

ПЕДАГОГИКА және **ПСИХОЛОГИЯ**
и
PEDAGOGICS and PSYCHOLOGY

2009 № 1





АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ



ПЕДАГОГИКА

И

ЖӘНЕ

ПСИХОЛОГИЯ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗДАЕТСЯ С СЕНТЯБРЯ 2009 ГОДА
1(4) 2009

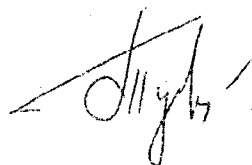
1

Уважаемые коллеги!

Учреждение нового журнала, посвященного психолого-педагогическим проблемам образования, является важным событием в интеллектуальной жизни нашей страны. Журнал создается с целью всемерного содействия формированию эффективной системы непрерывного образования. Мы надеемся, что он объединит усилия профессионального сообщества в усовершенствовании содержания образования на каждом уровне, создании единого информационного поля по подготовке педагогов и психологов, а также решению проблем взаимосвязи между психолого-педагогической теорией и практикой на основе их взаимодействия. Мы полагаем, что на многие вопросы можно будет получить ответы на страницах данного журнала, так как в нем будут сосредоточены публикации в области новых исследований по научно-методическому обеспечению актуальных проблем современного образования, а также интересные статьи педагогов-новаторов и практикующих психологов.

Желаю редакционному совету журнала, всем его читателям больших творческих успехов.

**Министр образования и науки
Республики Казахстан**



Ж.К.Туймебаев



LIETUVOS RESPUBLIKOS AMBASADA

ПОСОЛЬСТВО ЛИТОВСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Ректору Казахского национального педагогического университета им. Абая,
главному редактору журнала «Педагогика и Психология», проф. С. Ж. Пралиеву



LIETUVOS
TUKSTANTMETIS

Уважаемый Ректор,

Каждый образованный человек в жизни проходит период начальной социализации в обществе – азы образования кладутся в средней школе. В дальнейшем, государство должно работать над созданием условий для всестороннего развития ответственной и творческой личности. В связи с этим, особенную роль для любой страны играет подготовка высококвалифицированных специалистов в области образования. Особенно очевидной профессиональная подготовка квалифицированных педагогов стало в период все ускоряющихся темпов глобализации. Каждое государство стремится дать новому поколению знания таково уровня, которые позволили бы успешно конкурировать с другими странами в современном мире.

Отрадно, что в таких условиях Казахский национальный университет имени Абая прокладывает путь в учреждении научно методического журнала «Педагогика и Психология». Проблемы состояния педагогического образования в Казахстане в частности и в мире в целом, должны иметь свою собственную площадку для обсуждения в научных кругах.

С связи с этим, мне очень приятно упомянуть, что уже в 2007 г. плодотворное сотрудничество с Казахским национальным университетом имени Абая установил и Вильнюсский университет Миколаса Риомериса (Mykolas Riomeris universitetas). В следствии подписанного между университетами Соглашения, педагогический персонал и студенты Литвы и Казахстана имеют хорошие условия для повышения квалификации, обмена опытом, возможность всестороннего обновления процесса подготовки специалистов в области образования.

Хочется пожелать журналу «Педагогика и Психология» наилучших успехов в развитии педагогической мысли Казахстана, совершенствовать научно-исследовательские методы психологической науки, обмениваться опытом с учеными из других стран, в том числе и с коллегами из дружественной Литвы.

С уважением,

Чрезвычайный и Полномочный
Посол Литовской Республики
в Республке Казахстан

Ромуальдас Козыровичюс



अशोक सज्जनहार
Ashok Sajjanhar

भारत का राजदूत
अस्ताना
Ambassador of India
Astana

Уважаемый проф. Пралиев,

9 октября 2009 г.

Я рад отметить, что Казахский Национальный Педагогический Университет им. Абая вскоре начнет выпуск журнала «Педагогика и психология». Я уверен, что публикация данного журнала внесет важный и полезный вклад в обучение, эволюцию и развитие педагогической науки и образования, а также в подготовку экспертов и специалистов в этой сфере образования. Нет предмета, более важного в развитии народа и страны, чем сфера образования. Я счастлив узнать, что Ваш уважаемый университет взял на себя такую почетную задачу и ответственность по выпуску регулярного издания по такой важной теме. Я уверен, что статьи, аналитические обзоры и комментарии, которые будут опубликованы в данном журнале будут иметь большое значение в распространении полезной и достоверной информации о педагогической науке. Они внесут значительный вклад в развитие специалистов в области педагогики и тем самым усовершенствуют стандарт и уровень образовательной системы в стране.

Посольство Индии всегда активно сотрудничает с Казахским Национальным Педагогическим Университетом им. Абая по повышению профессиональных навыков и квалификации студентов и преподавателей университета. Военная кафедра университета и Национальный кадетский корпус Индии также обменялись взаимовыгодными визитами в рамках нашего сотрудничества. Я уверен, что в будущем это сотрудничество расширится и внесет свой вклад в дальнейшее развитие взаимопонимания и укрепления отношений между нашими странами. Я хотел бы выразить Вам мою искреннюю благодарность за Вашу поддержку и содействие в реализации данных инициатив.

Я хотел бы передать мои искренние поздравления по случаю публикации журнала и пожелать ему больших успехов.

С наилучшими пожеланиями,

Искренне Ваш,

(Ашок Саджанхар)

Чрезвычайный и Полномочный Посол Индии
в Республике Казахстан



中华人民共和国大使馆

Астана, ул. Кабанбай батыра, 37

15 октября 2009 г.

Ректору Казахского национального
педагогического университета им. Абая
г-ну Пралиеву С. Д.

Уважаемый г-н Серик Джайлауович!

Шлю Вам от себя теплый привет и искреннее поздравление со скором выходом в свет журнала «Педагогика и Психология». Я уверен, что это будет важным событием в сфере педагогической и психологической науки в Вашей стране, и что данный журнал несомненно будет помогать человеку к самосовершенствованию и принесет благо народу. От души желаю, чтобы данный журнал под Вашим руководством добился больших успехов.

Посольство КНР в РК готово продолжить тесные контакты и сотрудничество с Вашим университетом и желает его дальнейшего процветания.

С уважением,

Чрезвычайный и полномочный
Посол КНР в РК

Чэн Гопин



ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ И ЧИТАТЕЛИ ЖУРНАЛА «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»!

Глава нашей страны президент Казахстана Н.А. Назарбаев определил проблему подготовки учителей XXI века в качестве одного из государственных приоритетов. Именно система подготовки педагогических, учительских кадров призвана стать одним из основных каналов формирования человеческого капитала и обеспечения конкурентоспособности нации.

Национальный педагогический университет имени Абая накопил бесценный опыт формирования кадров высшей квалификации. Он всегда был и остается научно-методическим центром, координатором самых передовых идей в области образования и науки в нашей стране.

Настоящий научно-методический журнал по психолого-педагогическим проблемам образования, с нашей точки зрения, должен способствовать кардинальным сдвигам в научном осмыслении проблем непрерывного образования в Казахстане. Нередко результаты прекрасных исследований представителей других наук остаются известными только узкому кругу специалистов. Поэтому мы считаем, что своевременным является организация журнала, который будет представлять переговорную площадку для представителей разных научных направлений, различных наук (философии, социологии, психологии, педагогики, экономики и др.). Такой обмен порождает новое качество.

Журнал «Педагогика и психология» позволит поддерживать и успешно развивать научную дискуссию по животрепещущим комплексным проблемам непрерывного образования. Такого журнала остро не хватает профессионально-педагогическому сообществу. Мы ждем, что авторами и экспертами журнала станут авторитетные специалисты в области образования, обучения, воспитания, обладающие значительным научным потенциалом, являющиеся лидерами и руководителями системы образования, а также учителя, психологи различных образовательных и социальных сфер.

Педагогика не будет догматической наукой, если она основывается на психологических знаниях личности ребенка, школьника, студента. Поэтому в совместном психолого-педагогическом журнале учитель и педагог вуза найдут научный, информационно-методический материал по психолого-педагогическим основам нравственно-духовного формирования современной личности.

Наша работа будет также направлена на активизацию международного сотрудничества в области науки, образования и культуры. С этой целью в состав редакционного совета помимо казахстанских включены ученые из стран СНГ и думаем, что он будет и дальше расширяться. Хотим сообщить вам, что на базе нашего университета создана ассоциация педагогических вузов «Евразия», целями и задачами которой являются организация международного сотрудничества в области учебно-методической и научно-исследовательской деятельности, разработка совместных программ, направленных на совершенствование педагогического образования и научных исследований, сохранение единого образовательного пространства стран Азии и Европы, единого уровня требований к содержанию педагогического образования. Мы с удовольствием примем к публикации статьи, посвященные мировым тенденциям развития образования, в том числе сравнительным исследованиям в области образования.

Редакция журнала предлагает обсуждение психолого-педагогических вопросов образования в каждом номере журнала проводить по какой-либо одной специальной проблеме с методологических, теоретических и прикладных аспектов. Просим внести ваши предложения по тематике, рубрикам журнала, а также тем вопросам, которые волнуют сегодня наше общество. Следующий номер мы бы хотели посвятить обсуждению различных аспектов всех ступеней и уровней образования начиная от дошкольного, среднего, профессионального и технического образования, высшего и послевузовского образования, повышения квалификации и переподготовки кадров.

Мы надеемся, что журнал «Педагогика и психология» станет Вашим незаменимым помощником в Ваших интересах и потребностях быть творческим, самодостаточным и успешным в образовательном пространстве. Становитесь нашими авторами, так как мы уверены, что у Вас есть интересные материалы, идеи и задумки по науке и практике формирования и воспитания подрастающего поколения и молодежи.

Главный редактор

С.Ж. ПРАЛИЕВ

В. Л. МАТРОСОВ

ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

История отечественного педагогического образования свидетельствует о безусловном превосходстве тех образовательных программ и технологий обучения, которые опираются на принцип фундаментальности образования, важный и в подготовке учительских кадров.

Так, на всех этапах исторического развития Московского педагогического государственного университета (Московских высших женских курсов – 2-го МГУ – МГПИ им. В. И. Ленина – МПГУ) реализовывалась стратегия фундаментальной университетской подготовки, обеспеченной интеграцией научной деятельности, учебно-воспитательного процесса и реальной практики образования, экономики, социальной сферы, культуры.

Одним из важных условий для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов является наличие солидной **материально-технической базы**, позволяющей осуществлять научные исследования, привлекать обучающихся к реализации крупномасштабных научных проектов и целевых программ, связанных с приоритетными направлениями развития науки и техники.

Создатели открывшихся в 1872 г. Московских высших женских курсов, поддержавшие стремление молодых женщин посвятить себя науке, не только предоставили им возможность получения высшего образования, но и предусмотрели в структуре нового учебного заведения целый ряд объектов учебно-научного назначения (специальных кабинетов, научных коллекций, лабораторий и др.).

Так, например, зоологическая коллекция, создававшаяся А. Ф. Котсом, известным ученым-эволюционистом, активно использовалась на занятиях с будущими педагогами, а в 1922 г. Музей эволюционной истории МВЖК стал самостоятельным научно-просветительским учреждением – Дарвиновским музеем.

Большой интерес для ботаников нашей страны и ученых других стран представляет гербарий МПГУ, который начал создаваться в конце XIX века. Он содержит более 110 000 единиц хранения (гербарных листов), занимает третье место среди гербариев Москвы (после гербария МГУ и гербария Главного ботанического сада Российской академии наук), внесен в список мировых гербариев и имеет собственный международный индекс. Гербарий постоянно пополняется в результате активных флористических исследований на территории России, проводимых преподавателями, аспирантами и студентами университета.

В ходе реализации инновационной образовательной программы «Подготовка высококвалифицированных кадров нового поколения в педагогическом университете как фактор инновационного развития образовательной системы» в 2007–2008 гг. было закуплено свыше 50 комплектов лабораторного оборудования для обеспечения научно-образовательной деятельности по приоритетным направлениям науки.

Так, на факультет физики и информационных технологий поставлено дорогостоящее оборудование для радиофизического учебно-научного центра, используемое для создания сверхпроводниковых наноструктур. Это оборудование уже активно используется в процессе реализации солидных научных проектов, исследований аспирантов и докторантов, в лабораторном физическом практикуме для обучения студентов и магистрантов по направлениям «Нанотехнология» и «Криоэлектроника».

На химическом факультете установлен один из самых современных высокоэффективных спектрометров Ядерного магнитного резонанса, который широко применяется в исследованиях строения и идентификации как органических, так и биологических и неорганических соединений, а также при изучении кинетики химических процессов.

На биолого-химическом факультете введено в действие новейшее оборудование для пяти научно-исследовательских лабораторий: высококлассная оптическая техника, полевые электронные станции, биохимический анализатор, сканирующий спектрофотометр, уникальный жидкостный хроматограф, электрохимический детектор и др.

Наличие такого оборудования, позволяющего знакомить студентов с современными методами исследования, выводит на новый качественный уровень научно-исследовательскую работу, расширяет возможности осуществления совместных научных проектов, в том числе с институтами Российской академии наук, другими университетами страны, производственными объединениями.

Подтверждением фундаментальности подготовки педагогических кадров являются также научные школы, исторически складывающиеся под руководством выдающихся ученых.

Вся история Московского педагогического государственного университета убедительно свидетельствует о том, что даже в самые сложные периоды жизни страны высокий научный уровень, традиции университетской подготовки сохраняли ведущие профессора, лидеры научных школ и направлений.

Основателями ведущих научных школ МПГУ были выдающиеся деятели науки, образования и культуры: действительные члены Академии наук СССР П. С. Новиков и В. В. Виноградов, лауреаты государственной премии СССР С. А. Балезин, В. С. Эткин, М. Т. Баранов и А. В. Пёрышкин, действительный член Академии педагогических наук РСФСР В. В. Голубков, член-корреспондент Академии педагогических наук СССР И. Т. Огородников и многие другие [1].

Заложенные ими лучшие научные традиции в настоящее время успешно продолжают их многочисленные ученики и последователи, создавая условия для сохранения исторически сложившихся и формирования новых научных школ и направлений, которые содействуют развитию отечественной науки и качественной подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации.

В университете преподавали известные ученые, тематика научных исследований которых была неразрывно связана с решением конкретных народнохозяйственных задач. Работы, вы-

полненные сотрудниками кафедры теоретической физики под руководством Заслуженного деятеля науки и техники РСФСР, лауреата Государственной премии СССР Э. В. Шпольского, получили высокую оценку на VIII Всесоюзном совещании по молекулярной люминесценции. Открытие, сделанное в лаборатории, руководимой этим ученым, расширило возможности спектроскопии сложных молекул и получило название «спектральный эффект Шпольского».

Кафедра общей химии под руководством лауреата Государственной премии СССР С. А. Балезина оказывала помощь промышленным предприятиям в борьбе с коррозией металла. Впервые в нашей стране были изучены и внедрены в промышленность ингибиторы атмосферной коррозии, что дало народному хозяйству страны миллионы рублей экономии.

Многие годы в университете преподавали ученые, оставившие глубокий след в истории науки, например: И. И. Минц – доктор исторических наук, лауреат Ленинской и Государственных премий СССР, академик АН СССР, патриарх советской историографии; А. Ф. Лосев – лауреат Государственной премии СССР, филолог и философ с мировым именем, создавший своеобразный авторский сплав идей русской религиозной философии начала XX столетия с идеями западноевропейских мыслителей.

Фундаментальность подготовки специалистов высокой квалификации обеспечивается также фондами научной библиотеки, сформированными в процессе развития педагогического университета и его научных школ. Так, фонды фундаментальной библиотеки МПГУ насчитывают около 2 миллионов томов. Здесь сохранились инвентарные записи, начиная с 1873 г., поэтому есть все основания считать, что год рождения библиотеки университета совпадает с моментом организации Московских высших женских курсов. Пополнение ее фондов производилось путем покупок литературы в книжных магазинах и у букинистов, приобретения личных библиотек и за счет дарения книг частными лицами.

Исключительную ценность представляет фонд хранения редких книг, насчитывающий более 42 тысяч названий и включающий в себя большое количество изданий XVIII-XIX веков. Читатели библиотеки могут работать с «Грамматикой славянской» М. Смотрицкого, прижиз-

ненными изданиями сочинений А. С. Пушкина, первым изданием комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», книгами с автографами И. А. Бунина, В. Я. Брюсова, К. А. Тимирязева и др., собранием литературы для детей, вышедшей с начала XIX века до наших дней. В фонде библиотеки представлены редкие издания на иностранных языках: книги и альбомы по истории и естествознанию, собрания сочинений классиков западноевропейской литературы, изданные в Германии, Франции, Англии и др.

Современная научная библиотека в педагогическом университете должна открывать и новые возможности для коммуникации, непременным условием эффективности которой становятся сегодня электронные каталоги, новейшие поисковые системы, электронные версии научных изданий, журналов и сборников, учебных программ и пособий, авторефератов кандидатских и докторских диссертаций.

Особое место в содержании научных работ ученых, преподающих в педагогическом университете, принадлежит экспериментальным исследованиям в области педагогики и психологии. В ходе исторического развития высшего педагогического образования сложился целый ряд направлений такого рода исследований.

По утверждению основателя Московских высших женских курсов профессора В. И. Герье уже название учебного заведения подчеркивало его университетский характер. Однако при этом руководство Московского учебного округа преследовало во многом прагматические цели: оно видело в новом учебном заведении источник пополнения педагогических кадров для женских гимназий и училищ [2].

Традиции сотрудничества высшего педагогического учебного заведения и общеобразовательных учреждений (дошкольного, начального, среднего, среднего специального образования) были заложены уже в деятельности МВЖК. В советское время это сотрудничество вышло на новые уровни развития. Общеобразовательные учреждения стали не только местом проведения педагогической практики студентов, но и своеобразными экспериментальными площадками, где внедрялись новейшие технологии обучения, апробировались вновь созданные учебные программы, пособия, дидактические материалы.

В настоящее время с Московским педагогическим государственным университетом сотрудничают свыше 400 общеобразовательных учреждений, школ, гимназий и лицеев, преподаватели и учащиеся которых активно вовлечены в реализацию долгосрочных научных проектов по различным направлениям психолого-педагогического профиля.

Магистральный путь реформирования современной системы отечественного образования связан с разработкой новой концепции содержания образования. Это одно из основных направлений деятельности научных подразделений педагогического университета: кафедр, лабораторий, научно-исследовательских институтов, учебно-научных центров. Для развития научных исследований и реализации научных проектов в этой области в структуре МПГУ создан, в частности, научно-исследовательский институт комплексных проблем непрерывного образования, самостоятельное научное подразделение для разработки теоретических и прикладных проблем образования.

В советское время в МПГУ (тогда МГПИ имени В. И. Ленина) были созданы первые в стране методические кафедры, которые возглавили крупные ученые-педагоги, хорошо знакомые с практикой работы средней общеобразовательной и высшей школы. На этих кафедрах создавались и апробировались серии учебников и учебных пособий для общеобразовательных учреждений, а также учебники по частным методикам для педагогических вузов страны.

Многие учебники, подготовленные в разные годы на базе МПГУ, сегодня признаны классическими, вошли в историю отечественной науки и образования. Это учебник по физике А. В. Пёрышкина, учебники по русскому языку М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, учебник по географии В. П. Максаковского и др.

Важную роль в осуществлении научных исследований в области педагогики и психологии, разработке принципиально важных вопросов, касающихся судеб российского образования, перспектив его развития, играют партнерские отношения МПГУ и Российской академии образования. Как известно, Московский педагогический государственный университет имел непосредственное отношение к созданию в 1943 г. Академии педагогических наук РСФСР, преобразован-

ной впоследствии в Академию педагогических наук СССР, а также к учреждению Российской академии образования в ее сегодняшнем виде.

Накопленный многолетний опыт совместной работы создал необходимые условия для придания нового импульса развитию творческих контактов МПГУ и Российской академии образования, главная задача которой при ее основании определялась как «научная разработка педагогических проблем, содействие развитию народного образования в стране и распространение педагогических знаний в народе» (из выступления первого Президента АПН РСФСР В. П. Потёмкина).

В различные годы практически все факультеты МПГУ имели тесные творческие контакты и договорные отношения с научными учреждениями Российской академии образования. В частности, у факультетов педагогики и психологии, дошкольной педагогики, начальных классов существуют давние контакты с институтами теории и истории педагогики, семьи и воспитания, педагогики и психологии профессионального образования РАО; у математического факультета – с Институтом информатизации образования РАО; у художественно-графического факультета – с Институтом художественного образования РАО; у филологического факультета – с Центром филологического образования при Институте содержания и методов обучения РАО. Ученые МПГУ и институтов РАО принимают участие в создании коллективных монографий, учебников, в том числе и для педагогических вузов, проведении совместных научных мероприятий.

Говоря о роли педагогического университета в определении стратегии развития высшего педагогического образования, важно отметить, что в последние годы достигнуто значительное объединение научного и педагогического сообщества в деле реформирования и совершенствования педагогического образования. Значительную роль в этом сыграла деятельность Учебно-методического объединения по специальностям педа-

гогического образования, созданного на базе МПГУ, которое решало вопросы разработки новых образовательно-профессиональных программ и учебных планов, совершенствования основных вузовских и школьных курсов, внедрения инновационных методов оценки качества профессиональной подготовки.

Современная стратегия педагогического образования должна быть основана на понимании особенностей и закономерностей развития России и мировой цивилизации в начале нового тысячелетия, решающей роли образования и педагогических кадров в создании солидного фундамента для мощного инновационного прорыва, необходимости разумного сочетания фундаментальных базовых знаний и новейших технологий обучения, решения сугубо прагматических задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Научные школы Московского педагогического государственного университета. – Вып. 1. – М., 2008.
2. Очерки истории Московского педагогического государственного университета. – М., 2002.

Резюме

Бұл мақалада педагогикалық университеттердегі болашақ мұғалім даярлау үшін түпнұсқалық табиғи қажетті жағдайлар қарастырылады: кең көлемдегі ғылыми зерттеу жұмыстарын іс жүзінде жүзеге асыруға керекті материалдар мен техникалық базаның жеткіліктілігі; тарих тағылымында жасалған ғылыми мектептер; негізгі зерттеу лабораторияларын дамыту, педагогика және психология салаларында арнаулы тәжірибелік зерттеу жұмыстарын жүргізу.

Негізгі іргелі білімді жинақтау және инновациялық бағыттарды қолдану, білім беруде қазіргі заманғы технологияларды қолдану, осының барлығы 1872 жылы негізі салынған әйелдерге арналған Мәскеу Жоғары курстарынан бастап, Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университетінің тарихи дамуының барлық кезеңдерінде біріктіріліп келеді.

Summary

Acquirement of fundamental basic knowledge and use of innovative approaches, up-to-date technologies in education reasonably unite at all the stages of historical development of Moscow State Pedagogical University, beginning from Moscow Higher Courses for Women, founded in 1872.

С.Ж. ПРАЛИЕВ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Фундаментальные и прикладные вопросы комплексного реформирования высшего профессионального образования в Республике Казахстан, определение содержания интегративных, инновационных факторов и механизмов вхождения Казахстана в мировое образовательное пространство являются актуальными и значимыми в контексте модернизации всех сторон жизнедеятельности современного казахстанского общества /1/.

В новых условиях, когда Казахстан уже твердо идет по пути суверенного государства, одной из главных проблем нашего общества является проблема духовно-нравственного формирования личности. Причем весьма важным представляется психологический аспект данной проблемы.

К сожалению, современная рыночная экономика с ее новыми принципами - экономическая свобода, сверхделовая активность людей приводит к кризису духовно-нравственного состояния личности: ломаются и утрачиваются лучшие традиции прошлого, а новые недостаточно осознаны и понятны. Приобретая сумму знаний, но все меньше задумываясь о духовном, о добре и зле, о любви и милосердии, человек не может себя чувствовать счастливым. В этих условиях важнейшей социально-политической задачей в области образования и является национальное возрождение и формирование духовно-нравственного самосознания подрастающего поколения. Данная задача имеет чрезвычайную значимость: и без преувеличения, необходимо осмыслить сегодня как одну из приоритетных задач в деле развития и построения нового государства.

Специфической характеристикой светской духовности является то, что она может быть как позитивной, направленной на созидание, так и негативной, деструктивной, направленной на разрушение. Истинная позитивная духовность — это высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности: идеи, чувства любви и добра, возвышенного и прекрасного, совести и

альтруизма, жажды знаний и сохранения мира с другими людьми, бережного отношения ко всему живому, к природе в целом и т.д. Такая духовность вдохновляет личность на добрые дела, милосердие к людям и творческий труд, вселяет оптимизм. А отсутствие духовности или же пребывание в состоянии негативной духовности, напротив, озлобляет волю, изощряет в хитрости и коварстве разум, порождает неверие в достижение справедливости и тем самым подогревает эгоистические страсти, что ведет к порокам и преступлениям. Поэтому очень важно помочь каждому молодому человеку в формировании у него позитивной духовности, толерантности, терпимости.

На поведение человека влияют экономические, политические отношения, характер труда, условия быта, окружающие люди, социально-психологические факторы, организационные и правовые отношения, физиологические стороны бытия человека. Многогранность воздействий социальной действительности порождает многообразие человеческой психологии, сложность структуры индивидуального сознания, включающие моральные представления и мотивы поведения. Поведение человека может иметь в своей основе разные мотивы и их сочетание. Например, студент может объяснять свое участие в общественной работе потребностью общаться, расширением собственного кругозора, установлением широких контактов. Как установлено, «предметные» ценности непосредственно связаны с личными материальными интересами и осознаются человеком гораздо легче, чем коллективные интересы. Соответственно намного сложнее и процесс освоения человеком нормативных, нравственных ценностей, отражающих интересы общества.

В решении практических вопросов воспитания очень важно учитывать эту особенность индивидуального сознания человека. Для нас представляет интерес следующая модель личности. Согласно этой модели основными элементами психологической структуры личности являются

«отношения» – витальные, ситуативно обусловленные отношения – влечения, отношения личной симпатии и антипатии, непосредственного утилитарного интереса или расчета, идейные отношения. Преобладание какой-либо группы отношений характеризует уровень развития личности – низший, средний или высший. В индивидуальном сознании мотивы, порожденные усвоением духовных ценностей и мотивы-влечения выступают как самостоятельные и неодинаковые по своей роли детерминанты поведения. Такой подход определяет проблему укрепления нравственности поведения как проблему обеспечения большей духовности личности, то есть преобладание в ее сознании и поведении высших потребностей, желание и умение подчиняться не только ситуативным побуждениям. Такое развитие личности предполагает усвоение высоких моральных ценностей, но не сводится к нему, а предполагает многостороннее воздействие на сознание, деятельность и поведение человека.

Духовно-нравственная потребность является той философско-психологической категорией, которая помогает индивиду уяснить механику функционирования индивидуального морального сознания, связывает все его элементы с волей человека. Знание индивидом нравственных требований не гарантирует соответствующего этим требованиям поведения, но оно является одним из необходимых условий формирования нравственных потребностей высокого уровня осознанности, а с другой стороны, в единстве с сформированной нравственной потребностью, опираясь на нее, это знание образует особый механизм индивидуального сознания – нравственные убеждения личности, сплав рационального и эмоционального.

Поведение человека зависит также от некоторых психических свойств природного происхождения, к которым относят основные свойства протекающих в человеке нервных процессов, являющихся материальным субстратом психического: сила, уравновешенность, подвижность, динамичность, лабильность. Эти свойства у индивидов выражены неодинаково. Совокупность их особенностей, определенная как тип нервной системы, является у индивида врожденной. Тип определяет многие психологические особенности человека.

Черты темперамента сами по себе не относятся к моральным характеристикам личности. Однако они определяют такие качества, как активность и способность к саморегуляции, непосредственно входящие в психологическую систему обеспечения морального поведения. От силы нервных процессов зависит, насколько легко или трудно формируются работоспособность, выносливость, храбрость, способность преодолевать трудности, самостоятельность, решительность. Основное содержание нравственного сознания личности может рассматриваться не только на социальной основе, объективация сознания в поведении происходит с учетом и природных факторов.

Таким образом, нравственное поведение опирается не только на нравственное сознание, но и на психологические особенности личности, среди которых важную роль играют природные факторы.

Духовно-нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого государства зависит от состояния образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития.

Кардинальные перемены, определяемые экономическими преобразованиями в РК, направленными на преодоление кризисных явлений, основанных на распаде тоталитарного государства и централизованной экономики, требуют новых подходов к научной разработке теории и практики воспитательной работы в современной школе, в том числе и высшей профессиональной. Республика Казахстан переживает сложный период перехода к демократическому общественному строю, развитию рыночных отношений, политической независимости, возрождению религии. Все это повлекло изменения в социальной жизни общества и повлияло на устоявшуюся систему ценностей.

На современном этапе на первое место необходимо выдвинуть главный фактор успешной модернизации нашего общества – проблему воспитания молодого поколения, сориентированного на общечеловеческие ценности. Выдвижение на первый план современного миропонимания общечеловеческих ценностей свидетельствует об огромном преобразовании духовной культуры и нравственности человека.

Нам представляется, что источником функци-

онирования общечеловеческих ценностей должны быть национальные и культурные ценности народа. Эти наши идеи выдвинули необходимость открытия первой в Казахстане кафедры «Национального воспитания» при КазНПУ имени Абая, основной целью, которой является разработка нового содержания воспитания и формирования личности студентов на основе национальных традиций, обычаев и национальной культуры.

На кафедру сосредоточены преподаватели, имеющие достаточно высокий научный и профессиональный потенциал, что будет способствовать научно-методическому обеспечению национального воспитания в названной парадигме.

