЛДЕРДІҢ ВИЗУАЛДЫ ДЕҢГЕЙДЕ ӨЗДЕРІН БАҒАЛАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Андриевская А.Е., Вдовина Е.Н.

Авторлар адамдардың визуалды деңгейде өздерін бағалау ерекшеліктеріне тоқталған. Адамның қоғамдағы рөлін зерттеуге осы жұмыстың нәтижесі негіз бола алады.

ТӘРБИЕШІЛЕРДІҢ ЭМПАТИЯСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аликанова Э.А.

Мақалада тәрбиешілердің эмпатиясының психологиялық ерекшеліктері қарастырылған. Осы сұрақ бойынша автордың көзқарастары келтірілген.

ДІНГЕ СЕНЕТІН ЖӘНЕ ДІНГЕ СЕНБЕЙТІН АДАМДАР ТОПТАРЫНЫҢ ЖЕКЕ БАСТАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҚТАРЫНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ

Очкина М.А., Вдовина Е.Н.

Авторлар дінге сенетін және дінге сенбейтін адамдар топтарының жеке бастарының ерекшеліктері мен қызығушылықтарының құрылымын қарастырған. Бұл мақалада дінге сену зерттелген.

ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ТИІМДІЛІК ИДЕАЛДАРЫНЫҢ КОНТЕКСТІНДЕГІ «ҚҰРБАН» ТҮСІНІГІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ САРАПТАМАСЫ

Таусинова О.К.

Автор «құрбан» түсінігі негізін қарастырады. Бұл мақалада психоэнергетикалық тұрғыдан «құрбандық» синдромы зерттелген.

ДИСКУРС АРҚЫЛЫ ДІНИ СЕНІМ МЕН ПСИХОЛОГИЯ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫСТЫ ТҮСІНУ

Малахова Е.В., Мерсиянова А.П.

Авторлар бұл мақалада дискурс арқылы діни сенім мен психология арасындағы байланысты түсінуді зерттеген. Мақалада авторлардың осы сұрақ бойынша көзқарастары кітірлеген.

ПСИХОНЕВРОЛОГИЯЛЫҚ ДӘРІГЕРЛІК-ҚОҒАМДЫҚ МЕКЕМЕЛЕРДЕ ПСИХИКАЛЫҚ АУРУЛАРДЫҢ ЖАҚЫНДАРЫНАН АЙЫРЫЛУЫНА БАЙЛАНЫСТЫ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ КҮЙЗЕЛІСТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Ахметжанова А.К.

Автор психоневрологиялық дәрігерлік-қоғамдық мекемелерде психикалық ауру-лардың жақындарынан айырылуына байланысты эмоционалдық күйзелістерін зерттеуді қарастырған.

ӨНЕРКӘСІПТІҢ ТИІМДІ ҚЫЗМЕТ ЕТУІ ҮШІН КОРПОРАТИВТІК БАСҚАРУМЕН БАҚЫЛАУ ЖҮЙЕСІНІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Тогусов М.Ж., Мадиярова Э.С.

Авторлар психологиядағы менеджмент сұрақтарын қарастырған. Өнеркәсіпте корпоративтік басқару әдісіне ерекше көңіл бөлінген.

ҰЙЫМДАРДА ПЕРСОНАЛДЫ БАҒАЛАУ ЖҮЙЕСІ

Кайгородцев А.А., Болгыбаева А.А.

Бұл мақалада ұйымдардағы персоналды бағалау жүйесін қарастырған. Психологиядағы менеджментке ерекше көңіл бөлінген.

ТҰТЫНУДАҒЫ АДАЛДЫҚТЫ ТҰҒЫЗУ ҮШІН ӨНДІРІСТЕ МАРКЕТИНГТІК ЖӘНЕ КАДРЛЫҚ ІС ӘРЕКЕТТЕРДІҢ ИНТЕГРАЦИЯСЫ

Иванова К., Искендерова Ф. В.

Авторлар өндірісте маркетингтік және кадрлық іс әрекеттердің интеграциясын қарастырған. Тұтынудағы адалдық мәселелеріне ерекше көңіл бөлінген.

БОЛАШАҚ МЕНЕДЖЕРЛЕРДІҢ РЕФЛЕКТИВТІ ІСКЕРЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Бухов О.Н.

Автор болашақ менеджерлердің рефлективті іскерлігін қалыптастыруды қарастырған. Осы сұрақты реттеудің әдістемелері келтірілген.

КРИЗИСКЕ ҚАРСЫ ӨНЕРКӘСІПТІҢ КАДРЛАР САЯСАТЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Ипатова А.В.

Бұл мақалада кризиске қарсы өнеркәсіптің кадрлар саясатын қалыптастыру мәселелері қарастырылған. Осы сұрақ бойынша психология қырларына ерекше көңіл бөлінген.

ШЕТ ЕЛДЕРДЕГІ ПЕРСОНАЛДЫ АУЫСТЫРУ ЖҮЙЕСІ

Бижанов Н.Н.

Автор шет елдердегі персоналдарды ауыстыру жүйесінің психологиялық ерекшеліктерін зерттеген. Осы сұрақ бойынша менеджментке ерекше көңіл бөлінген.

ЖЕТІМ БАЛАЛАРДЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Букатова Н.А.

Берілген мақалада жетім балалардың тұлғалық-психологиялық даму ерекшеліктері қарастырылған. Осы бағыттағы жұмыс бойынша әдістемелер келтіріледі.

ЖЕТІМ БАЛАЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫСТЫҢ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ

Асылғазина А.М.

Автор жетім балалармен өткізілетін әлеуметтік жұмыстардың үрдістерін қарастырады. Осы бағыттағы жұмыс бойынша әдістемелер келтіріледі.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ҮРЕЙЛЕРІНІҢ ГЕНДЕРЛІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Фёдорова И.А.

Автор мектепке дейінгі балалардың үрейлерінің гендерлік ерекшеліктерін қарастырған. Осы сұрақты түзету бойынша жүргізілетін жұмыстардың әдістемелері келтірілген.

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКЕМЕЛЕРДЕГІ ЖОҒАРҒЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӨЗБЕТІНШЕ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Титова И.А., Емельянова Е.В.

Мақалада жалпы білім беретін мекемелердегі жоғарғы сынып оқушыларының өзбетінше даму ерекшеліктері қарастырылған. Осы сұрақты реттеу бойынша жүргізілетін жұмыстардың әдістемелері келтірілген.

ТОЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАРТЫЛАЙ ЖАНҰЯЛАРДАҒЫ ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ АТА-АНАСЫНЫҢ ЖАНҰЯЛАРЫН ЕЛЕСТЕТУІН САЛЫСТЫРА САРАЛАУ

Денисенко К.А.

Автор толық және жартылай жанұялардағы жеткіншектердің ата-анасының жанұяларын елестетуін салыстыра саралауды қарастырған. Осы сұрақты реттеу бойынша жұмыстардың әдістемелері келтірілген.

ЖЕТКІНШЕК ЖАСТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗЫ

Слямова А.Е., Мацкевич И.К.

Бұл мақалада жеткіншек жастың психологиялық маңызы зерттелген. Осы жастағы балалардың педагогикалық сұрақтарына ерекше көңіл бөлінген.

СПОРТПЕН АЙНАЛЫСАТЫН ЖӘНЕ АЙНАЛЫСПАЙТЫН ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ПОЛИМОДАЛЬДІ ҚАБЫЛДАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Милюхина Е.А., Бандурка Т.Н.

Авторлар спортпен айналысатын және айналыспайтын жеткіншектердің полимодальді қабылдау ерекшеліктерін зерттеген. Осы балалардың педагогикасына ерекше көңіл бөлінген.

ЖЕТКІНШЕК ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ӨЗІНЕ ҚОЛ ЖҰМСАУЫНЫҢ СЕБЕПТЕРІ

Мукажанова А.М.

Мақалада жеткіншек жастағы балалардың өзіне қол жұмсауының себептері қарастырылған. Оқу мекемелерінде осы мәселенің алдын алуға ерекше көңіл бөлінген.

ҮРЛЕМЕ АСПАПТАР СЫНЫБЫНДА ҚОСЫМША ОҚИТЫН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТЫНЫС АЛУЛАРЫНЫҢ ОРЫНДАУШЫЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Новичевская Л.А.

Мақалада үрлеме аспаптарда ойнайтын оқушылардың тыныс алу ерекшеліктері қарастырылған. Инструментте ойнаған кезде дем алу аппаратының төзімділігін қалыптастыруға арналған жаттығулар келтірілген.

БММ БАЯН КЛАСЫНДА ОҚИТЫН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМЫТУ

Ануфриев Н.А.

Автор баян класында оқитын оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамытуды қарастырған. Баян сабағында оқитындармен жұмыс істеуге ерекше көңіл бөлінген.

БАЛАЛАРДЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ МЕКТЕБІНІҢ ДАЙЫНДЫҚ СЫНЫПТАРЫНДА ОҚИТЫН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ПОТЕНЦИАЛДАРЫН ДАМЫТУ МЕН ІСКЕ АСЫРУ

Корсканова Н.Н.

Мақалада балалардың музыкалық мектебінің дайындық сыныптарында оқитын оқушылардың шығармашылық потенциалдарын дамыту мен іске асыру мәселелері қарастырылған. Оқушыларды дайындауға ерекше көңіл бөлінген.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ ӘРЕКЕТТЕРІНДЕГІ ҚАБЫЛДАУДЫ ДАМЫТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Балабанова Р.М.

Бұл сұрақ аса маңызды және аз зерттелген, дегенмен осы сұрақ үнемі дамытуды және оқушылардың музыканы қабылдау сапасын арттыруды және ол үшін арнайы тәсілдер қолдануды талап етеді.

БММ ҮРЛЕМЕ АСПАПТАР СЫНЫПТАРЫНДАҒЫ САБАҚТАРДА Е.А. САВИННІҢ ӘДІСТЕМЕСІН ҚОЛДАНУ

Ложкин В.Г.

Мақалада оркестірлерде, музыкалық училищелердің, колледждердің, мектептердің оқытушыларына, сондай-ақ, орындаушылық жолын енді бастаған музыканттарға көмек ретінде Е.А.Савиннің әдістемесін қолдану мәселелері қарастырылған.

ОҚУШЫЛАРДЫ САХНАДА ОРЫНДАУҒА ДАЙЫНДАУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Куропаткина И.А.

Бұл мақала БММ фортепиано мамандығы бойынша оқытатын мұғалімдеріне пайдалы болады. Оқушылардың сахнада орындаушылығын қалыптастыруға көмектеседі. Осы мәселенің психологиялық жағына ерекше көңіл бөлінген.

ТӨМЕНГІ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫМЕН ШЫҒАРМАНЫ ҮЙРЕНУ БАРЫСЫНДА ВОКАЛДЫ-ОРЫНДАУШЫЛЫҚ БІЛІКТІЛІКТЕРІН ҚОЛДАНУ

Камзина Е.Т.