Отличительной задачей деятельности университета в этой связи является осуществление интегративного подхода всех его образовательных и научных подразделений для гармонического развития воспитательных функций.

Как известно, сфера нравственно - духовной жизни, к которой относится психолого-педагогическая наука, должна особенно чутко и остро реагировать на социально-экономические изменения в обществе. С другой же стороны их реорганизация идет очень медленно и мучительно, так как она прямо и непосредственно затрагивает формирование сознания, психологию, поведение людей, их сложный внутренний мир.

Поскольку вуз создает самый ценный капитал суверенного Казахстана — интеллектуальный то, прежде всего, необходимо в короткие сроки наладить сотрудничество между учеными университета и НИИ. В настоящее время это принципиально важный вопрос. Высшие школы Казахстана работают в тесном контакте с КазНПУ имени Абая. И поэтому первый НИИ психологии при данном университете должен осуществить взаимозависимую и благотворную работу, так как она положительно отразится на модернизации современного образования. Все педагогические проблемы необходимо рассматривать на базе психологических исследований, так как отрыв педагогического дела (обучение и воспитание) не даст желаемых результатов. В этом контексте одной из основных задач вуза — поднять уровень, ведущихся в нем фундаментальных исследований. Сотрудничество кафедр, факультетов с НИИ Психологии весьма перспективно. Совместные работы по широкому практическому применению резуль-

татов научных исследований будут способствовать активному решению наиболее острых задач образования.

Следующей задачей образования является методологическое обновление науки и в первую очередь педагогики и психологии.

Чрезвычайно важным и сложным вопросом является психолого-педагогическое обеспечение современных технических основ образования.

Научное содружество должно сконцентрироваться вокруг небольшого числа крупнейших, наиболее приоритетных психолого-педагогических проблем образования. Причем, в первую очередь необходимые усилия направить на интересы вузовской науки, так как креативных, мыслящих, гибких, самодостаточных специалистов возможно формировать только в процессе развития науки высшей школы.

Однако все перечисленные проблемы могут успешно решаться только при соответствующем финансировании. Думается, что Министерство может позаботиться о том, что НИИ психологии как Институт при ведущем учебном заведении страны обладал приоритетом в области бюджетных ассигнований.

Главным аспектом успешных взаимоотношений высшей школы и НИИ является сотрудничество в подготовке магистров и докторов наук, причем, эпизодичность и краткосрочный характер этой совместной работы значительно снижает ее эффективность.

Смена идеологических ориентаций привела к тому, что педагогика и психология как науки постепенно утратили свою социальную направленность. Между тем в модернизации нашего общества, в реорганизации высшего образования педагогика и психология должны сыграть ключевую роль. Здесь можно выделить много направлений. И прежде всего это формирование у будущих специалистов социальной ответственности, интеллектуальной культуры, национальных компонентов личности. Специалист XXI века должен обладать в одинаковой мере профессиональными, социальными, коммуникативными, организационными умениями и навыками /2/.

Успешное решение столь сложных задач образования возможно при рассмотрении человека не только как движущей силой, а как высшей целью и ценностью социально-общественного прогресса. Такое прогрессивное, гуманитарное по

своей сути понимание человеческой личности требует перестройки самой науки, а также сознания, мышления, поведения граждан республики. Это представляет огромную трудность, но это необходимо осуществлять шаг за шагом. Необходимо формировать сознание, поведение, эмоции специалистов так, чтобы их личность в целом была адекватна задачам и целям нашего общества.

Таким образом, нам представляется, что при психологии одним из аспектов исследования может выступать создание научных психолого-педагогических основ развития и формирования новой личности на базе этнокультурного содержания учебно-воспитательного процесса. Для этого психолого-педагогической науке предстоит незамедлительно решить актуальные проблемы нового синтеза знаний о человеке, о гражданине, о казахстанце: о его душе, духовности, национальных истоках творческой активности и самореализации. Здесь необходимо обратиться к национальным гуманитарным источникам - наследию аль-Фараби, Абая, Ш.Кудайбердиева, А.Байтурсынова, М.Жумабаева, И.Жансугурова, Ы.Алтынсарина, Т.Тажимаева и другие. Уместным будет обращение к мировому наследию Л.С.Выготского, к его всемирно признанной культурно-исторической теории происхождения психики и сознания /3/.

Изучение механизмов и факторов становления структурного содержания новой личности поможет строить новое содержание образования и, что существенно важно, поможет разработать систему психологического обеспечения и поддержки субъектов образовательного процесса в период сложнейших социально-экономических перемен. Это обеспечение явится основным компонентом гуманизации образования в Казахстане в целом.

Исходя из данных задач, необходимо в качестве центрального момента психологических проблем выдвинуть включение личности каждого студента и каждого преподавателя в процесс овладения личностным отношением во все сферы деятельности. Личностное отношение к своей будущей профессии это, прежде всего эмоциональное отношение и регуляция своей деятельности. Ведь важно помнить, что мы формируем не только профессионала, но и что более важно его мотивационно-смысловую сферу личности.

Этот процесс представляет особую сложность.

В связи с данной проблемой остановимся на характеристике психологических особенностей нынешнего первокурсника, у которого должна произойти перестройка всей эмоционально-волевой сферы. Это связано с переходом в новую социальную среду – с поступлением в вуз. Перед ним выдвигаются задачи по принятию целей предстоящей деятельности, с выбором способов их достижения, с формированием и перестройкой коммуникативных функций. В начальном этапе создается мотивационная готовность и освещение новых социальных функций первокурсника. Этот мотивационный этап включает в себя полную информированность студентов о способах, методах, формах обучения. Вторым важным аспектом является учет системной диалогической природы учебной ситуации. Именно в ней реализуется принцип единства деятельности и общения. Процесс общения выступает как совместная продуктивная деятельность (СПД) /4/. В.Я. Ляудис характеризует СПД как творческий продуктивный совместный процесс с самого начала, сотрудничество между студентом и преподавателем. Формы и уровни этого сотрудничества изменяются в соответствии с этапами освоения способов деятельности, и что самое ценное, достигнутым уровнем саморегулирующей личности студента.

Мотивационно-смысловая сторона учебной деятельности продолжается на всех ступенях обучения, но очень важно учитывать, что на первом этапе вузовского обучения важной психологической задачей является процесс формирования эмоциональной регуляции личности первокурсника. Прежде всего, в соответствии с этой стратегией, необходимо создать оптимальные психолого-педагогические условия.

Анализ этих аспектов показал, что эти вопросы никогда не были предметом специального научного исследования. Если исходить из стратегии обучения по кредитной технологии, которая активно внедряется в нашем университете, то названные проблемы должны стать во главу угла научных психологических исследований.

Итак, необходимо экспериментальное исследование особенностей эмоциональной сферы участников образовательного процесса с целью учета ее особенностей в период модернизации об-

разования. Всевозможные эмоциональные реакции участников образовательного процесса вызванные новыми задачами обучения и воспитания могут возникать и проявляться в различных видах. Они могут управляемые, однако в большей мере, эти новые подходы вызывают неуправляемые эмоциональные реакции, а значит и поступки, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей. Эти факты были нами установлены в процессе начального этапа изучения студентов /5/. Выявлено, что обучение в основном направлено на когнитивные действия и операции их осознании, не организуется смысловая сфера деятельности и связанная с ней эмоциональная регуляция в структуре регуляторов личности. Значит необходимо изменять и совершенствовать формы сотрудничества преподавателей и студентов. Общение должно быть пронизано общесоциальным смыслом, а не исходить из узко учебных целей /6/.

Думается, что новые технологии обучения сами по себе не могут решить проблемы формирования новой личности. Смысл изменения развития человека заключается в изучении механизма преобразования им природных и социальных предпосылок, духовных, национальных, культурных условий в средства и способы развития и саморазвития, выявление индивидуальности каждой личности. Выявление психологических закономерностей этнокультурного развития человека позволит установить пути формирования этнической индивидуальности граждан многонационального Казахстана. А это будет способствовать личности оптимально приобщаться к этнокультурному миру. Идентичность

каждого человека более успешна, когда она приобщается с раннего детства к культурным ценностям своего народа.

Можно сделать вывод о том, что содержание учебно-воспитательного процесса в современном пространстве должно пронизывать этнокультурный аспект.

Гармоническое увязывание двух факторов развития психики человека — этнокультурных национальных традиций и современных социально-экономических условий является главной парадигмой подготовки будущих конкурентоспособных, самодостаточных профессионалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Пралиев С.Ж.* Предисловие к Материалам Международной научной конференции «Модернизация высшего образования науки: пути и перспективы инновационного развития». Алматы, 2008г
2. *Намазбаева Ж.И.* Психологические проблемы современного высшего образования. Алматы, 2007, 179 стр.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. Т.6, М. 1982г.
4. *Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии. 5-е издание. Питер. 2007г. 192 стр.
5. *Сарсенбаева Л.О.* Психология направленности личности. Алматы, 2008г. 95 стр.
6. *Майерс Д.* Социальная психология. 6-е международное издание. СПб Москва Харьков Минск, 2008

Резюме

Бұл мақала қазіргі студенттің жаңа тұлғасын қалыптастырудың ғылыми дәлелденген парадигмасын зерттеуге арналған.

Summary

The article devoted to the scientific foundation researching of the paradigm of the modern student personality forming.

А.А. БЕКБОЕВ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Образование и наука играют ключевую, системообразующую роль в обеспечении жизнедеятельности и прогресса общества. В последние годы доля лиц с высшим образованием в численности трудоспособного населения Кыргызстана неуклонно возрастает. Сегодня в республике около 50 вузов, в которых обучается порядка 250 тысяч студентов. Современный Кыргызстан обладает уникальными научно-педагогическими кадрами, во многом благодаря бережному сохранению традиций и достижений в сфере образования, сформированных в советский период развития. Вместе с тем, в условиях перехода к новым социально-экономическим системам и рыночной экономике система высшего образования Кыргызстана нуждается в серьезном реформировании.

В июне 2009 года Президент КР представил Концепцию реформы образования в стране. По словам главы государства, образование должно рассматриваться в контексте глобальной конкуренции за человеческие ресурсы и место в современном мире. Сегодня качественное образование – это условие независимости государства и возможность для общества иметь будущее.

«Игнорировать необходимость реформы образования – значит, в условиях быстро меняющегося мира резко ухудшить состояние и перспективы государства и общества. Этого требуют стремительные перемены на рынке труда и глобальная конкуренция», – сказал Курманбек Бакиев.

Как отметил глава государства, образование, в том числе и педагогическое, для Кыргызской Республики стратегический ресурс развития, именно образование будет определять образ будущего нашей страны. История общественного развития показывает, что в любой стране образование всегда играло ведущую роль в накоплении и передаче знаний, культуры, цивилизационных установок следующим поколениям.

В Концепции изложены базовые принципы развития образования, определены приоритеты, цели, задачи, обозначены основные условия реформи-

рования. Особое внимание акцентировал глава государства на соблюдение преемственности, т.е. реформы необходимо проводить не с чистого листа, наотрез отказываясь от всего прошлого, а опираясь на лучшее, позитивное, в том числе и опыт советской системы образования.

Также глава государства подчеркнул, что в процессы преобразований в системе образования необходимо включить интересы и усилия других государственных структур, бизнеса, национальной элиты, родителей.

Естественно, реформирование системы народного образования республики будет долгим и, возможно, болезненным, но необходимым и выстраданным.

Образование – это историко-культурный феномен, это социально-педагогическая система. И как система она включает в себя семейное, дошкольное, школьное, внешкольное, вузовское и послевузовское образование и воспитание. Ключевое место в этой системе занимает педагогическое образование, продуктом которого является учитель. Учитель – самая важная на земле профессия. Вот лишь несколько примеров того, с каким уважением относились некоторые выдающиеся личности к людям этой профессии. Александр Македонский ставил своего учителя Аристотеля выше своего отца. Тамерлан называл своего учителя Береке и говорил: «Береке – эл журтка береке алып келген адамдар». Древнее изречение корейцев гласит: «Не наступай даже на тень своего учителя». Не будь учителя – источника знаний и опыта – некому было бы возводить дома, управлять самолетами, создавать чудеса техники, решать проблемы современного производства. Именно педагогическое образование, является основным хребтом любой цивилизации и его роль в обществе непрерывно возрастает. А в настоящих условиях учителю суждено перестроиться, чтобы помочь перестроиться своим ученикам, а в результате и всему обществу.

Страна вступает в такую фазу своего исторического развития, когда не столько политик и

даже не инженер, а именно учитель будет определять людские судьбы, а педагогическое образование будет наиболее чтимым.

В данной статье мне хочется поделиться своим видением педагогического образования в республике, обосновать тезис об особой роли вуза в современных условиях и, по-возможности, наметить некоторые пути реформирования вузовской системы образования.

Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева является одним из старейших вузов Кыргызстана. Он обладает шестью современными учебными корпусами в центре столицы. В нем плодотворно трудятся свыше 1000 профессоров, доцентов и преподавателей. В том числе около 300 докторов и кандидатов наук. Обучается около 15000 студентов, повышает квалификацию 160 аспирантов, докторантов и магистрантов. Выпускники нашего университета успешно работают в школах и вузах не только Кыргызской Республики, но и в странах ближнего и дальнего зарубежья.

В современных условиях, сложившаяся в советское время, структура педагогического образования перестала отвечать потребностям нового этапа общественного развития как в социокультурном, так и в организационно-педагогическом плане. Главный ее недостаток состоит в том, что она не ориентирована на европейскую линию развития, которая реализуется в рамках Болонского процесса и является на сегодняшний день наиболее эффективной и перспективной.

Важнейшим шагом в этом направлении должен стать переход на многоступенчатую (многоруовневую) систему образования. В нашей республике уже есть вузы, которые внедрили у себя многоступенчатую систему образования. Их опыт показывает, что она продуктивна и позволяет студенту более свободно двигаться по образовательной лестнице. Со своей стороны мы рассматриваем этот путь как ведущий, позволяющий существенно улучшить подготовку выпускников и адаптировать образование к мировым стандартам.

На первой ступени обучения (2 года) осуществляется подготовка учителя для начальной школы. Ее основой служит общекультурная и специальная психолого-педагогическая подготовка. Выпускники этой ступени получают диплом о среднем педагогическом образовании с присво-

ением соответствующей квалификации. Они могут продолжить образование на следующей ступени или трудоустроиться. Вторая ступень (2 года) должна строиться на базе первой и обеспечивать фундаментальную специальную, психолого-педагогическую, общекультурную и практическую подготовку учителя, который может работать в средней школе. После защиты диплома и сдачи госэкзаменов выпускникам присваивается степень бакалавра. Третья ступень (2 года) должна иметь профессионально-исследовательскую направленность и завершиться защитой специальной работы на получение степени магистра. Выпускник с магистерским дипломом может работать преподавателем в вузе или колледже.

Одной из целевых функций магистерской подготовки является развитие навыков научно-исследовательской и научно-педагогической работы. В вузах республики имеют место магистерские программы двух типов: академические и профессионально-ориентированные, отличающиеся содержательной направленностью и целевыми функциями подготовки магистров.

Академические образовательные программы состоят из программы обучения бакалавров по соответствующему направлению и 2-х летней специализированной подготовки, ориентированной на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность выпускников и предусматривающей продолжение образования в аспирантуре. Профессионально-ориентированные магистерские программы могут реализовываться на основе ранее полученного базового или полного высшего образования, в том числе и не по избранному в магистратуре направлению, и нацелены на исследовательскую и педагогическую деятельность.

Нашим университетом выбран второй вариант магистерской подготовки - профессионально ориентированная программа. В настоящее время в университете реализуются магистерские программы по следующим направлениям:

· Педагогика (по специальностям: педагогика высшей школы; дошкольная педагогика; теория и технология преподавания математики; теория и технология преподавания информатики).

- Психология образования
- Биология
- География

- Математика
- Информатика
- История
- Кыргызской язык и литература
- Русский язык и литература и др.

Общее руководство по психолого-педагогическим направлениям возложено на профессора Байсалова Дж.У. На сегодняшний день по психолого-педагогическим направлениям получили степень магистра 129 человек. Отрадно отметить, что из общего числа выпускников 40 % являются гражданами Казахстана. Остальные 60% - граждане Кыргызстана, России, КНР.

Следующая ступень образования – аспирантура (докторантура).

В Законе Кыргызской Республики «Об образовании» говорится, что магистр – это академическая степень образования, дающая право поступления в аспирантуру и возможность заниматься профессиональной деятельностью. Здесь неспроста отмечается, что магистр – степень, дающая право на поступление в аспирантуру. В аналитических материалах Министерства образования и науки КР отмечено: «Традиционно педагоги высшей школы проходят через обучение в аспирантуре. Аспирантура является основной формой подготовки научно-педагогических кадров на базе профессионального образования». Каково же состояние работы аспирантуры? За 1998-2002 годы в аспирантуры подведомственные МО и Н было принято 2320 аспирантов. Общие расходы на содержание аспирантов за эти годы составили пять с половиной млн. сомов. Однако эффективность работы аспирантуры низка: кандидатские диссертации защитили 13,2 % выпускников. Из чего следует, что около четырех с половиной млн. сомов было потрачено безрезультатно, так как 86,8 % выпускников этих лет до сих пор не представили к защите свои работы.

На наш взгляд, основной причиной такого плачевного состояния дел в подготовке научно-педагогических кадров через систему аспирантуры является то, что у лиц, поступающих в аспирантуру, нет достаточных навыков научно-исследовательской работы и годы, проведенные в аспирантуре, не способствовали формированию ученого-исследователя. В связи с чем, нами были разработаны общие рекомендации для организации учебного процесса на этой ступени образования, так как подготовка аспиранта, как и

магистра должна проводиться по индивидуальному плану.

Таким образом, обновление современного образования в Кыргызстане охватывает все уровни и ступени образовательного процесса и диктуется новыми условиями и потребностями развития общества, и, следовательно, сменой приоритетов в области образования на предмет их соответствия задачам и возможностям XXI века.

И здесь многоступенчатая система создает благоприятные условия для взаимодействия непрерывного, периодического и систематического образования. Для подготовки специалиста «нового поколения» необходимо перестроить образовательный процесс, отказаться от информационно-школярского подхода к обучению студентов и постепенно переходить на личностный принцип, связанный с дифференциацией, гуманизацией и индивидуализацией образовательного процесса.

Следует признать справедливым мнение, что главным в реформе образования следует считать изменение содержания обучения, его новое наполнение и перевод от репродуктивного к активно-деятельностному, позволяющему создать необходимые условия для выявления и формирования творческой индивидуальности будущего специалиста.

Полагаем, что будущему специалисту необходимо дать не столько набор фактов, которыми владеет современная наука, сколько показать особенности творческого процесса исследователя, показать путь, по которому он шел бы к самостоятельному открытию того или иного явления, факта.. Широта знаний плюс культура мышления – вот главное, что должен иметь выпускник вуза. С таким багажом он может быть не только «узким» специалистом, но и, если придется, освоить практически любую новую специальность. Именно эту задачу и решает Институт педагогики, созданный как структурное подразделение КГУ им. И. Арабаева. Институт педагогики выполняет следующие три основные функции:

- подготовка педагогических кадров;
- проведение научно-исследовательских работ по психолого-педагогическим дисциплинам;
- разработка государственных стандартов, учебных планов, программ, учебников и учебно-методических пособий.

С первой задачей институт успешно справляется: за эти годы подготовлена не одна тысяча учителей начальной школы, воспитателей детских садов, учителей специализированных школ.

За плодотворную работу на ниве просвещения немало наших выпускников было удостоено государственных наград. Учитель начальных классов Койчуманов Апыш в 1972 году был награжден высоким званием Героя Социалистического Труда. Абдрахмановой Скамиле — учительнице начальных классов с. Кегети, в 2002 году присвоено звание «Народный учитель КР» (всего же в республике такого высокого звания удостоены 6 человек). Почти каждый десятый наш выпускник — Отличник образования КР. Мы гордимся достижениями наших выпускников, но ощущаем и большую ответственность за качество подготовки нового поколения учителей. В связи с этим, ИПС постоянно ищет и внедряет новые виды и формы учебной и учебно-исследовательской работы со студентами. Наряду с традиционными используются активные и интерактивные методы обучения, такие как портфолио, групповые ролевые игры, диалоговые методы, проблемное обучение, мозговой штурм, дебаты, презентации, и другие. С одной стороны они вызывают большой познавательный интерес у студентов, а с другой — способствуют развертыванию у них образовательной рефлексии, профессионального самоопределения, целостного познания структуры своего будущего труда.

Вторая задача связана с проведением научно-исследовательских работ. Мы стараемся приобщить каждого преподавателя к научной деятельности. При кафедре педагогики действует Межведомственный диссертационный совет по защите докторских и кандидатских диссертаций. Среди докторов наук, успешно защитивших свои докторские диссертации, и нынешний ректор Казахского национального педагогического университета им. Абая Пралиев Серик Джайлауович, и обладатель Почётного звания «Заслуженный деятель Казахстана» Есназарова Уужалгас Амзиевна. При кафедре педагогики функционируют две научно-исследовательские лаборатории: первая — по исследованию и распространению педагогического наследия Ишеналы Арабаева, руководит которой профессор Сартбаев К.С.; вторая лаборатория — «Политкультурное образования и воспитание» — изучает педагогическое

наследие этносов, проживающих в Кыргызстане, с целью использования его при подготовке будущих учителей и осуществления научных исследований по педагогике с этнической проблематикой (руководитель — профессор Панкова Т.В.)

Над решением третьей задачи — разработка государственных стандартов, учебных планов, программ, учебников и учебно-методических пособий — преподаватели также успешно работают. Согласно решению Министерства образования и науки КР в 2009 году на наш университет возложена работа по разработке госстандартов нового поколения по психолого-педагогическим дисциплинам.

Таким образом, в университете проводится работа по обеспечению единства учебной, научной и творческой деятельности.

В настоящее время все более актуальным становится развитие международного сотрудничества в деле образования. На наших глазах зарождается многополюсный мир, основанный на сближении и сотрудничестве. Мировое сотрудничество становится характерным признаком нашей эпохи. Уверенными шагами наш университет идет к интернационализации образования, хотя, безусловно, мы еще далеки от модели «мировая классная комната». Сегодня университет активно сотрудничает со многими зарубежными вузами, международными организациями и обществами. В частности, мы являемся соисполнителями международной образовательной программы «Шаг за шагом». В рамках данной программы функционирует тренинг-центр, где студенты и преподаватели, не только нашего, но и других вузов и школ Кыргызстана и ближнего зарубежья, обучаются инновационным и интерактивным методам передачи знаний, приобретают практические навыки и умения, обретают способность находить нестандартные решения, вырабатывают гибкость теоретического и практического мышления, а также возможность самостоятельно приобретать знания и умения. Руководителем данного направления является доцент Орусбаева Т.А.

В рамках международной программы «Спасите детей» на базе кафедры специальной педагогики и психокоррекции налаживает работу Детский реабилитационный образовательный центр. Здесь преподаватели-логопеды, сурдопедагоги, психологи, специалисты по специальной педаго-

гике занимаются с детьми с задержкой развития и оказывают им коррекционную и психолого-педагогическую помощь. Руководитель направления – профессор Быковченко Н.С.

В университете идет активная работа по установлению новых международных связей с ведущими вузами дальнего зарубежья. Так, имеется договоренность с Новым Болгарским университетом, специалисты которого в течение четырех лет будут проводить семинары для преподавателей и студентов кафедры специальной педагогики и психокоррекции. Есть прочные связи с Институтом дидактики математики Мюнхенского университета; с Европейским математическим обществом, центральный офис которого находится в Лейпциге. Наши преподаватели оказывают образовательные услуги воспитателям, работающим в «SOS - Детские деревни Кыргызстана», «Ассоциации семейных детских домов».

Расширение международных связей является приоритетным направлением университета. КГУ им. И. Арабаева занимает одно из ведущих мест среди государственных вузов Кыргызстана по числу учащихся иностранных студентов. В данное время в университете обучается более 1800 граждан из стран ближнего и дальнего зарубежья. В тоже время студенты КГУ им. И. Арабаева проходят стажировки в России, Китае, Японии, Германии, Франции, Иране, Южной Корее, Турции и Египте.

Кроме того, в университете особое внимание уделяется изучению европейских (английский, немецкий, французский, испанский, итальянский) и восточных языков (китайский, японский, корейский, арабский, персидский) на профессиональном уровне. Руководителем направления является проректор по международным связям и науке, профессор Козубаев О.К.

В международных связях нашего университета особое место занимают вузы братского Казахстана. В течение последних лет мы развиваем партнёрскую программу сотрудничества с университетами Астаны, Алматы, Тараза, Шымкента, Караганды, Кокшетау и др. Хочется особо подчеркнуть тесное сотрудничество в области образования с Казахским национальным педагогическим университетом им. Абая. Партнерские отношения между двумя нашими вузами осуществляются в основном по следующим четырём направлениям:

- *Подготовка кадров*, в том числе кандидатов и докторов наук. В качестве примера, можно сказать, что многие ведущие педагоги КГУ им. И. Арабаева в свое время защитили докторские диссертации в АГУ им. Абая. Это Акиева Г.С., Байсалов Дж.У., Осмонкулов А.О., Ишекеев Н.И., Ким В.Л., Омуралиев Б.О. Также было защищено несколько десятков кандидатских диссертаций. Большую помощь в получении научных степеней нашими преподавателями оказали профессор КНПУ им. Абая Абылкасымова А.Е., Сейтешев А.П., Хмель Н.Я., Уманов Н.Н., Оразбаева С.Ш. и др.

- *Работа в диссертационных советах*. В диссертационном совете КНПУ им. Абая, где председателем является профессор Абылкасымова А.Е., наша республика представлена следующими профессорами: Бекбоев И.Б., Бабаев Д.Б., Мамбетакунов Э.М. В свою очередь в Межведомственном совете, соучредителем которого является наш университет, в разное время Казахстан представляли такие ученые, как Абылкасымова А.Е., Сейтешев А.П., Рахымбек Д., Хмель Н.Я., Оразбаева С.Ш.

- *Проведение совместных научно-практических конференций*.

- *Совместная работа по созданию оригинальных учебников и учебно-методических пособий*. В качестве примера можно привести учебник по математике с учебно-методическим пособием, над разработкой которого работал авторский коллектив из Казахстана и Кыргызстана. Руководителями этого учебно-методического комплекса являются профессор Бекбоев И.Б. и Абылкасымова А.Е.

Таким образом, КГУ им. И. Арабаева являясь центром педагогического образования, науки и культуры в республике; реализует профессионально - образовательные программы на основе государственных образовательных стандартов; осуществляет подготовку педагогических кадров высшей квалификации, принимает участие в создании школьных, вузовских программ, учебников и учебных пособий с учетом потребности в них республики; организует и проводит в тесной связи с учебным процессом фундаментальные, поисковые и прикладные научные исследования.

Вместе с тем, в соответствии с реалиями сегодняшнего дня университету предстоит ре-

шить немало проблем, и в первую очередь связанных с улучшением качества подготовки выпускников для работы в школах республики. По этому поводу хотелось бы высказать некоторые рекомендации, необходимые для улучшения ситуации в сфере образования:

1. Многие предметы (особенно информатика, экология и др.), введенные в последние годы в учебные планы общеобразовательных учреждений республики изучаются сумбурно. Содержание и объем целого ряда предметов, изучаемых в школах, колледжах и вузах, необходимо пересмотреть. Рекомендуются разработка единой концепции изучения курса и предметов.

2. В настоящее время многие студенты получают одинаковые дипломы с ничего не значащими оценками. МО и Н КР необходимо создать некую базу данных «единый рейтинг выпускников». При модульной, дистантной, кредитной технологиях обучения используются модульные или рейтинговые баллы по каждому предмету. Эти баллы должны найти отражение и в приложении к диплому выпускника, а общие рейтинговые баллы передаваться в республиканский центр базы данных выпускников и публиковаться на сайте МО и Н КР.

Эта идея привлекательна следующим:

- во-первых, работодателей может заинтересовать общий рейтинг студентов, после чего они могут проявить интерес к конкретным студентам. Данными этого сайта могут заинтересоваться не только работодатели, но и родители и знакомые студента. В результате у студента формируется моральная необходимость учиться лучше;

- во-вторых, МО и Н КР должны разработать инструктивные документы для образовательных учреждений. Например, выпускников педагогических специальностей, имеющих высокие рейтинговые баллы: 90-100, автоматически аттестовать на соответствующие категории, как наиболее подготовленных специалистов.

- в-третьих, этот процесс будет в какой-то степени сдерживать преподавателей вузов, без оснований выставяющим высокие оценки по предметам. Так как, баллы, перед занесением в базу данных, подлежат предварительной перепроверке;

- в четвертых, появится соревновательность в группах. Каждый студент будет стараться не

только получить оценки по предметам, но и более высокие баллы.

3. Необходимы некие координационные органы в МО и Н КР:

а). Координационный совет по технологиям обучения

б). По повышению квалификации ППС вузов республики.

В настоящее время изучение и анализ развития дистантной технологии обучения в республике показал, что почти все вузы республики по многим специальностям имеют дистантную форму или технологию обучения. Причем многие проблемные вопросы рассматривают и решаются не всегда правильно. Поэтому наличие республиканского координационного совета по дистантному обучению при МО и Н КР разрешил бы такие наболевшие и проблемные вопросы, как:

- Разработка нормативно-правовой документации ДО. В настоящее время такие документы в республике почти отсутствуют. А вузы используют любую информацию из Интернета, в результате некоторые виды документации, имеющие хождение в вузах Кыргызстана, не соответствуют нашим стандартам, учебным планам или вообще законам нашей республики;

- Единый подход в разработке УМК. В настоящее время ДО вузов имеет УМК по отдельным дисциплинам. При наличии Координационного совета можно было бы из всех имеющихся выбрать лучший и рекомендовать студентам.