Автор төменгі сынып оқушыларымен шығарманы үйрену барысында жалпы музыкалық және орындаушылық мәдениетін қалыптастыру мәселелерін қарастырған.

Осы мәселенің психологиялық жағына ерекше көңіл бөлінген.

ФОРТЕПИАНО САБАҚТАРЫНДА ДАМЫТА ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУ

Толегенова Д.А.

Мақалада дамыта оқытудың ерекшеліктері қарастырылған – түсінік, концепциялар, ұстанымдар. Фортепиано сабақтарында қолдануға қажетті дамыта оқыту әдістері жан жақты сипатталған.

ИНСТРУМЕНТАЛДЫ ЖӘНЕ ВОКАЛДЫҚ СЫНЫПТАРДАҒЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРДІҢ ЖҰМЫСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Пименова Н.М.

Мақалада концертмейстердің жұмысының ерекшеліктері қарастырылады: түсініктер, кәсіби білім мен біліктілігі, қызметінің негізгі сатылары, сондай-ақ, концертмейстердің вокалды- және инструменталды - орындаушылармен жұмысының ерекшеліктері қарастырылған.

ГИТАРА КЛАСЫНДАҒЫ ОРЫНДАУШЫ МУЗЫКАНТТЫҢ ОЙНАУ ҚИМЫЛЫНЫҢ ТЕХНИКАСЫ

Колотова Е.Н.

Мақалада гитара класындағы орындаушы музыканттың ойнау қимылының техникасының ерекшеліктері қарастырылған: қолды қалай орналастыру мәселесі, дыбыс шығарудың негізгі әдістері, бұлшық еттерге артық күш түсуінің себептері, позицияны ауыстыру ережелері, сондай ақ ойнау қозғалыстарының құрыстары.

МУЗЫКА МЕКТЕБІНІҢ ДОМБЫРА СЫНЫБЫНДА ЖОҒАРҒЫ ТОП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ШЕТЕЛ ШЫҒАРМАЛАРЫН ОРЫНДАУ АРҚЫЛЫ ТЕХНИКАЛЫҚ ОЙНАУ ШЕБЕРЛІГІН АРТТЫРУ

Бектасова А.Ж.

Автор домбырада ойнауды үйретудің ерекшеліктерін қарастырады. Ерекше көңіл музыкалық білімнің психологиялық ерекшеліктеріне бөлінген.

АННОТАЦИИ

ВОЗМОЖНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Мочалкина А.А.

Автор изучает теоретические и практические вопросы особенностей гештальт-терапевтического подхода в психологическом консультировании лиц с девиантным поведением. Особое внимание уделяется вопросу индивидуальных консультаций в работе с лицами с девиантным поведением.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ШКАЛ ИЗМЕРЕНИЯ СТЕПЕНИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ (МЕТОДИКА Э. ШОСТРОМА) В ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СИНДРОМАХ СТРУКТУРЫ ЦЕЛОСТНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Выставкина Т.А.

В данной статье представляется математический, статистический подход в понимании выбора психологических защит. В качестве статистических критериев достоверности различных методов выборки использовался критерий ранговой корреляции Спирмена. Анализируются значимые различия на уровне статистической значимости (факторный анализ).

ВЛИЯНИЕ ОБЩЕНИЯ НА АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Даулетханова А., Аликанова Э.А.

Авторы рассматривают вопросы влияния общения на адаптацию студентами первого курса. Изучаются аспекты психологии и педагогики.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Сыдықанова Г.А., Искендерова Ф.В.

В статье изучаются особенности адаптации студентов к учебе. Приводятся данный социологических и психологических исследований.

ЭТНИЧЕСКИЕ ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ: АНАЛИЗ И ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Мұрат З.Е., Искендерова Ф.В.

Авторы изучают аспекты этнических предубеждений на уровне межличностных отношений. Особое внимание уделяется причинам возникновения предубеждений, выделяемых исследователями большинства теоретических направлений.

К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАСУ

Кривых Н.А., Вдовина Е.Н.

В данной статье изучаются методологические и теоретические разработки проблемы толерантности. Приводятся практические методы изучения данного вопроса.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НИЗКОЙ МОТИВАЦИИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Умирзахова М.М.

Авторы изучают проблему формирования мотивационной сферы личности современного студента. Приводятся методы и приемы работы с данной проблемой.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ

Мурат З.

В данной статье изучаются этнические предубеждения в процессе обучения в полиэтнических группах, приводится их анализ и основные проблемы. Приводятся методы и психологические приемы работы в этом направлении.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Гусева Н.В.

Автор рассматривает совершенствование образовательного процесса как максимального усиления технологической составляющей. В статье дается психолого-философский аспект данного вопроса.

ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ И ПСИХОЛОГИЯ АНРИ БЕРГСОНА (КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

Мареев С.Н., Мареева Е.В.

Авторы изучают вопросы теории познания. Особое внимание уделяется наследию А. Бергсона.

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ УНИВЕРСАЛИИ "СО-ПРИЧАСТНОСТЬ"

Буцяк И.Д., Возняк В.С.

Авторы рассматривают современный философско-образовательный дискурс и реальные педагогические практики. Особое внимание уделяется концепции “глубинного общения” Г.С. Батищева.

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ КАТЕГОРИИ “РАЗВИТИЕ”

Хазин В.А., Возняк В.С.

В данной статье изучается вопрос об условиях собственно развития субъективности в образовании. Особое внимание уделяется философской категории “развитие”.

ПРИРОДА ДУАЛИЗМА: ДЕКАРТ

Лобастов Г.В.