- По нашим сведениям, вузы на местах имеют региональные центры ДО, которые и проводят консультации со своими студентам. Координационный совет МО и Н позволил бы вузам экономить средства, а студентам была бы предоставлена квалифицированная помощь соответствующих тьюторов.

Несколько слов относительно структуры, связанной с повышением квалификации ППС вузов республики. С получением независимости и суверенитета, республика не только приобрела, но и в некоторых случаях и потеряла многие привилегии, в частности в сфере повышения квалификации сотрудников. Если прежде преподаватели вузов республики активно стажировались и проходили повышение квалификации в центральных городах Союза (Москва, Ленинград, Новосибирск, и др.), на специальных факультетах по-

вышении квалификации, то сегодня, находясь в трудных экономических условиях, вузы не могут качественно повышать квалификацию ППС.

Краткосрочные курсы повышения квалификации молодых преподавателей, время от времени функционирующие в вузах, обучаются только некоторым интерактивным методам обучения. По большому счету все структуры повышения квалификации и переподготовки кадров в вузах республики в основном занимаются переподготовкой кадров на основании документов - дипломов среднее специального и высшего образования.

Мы предлагаем на базе Института повышения квалификации и переподготовки кадров КГУ им. И.Арабаева создать курсы повышения квалификации для преподавателей вузов республики.

В целях улучшения качества подготовки специалистов в вузах необходимо проводить мониторинговые исследования на постоянной основе, при чем надо проводить как внутренний, так и внешний мониторинг. (Министерство образования инициировало процесс мониторинговых исследований и опубликовало в газете «Кутбилим» Положение о мониторинге знаний студентов). Необходимо разработать систему менеджмента качества в педагогических вузах (эта система должна функционировать постоянно). Необходимо проводить аккредитацию вузов. Педагогическое образование должно рассматриваться как широкое гуманитарное образование. У педагогического образования должны быть новые возможности в подготовке студентов по новым специальностям: менеджер сферы образования, системный администратор школы по информационным технологиям, домашний воспитатель, специалист для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности.

Для реализации Концепции непрерывного образования важным является создание всех необходимых для обучения студентов условий. Переход к кредитной технологии обучения будет ускорен при утверждении МО и Н «Рамочных условий внедрения системы ECTS в учебный процесс вузов КР»

Также нуждаются в существенной переработке Государственные образовательные стандарты, учебные планы и программы. Данные нормативные документы должны быть разработаны на компетентностной основе и ориентированы на выработку у учащихся умений и навыков действовать в конкретной профессиональной ситуации, что будет в дальнейшем способствовать конкурентоспособности наших выпускников на современном рынке труда, и обеспечит им успешную профессиональную карьеру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакиев К.С. Концепция проведения реформы образования // Студенческая газета, № 2, 2009.
2. Закон КР «Об образовании». – Бишкек, 2002
3. Абылкасымова А.Е. Развитие системы высшего образования в РК. – Алматы, 2002.
4. Айылчиева Д.Н. Педагогические исследования в условиях Кыргызстана: теория и практика. – Бишкек, 1998.
5. Болотов В.А. Педагогическое образование в России в условиях социальных проблем: принципы, технологии, управление. - М., 2001.
6. Краевский В.В. Образование, воспитание, социализация в контексте педагогической науки // Мир образования – образование в мире, №2, 2001.
7. Мирошниченко Л.П. Новые подходы к подготовке специалистов социально-педагогического профиля в вузах. – Бишкек, 1998.

Резюме

Бул макалада Кыргыз Республикасындагы педагогикалык билимнің келешегі және мәселелері карастырылады. Автор қазіргі заман қоғамының дамуындағы азаматтың білімінің маңыздылығын, ұлттық экономиканы қамтамасыз етудегі бәсекеге қабілеттілікті атап көрсетеді. Осыған байланысты республиканың жоғары педагогикалық оқу орындарындағы білімді реформалаудың нақты жолдарын ұсынады. Ұсынылған мақалада еңбек рыногына сұранысты, жоғары маманданған мамандарды даярлау мәселесі өзекті орын алған.

Summary

The present article considers the problem and perspectives of teacher training in the Kyrgyz Republic. The author points out the necessity of civil education in the present societies development in provision of national economy's competitiveness. In connection with it concrete ways of educational reform in the Higher Pedagogical Educational Institutions of the Republic are offered. Problems of training of highly qualified specialists demanded by the labour market takes a central place in the present article.

Ж.И.НАМАЗБАЕВА

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Развитие и формирование человека тесно связаны с процессами его психического развития и поэтому первостепенная роль в разрешении актуальных проблем общества принадлежит психологической науке и практике. Именно психологии выделена историческая роль и, как показывают жизненные реалии, она нужна всем людям, как в быту, так и в личностно-профессиональной и социальной деятельности. Эта наука позволяет проникать в вопросы психологии личности через обращение к творческим, созидательным и высшим потребностям человека. Многомерность психического развития позволяет глубоко и масштабно оценить и переживать социально-исторические события страны. Имеющиеся трудности в адаптации людей к новому, вызванному мировым кризисом мы оцениваем как позитивный фактор обновления стратегии жизни граждан суверенного Казахстана. Только оптимистическая и гуманистическая направленность установок взгляда на мир может способствовать положительному изменению картины мира каждого из нас. Это составляет психическую норму целостности когнитивной, аффективной и моторно-поведенческой стороны психики человека. Именно такая парадигма должна пронизывать все сферы деятельности людей нашей страны. В настоящее время происходят радикальные трансформации в политической, экономической и социальной сферах всего мирового сообщества. Причем, эти радикальные процессы являются постоянно изменяющимися, так как социальная реальность - это не застывшее состояние, а динамический процесс. Социальная реальность происходит, а не существует, она состоит из цепи событий. Инициатором этих событий является человек. Надо помнить, что социально-экономические катаклизмы затрагивают все уровни человеческой жизнедеятельности: физиологические, личностные, межличностные, социальные взаимодействия. Они могут приводить к определенным и даже стойким личностным изменениям, дискомфорту, к тревожности, аг-

рессивности и соматическим заболеваниям. Поскольку модернизацию любого общества могут решать лишь люди активные, творчески способные к самореализации и самосовершенству, то социальные изменения в нем не возможны без признания обществом Человека как высшей ценности /2/. Это позволяет сделать вывод, что востребованность психологии как ключевой науки о Человеке и обществе сейчас очевидна. И поэтому, мы считаем, что психологическая наука и практика получила везде, во всех сферах важнейшие социальные заказы — научное обеспечение вхождения граждан в новое тысячелетие, а Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира.

В связи с этим считаем необходимым очертить круг психологических проблем, без решения которых вряд ли можно осуществить грандиозные задачи, поставленные Главой государства Н.А.Назарбаевым перед гражданами страны. Решение этих задач будет способствовать интеграции нашего общества в мировое пространство, росту самодостаточности каждого казахстанца.

Каким же образом, в связи с этим, психологическая наука и практика должна, и даже обязана способствовать существенной модернизации нашего общества? Ведь ориентация в окружающем мире является главной потребностью любого цивилизованного человека.

Обозначим основные линии и проблемы, направленные на решение ряда социально-психологических, общественных задач развития нашего государства. Первая и главная задача состоит в изучении личности граждан страны, ее свойств, поведения, особенностей восприятия изменяющегося мира. Определение личности и отношение к этому понятию существенно отличаются у представителей разных психологических направлений. Одни из них принимают за основу личности некоторые интенциональные характеристики (А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев) /3,4/ — иерархию мотивов, направленность. В то же время другие исследователи в основу личности берут другие интеграль-

ные образования (В.Г.Ананьев) /5/. Личностные особенности субъекта, с нашей точки зрения, необходимо понимать как целостное образование, которое имеет различные уровни. Верхний уровень – мотивационно-оценочный уровень, его составляют мотивы и потребности, направленность, интересы, самооценка и оценки. Второй уровень личности составляет поведенческий. И, наконец, к третьему уровню относится базисный. Последний определяется в основном свойствами нервной системы. Необходимо подчеркнуть, что все три уровня находятся во взаимосвязи, во взаимодействии, взаимозависимости. Такой подход в понимании личности человека позволил успешно реализовать комплексный подход к разработке и развитию ее теории /6/. Реализация комплексного подхода к разработке проблем личности понимается нами как совокупность элементов и уровни находящихся во взаимоотношениях и связях между собой и образующие целостность и единство, включающие в себя все компоненты, критерии, уровни развития личности, формирующихся в различных видах деятельности человека, которые наиболее оптимально реализовываются при специально организованных психологических условиях.

Названные уровни личности пронизывают характер, что представляет собой набор своеобразных форм поведения в различных конкретных ситуациях. В общем, наша личность открывается другим людям в поведенческих проявлениях его характера. Окружающее оценивают личность по поступкам человека, характерных особенностям его поведения и это дает возможность иметь представление об их истоках, причинах, мотивах и движущих силах.

В Казахстане при КазНПУ им.Абая 1 сентября 2008 года ректором университета, профессором С.Ж.Пралиевым был создан первый Научно-исследовательский институт Психологии, основная деятельность которого и направлена на разработку названных наиболее приоритетных проблем психологии – изучение теоретико-методологических основ личностного развития современного человека. Главным принципом НИИ Психологии КазНПУ имени Абая является комплексный антропологический подход, когда главное внимание научного сообщества уделяется человеку, его личности, самосознанию, общению, потенциальному росту и

различным аспектам его социального взаимодействия.

Следующей задачей психологической науки является глубокий анализ исследования социально-этнических вопросов, так как социально-экономическая и политическая ситуации в настоящее время характеризуются двумя противоположными тенденциями. В мире прослеживаются сближение нации и наличие интегративных процессов. Мы являемся свидетелями создания ОБСЕ, Интерпола, Европарламента и пр. Развивается толерантность, интерес к другим странам и народам. Происходят интегративные процессы в политике, культуре, экономике и т.д. Эти процессы востребованы временем и желанием сотрудничать и общаться как на дипломатическом, так и на человеческом уровне.

Но, с другой стороны, налицо суверенитет стран, расцвет межгосударственных конфликтов, противодействие одной религии другой, ярая нетерпимость и расцвет националистического шовинизма, терроризм во всех его проявлениях, что приводит к уничтожению невинных людей, к психологическим катаклизмам, влияющим на генофонд нации, приостановке расцвета общечеловеческих отношений.

Эти факты говорят о том, что сама психологическая наука должна коренным образом изменить подходы к фундаментальным проблемам человечества. Сюда относятся: проблема отношений между Человеком и социально-политическими изменениями, роль «внутреннего» и «внешнего» в психике и поведении человека. Разработка вопросов соотношений «внутреннего» и «внешнего» требуют активного развития ноосферной психологии, акмеологического подхода. Известно, что природа человеческой психики тесно связана с реалиями жизни. Не учет этого факта способствовал губительному отношению Человека к природе, а самого общества - к психике Человека. Особо следует указать на то, что в советское время в наибольшей степени пострадала способность человека к «спонтанному» развитию, к его самопознанию и самореализации.

Далее, насущным вопросом современной психологии является исследование собственной внутренней активности субъекта, так как именно она является показателем внутренней логики развития поликультурной личности. Эффективность собственной инициативы активности каж-

дого человека в большей мере зависит от взаимодействия с окружающим миром, с межличностными контактами, важным фактором определяющим активность субъекта является его самооценка, а также оценка окружающих. К сожалению, до сих пор на научной основе не установлено влияние функциональных состояний на активность субъекта. Между тем они определяют продуктивность деятельности, ее разнообразия, успешность, самодостаточность, удовлетворенность. Особое место принадлежит взаимному влиянию функционального состояния человека и успешности взаимодействия с другими людьми. Всем известно, что человек, находящийся в состоянии переутомления, стресса, тревожности, агрессии может легко вступить в межличностный конфликт. Таким образом, именно этот аспект изучения личности должен стать предметом специального исследований ученых психологов.

Остро стоят психологические проблемы восприятия Человеком социальных изменений в обществе и, в целом, мире. Необходимо экспериментально установить, каким образом в сознании человека отражаются те или иные социальные процессы, как изменяется сознание индивида и как это влияет на его поведение и поступки. Ведь все эти факторы создают у нас новый образ мира. Нам думается, что вышеуказанные проблемы должны рассматриваться с новых методологических позиций, учитывая, что Человек — высшая ценность общества, имеющая свою индивидуально-типологическую характеристику, внутреннюю позицию и тонкую душу. Без учета этих особенностей невозможно построить новую парадигму современной психологической науки.

В основе такой идеи может лежать культурно-историческая теория Л.С.Выготского. Глубоко рассматривая его концепции о психике человека, которые получили мировое признание, мы считаем, что новые психологические исследования должны строиться на такой методологической позиции, когда Человек будет изучаться с точки зрения соотношения его аффекта и интеллекта /7/. Долгие годы личность человека представлялась с позиции односторонней психологии, в разрыве его деятельности и поведения, не в должной мере учитывалась его эмоционально-потребностная сфера.

Таким образом, перед психологической наукой и практикой стоит задача глубокого и пристального анализа эмоционально-мотивационной стороны личности современных граждан Казахстана, что позволит установить специфические формы их поведения в соответствии с процессом модернизации общества, интеграции стран и мировой глобализации. Необходимо научное осмысление социально-психологической адаптации современного человека к обществу с учетом нестабильных процессов в различных его сферах. Мы наблюдаем, как в некоторых странах СНГ нестабильность и неопределенность, всплески политических процессов, являющиеся стрессовыми факторами, вызывают увеличение психических и психосоматических заболеваний у граждан. Так налицо факт увеличения лиц, страдающих пограничными расстройствами психики. Как правило, у этой категории людей — эмоциональная нестабильность, неспособность контролировать эмоции и неумение выразить их в социально допустимой форме. Известно, что мотивация является результатом взаимодействия человека и ситуаций, то есть мотивация детерминирована не только системой потребностей, но и факторами, которые ставит ситуация. Таким образом, нынешняя, постоянно изменяющаяся политическая, экономическая, социально-психологическая ситуации определяют общую структуру потребностей современных граждан страны.

Высшей же потребностью поликультурной личности является стремление к самоактуализации. Отсутствие оптимальных условий для созидательной и успешной реализации этого стремления у индивида вызывает негативное агрессивное и разрушительное поведение. Исследования этих вопросов открывают новые перспективы перед психологической наукой и практикой Казахстана. Прорывными направлениями являются разработка проблем создания психологических условий, которые будут направлены на реализацию самоактуализации современной личности. Этот большой пласт науки, с нашей точки зрения, необходимо реализовывать через комплексный подход /6/. Например, необходимо экспериментально изучать процесс самореализации с учетом возраста испытуемых. Затем, необходимо установить взаимосвязь самореализации с самооценкой и уровнем притязаний, выделить гендерные различия. Особое место должны по-

лучить исследования, задачей которых является вопрос влияния и места профессии на самоактуализацию личности. Установленные нами еще в 80-ые годы принципы изучения компонентов личности в различных видах деятельности, поведения и общения, приобретают особую ценность и актуальность в настоящее время. Мы изучали личность человека в профессиональном труде, учебной деятельности, в спорте, игре, в общении, в поступках, создавая различные жизненные ситуации, учитывались особенности свободного времяпровождения испытуемых. Учитывалось также умение человека строить взаимоотношения с людьми, социальное положение, наличие самоуважения и потенциальных возможностей, а самое главное – «внутренней позиции» человека /7/. Но установление механизмов самореализации с учетом различных видов деятельности, а также с учетом целого круга факторов еще не может считаться завершенным исследованием.

В соответствии с нашей идеей валидным, завершенным может быть исследование, если к вышесказанному будет разработана научно обоснованная платформа психокоррекции и организационных мероприятий, способствующих личностному росту. Причем психосоциальная помощь должна носить интегративно-комплексный характер.

Новое поколение психологов должно быть способным экспериментально и концептуально направлять психологические исследования на решение указанных значимых научных проблем. Это возможно лишь при подготовке высококвалифицированных психологических кадров, которых, к сожалению, в настоящее время не хватает. В связи с этим особенно остро стоит вопрос об их подготовке.

Президент страны Н.А.Назарбаев определил ценностью казахстанского общества стабильность и человеческий капитал, так как это важнейший ресурс политической, экономической, социальной модернизации общества, что обеспечивает успешное преодоление мирового экономического кризиса /1/.

В этих условиях неизмеримо возрастает значимость психологической науки как главной науки о Человеке и можно считать, что обеспечение высококвалифицированными психологическими кадрами всех сфер общества является стратегической задачей нашего общества.

Мы должны осуществить подготовку ком-

петентных, самодостаточных специалистов-психологов нового поколения для различных сфер общества в соответствии с мировыми стандартами.

Известно, что образование любого государства важнейшая социально-политическая сфера любого общества. И поэтому комплексная разработка ее основных аспектов будет способствовать расцвету страны. Главной задачей в этом направлении является психологическое обеспечение гуманизации образования во всех ее звеньях. Назрела необходимость разработки моделей новых гуманистических по своей сути психолого-педагогических технологий обучения и воспитания, наиболее оптимально раскрывающих способности и потребности подрастающего поколения. И здесь первостепенная роль принадлежит личностно-центрированному образованию.

В связи с этим, особую актуальность приобретают вопросы модернизации высшего образования. В настоящее время активно внедряющаяся кредитная технология обучения своей целью имеет качественное развитие самостоятельности и активности нынешней молодежи. Вследствие этого в сознании студентов постепенно происходят очень важные изменения в его самосознании. Личность и внутренний мир его начинают постепенно меняться на основе самоорганизации. У молодого человека происходят глубокие преобразования в психике. Кредитная технология образования требует от психологической науки также активной разработки ее различных аспектов.

С одной стороны основной задачей современного вуза является изменение содержания образования, с другой стороны – коренное изменение подходов к образованию и формированию личности студентов, а именно переход с усвоения предметных знаний на психологические способы саморазвития молодежи.

С нашей точки зрения в развитии поликультурной ноосферной личности особое место принадлежит культуре.

В Казахстане с 2004 года принята к реализации Государственная программа РК «Культурное наследие». Практически создана целостная система изучения богатейшего культурного наследия, воссоздание огромных историко-культурных и архитектурных памятников Казахстана. Результаты разработки этой Программы за короткий

срок оказались значительными. Отделение общественных и гуманитарных наук АН РК в 2007 году подготовило и провело Международную научную конференцию «Культурное наследие Казахстана: открытия, проблемы, перспективы».

Знаковым моментом этой конференции было то, что впервые в стенах АН РК на такой исторической конференции с участием ученой Элиты страны были освещены психологические проблемы в контексте культурного наследия. Для центральной науки о человеке — психологии это значительный шаг.

Становление современного человека как личности необходимо рассматривать, как процесс приближения к идеалам культуры. Для этого требуется на широкой междисциплинарной основе разработка фундаментальных исследований, направленных на установление роли культуры для психической жизни человека и общества. Это психологический анализ личности и деятельности в культурном контексте. Кросс-культурная психология, которую находим у нас в Казахстане только в начальной стадии развития, должна со временем основной задачей считать широкое экспериментальное изучение влияния культурных факторов на психические свойства личности, что возможно лишь в случае интеграции психологии с другими науками.

Открытие НИИ Психологии при первом высшем учреждении Казахстана КазНПУ имени Абая — это реальный вклад Государства в дело развития казахстанского общества. Исследования института исходят из научной и практической востребованности и значимости психологии для различных сфер нашего общества, а самое главное ее полезности для оптимального, креативного, цивилизованного, самодостаточного развития будущих граждан. Принципиально важным

моментом является то, что первостепенное и приоритетное место будет принадлежать фундаментальным научным направлениям, что нацеливает науку на будущее. Поставленные задачи вполне разрешимы, так как впервые психологическая наука в РК получила конкретную финансовую поддержку. Именно это в комплексе с наличием высококвалифицированных психологических кадров института позволит реализовать принцип единства психологической теории, эксперимента и их конечного практического результата для нужд и целей современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Послание Президента РК Н.А.Назарбаева народу Казахстана. Через кризис к обновлению и развитию общества. Астана, 2009
2. Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы развития современного общества //Материалы Республиканской научно-практической конференции. - Алматы, 2005. Стр. 3-12
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М. 1977
4. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. Т.2 М., 1960
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания// Избр. психол. труды. Т.1М., 1980
6. Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы формирования поликультурной личности. Алматы, 2008. - 160с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6т - М., 1982. - 452с.

Резюме

Мақала психологиялық мәселелерге арналған. Психология ғылымының негізі озық бағыттары ашылған.

Summary

This article is dedicated to actual problems of psychology. Author introduces the main ways of development of psychology in Kazakhstan.

В.В. ПРОШКИН

ВЛИЯНИЕ НАУЧНЫХ ШКОЛ НА ПОДГОТОВКУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Научные школы на протяжении многих лет своего существования выступают в качестве важнейшей формы развития науки, подготовки педагогических кадров, а также значимого условия интеграции научно-исследовательской и учебной работы, разработки и внедрения научной продукции в практику.

Влияние научных школ на состояние и перспективы современных исследований трудно переоценить. Особенно ярко эта тенденция прослеживается в наши дни, когда высокий уровень развития науки все чаще требует коллективных действий от ученых для разрешения актуальных проблем и задач. Научная мысль нуждается в постоянных контактах, обмене информацией, взаимной оценке научной продукции. Именно в таких ситуациях возрастает значимость научных школ.

В работах современных ученых (О. Грезнева, А. Дубасенюк, Д. Зербино, Б. Кедров, Г. Кловак, В. Криворученко, А. Леонтович, А. Микитюк, А. Хуторской, М. Ярошевский и др.) изучаются различные аспекты деятельности научной школы. Цель нашей статьи – показать возможности научной школы для подготовки будущих учителей, определить ее роль в системе педагогического университета.

Отметим, что в литературных источниках понятие “научная школа” имеет разные смысловые оттенки. Рассмотрим основные подходы к определению понятия “научная школа”:

- формальное объединение, научно-образовательная организация определенного статуса (кафедра, факультет, научно-исследовательский институт, лаборатория и др.), которые завоевали популярность в конкретном научном направлении высоким уровнем исследований, стойкостью научных традиций, преемственностью поколений в процессе подготовки педагогических кадров;

- исследовательский коллектив, который не обязательно формально принадлежит к структурному подразделению университета или научно-исследовательского института, и разрабатыва-

ет под руководством лидера исследовательский проект;

- направление в науке, которое объединяет интересы группы исследователей;

- позиция, которой придерживается одна группа ученых относительно другой и др.

Нам, в свою очередь, интересными представляются взгляды Г. Кловак, которая в рамках докторского исследования проводит историко-педагогический анализ проблемы становления научных школ. Автор справедливо отмечает, что типология научно-исследовательских объединений остается пока еще не до конца разработанной. Поэтому под термином “научная школа” предлагает понимать различные по целям и задачам научные коллективы, которые функционируют в научных и учебных заведениях [1, с. 195]. Мы разделяем позицию автора, который рассматривает научную школу в качестве исторически обусловленной формы организации научно-исследовательской работы преподавателей и студентов. Ее основными признаками Г. Кловак называет традицию преемственности и передачи мировосприятия, норм и ценностей научного сообщества, технологии научно-исследовательской работы и др. [1, с. 267]. В контексте нашего исследования, направленного на поиск теоретико-методических основ интеграции научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке будущих учителей, особый интерес представляют научные школы, которые функционируют в педагогических высших учебных заведениях.

Среди причин, которые стимулируют деятельность научных школ, их влияние на подготовку педагогических кадров, Н. Шестак [2] называет следующие:

- многолетнее существование научных школ доказало их влияние на научно-технический прогресс;

- эффективное управление наукой сводится к управлению научными коллективами, среди которых и научные школы, способствующие высокой интенсификации труда;

• именно научные школы, как многоцелевые объединения, обеспечивают вместе с получением новых знаний и “воссоздание” научной культуры в последующих поколениях ученых и др.

Помимо подготовки будущих учителей, в качестве важнейших задач современных научных школ А. Микитюк называет следующие:

• создание региональных систем повышения квалификации и переподготовки кадров, которые направлены на реализацию современной парадигмы образования и стратегии образовательной политики в регионах;

• реализация интеллектуального и социокультурного потенциала высококвалифицированных специалистов, которые работают в институтах регионального развития или повышения квалификации;

• создание научно-методических центров и инновационных площадок, связанных с решением конкретных задач развития образования и науки, обобщения опыта работы педагогов-новаторов и экспериментаторов в образовательных учреждениях [3, с. 27].

Следует отметить, что автор делает акцент именно на региональном аспекте функционирования научных школ. Действительно, современная научная школа является центром региональной системы повышения квалификации, переподготовки специалистов, ее деятельность направлена на реализацию современной парадигмы образования в регионе [1, с. 267].

В контексте поставленных исследовательских задач считаем необходимым выделить критерии научных школ, которые функционируют в университете. Основываясь на современных литературных источниках, анализе научной деятельности ведущих педагогических университетов Украины, а также собственном опыте организации исследовательской работы будущих учителей, укажем критерии научной школы, которые используются в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко (Украина):

1) защита докторских диссертаций по направлению и тематике, заложенной основателем научной школы (не менее 3);

2) защита кандидатских диссертаций по направлению и тематике, заложенной основателем научной школы (не менее 10);

3) публикация монографий по направлению и тематике деятельности научного коллектива (не менее 5);

4) создание на базе научной школы успешно функционирующих научных структурных подразделений (центров, лабораторий, в том числе совместно с Национальной академией наук Украины, Академией педагогических наук Украины);

5) наличие концепции, системы идей, вокруг которых осуществляется деятельность научной школы;

6) общность научных интересов представителей школы, научная значимость их разработок;

7) интегрированность научной школы в мировое научное пространство, признание научных результатов школы отечественными и зарубежными специалистами;

8) подготовка и внедрение продуктов деятельности научных школ в практику;

9) подготовка учебных материалов, которые получили признание на университетском и внешнем уровнях и полностью обеспечивают учебный процесс соответствующих дисциплин;

10) привлечение талантливой научной молодежи к деятельности научной школы и регулярное проведение научно-методологических семинаров научной школы.

В качестве примера рассмотрим работу научной школы социальной педагогики и социальной работы ЛНУ имени Тараса Шевченко. Возглавляет и координирует деятельность школы доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки и техники Украины С.Харченко. Научная школа обеспечивает деятельность университетской аспирантуры и докторантуры по специальности “Социальная педагогика”. Результатом работы за последние годы является защита свыше 40 кандидатских и 8 докторских диссертаций, подготовка 20 монографий и учебно-методических пособий, свыше 300 научных публикаций, в частности в международных изданиях, а также организация и проведение научно-практических и методических конференций, семинаров. Ученые принимают участие в разработке научно-исследовательского проекта “Содержание и технология социально-педагогической деятельности с детьми группы риска”, который финансируется из государственного бюджета МОН Украины, и гранта “Теоретическая и практическая подготовка волонтеров”. К активной работе в проектах научной школы социальной педагогики и социальной работы привлечено порядка 100 студентов. Следует отме-

тять, что деятельность этой научной школы отвечает общеизвестным требованиям: высокий уровень исследований, их оригинальность; научная репутация; научные традиции; преемственность поколений и др.

В качестве одной из важнейших форм научной школы в университетской подготовке будущих учителей выступает исследовательская лаборатория. Ее деятельность направлена на организацию активной поисково-исследовательской работы преподавателей и студентов. Основными признаками лаборатории как формы научной школы являются:

- наличие научного лидера с высоким уровнем педагогического мастерства, который задает оригинальную научную идею, программу и концепцию;
- единство проблематики научных исследований;
- создание творческой атмосферы, которая обеспечивает самостоятельность мышления учеников, способствует их инициативе;
- общность методологических принципов и методических основ решения научных проблем;
- решение актуальных научно-педагогических задач через подготовку высококвалифицированных учителей-исследователей, способных к самостоятельной исследовательской деятельности;
- обеспечение стойкой взаимосвязи науки и практики, которая способствует внедрению научных разработок в учебный процесс и совершенствованию профессионального мастерства студентов, учителей [1, с. 270].

Как отмечает А. Савельев, научную школу относят к числу инновационных, когда круг ее тематических интересов находится в плоскости инновационной образовательной деятельности. Объектом научных исследований выступают технологические процессы превращения научного знания в знание профессиональное и экспертное, соответствующие методы и методологии. Инновационные научно-образовательные школы могут ориентироваться на решение как общих, так и локальных проблем инновационного образования [4, с. 15]. Отметим, что результатом деятельности таких школ является получение фундаментальных и прикладных разработок в инновационной, образовательной деятельности, а также подготовка педагогических, научно-педагогических кадров.

В контексте совершенствования университетской подготовки будущих учителей, интегра-

ции научно-исследовательской и учебной работы особенный интерес имеют научно-педагогические школы. Мы разделяем мнение Д. Арнона [5], что научно-педагогические школы могут характеризоваться теми же критериями, что и научные, с учетом показателей, которые описывают их педагогическую составляющую: разработка учебных материалов различного характера; использование оригинальной или творчески адаптированной методики преподавания; проведение постоянно действующего университетского научно-методологического или научно-методического семинара и др.

По мнению современных исследователей, деятельность научно-педагогических школ в педагогических высших учебных заведениях ориентирована прежде всего на:

- совершенствование основных учебных курсов, программ, обогащения их новой информацией;
- глубокую психолого-педагогическую и общекультурную подготовку педагога.