Авторы изучают вопросы теории познания. Особое внимание уделяется наследию Декарта.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, АДАПТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Возняк В.С.

В данной статье рассматривается процесс становления информационного общества. Особое внимание уделяется стратегии трансформации педагогического мышления.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ

Высоцкая Е.А., Бандурка Т.Н.

Авторы представляют исследования особенностей полимодальной перцепции, концепцию развития полимодального восприятия и теоретическую модель чувственного восприятия Т.Н. Бандурка.

СПЕЦИФИКА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ИЗ ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ СЕМЕЙ

Фёдорова И.А.

В данной статье изучаются модели психологического сопровождения этнической идентичности у детей из полиэтнических семей. Рассматриваются механизмы становления и развития целых групп и отдельных личности в реальных условиях мультикультурности и полиэтничности.

ОСОБЕННОСТИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ НА ВИЗУАЛЬНОМ УРОВНЕ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Андриевская А.Е., Вдовина Е.Н.

Авторы изучают особенности визуальной самопрезентации. Данные настоящего исследования могут стать основой для разработки дальнейшего исследования особенностей явления визуальной самопрезентации у мужчин и женщин, как в профессиональной, так и в других областях взаимодействия человека в социуме.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Аликанова Э.А.

В статье рассматриваются психологические особенности эмпатии у воспитателей. Приводится авторская позиция по данному вопросу.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СТРУКТУРА ИНТЕРЕСОВ В ГРУППАХ ВЕРУЮЩИХ И НЕВЕРУЮЩИХ ЛЮДЕЙ

Очкина М.А., Вдовина Е.Н.

Авторы изучают личностные особенности и структура интересов в группах верующих и неверующих людей. Данное исследование направлено на изучение верований.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ ЖЕРТВА В ПСИХОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ИДЕАЛОВ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

Таусинова О.К.

Автор изучает основу понятия «жертва». В данной статье можно выделить исследование синдрома жертвы с точки зрения психосинергетического подхода.

К ПОНИМАЮ СВЯЗИ МЕЖДУ ПСИХОЛОГИЕЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ ВЕРОЙ ЧЕРЕЗ ДИСКУРС

Малахова Е.В., Мерсиянова А.П.

В данной статье рассматривается понимание связи между психологией и религиозной верой через дискурс. Приводится авторская позиция по данному вопросу.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ ЛЮДЕЙ В СВЯЗИ С РАЗЛУКОЙ С БЛИЗКИМИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ахметжанова А.К.

Автор рассматривает исследование эмоциональных переживаний психически больных людей в связи с разлукой с близкими в условиях психоневрологического медико-социального учреждения.

СИСТЕМЫ КОРПОРАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ И КОНТРОЛЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЯ

Тогусов М.Ж., Мадиярова Э.С.

Авторы изучают вопросы менеджмента в психологии. Особое внимание уделяется системе корпоративного управления на предприятии.

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА В ОРГАНИЗАЦИИ

Кайгородцев А.А., Болгыбаева А.А.

В данной статье авторы рассматривают систему оценки персонала в организации. Особое внимание уделяется аспектам менеджмента в психологии.

ИНТЕГРАЦИЯ МАРКЕТИНГОВЫХ И КАДРОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА ПРЕДПРИЯТИИ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ ЛОЯЛЬНОСТИ

Иванова К., Искендерова Ф. В.

Авторы рассматривают интеграцию в области маркетинговых и кадровых мероприятий на предприятии. Особое внимание уделяется вопросам потребительской лояльности.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Бухов О.Н.

Автор рассматривает психологические вопросы формирования рефлексивных умений будущих менеджеров. Приводятся методики работы по регулированию данного вопроса.

ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКРИЗИСНОЙ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ПРЕДПРИЯТИЯ

Ипатова А.В.

В данной статье рассматриваются вопросы формирования антикризисной кадровой политики предприятия. Особое внимание уделяется аспектам психологии по данному вопросу.

СИСТЕМЫ РОТАЦИИ ПЕРСОНАЛА В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Бижанов Н.Н.

Автор изучает психологические особенности системы ротации персонала в зарубежных странах. Особое внимание уделяется аспектам менеджмента по данному вопросу.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ-СИРОТ

Букатова Н.А.

В данной статье изучаются вопросы особенности личностно-психологического развития у детей-сирот. Приводятся методики по работе в данном направлении.

ТЕНДЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, ПРОВОДИМОЙ С ДЕТЬМИ СИРОТАМИ

Асылгазина А.М.

Автор изучает тенденции социальной работы, проводимой с детьми-сиротами. Приводятся методики по работе в данном направлении.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Фёдорова И.А.

Автор рассматривает гендерные особенности страхов к детей у старшего дошкольного возрастаю. Приводятся методики работы по коррекции данного вопроса.

ОСОБЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Титова И.А., Емельянова Е.В.

В статье изучаются особенности саморазвития старшеклассников общеобразовательных учреждений. Приводятся методики работы по регулированию данного вопроса.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Денисенко К.А.

Автор изучает сравнительные особенности анализа образа родительской семьи у старших подростков из полных и неполных семей. Приводятся методики работы по регулированию данного вопроса.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Слямова А.Е., Мацкевич И.К.

В данной статье приводится психологическое содержание подросткового возраста. Особое внимание уделяется вопросам педагогики в данном аспекте.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Милюхина Е.А., Бандурка Т.Н.

Авторы рассматривают вопросы исследование особенностей полимодального восприятия у подростков, занимающихся и не занимающихся спортом. Особое внимание уделяется вопросам педагогики в данном аспекте.

ПРИЧИНЫ СУИЦИДА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Мукажанова А.М.