В условиях непрерывного педагогического образования, провозглашенного в Национальной доктрине развития образования Украины, именно научно-педагогические школы выполняют роль центров интеграции и распространения передовых научных идей и методов познания, которые направлены на подготовку ученого, педагога-практика [1, с. 203].

Следует отметить, что привлечение студентов к активной творческой деятельности в рамках научной школы мы рассматриваем в качестве одного из основополагающих условий совершенствования университетской подготовки будущих учителей. Для студентов младших курсов этот процесс носит ознакомительный характер, представляет своеобразный подготовительный этап к будущей научно-исследовательской работе. Студенты старших курсов, проявившие особые склонности к научной деятельности, активно участвуют в работе научной школы, выполняют задания, которые поставлены лидером.

Мы разделяем мнение Г. Кловак [1], что будущие учителя – члены научно-педагогической школы, попадают в особую атмосферу научного поиска и творчества, разделяют вместе с другими молодыми учеными ощущение значимости достигнутых результатов, усваивают особый стиль научного мышления, воспринимают традиции одновременно с духом новаторства, формируют научную идеологию и методологию.

Исходя из этого, выделим важный принцип университетской подготовки будущих учителей

в условиях научной школы — процесс обучения осуществляется через включение в активную научно-исследовательскую деятельность.

Для университетских научных школ важно учитывать специфику вуза как научного центра. Чаще всего коллективы научных школ функционируют как отдельные группы, которые отличаются характером своей деятельности от классических научных школ или временных трудовых коллективов [1, с. 206-207]. В научно-педагогической работе большое значение имеют школы, которые активно сотрудничают с академическими институтами. Сфера интересов таких школ направлена на развитие научного потенциала университета, укрепление его позиций на национальном уровне, подготовку будущих специалистов на основе традиции преемственности норм и ценностей научной работы.

Как отмечает А. Леонтович [6], вопросы воспитательной работы при изучении деятельности научных школ обычно не являются главными. На наш взгляд, исследование как социокультурное явление позволяет подойти к воспитанию морально-этических качеств будущих учителей. По мнению Г. Кловак, для отечественных ученых всегда были свойственны “идейность, патриотические устремления, чувство общественного долга, подвижническое отношение к научной деятельности” [1, с. 207]. Поэтому мы разделяем мнение авторов, что научную школу следует воспринимать не только в качестве средства привлечения студентов к активной исследовательской работе, но еще и в качестве мощного инструментария процесса воспитания.

Таким образом, научная школа выступает в качестве важнейшей формы организации научно-исследовательской работы преподавателей и студентов, значимого фактора подготовки педагогических кадров, а также условия интеграции научного и учебного процессов. Становление научной школы осуществляется, когда теория или концепция достаточно сформированы, доказали свое право на существование и приобрели определенную популярность в научных кругах. Тогда эта теория утверждается как научная традиция. Перспективным для изучения остается вопрос разработки эффективных механизмов привлечения студентов к деятельности научных школ в процессе профессиональной подготовки.

В статье изучаются возможности научной школы для подготовки будущих учителей, рас-

крывается ее роль в системе современного педагогического университета. Рассмотрены различные подходы к определению понятия “научная школа”. Выделены причины функционирования научных школ, признаки и критерии научной школы. В качестве одной из важнейших форм научной школы рассмотрена исследовательская лаборатория. Определен принцип университетской подготовки будущих учителей в условиях научной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кловак Г.Т. Генезис подготовки будущего учителя к исследовательской педагогической деятельности в высших педагогических учебных заведениях Украины (конец XIX-XX века): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Кловак Галина Тихоновна. — Умань, 2005. — 532 с.
2. Шестак Н.В., Астанина С.Ю. Роль научных школ в подготовке молодых ученых // Гуманитарные науки. — 2006. — № 25. — С. 176–186.
3. Микитюк А.М. Становление и развитие научно-исследовательской работы в высших педагогических заведениях Украины (историко-педагогический аспект). — Х. : Харьковский государственный педагогический университет им. Г. С. Сковороды, 2002. — 256 с.
4. Савельев А. Инновационное образование и научные школы // Альма-матер. — 2005. — № 5. — С. 15–20.
5. Аронов Д. К проблеме определения понятия “научная (научно-педагогическая) школа” // Альма-матер. — 2003. — № 6. — С. 8–13.
6. Леонтович А.В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. — 2001. — № 5. — С. 146–149.

Резюме

Бұл мақалада болашақ мұғалімдерді даярлау үшін ғылыми мектептердің мүмкіндіктері зерттеледі, қазіргі заманғы педагогикалық университеттің жүйесіндегі оның ролі ашылады. «Ғылыми мектеп» түсінігін анықтауға әртүрлі тәсілдер қарастырылған. Ғылыми мектептердің өлшемдері және белгілері, ғылыми мектептің жұмыс істеу себептері айқындалған.

Ғылыми мектептің ең маңызды бір формасы ретінде зерттеушілік зертхана қарастырылған. Ғылыми мектеп жағдайындағы болашақ мұғалімдерді даярлаудың университеттік ұстанымдары анықталған.

Summary

In the article are studying opportunities of scientific school in the training of future teachers, also are looking for the role of this school in the system of modern pedagogical university. Examined the different methods of approaching to the definition the “scientific school”. Marked the reasons of functional pedagogical school in science, their subjects, and also requirements to the results of activity. The one of the most important form of scientific school is researching laboratory. Indicated the principle of the university training for the future teachers in the conditions of the scientific school.

Педагогика, психология және білім беру тарихы

История педагогики, психологии и образования

А. Н. ДЖУРИНСКИЙ

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Историко-педагогическая наука в России претерпела в постсоветский период существенные изменения. Покончено с монопольной марксистской идеологизацией истории педагогики, построением картины историко-педагогического процесса исключительно в контексте классовой борьбы и смены социальных формаций.

Вклад в развитие российской историко-педагогической науки в начале XXI столетия внесли несколько поколений исследователей. Первое из них представляла классическая научная школа: С.Ф.Егоров, А.И.Пискунов, З.И.Равкин, К.И. Салимова и др. Новая научная генерация появилась в 1970-80-х гг.: Б.М.Бим-Бад, А.Н.Джуринский, Э.Д.Днепров, Е.Г.Осовский, Ф.А.Фрадкин и др. На рубеже XX-XXI вв. в историко-педагогическую науку пришли молодые ученые: В.Г.Безрогов, М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов и др.

Российская наука рассматривает историю педагогики как несколько переплетающихся сфер. Во-первых, всеобщую историю. Во-вторых, воспитывающегося человека, во имя которого выстроена подвижная панорама педагогических идей и теорий. В третьих, историческую динамику социальных институтов, в ряду которых находятся образовательные и воспитательные структуры. В четвертых, генезис материальной и духовной культуры. И, наконец, в-пятых, - собственно развитие теории и практики воспитания и обучения. В итоге история педагогики является одновременно не только педагогической, но и исторической, антропологической, социальной, культурологической наукой.

В гносеологическом смысле история педагогики выполняет функцию самосознания педагогики. Достижения истории педагогики используются как в других отраслях педагогического знания, так и в целом общественными науками. История педагогики осмысливает генезис педагогики в контексте исследований по философии, гражданской истории, культурологии, социологии, антропологии, психологии и другим смеж-

ным наукам, а также разнообразных педагогических знаний.

В последней связи важен учет взаимосвязи историко-педагогической науки и сравнительной педагогики. Уже в период научного становления сравнительной педагогики подчеркивалась ее преемственность с историей педагогики (N.Hans, F.Schneider). В самом деле, в поле зрения сравнительной педагогики находится не только настоящее и будущее, но и прошлое школы и педагогической мысли. Подобный подход вполне понятен, поскольку сравнительная педагогика – своеобразное ответвление истории педагогики, будучи ее органической и неотрывной частью. Изучение генезиса, ретроспективное и перспективное рассмотрение современных явлений в воспитании и образовании позволяют добиваться качественно более высоких научных результатов и тем самым серьезного приращения научных знаний.

История педагогики как наука учитывает внутренние (имманентные) закономерности развития, присущие лишь педагогике и образованию. Изучается постоянное сосуществование в образовании и воспитании традиционного и нового, чьи подвижки, прежде всего, переход нового в традиционное, рождение нового и отмирание старого, составляют в значительной степени пружины исторического движения педагогики.

Цели истории педагогики как науки предусматривают изучение многовекового историко-педагогического процесса. История педагогики реставрирует педагогическое прошлое цивилизаций: идеалы и представления социальных и культурных страт в различные исторические эпохи, в условиях тех или иных формаций, выявляет общие и особенные тенденции развития, подводит знаменатели педагогических поисков.

Неотъемлемая цель истории педагогики - герменевтическая. Она занята критической интерпретацией истории достоинств и недостатков осмысленных человеческих действий в сфере воспитания и образования, задаваясь вопросом

о том, как учесть опыт подобных действий. История педагогики — это своеобразный диалог настоящего с прошлым, стремление изменить современность, заглянуть в будущее воспитания и обучения. Выполняя прогностические функции, история педагогики служит неким зеркалом, вглядываясь в которое можно обнаружить изъяны и пробелы в воспитании и образовании. История педагогики позволяет осваивать современную науку о воспитании и образовании, высвечивает истоки современного педагогического процесса, ведет к духовным сокровищам, которые порой оказываются не востребуемыми при воспитании новых поколений.

Из каких источников черпает сведения о воспитании и образовании история педагогики? Когда речь заходит о цивилизациях Нового и Новейшего времени, ответ достаточно прозрачен: прежде всего, это свидетельства письменной культуры. При изучении современных явлений в школе и педагогике к этому прибавляются непосредственные наблюдения и исследования. Сложнее восстановить картину зарождения воспитания, а также педагогическое наследие цивилизаций, которые оставили крайне мало материальных и духовных следов. В этом случае помогают этнографические изыскания, данные о племенах, сохранивших до последнего времени черты первобытности, находки археологов, древние наскальные изображения, народные игры и обряды, язык, эпос, фольклор, корни которых уходят во тьму веков.

При осознании истории педагогики предполагается соблюдение определенной научной методологии. Развитие теории и практики воспитания и обучения изучается при обращении к достижениям общественных и естественных наук. В то же время подвергаются рассмотрению проблемы современной педагогики, обширный круг педагогических научных знаний.

Важным научным условием изучения истории педагогики рассматривается социальный подход. Исследуется приобщение человека в ходе обучения и воспитания в разные социальные эпохи к духовным ценностям. Принимается в расчет, что воспитание и образование во все исторические времена служили ареной проявления экономических, культурных, политических, религиозных и иных других интересов социума. Изучение истории педагогики вводит в осмысление

извечной обусловленности, взаимозависимости общества и образования.

Укажем для иллюстрации на показательный пример из истории мировой педагогики, наглядно демонстрирующий историческую обусловленность взаимозависимости социума и образования. Это отражение в революционной Франции конца XVIII столетия идей переустройства общества в духе эгалитаризма, свободы личности, просвещения в демократических проектах и законах образования, деконфессионализации школы, нарастании научности учебных программ

Историко-педагогическая наука решает вопрос о роли и значении эволюционных и революционных детерминант развития школы и педагогики. Как известно, марксистская наука предлагала безальтернативный ответ, называя революции «локомотивами истории», частью которой является история педагогики. Такая оценка, однако, излишне прямолинейна. При ответе на поставленный вопрос надо принимать во внимание, что в недрах всякой цивилизации систематически возникали качественно новые предпосылки и условия движения школы и педагогики, которые оказывались результатом освоения обретенного потенциала, в ходе хотя и конфликтного, но эволюционного развития педагогической науки и практики образования. Социальные катаклизмы и кризисы, будучи звеньями подобной эволюции, могли оказаться не только двигателем, но и тормозом педагогической мысли и школы. Показательные примеры — негативные последствия для системы образования и педагогики России после Октябрьского переворота 1917 г., кризис российского образования при распаде СССР.

При методологическом осмыслении эволюции теории и практики воспитания и образования важно учитывать прерывистый характер исторической преемственности педагогического знания. Надо иметь в виду, что на излете социальных эпох происходит качественное приращение педагогических знаний, которым в дальнейшем суждено быть не только глубже проработанными, но и в значительной мере осуществленными.

Социальный, конкретно-исторический подход означает трактовку идей, практики, институтов в истории образования и педагогической мысли в определенном философском ключе. Соблюдение принципов объективного изучения истории

педагогика означает отказ от политических пристрастий, от искажения педагогического прошлого, выработку точных и адекватных научных представлений и не исключает опоры на философию релятивизма. Речь идет о понимании, что педагогические идеи и практика существовали в пределах определенного социального, культурного и педагогического контекста и одновременно осознании того, что выводы, оценки и обобщения в историко-педагогической науке отнюдь не всегда аксиоматичны. Эта наука имеет дело, с одной стороны, с необратимыми феноменами, а, с другой стороны, на каждом новом этапе развития науки аранжировка фактов и событий меняется (и порой существенно). Это происходит как по причине того, что появляются дополнительные историко-педагогические сведения, так и в силу приращения общего педагогического знания, с высот которого историко-педагогический процесс видится по-иному.

При изучении истории педагогики придается важность вертикальным сопоставлениям во времени, в разные исторические эпохи. При этом в качестве методологического принципа используется синхронный анализ, который позволяет сопоставлять развитие педагогики и образования в общем национальном историческом пространстве, определять и характеризовать хронологические рубежи эволюции педагогических идей и учений. Такой анализ исключает резкое размежевание этапов развития российской педагогики и школы, позволяет прослеживать преемственность русской педагогики до 1917 года, советской и постсоветской педагогики.

Заметное место в философии истории педагогики занимают идеи позитивизма. Основное устремление позитивизма в истории педагогики – изучение и осмысление фактов историко-педагогического процесса как совокупности теоретического и практического опыта, отказ от умозрительных суждений об образовании и воспитании, использование методов научного исследования, исключая абстрактное теоретизирование. Позитивизм предполагает обращение к состоявшимся педагогическим явлениям и событиям, поиск новых фактов в истории педагогики и их научно-педагогическую переработку. Надо, впрочем, избегать чрезмерного увлечения позитивистским «культом факта», которое может нанести ущерб теоретическому анализу истори-

ко-педагогических проблем. Воспроизведение фактов в истории педагогики должно носить обобщающий характер.

В российской науке сосуществуют традиционные и нетрадиционные методологические инструментарины изучения историко-педагогического процесса. К первым относятся установки, предполагающие исследования в рамках социально-исторических формаций (стадий), существовавших в разные эпохи. Наряду с этим предлагаются методологические подходы в контексте педагогических парадигм, возникавших в те или иные эпохи. Российская историко-педагогическая наука использует достоинства и преимущества как традиционной, так и нетрадиционной методологии. Тем самым качественно обогащается методологический инструментарины и потенциал научных исследований.

Педагогическая наука, вглядываясь в историю педагогики, инициирует новые направления исследований, корректирует и обновляет проблематику исследований. В контексте меняющейся методологической матрицы требуется переоценка перспективности персональных и проблемных исследований. Представляется, что исследования исключительно по персоналиям в значительной степени себя исчерпали. Это вовсе не означает, что следует отказаться от изучения педагогического наследия крупных мыслителей. Речь идет о том, чтобы рассматривать их идеи на историческом фоне тех или иных педагогических парадигм, течений, концепций.

Переосмысление проблематики и возникновение новых тем в истории педагогики происходят вследствие трансформации научных подходов, суждений, исследовательских интересов. Расширяются границы исследований. Это происходит за счет таких тем и проблем как индивидуальный исторический опыт воспитания, история внешкольного образования, история семейного воспитания, история детства, история массовых представлений о воспитании и обучении, историко-педагогическая наука на постсоветском пространстве, научная значимость для педагогического знания отдельных идейных парадигм, религиозная и светская составляющие педагогической мысли и образования и т.д.

Практически не исследованными остаются жизненный путь, основные этапы социализации конкретного человека: история его связей с эпо-

хой, педагогическими традициями и новациями, приобретения им воспитанности, освоения социальных ролей. В истории педагогики сохраняется немало вопросов при определении вклада в науку отдельных теорий, концептов и течений, оценке их претензий на универсальность и идейное верховенство и монополию.

Возрастает актуальность изучения истории идей и практики воспитания в гетерогенном этнокультурном социуме. Так злободневен исторический анализ становления концепций мультикультурного (поликультурного) воспитания и образования, которые выросли при отрицании идей культурной ассимиляции и пересмотре концепции кросскультурализма. Все три подхода – ассимиляционный, кросскультурный и мультикультурный – имеют в виду воспитание общенациональной общности. Однако трактуется такая общность по-разному. В первом случае – речь идет, в первую очередь, об избавлении от отличий, присутствующих культурам многоэтнического социума. Во втором, о консервации таких отличий. В третьем – об интеграции и взаимном обогащении макро- и субкультур.

Важно в этой связи изучение генезиса этнопедагогики и народных, этнокультурных представлений о воспитании, лежащих вне научных педагогических концепций во взаимосвязи с идеями и практикой мультикультурного образования. Педагогике надлежит критически относиться к националистическим элементам народной педагогики, изучать существенные отличия этих элементов от этнопедагогики как научной составляющей поликультурного воспитания. Необходимо во имя поликультурного воспитания отмежеваться от трактовок этнокультурного воспитания, национальной самобытности в виде педагогического этноцентризма, обоснования культурной исключительности, превосходства того или иного этноса.

Резюме

Бұл мақалада қазіргі заманғы Ресейдегі педагогика тарихының ғылыми негіздері, даму тенденцияларының мәселелері қарастырылған

Summary

The article touches upon the science foundations, the trends and the problems of the education history in modern Russia.

Л.М. НАРИКБАЕВА

ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

В теории и практике высшей школы, в частности педагогической, не уделяется достаточного внимания к способностям и одаренности будущего учителя. Ещё при поступлении в педагогический вуз абитуриенты оцениваются с точки зрения их подготовленности по общеобразовательным предметам, выделенных для вступительных экзаменов (ЕНТ), а не с позиции их педагогических способностей и даже педагогических интересов и направленности, что на практике приводит к серьезным ошибкам.

В связи с этим, перед нами стояла теоретико-экспериментальная задача - раскрыть сущность, структуру и содержание профессионально-педагогической одаренности как одного из видов профессиональной одаренности специалиста, который имеет специфическое отличие от других моделей профессиональной одаренности в таком компоненте как «профессиональные способности». Следовательно, существенное значение для нас имели труды учёных, раскрывающих сущность педагогических способностей, тем более что, понимание одаренности вообще и любого её специального вида в частности, традиционно исходит из категории способностей, которое утвердилось с момента выхода работы Б.М. Теплова «Способности и одаренность» (1941).

Тем самым, исследования педагогических способностей были начаты ещё в 30-е годы XX века. С тех пор понятие «педагогические способности» получило относительно широкое распространение в связи с интенсификацией обучения и разработкой вопросов подготовки педагогических кадров. На протяжении более 60-ти лет проводилось изучение различных видов способностей. В результате были составлены детальные качественные описания математических, музыкальных, спортивных, литературных и многих других способностей. Такие работы составляют самый многочисленный арсенал трудов в области исследуемой нами проблемы одаренности, вместе с тем, развитие проблемы способностей требует серьезного теоретического и методологического осмысления.

Подтверждением этому является исследование многих учёных, в которых уживаются наиболее противоречивые точки зрения на психологическую сущность педагогических способностей, их детерминацию, процессы и условия развития и формирования (Н.А. Аминов, А.В. Андриенко, Т.Н. Артемьева, И.В. Архипова, Ю.К. Бабанский, Л.С. Базилевская, Е.Г. Балбасова, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, З.Н. Курлянд, М.В. Макрицкий, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В. Пароль, В.А. Сластенин, Б.М. Теплов, З.И. Шаповаленко, А.И. Щербаков и др.).

Сложность заключается в том, что применение дифференцированного подхода к теории способностей предъявляет определённые требования не только к содержанию конкретных видов способностей, но и к способу теоретического объяснения их природы, которая непременно включает в себя те или иные представления о связи между способностями и другими личностными свойствами человека. В связи с этим рассмотрим представления учёных о педагогических способностях в историческом аспекте.

Все работы периода с 30-х до 80-х годов XX века, который можно отнести к наиболее раннему периоду истории данного вопроса, свидетельствует об интенсивности исследовательской работы по изучению педагогических способностей, в частности в психологии. Анализ этих работ показывает, что изучение педагогических способностей велось по следующим направлениям:

- определение видов педагогических способностей через обращение к разным сторонам личностных качеств учителя, прежде всего к умственной деятельности (Ф.Н. Гоноболин, Н.Д. Левитов и др.);
- разграничение общетрудовых и специальных педагогических способностей, отличных от знаний умений и навыков (Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов и др.);
- рассмотрение педагогических способностей как совокупности психических процессов и личностных свойств учителя (Т.Н. Артемьева, А.И. Щербаков и др.);

– системный подход к изучению педагогических способностей, где системообразующим фактором является мотивационно-потребностная сфера личности (В. Пароль, В.А. Слостенин и др.);

– дифференциация на общепедагогические и специальные способности в структуре педагогических способностей (Е.Г. Балбасова, В.Л. Безделина, Ф.Н. Гоноволин, Н.В. Кузьмина, В.А. Крутецкий, А.И. Щербаков и др.);

– отождествление с личностными качествами учителя на основе их классификации (Ю.К. Бабанский, Ю.Н. Кулюткин и др.);

– объединение и укрупнение педагогических способностей в большие группы (В. Пароль, В.М. Раздобудько и др.).

Как видим, в исследованиях первоначально периода (30-80 г.г.) пролеживается определённая динамика в развитии изучения проблемы педагогических способностей. Если вначале было характерно соотношение или отождествление педагогических способностей с личностными свойствами, то позже наблюдается тенденция к дифференцированному подходу к педагогическим способностям, разграничиванию на общетрудовые, общепедагогические, специальные педагогические способности с приложением к ним личностных качеств и умений. В то же время просматривается системный подход к изучению педагогических способностей, позволяющий обратиться к их природным предпосылкам, в частности психическим свойствам, личностным качествам и педагогическим знаниям и умениям.

Далее, начиная с 80-х годов, резко повышается актуальность личностного подхода в понимании педагогических способностей в связи с реформой советской школы, распространением и внедрением идей гуманизации и демократизации, «педагогики сотрудничества», «воспитания личности личностью» и т.д. В духе новых требований начинают звучать слова К.Д. Ушинского: в учителе «важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения, потому что в классах малолетних детей и в народных школах большее влияние оказывает на учеников личность учителя, чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах» [2, с. 64].

Но, к сожалению, такому подходу сопутствует недооценка трудностей учета всех соответствующих переменных личностных качеств и несовершенства, имеющихся для этого психодиагностических средств, поскольку известно, что одно и то же качество человека может проявляться по-разному в зависимости от сложившихся обстоятельств и ситуаций. Главная причина, заключающаяся в слишком абстрактном понимании самих личностных свойств, в отрыве от разнообразных условий их проявления в деятельности и жизни. По существу, эту мысль сформулировал Ф.Н. Гоноволин: «Для успеха в работе учителя имеет значение некоторая диалектичность в проявлении его качеств личности, в частности способностей [3, с. 109-110]. Таким образом, односторонне личностный подход не привёл к эффективным результатам в изучении педагогических способностей. Абстрактное понимание личностных качеств как педагогических способностей, противоречащее самой «диалектичности» в их жизненном проявлении, не может рассматриваться как перспективный подход в изучении педагогических (да и не только педагогических, но и любых других) способностей.

Следует отметить определённый вклад учёных в период 80-90-е г. в изучение коммуникативных качеств учителя с точки зрения их влияния на формирование и развитие педагогических способностей. Об этом свидетельствуют выявленные в исследованиях общие закономерности и особенности педагогического общения. Приоритетность такого взгляда понятна, поскольку в силу актуализации в образовании личностных качеств учителя, ключевым фактором становится акцент на педагогическую профессию как к профессии «человек-человек», в основе которой лежит, прежде всего, общение между людьми. Тем более, что у учителя это основное средство его педагогического труда.

Попытку преодолеть косное рассмотрение педагогических способностей как определённого набора личностных качеств учителя, осуществляет Б.Б. Косов. Рассматривая педагогические способности с позиции системного подхода, Б.Б. Косов рассматривает их как системные обобщённые свойства умений, проявляющиеся в тех или иных видах жизнедеятельности учителя (в учебной и во внеучебной), а также связанные с возможностью их переноса в другие условия,

на иные ситуации. Например, при диагностике студентов педвузов им использовались 26 видов занятий, таких как: общение с друзьями в свободное время; профессионально-учебные дела; забота о близких; занятия искусством, общественно-политическая деятельность; учебные занятия (лекции, семинары и т.д.); практика; сдача зачётов и экзаменов; подготовка письменных работ (курс., дипл., статей и т.п.); налаживание отношений со сверстниками; обеспечение авторитета перед преподавателями; подготовка себя к педагогической деятельности; развитие у себя творческого мышления и т.д. [4].

Несмотря на то, что системно-стилевой подход Б.Б. Косова к изучению педагогических способностей вносит определённый вклад в данную область, однако, по нашему мнению, он несколько отвлечён от изучения непосредственно самих специальных педагогических способностей, которые проявляются и формируются только в соответствующей профессиональной деятельности (педагогической) при взаимодействии учителя с учениками. Тем не менее, следует заметить, что предложенная концепция Б.Б. Косова близка с теорией практического интеллекта Р. Стернберга, который изучает интеллект человека в повседневном реальном мире, позволяющий достигать ему успехов в жизнедеятельности в целом [5]. Всё дело в том, как отмечал К.К. Платонов, что «каждое свойство личности, в том числе и свойство характера, если оно требуется для освоения определенной деятельности и совершенствования в ней, является способностью к данной деятельности или входит в структуру более сложной способности» [6, с. 87]. Тем самым, деятельностный подход в той или иной мере принимает на себя те трудности личностного подхода при изучении способностей, о которых говорилось выше. Поиск новых путей в изучении способностей, связанного с интегрированием личностного и деятельностного подходов, в результате рассматриваемых их как обобщённые специфические качества умений и знаний была показана в огромном количестве исследований, авторы которых справедливо ставят в зависимость от этих качеств человеческого опыта, возможности овладения новыми знаниями и умениями.

Таким образом, показателем педагогических способностей (как и любых других специальных способностей) выступают не просто педагогические знания, умения и навыки, а их более общие особенности, указывающие на степень сформированности этих умений (например, способности выполнять действие в умственном плане, быстрота обобщения и др.). Отсюда можно предположить, что эти обобщённые способности как системные свойства, включают нейродинамические основания и психологические особенности субъекта, которые проявляются и формируются в рамках деятельности, но и не только способности к соответствующей деятельности, но и первичные элементы способностей к другим, смежным деятельности. Следовательно, необходимо прояснить природную сущность педагогических способностей.

Наиболее систематическое и последовательное изучение природы педагогических способностей было начато школой Б.М. Теплова и осуществляется в настоящее время его учениками и последователями (Э.А. Голубева, И.В. Равич-Щербо, В.М. Русалов, и др.). В последнее время предприняты прямые попытки исследования природной основы педагогических способностей как частного случая специальных способностей. Так, в исследованиях Н.А. Аминова у учащихся педагогического класса выявлены корреляции между показателями педагогических способностей и педагогической направленности личности, с одной стороны - комплексом типологических свойств нервной системы, с другой стороны - образующих синдром «слабость – лабильность - активированность» [7].

Поскольку обладатели слабой нервной системы являются более чувствительными, то вхождение показателя слабости в синдром можно рассматривать как предварительное подтверждение гипотезы Н.В. Кузьминой об интегральной чувствительности как важном компоненте педагогических способностей [1]. Однако благодаря многозначности задатков, как полагает Н.А. Аминов, тот или иной синдром типологических свойств не является единственным природным основанием для развития педагогических способностей. Следовательно, психофизиологическая информация имеет очень ограниченное значение для дифференциации по специальным педагогическим способностям.

Подтверждение этой мысли содержится и в данных исследований Э.А. Голубевой. Очень сходные синдромы типологических свойств были обнаружены для таких разных специальностей, как лингвистические, музыкальные и педагогические [8]. Правда, все эти способности относятся к классу выделяемых автором коммуникативных способностей. В таком контексте изучения природных предпосылок способностей положительным моментом является их комплексное изучение совместно с личностными особенностями: коллективистичностью, социальностью, смелостью, доминантностью, социальной адаптированностью, эмоциональной устойчивостью, флегматичностью, самоуверенностью, а также рядом показателей педагогической направленности личности. Но, к сожалению, обследованные по прямым опросным методикам, все эти личностные особенности являются теми же самыми малоинформативными абстрактными особенностями, о которых говорилось выше.

Суть дела мало меняется, если в сферу обследования личности человека вовлекается даже очень большое число показателей. Это доказано Э.А. Голубевой и ее сотрудниками, в исследованиях которых вместе с психофизиологическими и социально-психологическими другими показателями - «более двухсот» [8, с. 28]. Получается дело не столько в комплексности исследования способностей, сколько в их системности, подлинной целостности. Таковую системность нельзя обеспечить только методами системной обработки и анализа результатов исследований. Системность психодиагностической информации о способностях должна быть органично присуща самой деятельности испытуемого в психодиагностической ситуации и в самой процедуре обследования.

В последующем, в сравнительно немногочисленных работах исходным для реализации деятельностного подхода в изучении педагогических способностей является теоретическая позиция психологов о роли деятельности в процессе психического развития (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев и др.). Отсюда ведущей методологической основой является то, что анализ деятельности должен являться решающей отправной точкой диагностики личности. Исходя из такой позиции, осуществляются попытки

классификации основных педагогических способностей в соответствии с определёнными педагогическими умениями. Так, наряду со специально педагогическими умениями, нередко выделяются общепедагогические способности. К примеру, по Н.В. Кузьминой, это такие способности как: гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские [1]. В то же время А.И. Щербаков, называет эти умения функциями и причисляет их к общетрудовым, а к специфически педагогическим относит информационную, мобилизующую, развивающую и ориентационную функции [9].