В данной статье изучается проблема суицида среди детей и подростков. Особое внимание уделяется профилактике суицида в образовательной среде.

ИСКУССТВО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ДЫХАНИЯ У УЧАЩИХСЯ В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новичевская Л.А.

В статье рассматривается специфика дыхания у учащихся на духовых инструментах. Приводится ряд упражнений для выносливости дыхательного аппарата при игре на инструменте.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ДМШ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА БАЯНЕ

Ануфриев Н.А.

Автор изучает вопрос развития творческих способностей учащихся на уроках в музыкальной школе. Особое внимание уделяется вопросам работы с обучающимися на уроках баяна.

РАЗВИТИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДМШ

Корсканова Н.Н.

В данной статье изучается развитие и реализация творческого потенциала учащихся подготовительного класса в процессе исполнительской деятельности в условиях ДМШ. Особое внимание уделяется вопросам подготовки обучающихся.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Балабанова Р.М.

Изучаемый в данной статье вопрос актуален и малоисследован, но в то же самое время этот вопрос требует постоянного расширения базы знаний по заявленной проблеме и конкретных практических и эмпирических данных позволяющих разрабатывать конкретные инструменты для повышения качества восприятия музыки у школьников.

ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДИКИ Е.А. САВИНА НА ЗАНЯТИЯХ В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДМШ

Ложкин В.Г.

Данная статья будет полезна руководителям оркестров, преподавателям музыкальных школ, колледжей, училищ по классу трубы и других духовых инструментов в процессе формирования полноценного исполнительского аппарата начинающего музыканта.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧАЩЕГОСЯ К ВЫСТУПЛЕНИЮ НА СЦЕНЕ

Куропаткина И.А.

Данная статья заинтересует преподавателей класса специального фортепиано ДМШ, поможет в подготовке учащихся к выступлению на сцене. Особое внимание уделяется психологическому аспекту данного вопроса.

ПРИМЕНЕНИЕ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ПРИ РАЗУЧИВАНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Камзина Е.Т.

Автор предлагает решение задач по формированию общемузыкальной и исполнительской культуры младших школьников. Особое внимание уделяется психологическому аспекту данного вопроса.

МЕТОДЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО

Толегенова Д.А.

В статье рассмотрены особенности развивающего обучения – понятие, концепции, принципы. Подробно описаны методы развивающего обучения, которые целесообразно применять на уроках фортепиано.

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА И ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ И ВОКАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Пименова Н.М.

В статье рассматриваются особенности деятельности концертмейстера: понятие, профессиональные знания и навыки, основные этапы деятельности, а также специфика работы концертмейстера с учащимися – вокалистами и инструменталистами.

ТЕХНИКА ИГРОВЫХ ДВИЖЕНИЙ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ ПО КЛАССУ ГИТАРЫ

Колотова Е.Н.

В статье рассмотрены особенности игровых движений музыканта-исполнителя по классу гитары. Проблемы постановки рук, основные способы звукоизвлечения, правила смены позиций, причины излишних мышечных напряжений, а также структура игровых движений.

ПОВЫШЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ЧЕРЕЗ ИСПОЛНЕНИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИИ В СТАРШИХ ГРУППАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ НА УРОКАХ ДОМБРЫ

Бектасова А.Ж.

Автор рассматривает особенности обучения игре на домбре. Особое внимание уделяется психологическим особенностям музыкального образования.

ANNOTATIONS

OPPORTUNITIES AND FEATURES OF GESTALT THERAPEUTIC APPROACH IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING OF PERSONS WITH DEVIANT BEHAVIOR

Mochalkina A.A.

The author considers the theoretical and practical aspects of the features of Gestalt therapeutic approach in psychological counseling of persons with deviant behavior. Particular attention is paid to individual counseling work with individuals with deviant behavior.

STUDY OF CHANGES IN SCALES OF MEASUREMENT OF SELF-ACTUALIZATION (METHOD OF E. SHOSTROM) IN THE TYPOLOGICAL SYNDROMES OF HOLISTIC PERSONALITY STRUCTURE

Vystavkina T.A.

This article considers the mathematical, statistical approach to understanding the choice of psychological defenses. As the statistical criteria of different sampling methods reliability was used Spearman's rank correlation test. The significant differences at the level of statistical significance are analyzed (factor analysis).

INFLUENCE OF COMMUNICATION ON ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS

Dauletkhanova A., Alikanova E.A.

The authors consider the issues of influence of communication on adaptation of first-year students. The aspects of psychology and pedagogy are considered.

FEATURES OF STUDENTS' ADAPTATION

Sydykanova G.A., Iskenderova F.V.

This article considers the features of adaptation of students to studies. The data on sociological and psychological studies is given.

ETHNIC BIAS IN THE LEARNING PROCESS IN A MULTIETHNIC GROUPS: ANALYSIS AND MAIN CHALLENGES

Murat Z.E., Iskenderova F.V.

The authors consider the aspects of ethnic bias at the level of interpersonal relationships. Particular attention is paid to the causes of bias, which were detected by the researchers of the majority of theoretical directions.

ON THE ISSUE OF ETHNIC TOLERANCE OF KAFU STUDENTS

Krivykh N.A., Vdovina E.N.

This article considers the methodological and theoretical developments of tolerance. Practical methods for the study of this issues are given.

STUDY OF THE PROBLEM OF LOW MOTIVATION TO SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY AMONG THE STUDENTS

Umirzakhova M.M.

The authors consider the problem of formation of motivational sphere of the personality of the modern student. The methods and teaching techniques for working with this issue are given.

ON THE ISSUE OF TEACHING IN POLYETHNIC GROUPS

Murat Z.

This article cosniders the ethnic bias in the process of teaching in multi-ethnic groups, their analysis and basic problems are given. The methods of psychological techniques and work in this direction are given.

DEVELOPMENT OF EDUCATION AS A METHODOLOGICAL PROBLEM

Guseva N.V.

The author considers the improvement of the educational process as maximal strengthening of the technological component. The article considers psycho-philosophical aspect of the issue.

EPISTEMOLOGY AND PSYCHOLOGY OF HENRI BERGSON (CRITICAL ANALYSIS)

Mareev S.N., Mareeva E.V.

The authors consider the issues of epistemology. Particular attention is paid to the legacy of Henri Bergson.

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL SENSE OF "COMPLICITY" UNIVERSAL

Buzyak I.D., Voznyak V.S.

The authors consider contemporary philosophical and educational discourse and real pedagogical practice. Particular attention is paid to the concept of "deep dialogue" of GS Batishchev.

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL MEANING OF "DEVELOPMENT" CATEGORY

Khazin V.A., Voznyak V.S.

This article considers the issue of conditions for the proper development of subjectivity in education. Particular attention is paid to the philosophical category "development".

NATURE OF DUALISM: DESCARTES

Lobastov G.V.

The authors consider the issues of epistemology. Particular attention is paid to the legacy of Descartes.

INFORMATION TECHNOLOGY, ADAPTIVE EDUCATION AND EDUCATIONAL PROCESS

Voznyak V.S.

This article considers the process of becoming an information society. Particular attention is paid to the strategy of transformation of pedagogical thinking.

INVESTIGATION OF FEATURES OF MULTIMODAL PERCEPTION AMONG GIRLS AND BOYS

Vysotskaya E.A., Bandurka T.N.

The authors present research of peculiarities of multimodal perception, the concept of multimodal perception and theoretical model of sensory perception of T.N. Bandurka.

SPECIFICS OF ETHNIC IDENTITY OF CHILDREN FROM POLYETHNIC FAMILIES

Fedorova I.A.

This article considers the models of psychological support of the ethnic identity of children from multiethnic families. The mechanisms of formation and development of entire groups and individuals in the real world of multiculturalism and multiethnicity are considered.

FEATURES OF SELF-PRESENTATION ON VISUAL LEVEL AMONG MEN AND WOMEN

Andriyevskaya A.E., Vdovina E.N.

The authors consider the features of the visual self-presentation. The data of this study could form the basis for the development of further studies of the phenomenon of visual self-presentation among both men and women, both in professional and human interaction in other spheres of the society.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMPATHY OF THE TUTORS

Alikanova E.A.

The article considers the psychological characteristics of empathy of tutors. The author's position on this issue is given.

PERSONALITY CHARACTERISTICS AND STRUCTURE OF INTERESTS IN GROUPS OF BELIEVERS AND UNBELIEVERS

Ochkina M.A., Vdovina E.N.

The authors consider the personal characteristics and the structure of interests in groups of believers and unbelievers. This study is aimed to examine the beliefs.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT VICTIM IN PSYCHOLOGY IN THE CONTEXT OF IDEALS OF RATIONALITY

Tausinova O.K.

Author considers the basis of the concept "victim". In this article, one can highlight the study of victimhood in terms of psychological and synergistic approach.

ON UNDERSTANDING THE CONNECTION BETWEEN PSYCHOLOGY AND RELIGIOUS BELIEF THROUGH DISCOURSES

Malakhova E.V., Mersiyanova A.P.

This article considers the understanding of the relationship between psychology and religious beliefs through discourse. The author's position on this issue is given.

STUDY OF EMOTIONAL EXPERIENCE OF MENTALLY ILL PERSONS IN RELATION TO THE SEPARATION FROM LOVED ONES IN THE CONDITIONS NEUROPSYCHIATRIC MEDICAL AND SOCIAL INSTITUTIONS

Akhmetzhanova A.K.

The author considers the study of emotional experiences of mentally ill people in connection with the separation from loved ones in a neuropsychiatric medical and social institutions.

SYSTEMS OF CORPORATE MANAGEMENT AND CONTROL AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVE OPERATION OF COMPANIES

Togusov M.Zh., Madiyarova E.S.

The authors consider management issues in psychology. Particular attention is paid to corporate governance in the company.

PERSONNEL ASSESSMENT SYSTEM IN THE ORGANIZATION

Kaigorodtsev A.A., Bolgybayeva A.A.

In this article the authors consider the personnel assessment system in the organization. Particular attention is paid to the aspects of management psychology.

INTEGRATION OF MARKETING AND PERSONNEL EVENTS IN THE ENTERPRISE TO BUILD CUSTOMER LOYALTY

Ivanova K., Iskenderova F. V.

The authors consider the integration in the field of marketing and human activities in the enterprise. Particular attention is paid to customer loyalty.

FORMATION OF REFLEXIVE SKILLS OF FUTURE MANAGERS

Bukhov O.N.

The author considers the psychological issues of formation of reflective abilities of future managers. The teaching techniques on the regulation of this matter are given.

FORMATION OF ANTI-CRISIS PERSONNEL POLICY OF THE ENTERPRISE

Ipatova A.V.

This article considers the formation of the anti-crisis personnel policy of the enterprise. Particular attention is paid to aspects of psychology on this issue.

PERSONNEL ROTATION SYSTEMS IN THE FOREIGN COUNTRIES

Bizhanov N.N.

The author considers the psychological characteristics of the personnel rotation systems in foreign countries. Particular attention is paid to the management aspects on this issue.