В.А. Сластенин, обращаясь к понятиям общей теории управления, классифицирует выделенные им 44 педагогических умения на 4 группы в соответствии с этапами решения педагогической задачи: 1) анализ педагогической ситуации, проектирование результата и планирование педагогических воздействий; 2) конструирование и организация учебно-воспитательного процесса; 3) регулирование и корректирование педагогического процесса; 4) итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач [10]. Такая классификация наводит на мысль о необходимости более многомерного основания педагогических способностей, которые многие авторы фактически отождествляют с умениями (функциями).

По существу, разделяя эту позицию, В.Ф. Моргунов пошел дальше в сближении личности и деятельности. В разработанной им методике диагностики типа личности учителя, рассчитанной на массовое обследование студентов пединститутов и составленной как бланковый опросник, типы личности характеризуются как типы деятельности с учетом её содержания (трудовое, коммуникативное или самодеятельное), уровня (обучение, воспроизводство, творчество), формы осуществления (моторная, перцептивная, речемыслительная) [11]. Фактически речь идет о разных видах умений и функций в составе деятельности будущего педагога, что перекликается с позицией Ф.Н. Гоновой [3], Н.В. Кузьминой [1] и др., выделяющих педагогические функции в качестве педагогических способностей.

Таким образом, во всех случаях, упомянутых выше в связи с деятельностным подходом к изу-

чению педагогических способностей, речь идёт о довольно конкретных умениях и функциях в составе самой педагогической деятельности. Однако, они являются, используя терминологию Т.И. Артемьевой, актуальными, но не потенциальными способностями [199]. Известно, что применительно к первым в психодиагностике релевантны тесты достижений. При суждении о потенциальных способностях нельзя не согласиться с В.Д. Шадриковым в том, что необходимо основываться на информации о человеке еще до деятельности, способности к которой диагностируются [12]. Но для этого, как мы уже выяснили, путь изучения психических функций, неразрывных с их психофизиологическими, природными нейродинамическими предпосылками не только не является единственно возможным, но и, на наш взгляд, невозможным и непродуктивным на сегодняшний день в силу многозначности этих природных оснований и их недостаточной изученности. Существует ли реальная альтернатива «психофизиологическому» подходу при изучении и диагностировании потенциальных способностей? Такой альтернативный подход теоретически предложен Б.Б. Коссовым, рассматривающим ядро общих педагогических способностей в способностях обобщения (по С.Л.Рубинштейну).

На сегодняшний день самой популярной концепцией педагогических способностей остаётся концепция Н.В. Кузьминой, развиваемая её школой, которая продолжает доказывать, что существуют (по Н.В. Кузьминой) пять функциональных основных элементов педагогических способностей: гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские, которые необходимы для эффективного формирования соответствующих педагогических умений и лежат в основе функциональных одноименных элементов педагогической деятельности [1]. Согласно Н.В. Кузьминой, только достаточно высокий уровень сформированности этих способностей у самого преподавателя предполагает формирование искомым способностей у учащихся (гностических (познавательных или исследовательских), проектировочных, конструктивных, коммуникативных и организаторских способностей). Педагогические способности Н.В. Кузьмина трак-

тует как «индивидуальные, устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомым качеств в личности воспитуемого» [1, с. 81]. Отсюда, мы можем сказать, что Н.В. Кузьмина провела разграничение между общими способностями и специальными педагогическими способностями, определив их взаимодействие в педагогической деятельности.

Таким образом, проблема изучения педагогических способностей остаётся всё ещё «недосказанной», поскольку нет чётких направлений в их изучении, которые могли бы прояснить такие важные вопросы как: природные основы педагогических способностей; связь психофизиологических свойств с личностными качествами; что необходимо брать за основу педагогических способностей (психологические особенности или умения и навыки как актуализированные способности); какова структура педагогических способностей и др. Это говорит о том, что результаты исследований природы педагогических способностей, условий и механизмов их формирования пока не позволяют говорить о существенном продвижении в понимании природы способностей и одарённости учителя.

Таким образом, на основе данных классификаций педагогических способностей различных авторов (рисунок 1), а также анализа литературы по проблеме педагогических способностей можно сказать, что взгляды учёных на данный феномен достаточно разноплановы и не дают однозначной чёткой картины структуры профессионально-педагогических способностей. В большинстве случаев они представлены на основе анализа педагогической деятельности и отождествляются либо с педагогическими знаниями, умениями, либо с педагогическими функциями, либо на основе описания комплекса личностных качеств учителя, необходимых для успешной педагогической деятельности. Поэтому наша задача заключается в конструировании собственной структуры педагогических способностей как одного из разновидностей профессиональных способностей.

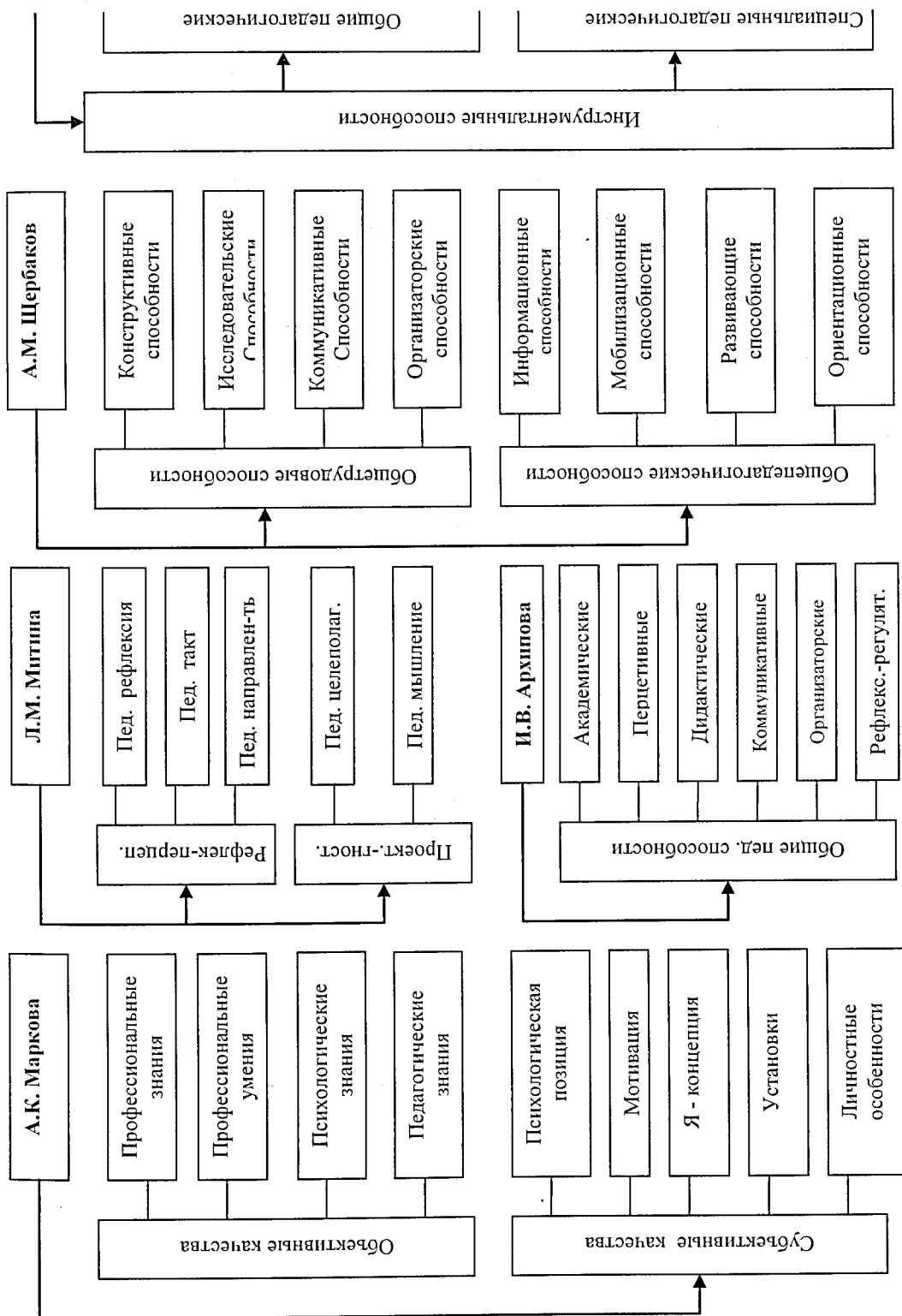


Рисунок 1 – Классификация педагогических способностей с точки зрения различных авторов, лист 2.

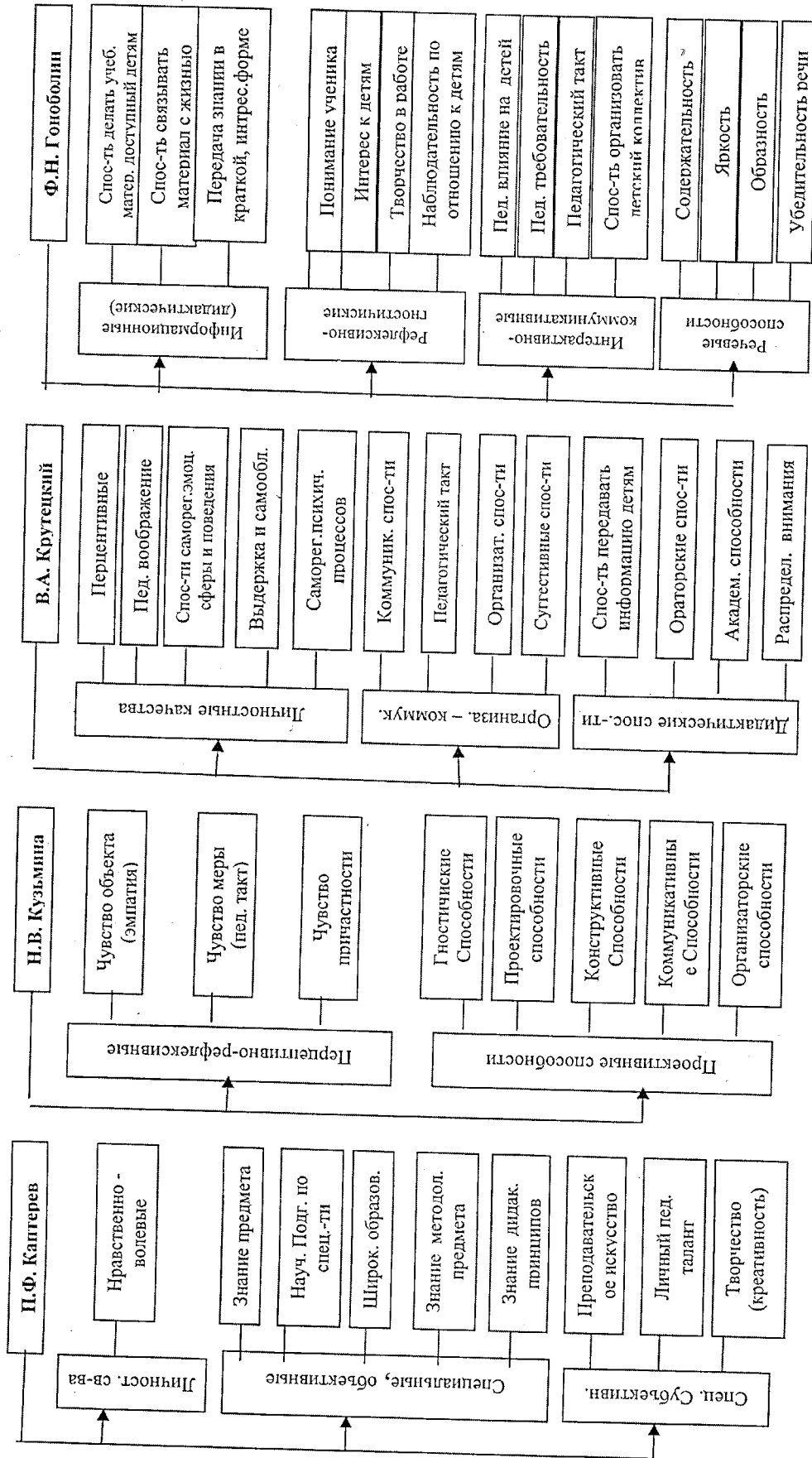


Рисунок 1 – Классификация педагогических способностей с точки зрения различных авторов, лист 1.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя.- Л., 1985.-32 с.
2. Ушинский К.Д. Собр. соч. - Т. 2.- М.-Л. 1948.
3. Гонаболлин Ф.Н. О некоторых психологических качествах учителя //Вопросы психологии.- 1975.- № 1.- С. 100-111.
4. Коссов Б.Б. Личность и педагогическая одарённость: новый метод.-М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.-128 с.
5. Практический интеллект /Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хадланд, Дж.А. Хорвард, Р.К. Вагнер, В.М. Вильямс, С.А. Снук, Е.Л. Григоренко.-СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
6. Платонов К.К. Проблемы способностей. М., 1972.- 297 с.
7. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей.-М.: «Ин-т практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.- 80с.
8. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность.-М., 1993.- 302 с.
9. Щербаков А.И. О методологии и методах изучения психологии труда и личности учителя //Психология труда и

личности учителя /Под ред. А.И.Щербакова. – Л., 1976. – Вып.1. – С.3-29.

10. Слостенин В.А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя. / Психол. труда и личности учителя. - Л., 1976. - С. 30 - 46.

11. Моргунов В.Ф. Концепция многомерного развития личности как основа типологии учителей //Вопр. психологии. - 1987. - №6. - С. 61 - 62.

12. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1983. – 185 с.

Резюме

Автор бұл мақалада тарихтың даму көзқарасынан педагогикалық қабілеттер мәселесінің маңызы мен құрылымының түсінігін талдайды.

Summary

In the article the author, from the point of view of historical development of problem of pedagogical capabilities, analyses the different approaches of scientists to essence understanding and structure of pedagogical capabilities.

А.Д. КАЙДАРОВА

К ВОПРОСУ О РЕФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ НЕЗАВИСИМОСТИ РК (1991- 2001 ГГ.)

С приобретением независимости и вхождением в мировое образовательное пространство в Казахстане начала формироваться новая модель высшего образования. Это сопровождалось большими изменениями в организации, управлении и стандартизации учебных процессов, активным внедрением новых информационных и педагогических технологий, развитием дистанционного и непрерывного образования.

Переход от одной формы общественного устройства к другой всегда сопровождается кризисными явлениями, поражающими экономическую, политическую, духовную сферы общественной практики. Все это актуализирует начало реформ в области образования. Реформирование национальных систем образования характерно практически для всех стран мира, и связано оно с признанием образования в качестве инвестиционной сферы, сферы продуктивных вложений как фактора конкурентоспособности национальных экономик. Этот факт позволяет выявить условия и/или группы противоречий, способствовавшие и инициировавшие начало реформ в сфере образования на этапе развития высшего педагогического образования в условиях независимости Казахстана.

Во-первых - это *противоречия, характерные для всех национальных систем образования*. К ним относятся: слабость и исчерпанность факторов социализации личности и усиление потребности сохранения и развития индивидуальности личности; реальное качество образования и необходимость рационального подхода к достижению образовательных результатов; усиление процессов информатизации и коммуникации и необходимость формирования навыков интерпретации информации и принятия ответственных решений; социокультурная ценность национальных образовательных систем и процессы интеграции и глобализации.

Во-вторых, существуют *противоречия, характерные для стран постсоветского пространства*, в том числе и для Казахстана, как отдельного региона. Это: открытость границ, в том числе и «образовательных», расширение возможности граждан перемещаться и потреблять

образовательные услуги более высокого качества, что приводит к «утечке мозгов»; несоответствие качества подготовки специалистов запросам рынка труда и недобросовестная конкуренция на рынке образовательных услуг; необходимость преодоления переходных условий развития и деформация систем образования, вызванных интересами предыдущих политических режимов в стране; необходимость вхождения в европейский образовательный ареал и потребность в преобразовании структуры и содержания существующих образовательных подсистем; вызванное переходной экономикой сокращение расходов на образование и, как следствие, ослабление качества образования, утрата научных школ, в особенности в сфере фундаментальных естественнонаучных и технологических систем.

Логика преобразований высшей школы в Казахстане в рассматриваемый период, как отмечалось в Национальном докладе по развитию системы высшего образования Республики Казахстан, была следующая: *1991-1994 гг.* - становление законодательной и нормативной правовой базы; *1995-1998 гг.* - обновление содержания высшего образования; *1999-2000 гг.* - децентрализация управления высшей школой и расширение академических свобод организаций образования.

Реформы высшего педагогического образования тесно связаны с изменениями в школьной образовательной системе. Проанализируем происходившие *изменения в системе среднего образования* со времени приобретения Казахстаном суверенитета. Принятый 18 января 1992 г. Закон Республики Казахстан «Об образовании» стал, скорее, декларацией целей [1]. Страна провозгласила приверженность общечеловеческим ценностям, национальной и мировой культуре, свободе выбора языка обучения и типа учебного заведения как базовым принципам формирования и развития личности. Первый ощутимый результат развития данной школы в годы государственной независимости – это усиление элитности образования, появление школ с углубленным обучением и специализацией, с платностью «дополнительных услуг».

С 1990/91 до 1995/96 учебного года число школ с углубленным изучением отдельных предметов почти удвоилось, количество гимназий возросло с 16 до 131, лицеев — с 10 до 112. В последующие годы специализированных школ стало меньше, а численность лицеев и гимназий продолжала расти, хотя значительно менее высокими темпами (в 1998/99 учебном году в Казахстане насчитывалось 1964 школы с углубленным изучением отдельных предметов, 195 гимназий и 149 лицеев). Однако проблемы обеспечения качества школьного образования связаны были именно с обозначенной тенденцией, возросла проблема материально-технической и кадровой обеспеченности «массовых» и сельских школ, что требовала внесения коррективов в содержание подготовки учителя. Появились и негосударственные школы, однако их общее количество составляло небольшую долю: около 0,6 % в пересчете на число учащихся

В 1995-1997 гг. была произведена оптимизация сети образовательных учреждений, в ходе которой было закрыто более 300 малокомплектных школ. Это не только увеличило число сельских детей, не посещающих школу, но и лишило многие сельские поселения последних очагов культуры.

В 1993 г. Правительство Казахстана утвердило первое Положение о порядке лицензирования частных учебных заведений, в 1995 г. — Положение о негосударственных учреждениях образования. В 1996 г. были приняты Положения о гимназии и лицее. Первым серьезным, имевшим действительно стратегическое значение, шагом на пути качественной модернизации казахстанской школы, стало распоряжение Президента Н.А. Назарбаева «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей» [2]. В соответствии с этим распоряжением была открыта республиканская школа для одаренных детей «Дарын», осуществлена целая система мер по выявлению таких детей и предоставлению им различных форм государственной поддержки.

Государственная программа информатизации среднего образования, принятая в сентябре 1997 г. по инициативе и распоряжению Президента страны, положила начало преобразованиям в школе, связанных с формированием информационно-коммуникативного пространства и введением информационных технологий в учебный про-

цесс. В соответствии с приказом главы государства правительство разработало развернутый план мероприятий. В результате, только за один 1998/99 учебный год компьютерным оборудованием было оснащено 1562 школы, в том числе 917 сельских. В следующем году компьютеры получили еще свыше 1000 школ. Появились новые оригинальные учебники по информатике, электронные учебно-справочные материалы и первые варианты электронного учебно-методического обеспечения программ общего среднего образования. Очевидно, что рассмотренные преобразования потребовали повышения квалификации и переподготовки всего педагогического корпуса системы школьного образования, а также введения соответствующих блоков содержания образования в учебные планы и программы высшей педагогической школы.

Более системный характер реформа среднего образования в республике приобрела в 1998 г. Были восстановлены малокомплектные школы. По личному распоряжению Президента Н.А. Назарбаева местные органы власти осуществили меры по возвращению всех покинувших школьные классы детей школьного возраста. В результате, по отчетам органов управления образованием, за школьные парты только в 1998 г. вновь сели 21000 детей. В августе 1998 г. было принято Постановление Правительства «О мерах по дальнейшему реформированию системы среднего образования в Республике Казахстан», в соответствии с которым создавались фонды всеобща при всех школах. Они образовывались в виде денежных и материальных средств за счет отчислений в размере не менее одного процента суммы расходов на текущее содержание школ, предусмотренных в бюджете местных исполнительных органов; поступлений от реализации услуг, оказываемых школой; спонсорской и гуманитарной помощи. В содержании среднего образования наряду с информатизацией ведущими направлениями стало внедрение новых образовательных стандартов и создание нового поколения учебников.

В 1999-2000 гг. впервые в лучшую сторону изменилось материальное положение教师队伍. Наступивший после кризиса 1998 г. экономический подъем позволил, наконец, обеспечить своевременную выплату зарплаты работникам бюджетных организаций, в том числе и, в пер-

вую очередь, – учителям. Принятый в июне 1999 г. Закон Республики Казахстан «Об образовании» закрепил конституционный принцип обязательности и бесплатности среднего образования, а также трехступенчатую систему средней общеобразовательной школы: начальная ступень (1–4 классы), основная (5–9 классы) и старшая (10–11 классы). Были определены различные пути получения среднего образования: в общеобразовательной школе (дневной, вечерней, дистанционной), через профессиональные школы (лицеи) и колледжи, где наряду с получением профессии учащиеся завершают обучение по общеобразовательным программам старшей ступени школы.

Высшая школа также перенесла социально-экономическую «ломку», но с меньшими потерями, так как проявила гораздо более высокую адаптивную мобильность к формирующимся рыночным отношениям. Многие государственные вузы быстро освоили платные услуги, изыскали иные внебюджетные источники финансирования, сумели получить различные гранты, включиться в международные программы. В итоге, при значительном сокращении планов приема студентов на финансируемое госбюджетом обучение фактически не был ликвидирован ни один государственный вуз. Имело место лишь укрупнение и слияние высших учебных заведений, в частности – путем образования так называемых региональных университетов, объединивших высшие учебные заведения большинства областных центров, или объединения близких по профилю вузов (например, создание Казахского государственного аграрного университета на базе Казахского сельскохозяйственного института и Алматинского зооветеринарного института).

Что касается высшей педагогической школы, то на начало периода реформирования содержания высшего педагогического образования в условиях независимости Казахстана система высшего педагогического образования включала в себя 18 педагогических институтов, функционировавших в каждом областном центре страны. Учебный процесс проводился по советским учебным планам. На этом этапе существенно снижается доля расходов на образование, происходит отток наиболее талантливых квалифицированных педагогических кадров в другие отрасли. Осуществляются первые шаги по разработ-

ке нормативно-правовой базы функционирования всей системы образования, разработаны государственные гарантии бесплатности и общедоступности общего среднего образования. К числу законов и нормативно-правовых актов, принятых на этом этапе, относятся: Законы Республики Казахстан «Об образовании» (1992), «О высшем образовании» (1993), Национальная программа государственной поддержки образования, Концепция гуманитарного образования. Появляются первые негосударственные учебные заведения.

В 1994 году четыре педагогических института (Павлодарский, Талдыкурганский, Восточно-Казахстанский и Атырауский) преобразовываются в университеты. В 1998 году педагогические институты (за исключением Казахского женского и Аркалыкского) решением Кабинета Министров объединяются с другими отраслевыми вузами и преобразовываются в университеты. Теперь педагогическое образование начинает реализовываться как университетское. В 1995 году появляются первые государственные стандарты образования. Взят курс на гуманизацию и гуманитаризацию образования. Вводится многоуровневая подготовка педагогических кадров. В 1999 году утвержден новый Закон «Об образовании».

Высшее образование, в принятом 10 апреля 1993 г. Законе Республики Казахстан «О высшем образовании» [4], объявлялось важнейшим структурным звеном системы непрерывного образования. Система высшего образования РК в структурном представлении включала в себя:

- 1 ступень – бакалавриат (4 г. обучения), дипломированный специалист (5 летнее обучение);
- 2 ступень – магистратура (2 г. обучения);
- 3 ступень – постдипломное обучения и повышение квалификации (аспирантура, докторантура).

В специальной статье «Государственная политика Республики Казахстан в области высшего образования» провозглашалась направленность образовательной политики на подготовку высококвалифицированных специалистов для работы в условиях рыночной экономики, декларировалась поддержка высших учебных заведений независимо от форм собственности [5]. В январе 1996 г. был издан Указ Президента Республики Казахстан, имеющий силу Закона, внесший ряд поправок в Законы «Об образовании» и «О высшем образовании». В него была включена статья

«Платные образовательные услуги в государственных учреждениях образования», в которой определен перечень таких услуг. Они не могли быть оказаны взамен и в рамках основной образовательной деятельности, финансируемой из средств бюджета. Порядок оказания платных образовательных услуг всеми государственными учебными заведениями определялся Министерством образования и науки в соответствии с действующим законодательством. Приняты были и другие поправки, позволившие укрепить финансовую базу учебных заведений. Процесс совершенствования сети учебных заведений сопровождался улучшением их структуры. Во всех вузах проводилось укрупнение кафедр и факультетов, ликвидировались излишние структурные подразделения.

Качественно новый этап в реформах высшей школы Казахстана наступил в 1999 году. Ключевыми пунктами нового этапа реформ стали:

- переход к новой системе формирования студенческого контингента;
- разгосударствление и приватизация большинства высших учебных заведений.

Начало реализации первого из названных направлений положило Постановление Правительства РК «О новой модели формирования студенческого контингента государственных высших учебных заведений Республики Казахстан», согласно которому прием студентов по государственному заказу должен осуществляться на основе государственных образовательных грантов и кредитов [6]. Одновременно устанавливалось, что вступительные экзамены в государственные вузы проводятся по единой технологии

специализированными центрами комплексного тестирования. В 2001 г. это положение было распространено на все высшие учебные заведения, независимо от формы собственности. Система государственных грантов и кредитов, практика централизованной организации и государственной сертификации вступительных экзаменов были заимствованы с незначительной адаптацией из опыта развитых стран и очень быстро продемонстрировали ощутимые преимущества. Эти мероприятия также выступают факторами формирования конкурентной среды высшего образования, поскольку введенный новый организационно-финансовый механизм характеризуется следующими параметрами:

- реализация бюджетных услуг через процедуры государственного заказа, то есть под конкретные кадровые потребности регионов и территорий (в полной мере указанные процедуры были осуществлены на следующем этапе развития высшей школы РК, а в рассматриваемый период только заявлены как компонент государственной политики);

- финансирование потребителя (клиента), а не производителя образовательных услуг (принцип «деньги следуют за студентами»);

- выравнивание стартовых возможностей всех учебных заведений, независимо от форм собственности и других особенностей.

Следует особо отметить, что рассматриваемый организационно-финансовый механизм во всей его полноте до сих пор не реализован ни в одной стране постсоветского пространства (в том числе – в России), что характеризует образователь-

Таблица 1. Охват высшим образованием в среднеазиатском регионе (общие коэффициенты, процент населения в возрасте 19-24 лет)

Республики	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	Рост в %
Казахстан	18,1	18,7	18,5	17,7	16,9	16,9	16,6	16,2	18,7	20,4	23,3	+5,2
Кыргызстан	13,2	12,9	12,5	11,5	10,7	11,2	12,9	15,3	19,0	24,8	29,8	+15,4
Таджикистан	11,5	11,9	11,3	11,6	11,2	11,9	11,8	12,1	11,9	11,3	11,5	0
Туркменистан	10,2	9,9	9,5	8,6	8,1	7,8	6,4	5,7	5,0	4,4	3,9	-6,3
Узбекистан	15,0	15,2	14,8	13,4	11,3	9,4	7,6	6,6	6,1	6,0	6,2	-8,8

Примечание: составлено по данным статистических материалов Агентства Республики Казахстан по статистике. – Алматы, 2001.

ную политику Казахстана, как действительно инновационную, системную, целенаправленную.

Второе направление нового этапа реформирования высшей школы - приватизация государственных вузов, получило реальное выражение уже в начале XXI века. Весной 2000 г. была принята концепция приватизации высших учебных заведений. Но Казахстан избрал для перевода вузов в частную собственность иные принципы. Декларировалось, что с прямого бюджетного финансирования должно быть снято большинство вузов. «Первый эшелон» приватизации планировалось создать из учебных заведений, наилучшим образом сумевших приспособиться к рынку. Однако не подлежали приватизации вузы, получившие статус «национальных» (КазНУ им. аль-Фараби, Казахский национальный технический университет им. К.И. Сатпаева, Казахский национальный педагогический университет им. Абая и др.), а также педагогические учебные заведения и вузы культуры и искусства. В 2001 г. Постановлением Правительства РК № 1398 было утверждено Типовое положение о государственных высших учебных заведениях, имеющих особый статус, которое разработано в соответствии с Указом Президента Республики Казахстан от 5 июля 2001 года № 648 «О предоставлении особого статуса отдельным государственным высшим учебным заведениям» [7]. Согласно Положению, особый статус присваивался решением Правительства Республики Казахстан государственным высшим учебным заведениям за выдающийся вклад в воспитание, обучение, профессиональное становление личности, за особые заслуги в формировании и подготовке высококвалифицированных кадров с высшим профессиональным образованием, выполняющим фундаментальные исследования по приоритетным направлениям развития науки, техники и технологий.

Таким образом, рассматриваемый этап в системе высшего образования был отмечен беспрецедентной инновационной активностью: в республике. начинает формироваться новая модель высшего образования, что сопровождалось большими изменениями в организации, управлении и стандартизации учебных процессов, активным внедрением новых информационных и педагогических технологий, развитием дистанционного и непрерывного образования. Был произведен пересмотр концептуально-программных

подходов к образовательному сектору, конкретизация путей и направлений преобразований, утверждены 18 концепций, в числе которых Концепция государственной политики в области образования, Национальная программа государственной поддержки образования и другие. К моменту завершения анализируемого этапа в республике подавляющее большинство педвузов трансформировалось в университеты широкого профиля; была расширена их автономия; сформированы вариативность и многоуровневость содержания образования по «Болонской модели»; введены новые учебные предметы, значительно обновлены учебно-методические комплексы. Появилась конкурентная среда в образовании, наличие которой является фактором повышения качества и эффективности образования. В то же время, далеко не все стратегические задачи развития СВПО на этом этапе были решены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании»// Казахстанская правда, 1992.
2. Распоряжение Президента Назарбаева Н.А. «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей» Концепция содержания образования общеобразовательных школ в РК. - Алматы, 1995.- от 24 мая 1995 г. № 3002.
3. Закон Республики Казахстан «Об образовании».- Алматы: ТОО «Баспа», 2000.- 48 с.
4. Закон Республики Казахстан «О высшем образовании» от 10.04.94г.// Казахстанская правда, 10 апреля 1994 г.
5. Концепция государственной политики в области образования. – Национальный совет при Президенте РК. - Алматы, 1995. - 17 с.
6. Постановление Правительства РК «О новой модели формирования студенческого контингента государственных высших учебных заведений Республики Казахстан».-Алматы.
7. Типовое положение о государственных высших учебных заведениях, имеющих особый статус от 5 июля 2001 года N 648 «О предоставлении особого статуса отдельным государственным высшим учебным заведениям».-2001.-5 июля.

Резюме

Бұл мақалада 1990-2001 жылдары егеменді Қазақстандағы жоғары білім беруді реформалаудың кейбір мәселелері қарастырылған.

Summary

In this article disclosures questions of remaking high pedagogical education in sovereign Kazakhstan in 1990-2001 years, establishment of multilevel system of education.

К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ АКАДЕМИКА Т.Т. ТАЖИБАЕВА

К.Б. ЖАРИКБАЕВ, М.К. АХМЕТОВА

ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ АКАДЕМИКА Т.Т. ТАЖИБАЕВА

В научном наследии Т.Т. Тажибаева (в многочисленных статьях, монографиях и др.), посвященное психологическому воззрению Абая Кунанбаева, большое место занимают вопросы детской и педагогической психологии, которым великий казахский поэт в своих поэтических произведениях и наиздания уделял большое внимание.

Мир детства занимает центральное место в его произведениях. Краткие, но меткие характеристики детей разного возраста и отдельные замечания Абая о ходе возрастного развития дают яркое представление о понимании им ранней и отроческой поры жизни человека.

Т.Т. Тажибаев подчеркивает, что для поэта-мыслителя характерен особый интерес к вопросам возрастного созревания, к тому, как изменяется с годами растущий человек. Он отмечал закономерный порядок наступления и смены определенных возрастных стадий. Он задумывался о взрослении и старении человека («Лишь вчера дитя ты, сегодня старик», «Всем рождение и кончина суждены»). Убеждение в том, что устройство человеческой жизни, с постепенным созреванием, сменой возрастов, старением, смертью представляет собой извечный закон природы.

Абай неоднократно возвращался к этой теме. В частности, он писал: «Годы пройдут чередой», «Пора уже наша не та, ни те уже наши лета», «Не хвались, что ты станешь выше всех, — твой угаснет пыл, станешь сам старик». Одним словом, по Абаю, поведение человека, те или иные проявления психики должны соответствовать его возрасту («Мы станем смешного смешней, коль глупо себя поведем»).

По представлению Абая, — далее отмечает Т.Т. Тажибаев, — на формирование психологии детей оказывают сильное влияние родители, братья и сестры, учителя, воспитатели, сверстники, друзья, товарищи. «Не природа, — говорит Абай, — делает дурных, плохих детей, а лишь образ

жизни, среда». Семья — основной очаг, где формируется психология будущего гражданина, его личность. Родители составляют первую общественную среду ребенка. Личный пример родителей играет существеннейшую роль в жизни каждого ребенка. Не случайно, что родителям, особенно к матери, мы мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни. Вместе с тем чувства, окрашивающие отношения ребенка и родителей — это особые чувства, отличные от других эмоциональных связей. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей необходима для поддержания самой жизни ребенка. А нужда в родительской любви — истинно жизненно необходимая потребность маленького человеческого существа. Любовь каждого ребенка к своим родителям беспредельна, безусловна, безгранична. Причем, если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь — источник и гарантия благополучия человека, поддержка его телесного и душевного здоровья.

Именно поэтому первой и основной задачей родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. Никогда, ни при каких условиях у ребенка не должно возникать сомнений в родительской любви. Самая естественная и самая необходимая из всех обязанностей родителей — это относиться к ребенку любовно и внимательно.

На вопрос: с чего начинается стремление у детей стать человеком? Абай отвечал: «Только тогда, когда кто-либо из детей станет жаждать наук и знаний с искренней любовью, только тогда он будет называться человеком».

Предпосылка стремления стать человеком, который предполагает сознательное и любовное

отношение ребенка к усвоению наук – это следствие душевных его страстей. Как пояснил Абай в «Тридцать восьмом слове», – отмечает профессор Т.Т.Тажигаев, – побуждение в душе ребенка может возникнуть по трем причинам: это фактор наследственности, социальная среда и целенаправленное воспитание. Абай ясно видел, что в укладе жизни казахского общества немало помех для воспитания ребенка нравственной личностью. Поэт-мыслитель считал, что под влиянием отрицательных факторов социальной среды дети во многих семьях вырастают бездушными, ведут себя по хамски. По его мнению, из детей, выросших в порочной среде, испытавших отрицательные примеры своих родителей, трудно воспитать нравственно полноценного человека, даже несмотря на огромные усилия старших, имеющих самые благие намерения. Абай подчеркивал: «Дети с хамским поведением будут хамить и по отношению к стремлению их воспитать, и по отношению к науке, и по отношению к своему наставнику... Они хамы и наглецы, это получеловеки... Формирование у них чувства человечности – дело невероятно трудное».

Таким образом, дети, подверженные хамству трудно поддаются благородному воспитанию. Поэтому, писал Абай, – чтобы уберечь ребенка от воздействий хамства и бессердечья, надо с малых лет прививать им чувства добросердечности и любви, благородности и чуткости, сострадания к чужой боли.

В одно время А.С.Макаренко писал: «Ваше собственное поведение самое решающее, не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда вы с ним разговариваете или поучаете его, или приказываете. Вы воспитываете его в каждый момент жизни. Даже тогда, когда вас нет дома, как вы одеваетесь, разговариваете с другими людьми, отзываясь о других людях, как вы печалитесь, радуетесь, как вы обращаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеетесь, читаете – все это имеет для ребенка большое значение. Малейшее изменение, все это видит и чувствует ребенок, все ваши повороты мысли доходят до ребенка невидимыми путями, вы их не замечаете. Если вы дома грубы, хвастливы, еще хуже оскорбляете мать, вам уже не нужно думать о воспитании. Вы уже воспитываете ваших детей, и воспитываете плохо, и никакие самые лучшие советы и методы не помогут».

Как мы знаем и в наше время неудачи воспитания в отдельных семьях, особенно в неблагополучных, нередко происходят из-за расхождения между желанием родителей видеть детей воспитанными и недостатком собственной воспитанности, выраженной дефектами характера. Здесь можно привести множество примеров из жизни казахских семей, проживающих в городах и аулах. Можно сколько угодно требовать от дочерей и сыновей честности, правды – если сам не правдив, не честен, то привить эти качества своим чадам невозможно. Об этом не раз упоминал и Абай. Он психологически очень тонко подмечал эту сторону воспитательного воздействия. Поэт писал: «Хорошие дети – радость, плохие – горе, знаешь ли ты, каким будет твой ребенок, которого ты просишь у Бога! Мало ли тебе тех мук, которые ты сам перенес в жизни? Мало ли ты совершал собачьих поступков? Почему ты хочешь родить ребенка и передать ему свою собачью жизнь и муки?» Далее Абай продолжает свою мысль следующими высказываниями: «Хочешь, чтобы сын молился за тебя после твоей смерти? Если в жизни ты делал людям добро, кто не помолится за упокой твоей души? Но, если ты чинил только зло, что тебе молитвы сына. Или ты думаешь, что твой сын сделает за тебя, чего ты сам не сделал, такой ли ты ему отец и такова ли твоя страна, чтобы ты смог воспитать хорошего ребенка...». Эти мудрые слова великого мыслителя не требуют особых комментариев. Далее поэт говорит: «Ты хочешь, чтобы он кормил тебя в старости – пустая вера! Доживешь ли ты до старости, а если ты доживешь, то будет ли твой ребенок хорошим и способным прокормить себя...». Мы здесь видим глубокие мысли выдающегося казахского психолога, высказанные задолго до Макаренко и Выготского о серьезной ответственности родителей за будущее своих детей. Абай считал, сколько семей, столько и особенностей воспитания, неизбежно порождаемых спецификой кочевого быта.

«Хорошо, – продолжает он свои мысли, – даст тебе Бог ребенка, сумеешь ли ты его воспитать? Нет, не сумеешь. И будешь ты отвечать за свои грехи, и станешь соучастником греха своего ребенка... Ты начинаешь обманывать своего сына с раннего детства, суля ему то одно, то другое, и забавляясь тем, что обманул ребенка, но если твой сын станет лгуном, то спрашиваю я тебя,

кто его научил? Потом ты научишь его ругать других, а сам будешь защищать его и прощать его озорство, ты этим окончательно испортишь ребенка». Родители являются центральными фигурами семейного воспитания. Здесь огромна роль и бабушки с дедушкой. Абай с благодарностью вспоминал свою бабушку Зере, которая своим примером, любовью и доброжелательностью воспитала в нем лучшие человеческие качества личности поэта. Таким образом, прежде и теперь старшее поколение обеспечивает необходимый для детей психологический комфорт, на что у отца и матери, к сожалению, не хватает ни сил, ни времени.

В современных условиях, когда социально-экономический кризис общества порождает отчуждение родителей от своих детей, печально, что при живых родителях многие младенцы чуть ли не из колыбели остаются сиротами, подкидышами, являясь постоянными «жилыцами» Дома малютки и детских домов. Именно поэтому вышеприведенные абаевские мысли звучат как громкий набат в нашем современном обществе.

Особо важным периодом для воспитания является дошкольный период. А.С.Макаренко и русский писатель Л.Н.Толстой писали, что основы характера, в основном на 90%, закладываются до пяти лет, а это фундамент будущего хорошего или плохого характера. Но некоторые родители думают, что ребенка, пока у него не возникла речь, пока он еще не умеет ходить, одеваться, не может самостоятельно есть, то незачем беспокоиться о воспитании. К сожалению, такие родители глубоко ошибаются.

Современные исследования психологов дают нам данные, что некоторые генетические особенности ребенка закладываются во внутриутробной жизни. В книге врача и писателя С.Габбасова приводится приме, что четырехмесячный ребенок в перинатальный период жизни, запомнил отдельные слова, сказанные матерью.

Правда, Абай не проводил с детьми экспериментов, он философски размышлял, как Л.Н.Толстой и А.С.Макаренко. Современная психология или физиология проводят эксперименты, где их данные показывают, что не только тогда, когда появился на свет ребенок, мы должны показывать лучшие черты своей психологии, но даже и

тогда, когда ребенок находится в эмбриональном развитии.

В дошкольном возрасте на становление психологии ребенка особенно влияет личность матери. Зарубежный психолог-профессор А.Адлер пишет, что правильное воспитание личности ребенка определяется и отношением матери к отцу. Справедливо заметил Адлер, что дети не могут нормально жить и развиваться, быть жизнерадостными без забот и ласки матери. Вот почему дети отвечают на вопрос «Чьи они?» – мамы. Значит, если мать бранит отца, пренебрежительно относится к отцу, то значит, портит морально-психологический климат в семье. В семье, где господствует отношение товарищеского сотрудничества и помощи друг другу, где уделяется большое внимание воспитанию, образу жизни детей, формируются полноценные дети, полезные обществу и лично счастливые. Жизнь там, где господствует благоприятная жизнь в семье.

Т.Т. Тажибаев писал; «Абай особо подчеркивал, что не природа делает дурных и плохих детей, а жизнь и среда». В данном высказывании, – подчеркивает ученый, – мысль Абая перекликается с мыслями западных психологов, педагогов, высказавших эту аксиоматическую идею до него. Абай, – далее пишет Т.Т.Тажибаев, – получил хорошее воспитание у бабушки Зере и матери Улжан, и в своем становлении он обязан эти двум женщинам. В «Тридцать восьмом слове» он подытоживает, кого из этих людей дети больше всего уважают: отца, сверстника, мать, бабушку и др., тому они больше всего и доверяют, влияние того сильнее и сказывается на них. Любимый человек это и есть первый и главный наставник детей. Это кредо абаевских высказываний о роли взрослых на формирование личности подрастающего поколения.

Резюме

Бұл мақалада Т.Тәжібаевтың зерттеулеріндегі бала және педагогикалық психологияның мәселелері, оның Абай шығармаларының ерекше көрініс тапқаны талданады.

Summary

The problems of a child, pedagogical and psychological problems being researched in T.T. Tazhibayev's works are given in this article, where he has analyzed some particular views that had been found in Abai's works.

А.Б. КОНЫСБАЕВА

**ВКЛАД Ш. УАЛИХАНОВА В СТАНОВЛЕНИЕ
ЭТНОПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ В КАЗАХСТАНЕ**

Научное творчество Ш. Уалиханова богато историко-этнографическим материалом, собранным в результате его экспедиционных работ в Центральной Азии. Они представлены в виде статей, очерков, дневников, описывающих быт кочевников, их нравы, обычаи и культурные традиции. Также они содержат географическое описание местности, животного и растительного мира; в них представлены исторические сведения, дан экономический обзор и уделено внимание анализу социального устройства этих народов.

Тематическим направлением этих работ является этнографическое изучение народов Центральной Азии и Казахстана, которые основаны на полевых, сравнительно-культурных и архивных исследованиях. Основным методом его исследований является полевое наблюдение, которое удачно сочеталось с приемами сравнительного анализа фактологического материала. Главным же импульсом его работ, на наш взгляд, было стремление решить проблему понимания и интерпретации культуры и психологии кочевых народов Центральной Азии, поскольку традиционная точка зрения на кочевые народы в научном плане была малоэффективной и малодостоверной. Поэтому одной из центральных задач его исследовательской деятельности явилось изучение и описание этнокультурного богатства народов, так называемой «центральной зоны» этнокультуры.

Этнографический интерес Ш. Уалиханова выходит за рамки собственно культурологического интереса и выходит к границам науки, известной в настоящее время как этнопсихология. Расширение границ этнографии в аспекте ее этнопсихологического применения определило и саму методологическую позицию казахского ученого. По его мнению, наука, проявляющая интерес к быту, нравам должна изучать культуру как феномен, в котором находит прямое отражение самосознание этносов, их восприятие других народов и окружающей действительности. Ш. Уалиханов пытался выявить связи между духовным, внутренним миром человека и миром его куль-

туры. В продуктах духовной и материальной деятельности народов он увидел проявление национального самосознания, интеллектуальное развитие, мировоззрение, в которых, по его мнению, отражаются особенности их психического склада. Ему принадлежит мнение о том, что каждый народ в силу определенных природных условий его существования и собственной истории формирует те особенности национального характера, которые отличают его от других народов, и проявляют себя в определенных сферах национальной культуры.

Один из современников, армянский психолог Налчаджян А.А. в работе «Этнопсихология» отметил: «Национальный психический склад... опредмечиваются в истории нации, ее философии, языке, художественной литературе, искусстве, в различных жанрах народного творчества, в ее архитектуре. Следовательно, исследование культуры народа, раскрытие ее психологического содержания – один из основных путей развития этнической психологии» [1; 39].

Особый интерес в изучении кочевых народов, их культурной самобытности и психического склада Ш. Уалиханов проявлял к литературе и сказаниям, как письменным, так и устным, поскольку эта область их деятельности была приоритетной в плане духовной репрезентации. По мнению ученого, поэзия кочевников есть повествование картины их жизни, в которой были выражены их отношения и понятия, раздоры и сходство между родами, порядок организации кочевого общества.

В преданиях, по мнению Ш. Уалиханова, отражается поэтический дух народа, передаются чувства, переживания, описано поведение людей, выражено этническое сознание народа. В статье «Заметки по истории южносибирских племен» Ш. Уалиханов отмечал, что «поэмы в совокупности с обычаями, пословицами, поговорками, с их кодексом прав народных, составляют полную картину прошедшей исторической и духовной жизни народа...» [2; 305]. Он пишет: «изучая внимательно этнографию народа, мы можем открыть, если не истину, то, по крайней

мере, слабое отражение ее, сколько-нибудь раздражающее густой слой тьмы неизвестной. Если поэтические сказания Гомера и предания, собранные по слухам Геродотом, имеют сколько-нибудь достоинство историческое, если всякое искаженное, баснословное предание имеет в основании своем происшествие и истину, то, нет сомнения, что положительные и последовательные сказания киргиз, их образ жизни, обычаи и нравы современные, отражающие быт их предков и при сличении во всем согласные с историческими указаниями, могут иметь значение историческое. Как... произведения чисто народного ума, обуславливающие чувства, жизнь и прогресс всей массы общества, наконец, как ... произведения, вылившиеся из уст всего народа как от лица одного существа, они не лишены как исторического, филологического, так и психологического интереса» [2; 302].

Понимание ценности исторических преданий как произведений народного ума и необходимость их изучения и анализа с психологической стороны просматривается в каждой работе Ш. Уалиханова: «Заметки по истории южносибирских племен», «Записки о киргизах», «Киргизское родословие» и др.

К примеру, киргизский эпос «Манас» Ш. Уалиханов переложил на бумагу, а отрывок «Смерть Кукотай – хана и его поминки» перевел на русский язык. Эту поэму, он охарактеризовал как произведение народа, отражающее умственные познания и нравственные понятия, религиозные верования народа. Акцентируя внимание на исследованиях произведений народного творчества, Ш. Уалиханов тем самым рассматривал психический склад нации, его национальный характер. С этой целью, думается, и был переведен отрывок «Смерть Кукотай-хана и его поминки». Этот эпизод, как ни один другой из всего эпоса описывает особенности национального характера киргизского народа, его переживания, отношения, мировоззрение.

В статье «Следы шаманства у киргизов» приблизился к проблеме психологии религии народов, в частности такой, как шаманство. В ней он раскрыл причины появления и распространения шаманства в коллективном представлении кочевников Центральной Азии.

По мнению Ш. Уалиханова, шаманство – это «живая вера», которая представляет собой сис-

тему отношений народа с окружающей его природой, с другими людьми, с самим собой. В понимании Ш. Уалихановым шаманства просматривается попытка показать, что идея этой веры произошла из мирозерцания кочевых народов. Здесь созерцание выступает как способ построения своих универсальных отношений, способ освоения природы, ее восприятие. Созерцание, по мнению К. Нурлановой, является способом мироотношенческой культуры казахов. Она пишет, о созерцании как мироотношении, «способе формирования и развития отношений с природой, Вселенной, основой же самого созерцания и его сутью и одновременно его результатом является іштесу – общение» [3; 5]. Исследователь считает, что смысл такого общения есть сосредоточенность человека на внутреннем, духовно-душевном уровне, захватывающей все сферы эмоционально-интеллектуального мира человека. Следует отметить, что в подходе Ш. Уалиханова содержатся не только попытки научного объяснения сущности шаманства киргизов (казахов), но и приемы толкования этого вопроса через раскрытие национальных особенностей развития психики кочевого народа.

С точки зрения психолога Муканова М.М., трактовка сущности шаманства представленная Ш. Уалихановым сравнима с концепцией Л. Леви-Брюля о первобытном мышлении, их можно назвать однотипными. Он пишет: «... Ш. Уалиханов нигде не употребляет термины «первобытное мышление» и т.п. Вместо этих терминов он предпочитает употреблять слова: «обычай», «традиция», «предание» и т.п. Думается, это не случайно, так как то, что Леви-Брюль называет первобытным или пралогическим мышлением, – это вовсе не то, что в психологическом плане называют мышлением» [4; 131]. По мнению Муканова М.М., Ш. Уалиханов рассматривал уровень умственного развития кочевых народов, связывая его со всей сферой человеческой деятельности.

В работе «Западный край Китайской империи и г. Кульджа», выполненная в стиле дневниковых записей исследователь показал проявление психических черт национального характера в быту. Так, китайцы, по наблюдениям Ш. Уалиханова, народ необщительный и даже замкнутый, но очень самолюбивый. В них прекрасно сочета-

ются верность народным традициям, трудолюбие и неприхотливость. Особого внимания заслуживает и такое качество как терпеливость, это своеобразное «китайское терпение». Все эти качества китайцев сопровождается еще одна особенность – вежливость. Она является связующим звеном и следствием наличия этих особенностей. Создание некоторого целостного образа китайца, Ш. Уалиханов дополнил описанием особенностей национального языка. Им дан анализ соотношения языка и психического склада китайцев.

В творчестве Ш. Уалиханова имеется достаточно много и других работ, посвященных изучению национальных особенностей народов центральной Азии. К примеру, его работа «О состоянии Алтышара или шести городов Китайской провинции Нан-Лу» содержит описание черт национального характера кашгарцев, в основе которого лежит комплексный подход: изучение истории народа, общественного строя, культуры.

Творчество Ш. Уалиханова изучено достаточно многогранно, однако было бы справедливым отметить и его вклад в становление

этнопсихологической науки, в его трудах были подняты проблемы изучения систематических связей внутреннего (психического) мира человека с миром культуры народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Налчаджян А.А. Этнопсихология. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381с.
2. Валиханов Ч.Ч. Собрание сочинений, том 1, Алма-Ата, 1984.
3. Нурланова К. Человек и мир: казахская национальная идея. – Алматы, 1994 – 48с.
4. Муканов М.М. Ч.Ч. Валиханов о некоторых вопросах этнопсихологии и психологии религии. //Вопросы психологии, 1973, № 3.

Резюме

Ш. Уалихановтың Қазақстандағы этнопсихология ғылымының алғашқы калыптасуына үлесі. Ш. Уалихановтың ғылыми шығармаларында адамның ішкі (психикалық) әлемі мен мәдениет әлемі арасындағы ара қатынас мәселесі көртеріледі.

Summary

Ch. Valikhanov's investment to ethnosychology becoming like science in Kazakhstan. Problems of relations between sychology and culture is raised by Valikhanov's creation works.

А.К. КУСАИНОВ

МЕТОДОЛОГИЯ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Национальная педагогика всегда стремилась следить и сейчас следит за достижениями педагогической науки и практики за рубежом, использовать лучшие достижения у себя.

Особенностью реформирования казахстанской системы образования является стратегия развития образования нашей республики, направленная на формирование конкурентоспособной нации. Динамика изменений в образовательной политике современного Казахстана проявляется в более сложных формах. Характерными признаками сегодняшних реформ становятся интеграция, модернизация, демократизация, децентрализация и коммерциализация образовательной сферы.

В этих условиях очень важно всестороннее изучение опыта ведущих стран мира и определить, какие его положительные элементы можно принять, чтобы наша страна своевременно и достойно вошла в мировую образовательную систему.

Сравнительная педагогика – самостоятельная отрасль современного научного знания, занимающаяся изучением международного педагогического опыта развития образовательных систем различных стран мира, во всем многообразии их проявлений.

Сравнительная педагогика содержит значительный теоретико-методологический компонент, поскольку ее первостепенная задача – выявление и анализ важнейших глобальных закономерностей и тенденций развития образования при строгом учете их специфического преломления в разных странах и разных культурах. Будучи теоретической наукой и сохраняя свои фундаментальные аспекты, сравнительная педагогика имеет вместе с тем большое практическое значение, особенно в периоды интенсивного реформирования систем образования в разных странах и разных культурах.

Анализируя реальную ситуацию в разных странах и геополитических регионах, сопоставляя различные прогнозы, педагоги-компаративисты стремятся определить наиболее вероятные

пути развития образования и в будущем. Это способствует созданию научно обоснованных программ развития образования в грядущие годы и десятилетия.

Каждая наука имеет свои особенности, которые отличают ее от остальных. Некоторые особенности сравнительной педагогики имеют свои преимущества, другие же характеризуются недостатками в сравнении с другими науками.

Lauwerys пишет: «Сравнительное образование не является нормативной наукой. ... Если использовать метафору, то сравнительное образование как наука подобна навигации. Навигатор не говорит капитану или пилоту, куда вести корабль или самолет. Он дает им сведения о направлении ветра, о течении, о подводных скалах и т.д., которые капитану следует иметь в виду, если он хочет доплыть счастливым до пристани» (1).

Методология науки как философская дисциплина за последние десятилетия своего существования создала немало моделей развивающегося знания, пытаясь приблизиться к более адекватному пониманию его закономерностей. В работах последних лет критически переосмыслены многие из этих попыток.

С позиций философии методология выступает как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе (2). Однако представляется целесообразным дать более четкую формулировку определения. «Методология - это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» (3).

Можно сказать, что методология, в сущности, является философией какой-либо науки. Но нет философии как идеологической позиции, нет даже и философии мировоззренческой позиции, а есть философия как основание, как осмысление исследовательской технологии науки, то есть – с каких научных позиций можно исследовать проблемы, входящие в предмет науки.

В отличие от естественных наук, которые в той или иной степени имеют единую методоло-

гию, гуманитарным наукам и, в частности, социальным, к которым относится сравнительная педагогика, очень трудно создать схожую методологию. Доминирует мнение, что, несмотря на усилия в этом направлении, у сравнительной педагогики еще нет единой методологии. Этот факт не отражается негативно на научном развитии сравнительной педагогики, так как существуют методологии, но они в большей или меньшей степени различаются между собой. Однако это затрудняет в известной степени оценку того, что, где и как исследуется. Или – как разные сравнительные исследования соотносятся между собой. В научной литературе часто говорят, что «сравнением сравнений» можно достичь единой методологии. Здесь небезосновательно возникает вопрос: а разве достижение такой же методологии действительно нужно и полезно? По нашему мнению, основной причиной недостатка единой методологии является факт, что в сравнительной педагогике есть большое разнообразие методологических подходов, которые подвержены влиянию, или прямо связаны с другими науками: социологией, историей, философией, антропологией, этнографией и др. В сравнительной педагогике работают ученые из многих областей, и каждый из них руководствуется спецификой своей дисциплины. Это, в сущности, делает создание строго дефинируемой, единой методологии трудно осуществимой, и как указывают Altbach и Kelly не желательной (4).

Таким образом, исследовательской базой сравнительной педагогики является образование в мире и его детерминанты, что требует от методологии овладения всего, что может помочь анализу образования в его социальных отношениях и перспективах в международных планах.

Развитие методологии сравнительной педагогики прямо подвергается влиянию разными исследовательскими традициями. Одной из самых давних традиций является описание образовательной практики в других странах. Другой традицией является заимствование, «снятие в аренду», перенесение образовательного опыта с одной страны в другую с надеждой, что реформированное образование улучшится. Как на одну из самых главных исследовательских традиций мы можем указать на историко-культурные исследования, ведущие свое начало от Isaak Kandel и продолженные его последователями (главным

образом Vernon Mallinson), направленные на вопрос, как история и культурное развитие влияют на развитие и состояние современного образования. Не очень сильно выраженной, но давней традицией является стремление к улучшению отношений и взаимодействий в области образования. Относительно новые усилия были применены для построения строго научного сравнительного исследования, т.е. сравнительной педагогики со строго определенной методологией. Представители этого направления – преимущественно американские ученые, такие как G. Bereday, H. Noah, M. Eckstein, A. Anderson. Каждый из них по-своему пытается создать частнонаучные законы, чтобы охватить всю исследовательскую область сравнительных исследований. В отличие от них, например, в Великобритании авторитетные ученые, такие как B. Holmes и E. King, выражают сомнение в возможности создания единой методологии сравнительной педагогики, и предполагают, что самое важное состоит в умелом применении исследовательских подходов других наук.

Jose L.G. Garrido пишет, что, когда задается вопрос: «Что такое экономика?», самым простым и самым точным ответом является: «То, что делают экономисты». Согласно Garrido, этот ответ применяется ко многим другим наукам, но не подходит для сравнительной педагогики, т.е. сравнительная педагогика – не всегда то, что делают педагоги-компаративисты. Jose L.G. Garrido отмечает, что многое из научных положений в сравнительной педагогике извлекается из других научных областей с помощью точек зрения, которые находятся вне профессии педагога. Основной причиной, согласно Jose L.G. Garrido является то, что «политическая система, экономическая система, культурная система, информационная система, религиозная система, и другие системы, постоянно взаимодействуют с образовательной системой региона, страны или группы стран» (5).

Известный методолог в области педагогики – В.И. Загвязинский выделяет ряд положений, соблюдение которых позволяет обеспечить корректность, научную состоятельность и практическую пользу комплексных психолого-педагогических исследований. Это, во-первых, выверенная и реалистичная целевая ориентация. Во-вторых, стремление к состоянию гармонии как од-

ной из целей образования и одновременно механизма его преобразования. В-третьих, целостный и комплексный характер программно-проектных документов и проводимой на их основе исследовательской и практической деятельности. В-четвертых, сочетание нормативности и вариативности. В-пятых, единство и разграничение практической и исследовательской сторон и аспектов преобразовательной деятельности (6).