FEATURES OF PERSONALITY AND PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF ORPHANED CHILDREN

Bukatova N.A.

This article considers the issues of features of personality and psychological development of orphaned children. Teaching techniques for working in this direction are given.

TRENDS OF SOCIAL WORK CARRIED OUT WITH ORPHANED CHILDREN

Asylgazina A.M.

The author considers the trends of social work carried out with orphaned children. Teaching techniques for working in this direction are given.

GENDER FEATURES OF FEAR AMONG SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Fyodorova I.A.

The author considers gender-specific fears among senior preschool children. The teaching techniques for the correction this issue are given.

GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS HIGH SCHOOL STUDENTS' SELF-DEVELOPMENT FEATURES

Titova I.A., Yemelyanova Y.V.

The article considers general education institutions high school students' self-development features. Settlement methods of this issue are given.

ADOLESCENTS' FAMILY of ORIENTATION IMAGE COMPARISON STUDY, FROM TRADITIONAL AND INCOMPLETE FAMILIES

Denisenko K.A.

Author considers comparison features of adolescents' family of orientation image from traditional and incomplete families. Settlement methods of this issue are given.

PSYCHOLOGICAL CONTENT OF ADOLESCENT

Slyamova A.E., Matskevich I.K.

Psychological content of adolescent is given in this article. Particular attention is paid to pedagogics issues in this aspect.

MULTIMODAL APPREHENSION FEATURES RESEARCH OF ADOLESCENTS WHO PRACTICE AND DO NOT PRACTICE SPORTS

Milyukhina Y.A., Bandurka T.N.

Author consider issues of multimodal apprehension features research of adolescents who practice and do not practice sports. Particular attention is paid to pedagogics issues in this aspect.

ADOLESCENTS SUICIDE CAUSES

Mukazhanova A.M.

This article considers causes of suicide among children and young people. Particular attention is paid to suicide prevention measures in learning environment.

THE WINDS STUDENTS' PERFORMING ART IN EXTRACURRICULUM CONDITIONS

Novichevskaya L. A.

This article considers inhale features of the winds students. Variety of exercises, to improve respiratory apparatus during the performance are given.

CHILDREN MUSIC SCHOOL STUDENTS' CREATIVITY DEVELOPMENT WHEN GETTING TRAINING IN BAYAN (*CHROMATIC ACCORDION*).

Anufriyeva N.A.

Author considers children music school students' creativity development issue. Particular attention is paid to work with students in bayan classes.

CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF RECEPTION CLASS STUDENTS DURING THE PERFORMING ACTIVITY IN CONDITIONS OF CHILDREN MUSIC SCHOOL

Korskanova N.N.

This article considers creative potential development and implementation of reception class students during the performing activity in conditions of children music school. Particular attention is paid to students training issues.

APPREHENSION IMPROVEMENT FEATURES IN MUSIC ACTIVITY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Balabanova R.M.

Issue is considered in the article is of relevance and scantly studied, but at the same time, this issue requires continuous expansion of knowledge. It also requires specific practical and empiric data, which helps to develop specific tools to improve secondary school students' apprehension quality of music.

SAVIN E.A. METHODS IMPLEMENTATION TO THE WIND CLASSES AT CHILDREN MUSIC SCHOOL

Lozhkin V.G.

Orchestra's, music schools and colleges tutors, trumpet and winds technical schools at the process of forming full performance apparatus of beginning musician.

TRAINING PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE STUDENT PREPARING FOR PERFORMANCE

Kuropatkina I.A.

This article will be interesting for special pianoforte classes tutors at children music school, and helpful to train students at performance preparation. Particular attention is paid to the psychological aspect of the issue.

VOCAL AND PERFORMANCE SKILL IMPLICATION AT EXERCISING COMPOSITION WITH JUNIOR NURSERY CHILDREN

Kamzina Y.T.

Author suggests solution of tasks to form general music and performinc culture of junior school students. Particular attention is paid to psychological aspect of the issue.

DEVELOPMENTAL TEACHING METHODS AT PIANOFORTE CLASSES

Tolegenova D.A.

This article considers features of developmental teaching, and its conception, ideas, principles. Developmental teaching methods are described in details, which are desirable to apply at pianoforte classes.

ACCOMPANIER ACTIVITY'S SPECIFICS AND INSTRUMENTAL AND VOCAL CLASSES FEATURES

Pimenova N.M.

This article considers accompanier activity's features: conception, professional knowledge and skills, main activity stages, also accompanier works specifics with vocal and instrumental students.

PICKING TECHNIQUES OF GUITAR CLASS PERFORMER-MUSICIAN

Kolotova Y.N.

This article considers picking techniques of guitar class performer-musician. Hand positioning, phonation main manners, position shift rules, causes of muscle strain, also structure of picking.

TECNHNICAL SKILLS IMPROVEMENT THROUGH PERFORMING FOREIGN COMPOSITIONS AT DOMBRA CLASSES IN HIGH SCHOOL GROUPS OF MUSICAL SCHOOLS

Bektasova A.Zh.