Следовательно, четко выработанный методологический инструментарий позволяет избежать разрушения преемственности различных точек зрения, тенденций развития и парадигм образования.

Многообразие систем образования в мире, противоречивость мирового педагогического опыта, необозримое множество разнообразных направлений, теорий, концепций научных школ по вопросам воспитания и образования обуславливают разнообразие методологических подходов при проведении сравнительно-педагогических исследований. Приведем основные методологические подходы, сложившиеся в мировой практике при проведении сравнительно-педагогических исследований.

Исторический подход предполагает исторический анализ развития образования, который как в отдельной стране, регионе, так и в глобальном масштабе просто необходим. Считается, что создателем этого старейшего подхода является Isaak Kandel. Почти параллельно с Kandel вклад для становления и развития этого подхода сделали Nicholas Hans и Friedrich Schneider. Вслед за ними известным ученым в этом направлении является Vernon Malinson. «Классические» годы исторического подхода - 20-50-гг. Его сущность состоит в детальном исследовании исторических корней современного состояния образования. Внимание акцентируется на требовании культур и образовательных традиций. Широко используется описание и объяснение образовательных явлений. Значительно меньше внимания уделяется прогнозированию будущего развития этих явлений.

Исторический подход тесно связывает сравнительную педагогику с общественной историей и с историей педагогики. Неслучайно, что Isaak Kandel и Nicholas Hans историки по профессии.

Использование исторического подхода при исследовании образовательных явлений означа-

ет: рассмотрение современных образовательных систем как результат их предшествующего развития, и исследование этого явления; анализ развития образования в тесной связи с общим экономическим, политическим и культурным развитием; поиск не только функциональных, но и генетических зависимостей при анализе образовательных систем; раскрытие движущих сил для развития образовательного дела.

Именно раскрытие этих «движущих сил» или «законов», или «факторов» есть основная черта исторического подхода. По своей сути, он является методологической базой, на которой создается факторная теория (Kandel, Hans и Schneider и др.), пользовавшаяся авторитетом на протяжении десятилетий – преимущественно с 30-х до 60-х гг. Основное в факторной теории это требование исторического изучения некоторых факторов, которые определяют образовательное состояние. Hans выделяет три главные группы факторов: природные, религиозные, светские. По мнению Kandel «историческим фоном» современного состояния образования являются два фактора – национализм и национальный характер. Schneider рассматривает такие факторы как: национальный характер, географические особенности, общая культура, религия, национальная история и др.

На настоящий момент исторический подход в «чистом» виде почти не встречается в сравнительных исследованиях образования.

Национально-характеристический подход очень близок к историческому, но в последнее время определяется как самостоятельный подход (7). Его предшественник Michael Sadler, который еще в 1907г. высказывает мнение, что «национальная система образования является результатом национальной истории и надежным показателем национального характера» (мы не считаем Michael Sadler основателем данного подхода, так как подход подробно разрабатывался около середины XXв.). Т.е. здесь образование рассматривается как выразитель и продукт национального характера. Чтобы профессионально объяснить образование в какой-либо стране, прежде всего надо понять ее национальный характер. P. Rossello тоже одобряет использование этого подхода. А.Н. Moehlman даже вводит в употребление понятие «национальный стиль». Этот подход оказывается очень актуальным в

50-70-х гг. и его самым выдающимся приверженцем является Vernon Malinon. В 80-х гг. начинается сильная критика подхода прежде всего, из-за его аморфности, но все-таки подход еще применяется, например, ведущим французским компаративистом Le Thanh Khoi.

Философский подход выявляет и характеризует философскую основу конкретной образовательной системы. Одним из тех, кто остро критикуют рассмотрение образовательных систем как результат, в основном, национального характера - Joseph Lauwerys. По его мнению, национальные традиции происходят от философской ориентации каждой нации. Согласно его точке зрения, каждая образовательная система имеет социальную и политическую, философскую основы. Философская сущность какого-либо народа ясно определяет цели образования. Lauwerys выражает мнение, что у каждого исследователя-компаративиста есть собственная философская позиция, которой мы не можем пренебречь при исследовании. Исследуя образовательные системы в США, Германии, Англии, Франции и СССР в 50-60-х гг. Lauwerys делает вывод, что их особенность является результатом исключительно философских концепций. Можно сказать, что в настоящее время философский подход используется только в комбинации с другими.

Социологический подход. Представители социологического подхода являются Nicholas Hans и Arnold C. Anderson. Существует, однако, значительная разница между точками зрения этих двух ученых. Nicholas Hans рассматривает сравнительную педагогику как обособленную самостоятельную науку (его капитальный труд «Comparative Education», переиздавался 5-6 раз) и, по его мнению, при сравнительных исследованиях нужно сочетать исторический и социологический подходы. Arnold C. Anderson скептически относится к конституированию сравнительной педагогики как самостоятельной науки и учебной дисциплины, и считает, что социология является основой сравнительных исследований образования. Социологический подход становится модным в 50-60-х и отчасти 70-х гг. Его сущность выражается в рассматривании образования, прежде всего, как социальной институционализированной системы, которая имеет много функций, т.е. образование – социальная многофункциональная система. Эта многофункцио-

нальность требует мультидисциплинарного рассмотрения, т.е. приверженцы социологического подхода (кроме Nicholas Hans и Arnold C. Anderson, в той или иной степени ими являются и G. Bereday, B. Holmes, J. Fischer и др.) против абсолютной монополии социологии. Часто рекомендуется заимствование исследовательских возможностей из истории, экологии, антропологии (8).

Но, согласно приверженцам этого подхода, социология это наука, которая может наилучшим образом раскрыть отношения между образовательной системой и политикой, обществом, экономикой. Рекомендуется при сравнительных исследованиях образования направлять внимание на: географическое расположение учебных заведений; количество учащихся; состав учащихся и преподавателей по этническому происхождению, языку, полу, возрасту, религии, социальной принадлежности; сущность образовательной организации; источники, размеры и распределение финансирования; артикуляцию образовательных единиц внутри и вне образовательных секторов и организации этих секторов; разные уровни учебных заведений согласно виду образования и профессиональной направленности.

Культурологический подход очень близок к социологическому подходу, из которого заимствует свою исключительную социологическую направленность. Здесь есть элементы и из факторной теории, прежде всего – требование обязательного исследования определенных детерминирующих факторов. Данный подход основывается на социологической и факторной концепциях N. Hans, (который, однако, не считается его основателем, так как этот подход направлен на культурологическое рассмотрение образовательных проблем).

Культурологический подход считается модным подходом. Применяемый в 70-х и 80-х гг. и в наше время, не считался и не считается распространенным среди компаративистов. Трудно сказать, кто является его основателем. Самыми авторитетными теоретиками являются Pierre Bourdieu и Jean-Claude Passeron. В труде Jean-Claude Passeron “Reproduction in Education, Society and Culture” (1977) культура рассматривается как «стандартизированные структуры деятельности и веры, изучаемые и демонстрируемые людьми в их коллективной жизни».

По мнению приверженцев этого подхода, одного из которых мы цитировали несколько раз William D. Halls, культурная типология порождает схожую образовательную типологию. Культурные и образовательные черты объединены и взаимно заменяют друг друга (9).

Культурологический подход представляет собой объяснение образовательных явлений внутри, их связей с культурой данного общества.

Социальнонаучный подход сформулирован Harold Noah и Max Eckstein в их труде "Toward Science of Comparative Education" (1969) и, несомненно, является самым общим подходом. По мнению Harold Noah и Max Eckstein сравнительные исследования образования не могут основываться только на историческом, философском, социологическом и каким-либо других отдельных подходах. Необходимо сформулировать один подход из всех социальных наук. Но здесь речь идет об общем социальнонаучном подходе, а не о комбинированном применении отдельных подходов при сравнительных исследованиях. Использовался в 70-80-х гг. и в наше время.

Экономический подход возникает в середине 60-х гг. и является следствием обособления промежуточной дисциплины экономика образования. Известные приверженцы этого подхода — F. Edding, G. Psacharopoulos и M. Woodhall. Является модным подходом, широко используемым в наше время. Направлен на многосторонние экономические аспекты образования, и, прежде всего, на финансовую эффективность инвестиций в образовательной сфере. Посредством подхода выясняются такие вопросы как: Как экономический рост, застой или упадок влияют непосредственно и косвенно на образовательное развитие? Как образовательное развитие со своей стороны может влиять на развитие экономики?

При экономическом подходе в сравнительных исследованиях образования в двух или больше странах обычно рассматриваются следующие проблемы: сколько стоит образование в каждой стране — как номинальная сумма, как процент годового бюджета, как усилие для экономических возможностей страны; кто финансирует образование в отдельных видах и уровнях учебных заведений; какая часть номинального национального продукта уделяется образованию; каковы доходы работников в образовательных институтах; отвечает ли качество образования инвести-

рованным суммам; насколько можно планировать финансирование и т. п. В наше время в каждом серьезном сравнительном исследовании нужно рассматривать, по крайней мере, несколько этих проблем.

Контекстуальный подход. Этот относительно новый подход возник в 70-х гг. в исследовании Edmund King и может быть описан как эклектический и прагматический. Он составлен в направлении сравнительного анализа к социальному, экономическому и политическому контексту целей образовательной системы и их современных достижений. Согласно Edmund King этим способом можно сформулировать законы, которые имеют прогнозирующую стоимость и могут способствовать образовательным решениям. В 80-х гг. Renate Nestvogel вводит в это направление понятие «общесоциальный контекстуальный подход». Преобладает мнение, что этот подход может применяться не только педагогами, а требует интердисциплинарного сотрудничества. Основное требование сравнительного исследования раскрыть социальный контекст образования.

Будучи модным, этот подход не является хорошо известным специалистам и не применяется большинством компаративистов.

Проблемноразрешающий подход. Данный подход является широко известным, установлен Brien Holmes в 60-70-е гг. Holmes сочетает проблемноразрешающие подходы, разработанные John Dewey, и гипотетично — дедуктивный метод Karl Popper, и выстраивает свою теорию, называемой «теория социальных перемен», которая является основой его проблемноразрешающего подхода. Brien Holmes выражает мнение, что анализ проблем надо направить на исследование и определение перемен в структурах таксономии, институций и окружающей среды. Согласно Brien Holmes, сравнительными исследованиями образования можно достичь общих формулировок высокой прогнозирующей ценности. Основой проблемноразрешающего подхода являются: проблемный анализ, гипотеза, определение первичных условий, логический прогноз, сравнение логически прогнозируемых результатов с наблюдаемыми событиями.

Антропологический подход является одним из современных широкоиспользуемых подходов среди компаративистов всего мира. При-

менение началось еще в 50-60-х гг., но реализуется подлинно с 70-х гг. до настоящего времени. Из старых приверженцев, например, в 60-70-е гг., можно упомянуть J. Fischer, W. Cave, P. Jones, A. Moehlman, V. Masemann и др. В 80-х гг. и сегодня почти нет выдающегося компаративиста, который не признает преимущества антропологического подхода.

Сущность данного подхода составляет рассмотрение образовательных явлений, как части природно-социальной среды человека, как результата развития материальной и духовной культуры человека; специальное акцентирование на исследовании нравов и обычаев в соответствующей стране. Антропологический подход требует в первую очередь понять каковы люди в данной стране и что определяет их сущность, и, исходя из этого, начать анализ образования, созданное этими людьми и для этих людей. Этот подход является комплексным, так как здесь содержатся элементы культурологического, социологического, философского, исторического и других подходов, связанных специфическим способом, нацеленным на раскрытие сущностей и особенностей (как и причин для них) людей, живущих в данной стране.

Антропологический подход обычно направлен на исследование материальной культуры и ее проявлений, социальных институций, человека и его универсума, эстетических ценностей, языка, фольклора.

Этнографический подход происходит от антропологического подхода, то есть является видом антропологического подхода с сильным акцентом на этнографических аспектах сравнительных исследований. Распространен преимущественно среди американских компаративистов. С 80-х гг. до сих пор, часто называется «критико-этнографический подходом» (*но в специализированной литературе не используются противоположные понятия, например некритический или другие виды этнографического подхода*).

При этом подходе требуется, чтобы понимание образования происходило из анализа культурной системы, включающей преимущественно фольклор – нравы, обычаи, язык и т.д., научной системы и экономики. Приверженцами этого подхода являются Vandra L. Masemann, Robert Arnove, Paul Willis и др.

Антропологизм, конкретнее этнографическая направленность, исключительно сильны в американском, и до известной степени, в канадском, австрийском современном сравнительном образовании. В Европе антропологизм является менее распространенным подходом.

Географический подход. Принято считать, что его основы заложены в 60-х гг. концепцией G. Bereday, в которой говорится, что география для сравнительного образования является тем же, что и история для истории образования. Выдающимися приверженцами этого подхода в конце 60-х и начале 70-х гг. являются французские компаративисты M. Debesse и A. Vexliard.

Сущностью географического подхода является исследование образовательных явлений, преимущественно исследований географического положения и особенностей страны, климата, демографической ситуации и т.д.

Географический подход имеет весьма ограниченные возможности по сравнению с социально-научным или антропологическим. Сегодня он используется почти всегда в сочетании с другими подходами.

Статистический подход. Сущностью данного подхода является сбор, обработка и анализ статистических данных об образовании в различных странах. Его применение является обязательным в исследовании учебных планов, учебных заведений, финансирования образования, образовательной политики и т.д. Отождествление статистического подхода только с количественным анализом ошибочно, так как он содержит в себе возможности, хотя и меньшем количестве, качественного анализа.

Этот подход присутствует в исследовании I. Kandel, N. Hans, J. Lauwerys. Это давно известный подход, широко употребляемый и сегодня. Он обычно подвергается критике: статистические данные извлекаются различными методиками в разных странах; используются разные дефиниции сходных явлений в разных странах; не всегда данные извлекаются из одинаковых по своему виду источников; статистические данные могут быть подвергнуты влиянию демографических, социальных, экономических, законодательных и других структур; очень часто за одними и теми же количественными данными стоят разные по своему качеству явления; в области финансирования различие в национальных ва-

лютах часто создает трудности при сравнении данных.

Независимо от этих недостатков статистического подхода, из-за его возможностей для сбора данных в меньшем объеме для образования во многих странах, и из-за многочисленных возможностей для анализа этих данных, он неизменно фигурирует в исследовательском инструментарии современных компаративистов, особенно в сравнительных исследованиях, осуществляемых национальными или международными институтами.

Недостаток единой методологии не может восприниматься как отрицательная черта сравнительного образования, и ни как прогноз, что было бы положительным при достижении ее единства. Сам предмет исследования сравнительной педагогики предполагает большое разнообразие методологических концепций и подходов, которые очень трудно объединить в единую методологию. Когда начинается одно сравнительное исследование, можно увидеть, что образовательная проблематика настолько многоаспектна, что невозможно ее детальное исследование без общих усилий представителей разных научных областей. Т.е. неважно, что в сравнительной педагогике работают педагоги, историки, экономисты, социологи, что часто ведет к определенным концептуальным различиям; важно то, что все они в какой-то момент будут объединены одной общей исследовательской проблематикой, и оформят богатство и разнообразие в

методологии сравнительного образования своими научными вкладами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Lauwerys, J. A.* Methoden der Vergleichenden Pädagogik, 1958. с.65.
2. Методологическое своеобразие гуманитарного знания. – М.: МГУМ, 1999. – 120 с. – С.109
3. Философский энциклопедический словарь. - М., 1983. - С. 365.
4. *Altbach и Kelly* New Approaches to Comparative Education. Chicago and London, 1986, с.3.
5. *Garrido, j. L. G.* Comparative Education and Educationn Science: Variations on an Old Theme, 1989, с.361.
6. *Загвязинский В.И.* Методология и методика психолого-педагогического исследования.
7. *Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т.Г., Фатхи Т.Б.* Философия для аспирантов: Учебное пособие. Изд. 2-е - Ростов н/Д: «Феникс», 2003. - 448 с. (Серия «Высшее образование»).
8. *Бижков Г.Х., Попов Н.Б.* Образовательная система в Европе. София, 1997.-255с.
9. *Halls, W. D.* Comparative Education: contemporary Issues and Trends. London 1990, с.31.

Резюме

Мақалада дүние жүзіндегі әртүрлі елдердегі білім беру жүйелерінің дамуын, халықаралық педагогикалық тәжірибелерді зерттеумен айналысатын салыстырмалы педагогика ғылымының әдіснамасы қарастырылады. Сондай-ақ салыстырмалы педагогикадағы әдіснамалық тәсілдердің мәні түсіндіріледі.

Summary

This article deals with the methodological aspects of comparative education research of education systems development in different countries worldwide.

Н.С. ШАДРИН

О ЗНАЧИМОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Как уже отмечалось, гуманизацию образования, о которой заговорили уже в самом конце советского периода, у нас «придумали» не психологи, а скорее педагоги [1, с.163]. Однако, если рассматривать проблему в более широком контексте развития мировой науки, включая сюда развитие философской мысли, психологии и педагогики, то приходится признать, что *основой* развития гуманистического подхода была определенная *философская традиция* (экзистенциализм Сартра), повлиявшая на формирование гуманистической психологии и психотерапии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй, В. Франкл, А. Менегетти и др.). И *уже затем* эта последняя, расширяя свое влияние на образовательную сферу, породила гуманистическое направление в педагогике. В целом гуманистическую парадигму, на наш взгляд, характеризуют две основные черты:

1. *Вера в человека*, в возможности его духовного роста и полной реализации своего потенциала; отметим, что можно описывать психологию современного человека, «как она есть», но при этом не верить в человека.

2. Понимание реальности *отчуждения* личности в современном мире (в том числе признание его возможности в сфере социальных отношений, в педагогическом процессе и т.д.) и поиск *путей его преодоления*.

Согласно А.Б. Орлову, гуманистическая психология возникла как оппозиция господствовавшему в начале XX века представлению о греховности и несовершенстве человеческой природы, которое присутствовало в психоанализе Фрейда, в бихевиоризме и восходило к постулатам церковного христианства [1, с.28]. Первоначально эта оппозиция была философской и связана с доктриной экзистенциализма в его сартровском варианте (в связи с этим следует отметить программную работу Сартра «Экзистенциализм – это гуманизм», вышедшую в 1946 году). «Лишь во второй половине XX века, – указывает А.Б. Орлов, – к этой философской гуманистической оппозиции примкнули психологи и психотерапев-

ты (А. Маслоу, К. Местакес, Р. Мэй, К. Роджерс)» [1, с.28].

Упомянутое выше понятие *отчуждения личности* не относится к числу разработанных. Сам термин «отчуждение» (Entfremdung) был введен в обиход Гегелем в его «Феноменологии», где он говорил о «самоотчуждении духа» на определенных этапах его исторического развития. Впоследствии проблему отчуждения личности по-своему интерпретировали (уже с материалистических позиций) Фейербах в своей «Сущности христианства» и К. Маркс. В какой-то мере эта линия анализа была продолжена далее в XX веке во Франкфуртской школе социальной философии и у Э. Фромма, для взглядов которого характерны элементы неогегельянства и даже марксизма.

Таким образом, данное, исторически ПЕРВОЕ ПОНИМАНИЕ ОТЧУЖДЕНИЯ, восходящее в первую очередь к Марксу, трактует его как процесс *отчуждения человеческой сущности* (а точнее, мира предметно-деятельных сил и способностей человека, именуемых Марксом его «сущностными силами») от форм *индивидуального существования*.

Маркс, на наш взгляд, в 6-ом тезисе о Фейербахе определил не саму сущность человека, а «человеческие сущностные силы» индивидов в их «действительности» (Wirklichkeit), то есть в их *реальном действии* (Wirken) и состыковке друг с другом. Такой действительностью и выступает «совокупность» (в подлиннике: «ансамбль») различных общественных отношений индивидов друг с другом [2, с. 262]. Маркс признавал и природную основу человеческих сущностных сил в форме «естественных сил» и способностей органов его тела (рук, ног и т.д.), а также в виде «влечений» и т.д. При этом, по его словам, при отчуждении труда «родовая сущность человека превращается в чуждую ему сущность, в средство для поддержания его индивидуального существования», в частности, существования его рабочей силы посредством заработной платы [2, с.94].

При этом снятие отчуждения трактуется у Маркса в основном как **временной** (исторический) процесс, который должен происходить не «здесь и сейчас», а в некоей последующей истории. То есть «пространственной» парадигме отчуждения тут не уделяется внимания. Однако, если «родовые» сущностные силы человека проявляются лишь в его замкнутом, ограниченном житейском мире, то мы здесь будем иметь отчуждение в чистом виде, хотя и не в той форме, в какой оно исследовалось Марксом.

По сути логика первого понимания отчуждения личности – отчуждение как *отчуждение индивидуального существования от сущности человека, от его целого и т.д.* – в особой форме присутствует и упомянутого психолога А.Б. Орлова, и у психотерапевта Г. Гурджиева, а также в психосинтезе Р. Ассаджиоли и т.д. Отчуждение рассматривается ими как отчуждение индивида от человеческой сущности, от «истинного», *целостного* «Я» человека, подменяемого множеством «малых», частичных «Я».

Так, основатель эзотерической психотерапии психотерапевт Г. Гурджиев (США) опирался на многие идеи суфизма (имевшие, как известно, существенное влияние в духовной традиции казахов), в частности, на идею необходимости преодоления «множественности» мира и человеческого «Я». Раскрывая некоторые положения Гурджиева, А.Б. Орлов пишет: «Согласно Г.И. Гурджиеву, у каждого взрослого есть множество Я, каждое из которых пользуется словом Я для самоописания. В один момент присутствует одно Я, в другой – другое, которое может испытывать, а может не испытывать симпатию к предыдущему Я. Это Я может даже не знать, что другие Я имеются, поскольку между различными Я имеются относительно непроницаемые защиты, называемые буферами. Кластеры Я образуют субличности, связанные ассоциативными связями – одни для работы, другие для семьи, иные для церкви или синагоги... Одно Я может пообещать, а другое Я ничего не будет знать об этом обещании из-за буферов, и поэтому у него не возникает намерение выполнить это обещание... Человек не может выбрать, каким Я ему быть, так же как он не может выбрать, каким Я он хотел бы быть: выбирает ситуацию» [1, с.75]. На тренингах по психосинтезу

мы часто наблюдали ситуации, когда студенты могли отобразить на листе бумаги множество своих «частных», частичных «Я», но не могли свести их к «общему знаменателю» (истинному «Я», по Р. Ассаджиоли).

Феноменологически отчуждение характеризуется не только упомянутой раздробленностью «Я» человека и отделенностью от целого (сущности), но и ощущением пустоты повседневного существования (отсутствие значимых событий при возможном обилии событий незначимых, связанных с житейской «текучкой»), бессмысленным характером выполняемой человеком деятельности и т.д. Г.С. Абрамова связывает отчуждение с феноменом «фантомного» или «мертвого» сознания (отталкиваясь от известного в психологии феномена «фантомной конечности»).

Во **ВТОРОМ ПОНИМАНИИ И ЗНАЧЕНИИ**, связанном с традициями экзистенциализма и гуманистической школы, отчуждение трактуется как отчуждение существования личности от ее целостного бытия, от ее «бытия-в-мире». (Ясно, что социальный и социокультурный аспект отчуждения при этом высвечивается меньше, чем при первом понимании).

По Хайдеггеру и Сартру, «человеческая реальность» (способ бытия человека) является «онто-онтологической», имеющей два плана – малый, «онтический», связанный с формами его *конечного* существования и *собственно онтологический*, связанный с приобщением человека к универсальному Бытию и с решением его высших экзистенциальных задач в ходе «трансценденции» (выхода за пределы самого себя и своей жизненной ситуации). Приобщение к Бытию – главная задача также и *онтопсихологии* и *онтопедагогика* А. Менегетти, который, как и вся гуманистическая школа, ориентировался, даже терминологически, на работы Сартра [3].

Итак, способ преодоления отчуждения в рамках второго подхода (связанного с гуманистической парадигмой) в том, чтобы «вывести существование индивида на уровень Бытия, или бытия-в-мире». По Маслоу, индивид при этом должен выйти с уровня элементарных потребностей на уровень *ценностей*, которые есть по сути *ценности Бытия*, или Б-ценности.

Именно личность, достигшая высшей (5-ой по счету) стадии мотивации, характеризуется «потребностью в самоактуализации» (важное поня-

тие гуманистической парадигмы) и «прочной основой» для формирования *ценностей Бытия*. Для нее характерны бытийные «пиковые переживания», а также ощущение единства со всем человечеством, умение решать широкие социальные проблемы и т.д. [4].

В этой связи удивляют высказывания части педагогов и психологов, в том числе и А.Б. Орлова, о том, что надо *в принципе* «отказаться» от формирования каких-либо ценностей, в чем якобы содержится элемент авторитаризма! Конечно, недопустимо «навязывание» ценностей, но есть прямой смысл включить их в содержание воспитания (Н.Е. Щуркова).

В. Франкл, как и Маслоу, связывает *снятие отчуждения* личности с ее продвижением по вертикали мотивационной системы, низший уровень которой составляет «стремление к удовольствию» (в фрейдовском понимании), а высший – *стремление к смыслу жизни*. Мотивы первого уровня обычно преобладают, поэтому в «экзистенциальном вакууме» (которому нередко сопутствуют наркотики и т.д.) сейчас пребывают очень многие (по данным одного исследования Франкла, 65% американских студентов). Помочь человеку преодолеть такой вакуум, – значит, открыть приемлемые для него *ценности*, позволяющие обрести смысл жизни.

Конечно, ценности как мотив поведения трудны для человека, требуя *ВЫСШЕЙ целеустремленности*, постоянного выхода за свои пределы, самосовершенствования и т.д. Как писал Сартр, «всякий ценностный акт является оторванным от своего бытия по направлению к... (a son etre vers...)» [3, с.137]. А основатель *онтопсихологии и онтопедагогике*, современный итальянский психотерапевт А. Менегетти к этому добавлял такую довольно скептическую фразу: «Известно, что большинство людей готовы идти любым путем (туда, куда их «толкает» актуальная потребность или обстоятельства – Н.Ш.), и *лишь для некоторых* существует настоящая потребность двигаться «по направлению к» ...» [5, с. 496]. (Напомним, что и по Маслоу 5-го уровня мотивации достигает лишь 1% населения). В то же время приближение к бытию (плодотворным бытийным смыслам) возможно, по Менегетти, не только через ценности, но и через

практику трансцендентальной медитации, известной в современной психотерапии.

Думается, *современная казахстанская педагогика не должна упускать из виду именно тот вариант гуманистического направления, который связан с именами А. Маслоу и В. Франкла*, как и идею о том, что приближение личности к высшим этапам мотивационной системы означает ее приобщение к бытию или к «ценностям бытия». Идея медитации как способа приближения личности к универсальному бытию соответствует и определенным духовным традициям казахов, связанным с суфизмом (практика *зікір* или *зікір салу*). (Отметим, что медитативные упражнения практикуются и по сей день в духовных обителях в Туркестане).

Несколько особняком от других гуманистических теорий стоит концепция К. Роджерса. Именно она, по-видимому, повлияла на формирование *расхожих мнений о гуманистической парадигме в психологии и в педагогике*, поскольку в тренингах, проведенных Роджерсом в Москве в 1986 году, участвовали такие маститые психологи, как А.Г. Асмолов, В.В. Столин, А.С. Спиваковская, а также тот же А.Б. Орлов и т.д.

Теория К. Роджерса сама по себе достаточно проста (она изложена в его «Теории терапии личности и интерперсональных отношений» и других работах) и может быть раскрыта через три основные понятия – *актуализация, самоактуализация, опыт*. Тенденция к актуализации – это врожденная тенденция организма к развитию всех своих потенций, обеспечивающая его простое сохранение и усложнение. Сюда можно отнести все базовые (дефицитарные) потребности по Маслоу, а также тенденцию к генерализованной активности, например, поиск приятных напряжений, риска преодоления препятствий и т.д. Тенденция же к самоактуализации – это, по Роджерсу, та же актуализация, которая *символизируется в образе своего «Я»*, приписывается ему. В этом смысле принять себя, другого – значит описать свои или чужие состояния, желания как принадлежащие конкретному «Я». Так, надо говорить «Я испытываю такое-то чувство к этому человеку», вместо того, чтобы давать ему оценку [6]. При этом существенно, что Роджерс отвлекается от ситуации наличия огромного мно-

гообразия «малых Я» данного человека (см. выше), так что остается неясным, какому именно текущему Я мы должны атрибутировать те или иные актуальные желания, эмоции, потребности и т.д.

Другой недостаток концепции Роджерса — это неопределенность понятия «личностный рост», которым (как неким ходовым товаром) торгуют сейчас многие его последователи. В рамках подхода Маслоу «личностным ростом» было бы повышение личности по основным ступеням мотивации (от базовых потребностям к мотивам-ценностям, сопричастным Бытию); что является весьма нелегким делом. В системе же Роджерса и особенно его последователей личностный рост — это то ли «персонализация», то ли самоидентификация, то ли вообще повышение уровня самоуважения индивида; в любом случае это процесс, протекающий якобы на уровне *самосознания* (а не мотивационного ядра личности) и потому *вторичный*.

Зададим теперь важный в рамках нашей статьи вопрос: равносильны ли друг другу, как это нередко считают, понятия «субъект-субъектная парадигма» образовательного процесса и «гуманистическая» его парадигма?

Согласно одним авторам, с точки зрения гуманистической парадигмы цель образования — «способствовать развитию способностей человека, развитию его личности, его духовному росту, его нравственности и самосовершенствованию, самореализации» [7, с.560]. Ни о каких субъект-субъектных составляющих этого процесса в явной форме тут не говорится. Другие же говорят о «гуманистической идее кооперированной деятельности детей и взрослых на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга» в ходе деятельности, «направленной на развитие личности» [8, с.119]. Согласно «Российской педагогической энциклопедии», «сторонники гуманистической педагогики широко используют различные формы и методы активизации обучения — драматизацию, дискуссии, работу в малых группах» [9, с.239], что предполагает и аспект «субъект-субъектности». Но при глубоком понимании гуманистической парадигмы важна не сама по себе «субъект-субъектность» (или «полисубъектность»), а *ориентация на непрерывный личностный рост* как самого учащегося, так и педагога в их со-

вместном деятельности (в пределе — на их *самореализацию*).

При этом такого рода *реальный личностный рост* должен быть связан с уходом мотивации от уровня только базовых потребностей и повышением ее хотя бы до уровня потребности в любви, помощи и уважении, а также в признании своих заслуг; в дальнейшем же имеется в виду «выход» на *ценностный уровень* мотивации и, соответственно, самоактуализацию.

Разрабатываемая нами *концепция «реального личностного роста»* базируется на признании трех уровней развития мотивационной сферы личности — это ее *инфрауровень* (базовые потребности), *мезоуровень* (конвенциональные нормы поведения) и *метауровень* (личностные ценности) [10, с. 78-83]. Если сопоставить этот подход с концепцией социальных ориентаций характера Б.С. Братуся, то *инфрауровню* соответствует эгоцентрический и группоцентрический уровень по Братусю, *мезоуровню* — просоциальный, а *метауровню* — духовный, или эсхатологический уровень.

На инфрауровне мотивации присутствуют мотивы (и соответствующие им личностные смыслы), связанные лишь с *воспроизводством существования* индивида в его материальных основах. Иногда оно происходит внутри каких-то эгоистических группировок, семейно-бытовых кланов и т.д., и тогда мы говорим о феномене группоцентризма (в понимании Братуся), далеко еще не изжитом. На инфрауровне мотивации мы имеем *минимум открытости* социальному миру и *минимум интеграции* индивида (системы его личностных смыслов) в социум [10, с.79].

Однако уже любая конвенционально принятая социальная *норма* (интериоризированная индивидом) обеспечивает, на наш взгляд, не «замыкание» (термин топологии) личности в конечную группу и систему соответствующих личностных смыслов индивидов, как при группоцентризме, а, напротив, ее определенную «открытость» требованиям социума. Так, работники торгового предприятия со здоровым климатом должны быть «открыты» любому «постороннему» покупателю, его запросам, ожиданиям и т.д., а не закликиваться на некие внутренние, ориентированные на интересы «своей» группы «правила» и т.д.

Принцип «открытости миру» присутствует у любых психологов и педагогов гуманистической

школы, не исключая ориентировавшихся не только на экзистенциалистскую, но и на *антропологическую* традицию (Отто Больнов). Феномен открытости описывали и М. Бубер, Х. Плессер, М.М. Бахтин. При этом максимум открытости достигается на уровне *ценностей*, приобщение к которым было бы «сверхзадачей» педагогического процесса.

Как верно отмечал Сартр, ценности впервые придают *смысл*, «смысл возвышения» *всему бытию*, а не просто каким-то конечным формам существования [3, р.137]. Конкретно-психологически это выглядит так, что в жизни (бытии) личности изживаются, оттесняются вглубь одни, менее достойные (с позиций ценностных критериев) мотивы и устремления и выдвигаются на первый план иные, более достойные. Подвергая такому «катарсису» свое личностное бытие, индивид неизбежно должен вмешиваться и в окружающее социальное бытие, впервые приобретающее для него *личностный смысл возвышения* в направлении конкретной ценности (Красота, Гармония, Справедливость и т.д.). Нетрудно понять, насколько «отвязанными» (А.Н. Леонтьев) от базовых потребностей (как условий существования) должны быть при этом мотивы деятельности!

Воспитательный процесс, если он действительно ориентирован на гуманистический принцип «открытости» человека миру, должен, так или иначе, демонстрировать убожество перспектив личностного роста *лишь на основе удовлетворения базовых потребностей*. Так, члены различных клановых группировок, особенно коррумпированных, нацеленных исключительно на эффективное воспроизводство существования своих членов в его *материальных* основах, по сути дела «открыты» *лишь друг другу* и неизбежно отгорожены от всего окружающего мира. Да и «открытость» эта сводится лишь к *чисто топологическим отношениям*, которые могут возникать между потребностными циклами активности членов клана: это отношения их возможного объединения, полного или частичного включения друг в друга, частичного пересечения, смежности, вычитания и т.д. Так, чисто биологический акт смерти одного члена клана сводится лишь к «вычитанию» циклов актив-

ности, принадлежавших умершему, что приводит к «высвобождению места» и появлению новых перспектив для оставшихся (что всегда держит в напряжении любого члена группировки). Появление нового члена клана означает лишь дополнение пространства группы новой топологической областью. Нет никакого сомнения и в том, что «открытость» индивидов друг другу внутри современных молодежных группировок «стыкового секса» также является *лишь пародией на открытость человека миру* и другому человеку. (Говоря несколько утрированно, это на самом деле лишь «открытость» половых органов индивидов и связанных с ними потребностных циклов активности).

Наоборот, ориентация учебно-воспитательного процесса на принцип «открытости» получает реальные перспективы уже в тех случаях, когда удастся вывести развитие личности хотя бы на уровень *конвенциональных норм* (уровень более высокий по сравнению с базовыми потребностями). В частности, как мы полагаем, при обучении студента в вузе *профессиональные нормы поведения* (соответствующие профилю его подготовки) могут осваиваться в ходе *ролевых игр* (разновидность деловых игр). Это аналогично тому, когда нормы поведения взрослого общества (нормы и мотивы поведения врача, больного и т.д.) осваиваются старшими дошкольниками в ходе сюжетно-ролевых игр (игра «в больницу», «в магазин» и т.д.). При этом надо обращать внимание не на то, как умно (рационально) студент разрешил ситуацию, а на то, как он данные нормы реально освоил и «прочувствовал».

Итак, *сведение гуманистической парадигмы образования, базовыми «задающими» условиями которой являются снятие отчуждения, а также принцип «открытости» бытия личности и «возвышения» ее мотивации, к субъект-субъектной парадигме не вполне корректно*. Нужно не «играть в демократию», предоставляя то преподавателю, то учащемуся какие-то особые «права субъектности в педпроцессе», а содействовать *реальному личностному росту* того и другого в их совместной деятельности. Только так мы сможем осуществить прогресс в

воспитании подрастающего поколения и начать решать задачу «правильного функционирования системы ценностей» в нашем обществе, о которой говорил наш Президент Н.А. Назарбаев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 42. – М.: Изд-во политической литературы, 1974. – 536 с.
3. Sartre J.-P. L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique. – Paris: Gallimard, 1943. – 722 p.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
5. Менегетти А. Учебник по онтопсихологии /Пер. с итал. – М.: Славянская ассоциация Онтопсихологии, 1997. – 592 с.
6. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы. – М.: Психотерапия, 2006. – 512 с.

7. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону, 1999. – 576 с.

8. Педагогика. Учебное пособие /Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

9. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. Т.1. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. – 608 с.

10. Шадрин Н.С. Ценностная регуляция творческой деятельности: Социогенез и механизмы. – Павлодар: Изд-во ПГУ им. С.Торайгырова, 2008. – 360 с.

Резюме

Мақаланың авторы білімнің гуманистік парадигмасының көздерін талдайды және оның қалыптасуындағы тұлғалық өсудің психологиялық тұжырымдамасының ролін көрсетеді.

Summary

The author of the article analyzes the sources of humanistic paradigm of education and shows the role of psychological concepts of personality growth in its making.

К.Б. СЕЙДУЛАЕВ

ПСИХОЛОГИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Изучение психологических аспектов ценностных основ общества и отдельной личности имеет чрезвычайно важное значение в условиях изменения общественно-экономической системы. Трансформации, произошедшие в обществе, экономике и политике, привели к необходимости переосмысления и переоценки значимости основных ценностей.

Неустойчивость социальных систем, выраженная в смене базисных экономических или политических систем, приводит к тому, что личность как психологическое образование стоит перед необходимостью осознать, в различных доступных для понимания формах собственное поведение, цели, ценности, позицию в обществе. Тем самым нестабильность внешней среды является детерминирующим фактором смены, развития и функционирования психологических структур общества и личности.

На протяжении всей истории человечества дестабилизация социальных условий происходила в виде войн, революций, смене общественно-экономических формаций, миграций, но при всем этом отдельные формы успешного приспособления человека или группы людей к окружающим условиям как бы закреплялись и превращались в более или менее устойчивые модели психологической адаптации. Такие модели обладают внутренней непротиворечивостью и стабилизируют социальные институты, направляют активность человека как субъекта социального процесса. Но в тоже время сами модели психологической адаптации становятся источниками внутренних противоречий самих социальных систем. Человек в современном обществе с момента рождения оказывается охваченным мотивационными потоками, исходящими от различных психологических инвариантных образований, неявно проявляющихся в семейных устоях, национальных традициях, социальных условиях.

В условиях полимотивационной структуры общества огромное значение приобретает необходимость исследования функционирования системы ценностных ориентаций. Динамика социальных процессов определяет необходимость

принятия каждым членом общества ответственности за свою судьбу, приводят к постепенному утверждению в общественном сознании новой, порой противоречивой системы ценностных ориентаций.

Усложнение процесса присвоения и принятия ценностей в современном обществе обуславливает необходимость исследования механизмов формирования и трансляции традиционных ценностей и ценностей свободного демократического общества социальными институтами.

Актуальность рассматриваемой темы определяется, наличием противоречия между современными социальными условиями, предъявляющими особые требования к исследованию системы ценностных ориентаций личности, и недостаточной изученностью психологических факторов и механизмов ее развития.

Данная статья посвящена изучению психологических закономерностей функционирования системы ценностных ориентаций в структуре личности.

Проблема исследования ценностей, ценностно-ориентационной сферы личности в настоящее время приобретает все более актуальный и интегральный характер, являясь объектом различных гуманитарных дисциплин, и представляет собой социально значимую область научных интересов различных отраслей знания о человеке - философии, социологии, психологии.

Ценностно-ориентационная сфера личности – это комплексная система, которая включает в себя два системообразующих компонента - ценностных значений (психосемантическую систему) и ценностных смыслов (систему личностных смыслов). Оба компонента непосредственно связаны с понятием личность, поскольку имеют прямое отношение к изучению человеческих потенций и интенций.

В сфере психологии наибольший интерес представляют процессы и результаты исследований общей, социальной и возрастной психологии. В общей психологии определяющим становится вопрос филогенеза ценностей, их интериоризации в психологические структуры личности. Предме-

том изучения социальной психологии является присвоение личностью ценностей общества в процессе их социализации. И, наконец, психология развития изучает различные аспекты онтогенеза ценностей в процессе эволюции личности и их возрастную периодизацию.

Р.Г. Лотце /1/, введший в философию понятие ценности определяет его следующим образом: ценность - это то, что реально не существует, но значит. Ценность - не реальна, она - идеальна, противоположна реальному. Р.Г. Лотце отдельно описывает место человека в трех сферах: действительности, истинности и ценности. Именно обогащение природного факта идеальным содержанием, смыслом, значением превращает его в феномен культуры.

Ценность значит как идеальная цель, как цель должествования. Идеальная цель от реальной цели отлична и тем, что она не может непосредственно влиять на предметную действительность. На природный мир она может воздействовать лишь тогда, когда будет лицом реальный опосредствующий агент, который признает ее ценностью, сделает реально-природные явления средством ее осуществления. Таким агентом является человек, и лишь он может понять, оценить ценности и, в то же время, как гражданин реального мира, использовать силы среды и свои собственные силы как средство их осуществления.

Другим вариантом решения проблемы ценностей был натуралистический психологизм. Основной тезис этого подхода состоял в том, что источником ценностей признавалась биопсихологическая интерпретация потребностей человека. Г. Спенсер ввел собственный термин «ценность» /2/. Мир ценностей рассматривается с точки зрения индивида и предстаёт как функция его биологической природы, как объективирование его психических реакций, реализация прежде всего витальных потребностей.

Особый подход к проблеме ценностных ориентаций в структуре личности сформировался в рамках понимающей психологии. Основатель понимающей психологии Э. Шпрангер /3/ придерживался методологического принципа трактовать психические процессы из психических же процессов. Представления Э. Шпрангера основывались на убежденности в том, что раскрытие душевной жизни человека достижимо лишь с по-

мощью понимания, трактуемого как внутреннее, интуитивное постижение. В таком случае психическое сводится к интуитивному постижению моделей действительной жизни и достаточно исследовать отношение индивидуальной духовной жизни к структуре объективного духа и выявить основные идеальные типы направленности абстрактного человека. Для объяснения этих основных типов направленности Э. Шпрангер вводит теоретический конструкт «формы жизни» (Lebensformen). По мнению Э. Шпрангера поведение человека (форма его жизни) определяется преобладанием одной из шести ценностных направленностей. Основываясь на этих формах, он предложил следующую типологию личности:

1) теоретический человек - тот, кто стремится к познанию, т. е. для которого главная ориентация в жизни — осмысление в теоретическом плане того, что происходит, установление каких-то закономерностей;

2) экономический - ищущий пользу в познании;

3) эстетический — стремящийся познать мир через оформленное впечатление, через самовыражение в эстетической форме;

4) социальный - тот, кто хочет найти себя в другом, жить ради другого, действует и живет ради любви к другим людям;

5) политический - стремящийся к духовной власти над другими;

6) религиозный - ориентирующийся прежде всего на поиск смысла жизни, ищущий высший смысл, высшую правду, первопричину.

Классический психоанализ З. Фрейда фокусирует внимание на внутренних биологических причинах формирования личности. З. Фрейд рассматривает ценности как проецированную во внешний мир психологию, хотя он и не затрагивал прямо проблемы ценностей, но, по сути, связь с ними прослеживается.

«Суперэго» З. Фрейда /4/ по существу представляет собой вместилище как врожденных, бессознательных, так и социально обусловленных ценностей, моральных установлений, этических представлений и норм поведения, которые исполняют роль своего рода надзирателей или цензоров «Эго», устанавливая для него определенные пределы и ограничения. З. Фрейд в своих трудах выделяет три функции «Суперэго»: совесть, самонаблюдение и формирование идеалов.

По мнению З. Фрейда, «суперэго ребенка в действительности конструируется по модели суперэго его родителей: оно наполнено тем же содержанием и становится носителем традиции и переживающих время суждений ценности, которые передаются, таким образом, от поколения к поколению» /4, стр. 22/

Психоаналитическую теорию личности З. Фрейда можно отнести к разряду психодинамических, использующих для описания личности биологические, внутренние психологические свойства индивида, в первую очередь, его потребности и мотивы.

Однако, по З. Фрейду, основные потребности и мотивы поведения самой личностью не осознаются и находятся в состоянии конфликта с социальными нормами.

Многие последователи З. Фрейда предпринимали попытки преодолеть ограничения классического психоанализа. Уже ближайшие его сподвижники А. Адлер и К. Юнг, пришли к выводу, что не сексуальные влечения, а чувство неполноценности и необходимость компенсировать этот дефект, либо коллективное бессознательное (архетипы), вобравшее в себя общечеловеческий опыт, определяют психическое развитие личности, его ценности, ценностные ориентации.

Связать природу бессознательного ядра психики человека с социальными условиями его жизни пытались К. Хорни, Г. Салливен и

Э. Фромм. Человеком движут не только биологически предопределенные бессознательные побуждения, но приобретенные стремления к безопасности и самореализации (К. Хорни), образы себя и других, сложившиеся в раннем детстве (Г. Салливен), влияния социо-экономической структуры общества (Э. Фромм).

Пытаясь сблизить социологический и психоаналитический подходы,

Э. Фромм /5/ выделяет понятие личностной ориентации и соотносит прегенитальный и генитальный типы ориентации З. Фрейда с «непродуктивным» и «продуктивным» типами ориентаций, отличающимися направленностью на различные системы ценностей. Типы ориентации, согласно Э. Фромму, имеют исторический характер и связаны с определенной общественно-экономической формацией:

- 1- рецептивно-ориентированный;
- 2- грабительно-ориентированный;

- 3- направляюще-ориентированный;
- 4- рыночно-ориентированный;
- 5- продуктивно-ориентированный типы.

Таким образом, можно констатировать, что для теории З. Фрейда и его последователей присущи врожденность и фатальность механизмов развития личности, а также противоречие между потребностями личности и социальными нормами.

Австрийский психолог В. Франкл /6/, автор концепции логотерапии, предлагает иную интерпретацию ценностей. С его точки зрения, ценности исполняют роль смысла человеческой жизни. В. Франкл описал три класса ценностей, позволяющих сделать человеческую жизнь осмысленной. Это ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения.

Ценности творчества - наиболее естественные и важные, но не необходимые. Основным путем их реализации является труд. Смысл труда заключается в том, что человек привносит в свою работу как личность.

Ценности переживания - ценностным потенциалом обладает любовь. «Любовь является единственным способом понять другого человека в глубочайшей сути его личности». Однако любовь не есть необходимое условие для осмысленности жизни.

Ценности отношения - эта группа ценностей заключается в отношении человека к факторам, ограничивающим его жизнь /7/. Ценности отношения делятся на три категории: осмысленное отношение к боли, вине и смерти.

Центральным пунктом теории личности А. Маслоу /8/ является самоактуализация - стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, которое является высшей ступенью в иерархии потребностей. По А. Маслоу, все самоактуализирующиеся люди стремятся к реализации «бытийных» ценностей. Для них эти ценности выступают как жизненно важные потребности.

А. Маслоу выделяет две группы ценностей:

- а) Б-ценности (ценности бытия) - высшие ценности, присущие самоактуализирующимся людям (истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникальность, совершенство, необходимость, полнота, справедливость, порядок, простота, богатство, легкость без усилия, игра, самодостаточность);

б) Д-ценности (дефицентные ценности) - низшие ценности, поскольку, они ориентированы на удовлетворение какой-то потребности, которая неудовлетворена или фрустрирована.

А. Маслоу включает ценности в мотивационно-потребностную сферу личности, но при этом ценности рассматриваются без учета детерминирующей роли социальных и исторических факторов развития личности.

А. Маслоу подходит к проблеме ценностей в контексте теории мотивации или самоактуализации. Самоактуализация предполагает наличие сверхэмпирических потребностей, определяющих ориентации личности и ее жизненные установки. Согласно А. Маслоу, потребности человеку «заданы» и иерархически организованы по уровням. Можно представить иерархию ценностей в виде пирамиды, составленной из следующих уровней:

1- базовые физиологические потребности (в пище, воде, кислороде, сексуальные потребности и др.);

2- потребности связанные с безопасностью (в уверенности, структурированности, порядке, предсказуемости окружения);

3- потребности связанные с любовью и принятием (потребность в аффективных отношениях с другими, во включенности в группу, в том, чтобы любить и быть любимым);

4- потребности связанные с уважением других и самоуважением;

5- потребности связанные с самоактуализацией, или потребности личной самостоятельности.

Высшей ценностью, считает А. Маслоу, является сам человек. Основная задача человека - самоактуализация, самосовершенствование в реализации своего потенциала.

К. Роджерс /18/, анализируя проблемы ценностей, предполагает:

1) присущий человеку ценностный процесс как часть его жизни имеет органическую основу, базируется на доверии человека к мудрости целостного «Я», а не какой-то его части;

2) эффективность этого процесса прямо пропорциональна открытости человека своему внутреннему опыту;

3) чем больше открытость людей их внутреннему опыту, тем больше общность их ценностей;

4) эти общие для всех людей ценности гуманистичны и конструктивны.

К. Роджерс также считает, что универсальные ценности действительно существуют, однако они лежат не вне человека, а в нем самом, поэтому их нельзя сообщить личности, а можно лишь создать условия для их развития.

Таким образом, ценностные ориентации как предмет психологического исследования занимают место на пересечении двух больших предметных областей: мотивации и мировоззренческих структур сознания.

В этой связи примечательна точка зрения М. Рокича /19/. Категория ценности, согласно концепции М. Рокича, является важнейшей в контексте социальных наук, поскольку феномен ценности оказывает непосредственное влияние на поведение и установки индивидов, как членов общества.

М. Рокича наделяет ценности следующими признаками:

1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;

2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;

3) ценности организованы в системы;

4) истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности;

5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

М. Рокич выделяет два класса ценностей:

а) терминальные ценности - убеждения или представления об окончательных целях или желаемых конечных состояниях существования, ради которых стоит стараться (например счастье, мудрость);

б) инструментальные ценности - убеждения или представления о желаемых способах поведения, которые являются инструментами для достижения желаемых конечных состояний (например, вести себя честно, ответственно).

Согласно М. Рокичу /20/, ценностные ориентации личности организуются в иерархию, и индивиды различаются не столько в присутствии или отсутствии у одних какой-нибудь ценности, сколько в расположении их ценностей.

М. Рокичем высказывает мнение, что ценности формируются «... через переживание - боль или радость, депривацию или удовольствие, достижение целей или фрустрацию от неудачи, социальное признание или непризнание, любовь или

ненависть» /20/. Система ценностей, формируемая принуждениями и возможностями, представленными социальной системой и биофизической средой, подвержена изменениям. Основной детерминант изменения ценностей - самонеудовлетворение, происходящее от осознания несовместимости между ценностями и социально определяемой Я-концепцией.

В отечественной психологии сложился целый ряд школ и направлений, в которых аналогичные подходы к пониманию ценностей рассматриваются в различных аспектах изучения свойств личности.

Несмотря на различие трактовок личности в отечественной психологии, в качестве ведущей личностной характеристики выделяется направленность. Б.Ф. Ломов пишет: «В глобальном плане направленность можно оценить как отношение того, что личность получает и берет от общества (имеются в виду материальные и духовные ценности), к тому, что она ему дает, вносит в его развитие» /9/.

В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: как «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев) /10/, «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн) /11/, «смыслообразующий мотив»

(А.Н. Леонтьев) /12/, «доминирующие отношения» (В.Н. Мясищев) /13/.

Из вышеизложенного следует, что понятие личность не может рассматриваться обособленно, в отрыве от социальной среды, общества. Исходным моментом индивидуальных характеристик человека как личности, по мнению Б.Г. Ананьева, является его статус в обществе, равно как и статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность. На основе социального статуса личности формируются системы ее социальных ролей и ценностных ориентаций. Статус, роли и ценностные ориентации, образуя первичный класс личностных свойств, определяют особенности структуры и мотивации поведения, и, во взаимодействии с ними, - характер и склонности человека. В этой связи Б.Г. Ананьев рассматривает ценностные ориентации как одно из центральных звеньев в комплексном изучении личности и закономерностей ее развития.

С.Л. Рубинштейн также писал, что «ценности - производны от соотношения мира и человека,

выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека».

В.Н. Мясищев предложил трактовку субъективных ценностей как осуществленного в субъект-объектном и субъект-субъектном взаимодействиях плана личностных отношений. Это расширяет контекст реализации ценностных отношений, включая в него человеческое общение.

В концепции субъект-объектных взаимодействий, представленной теорией деятельности А.Н. Леонтьева, понятие субъективных ценностей в какой-то степени ассоциируется с понятием значимости, предполагающим связь индивидуальной представленности значений с эмоционально-мотивационной сферой.

Основываясь на концепции А.Н. Леонтьева, В.Ф. Сержантов /14/ делает вывод, что всякая ценность характеризуется двумя свойствами - значением и личностным смыслом. Личностный смысл ценностей - это их отношение к потребностям человека. Он определяется как объектом, выполняющим функцию ценностей, так и зависит от самого человека. Значение ценности есть совокупность общественно значимых свойств, функций предмета или идей, которые делают их ценностями в обществе. В силу того, что ценность есть предмет потребностей человека, а таким предметом может быть вещь или идея, В.Ф. Сержантов делит ценности на две категории - материальные и духовные.

Материальные ценности - орудия и средства труда, вещи непосредственного потребления, компоненты значений которых могут быть представлены следующими основными свойствами:

1. Физический статус;
2. Техническое устройство;
3. Праксиологические функции;
4. Социально-экономическая форма.

Духовные ценности есть идеи (политические, правовые, моральные, эстетические, философские и религиозные). Они в силу своей природы характеризуются следующими основными свойствами:

1. Информационное содержание и истинностная характеристика;
2. Материальное воплощение;
3. Аксиологическая функция;
4. Социально-экономическая форма.

По мнению В.Ф. Сержантова, ценности в от-

ношении к индивидуальному сознанию находят- ся в двойном отношении: они отражены в нем как значения, имеющие для индивида определенный смысл. При этом в состав значений включаются такие компоненты, которые характеризуют их как ценности, «... т.е. их социально опосредованные функционально-праксиологические определения».

С точки зрения диспозиционной концепции В.А. Ядова/15/, рассматривающего диспозиции личности (осознание готовности личности к оценке ситуации и поведению, обусловленной ее предшествующим опытом) как иерархически организованную систему, вершину которой образует общая направленность интересов и система ценностных ориентаций, как продукт воздействия общих социальных условий, можно предложить в качестве основания группировки ценностей определенные состояния модальности диспозиций (активированные, «дремлющие», относящиеся к центральным потребностям и к «периферийным»).

А.Ф. Лазурский разработал собственную типологию личностей на основе их отношений к различным явлениям, объектам и ценностям /16/. В основе классификации А.Ф. Лазурского находится преобладание внешних или внутренних источников развития личности («экзопсихики» или «эндопсихики»). В зависимости от проявлений эндо- и экзопсихического, особенностей приспособления к среде, уровня «одухотворенности», ценностей, идеалов и принципов им выделяется 15 типов, относящихся к низшему, среднему или высшему уровню личности, при этом для выделения групп личности одновременно берутся достаточно разные основания.

В социально-психологическом аспекте ценности выполняют функцию регулятора групповой сплоченности и активности коллектива. Индивидуальные ценностные ориентации взаимодействуют и воздействуют на коллективные через межличностные взаимоотношения.

В рамках стратометрической концепции коллектива, разработанной

А.В. Петровским, второй уровень (страта) межличностных отношений в группе представлен отношениями опосредствованными содержанием групповой совместной деятельности, ее целями и задачами, принятыми в группе принципами и ценностными ориентациями, «...которые

в конечном счете являются проекцией идеологических конструкций, функционирующих в обществе»/17/. Одним из основных показателей сплоченности группы является ценностно-ориентационное единство - фактор, фиксирующий степень совпадения позиций и оценок ее членов и ценностей, наиболее значимых для группы в целом. Таким образом, ценностные ориентации ощутимо сказываются на различных сторонах жизнедеятельности группы: от личной адаптации входящих в нее членов до ее продуктивности.

Зарубежные и отечественные исследования проблем ценностей свидетельствуют, что ценностные ориентации выступают важнейшими структурными компонентами личности. В совокупности с остальными социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех сферах человеческой деятельности.

На систему ценностей конкретной личности влияют возрастные, гендерные и психологические особенности, а также социальный статус.

Учитывая вышесказанное можно утверждать, что ценности это социо-культурный феномен, выражающийся в диалектическом отношении субъект - объект, который является важным опосредующим звеном между личностью, ее внутренним миром и реальной действительностью.

Социальность ценностей состоит в их исторической детерминированности, а индивидуализированность проявляется в том, что в них аккумулирован опыт конкретного субъекта.

Социальные ценности можно определить как некое данное, имеющее эмпирическое содержание, интериоризуемое членами какой-либо социальной общности или сообщества в целом, значение, соотносимое с чем-то, являющимся объектом деятельности.

Индивидуальные ценности являются важнейшим компонентом структуры личности, осуществляют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Философский энциклопедический словарь/ под ред. Л. Ф. Ильичева и др. - М.: Сов. энциклопедия. 1983.- 840с.
2. Спенсер Г. Первые принципы М., 1972. - 49с.
3. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивиду-

- альности // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М., 1982. - С.55-60.
4. *Фрейд З.* Я и Оно: труды разных лет, в 2-х т. Т. 2, - Тбилиси, 1991. - 425с.
 5. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993.
 6. *Франкл В.* Поиск смысла жизни и логотерапия // Психология личности. Тексты. - М., МГУ, 1982. - 740с.
 7. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник./ Общ. Ред. Л.Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. - М., Прогресс, 1990. - 368с.
 8. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М., 1982. - С.108-118.
 9. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984. - 448 с.
 10. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. - Л., 1968. - 338 с.
 11. *Рубинштейн С.Д.* Проблемы общей психологии. 2-е изд. - М., 1976. - 416 с.
 12. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. - М., 1975. - 304 с.
 13. *Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В.* Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта // Вопр. психол. - 1993. - т.14. - № 5. - С. 99-105.
 14. *Сержантов В.Ф.* Человек, его природа и смысл бытия. - М., 1990. - 360 с.
 15. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. - Л., 1979. - 263 с.
 16. *Лазурский А.Ф.* Очерк науки о характерах. - М., 1995. - 271 с.
 17. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1979. - 239 с.
 18. *Rogers C.* Toward a Modern Approach to Values Journal of Abnormal and Social Psychology 68 (1964).
 19. *Rokeach M.* Beliefs, Affitudes and Values: A Theory of Organization and Change. -SanFrancisco, 1969. P.48.
 20. *Rokeach M.* Understanding Human Values. New York, 1979. P. 256.

Резюме

Бұл мақала тұлғаның құндылық бағыттар жүйесінің қызметтерінің психологиялық заңдылықтарын зерттеуге арналған.

Summary

The problem of value