Author considers features of teaching dombra. Particular attention is paid to psychological features of musical education.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВОЗМОЖНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ
Мочалкина А.А. 3

ИССЛЕДОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ШКАЛ ИЗМЕРЕНИЯ СТЕПЕНИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ (МЕТОДИКА Э. ШОСТРОМА) В ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СИНДРОМАХ СТРУКТУРЫ ЦЕЛОСТНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ
Выставкина Т.А. 7

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ

БІРІНШІ КУРС СТУДЕНТТЕРІНІҢ БЕЙІМДЕЛУІНЕ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ЫҚПАЛЫ
Даулетханова А., Аликанова Э.А. 13

СТУДЕНТТЕРДІҢ БЕЙІМДЕЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Сыдықанова Г.А., Искендерова Ф.В. 17

ЭТНИЧЕСКИЕ ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ: АНАЛИЗ И ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
Мұрат З.Е., Искендерова Ф.В. 21

К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАСУ
Кривых Н.А., Вдовина Е.Н. 26

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НИЗКОЙ МОТИВАЦИИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ
Умирзахова М.М. 31

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ
Мурат З. 37

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО КОНГРЕССА: ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
Гусева Н.В. 43

ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ И ПСИХОЛОГИЯ АНРИ БЕРГСОНА (КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)
Мареев С.Н., Мареева Е.В. 51

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ УНИВЕРСАЛИИ "СО-ПРИЧАСТ НОСТЬ"
Буцяк И.Д., Возняк В. С. 59

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ КАТЕГОРИИ “РАЗВИТИЕ”
Хазин В.А., Возняк В.С. 66

ПРИРОДА ДУАЛИЗМА: ДЕКАРТ
Лобастов Г.В. 70

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, АДАПТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС
Возняк В.С. 77

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ
Высоцкая Е.А., Бандурка Т.Н. 82

СПЕЦИФИКА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ИЗ ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ СЕМЕЙ
Фёдорова И.А. 86

ОСОБЕННОСТИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ НА ВИЗУАЛЬНОМ УРОВНЕ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН
Андриевская А. Е., Вдовина Е.Н. 95

ТӘРБИЕШІЛЕРДІҢ ЭМПАТИЯСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Аликанова Э.А. 101

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СТРУКТУРА ИНТЕРЕСОВ В ГРУППАХ ВЕРУЮЩИХ И НЕВЕРУЮЩИХ ЛЮДЕЙ
Очкина М.А., Вдовина Е.Н. 105

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ ЖЕРТВА В ПСИХОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ИДЕАЛОВ РАЦИОНАЛЬНОСТИ
Таусинова О.К. 110

К ПОНИМАЮ СВЯЗИ МЕЖДУ ПСИХОЛОГИЕЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ ВЕРОЙ ЧЕРЕЗ ДИСКУРС
Малахова Е.В., Мерсиянова А.П. 115

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ ЛЮДЕЙ В СВЯЗИ С РАЗЛУКОЙ С БЛИЗКИМИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
Ахметжанова А.К. 119

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

СИСТЕМЫ КОРПОРАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ И КОНТРОЛЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЯ
Тогусов М.Ж., Мадиярова Э.С. 124

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА В ОРГАНИЗАЦИИ
Кайгородцев А.А., Болгыбаева А.А. 128

ИНТЕГРАЦИЯ МАРКЕТИНГОВЫХ И КАДРОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА ПРЕДПРИЯТИИ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ ЛОЯЛЬНОСТИ
Иванова К., Искендерова Ф. В. 133

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ
Бухов О.Н. 137

ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКРИЗИСНОЙ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ПРЕДПРИЯТИЯ
Ипатова А.В. 142

СИСТЕМЫ РОТАЦИИ ПЕРСОНАЛА В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ
Бижанов Н.Н. 146

ДЕТСКАЯ И ПОДРОСТКОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЖЕТІМ БАЛАЛАРДЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Букатова Н.А. 152

ЖЕТІМ БАЛАЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫСТЫҢ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ
Асылғазина А.М. 155

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Фёдорова И.А. 158

ОСОБЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
Титова И.А., Емельянова Е.В. 166

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ
Денисенко К.А. 171

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА
Слямова А.Е., Мацкевич И.К. 177

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ
Милюхина Е.А., Бандурка Т.Н. 181

ПРИЧИНЫ СУИЦИДА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
Мукажанова А.М. 187

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ИСКУССТВО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ДЫХАНИЯ У УЧАЩИХСЯ В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Новичевская Л.А. 192

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ДМШ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА БАЯНЕ
Ануфриев Н.А. 198

РАЗВИТИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДМШ
Корсканова Н.Н. 202

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
Балабанова Р.М. 206

ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДИКИ Е.А. САВИНА НА ЗАНЯТИЯХ В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДМШ
Ложкин В.Г. 211

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧАЩЕГОСЯ К ВЫСТУПЛЕНИЮ НА СЦЕНЕ
Куропаткина И.А. 217

ПРИМЕНЕНИЕ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ПРИ РАЗУЧИВАНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ
Камзина Е.Т. 220

МЕТОДЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО
Толегенова Д.А. 224

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА И ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ И ВОКАЛЬНЫХ КЛАССАХ
Пименова Н.М. 227

ТЕХНИКА ИГРОВЫХ ДВИЖЕНИЙ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ ПО КЛАССУ ГИТАРЫ
Колотова Е.Н. 231

МУЗЫКА МЕКТЕБІНІҢ ДОМБЫРА СЫНЫБЫНДА ЖОҒАРҒЫ ТОП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ШЕТЕЛ ШЫҒАРМАЛАРЫН ОРЫНДАУ АРҚЫЛЫ ТЕХНИКАЛЫҚ ОЙНАУ ШЕБЕРЛІГІН АРТТЫРУ
Бектасова А.Ж. 236

АВТОРЫ НОМЕРА. 240

АННОТАЦИИ. 243

СОДЕРЖАНИЕ. 261

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 20.12.2016	Формат 60x84/ $^{1}/_{8}$	Объем 33,1 усл.печ.л.
24,1 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная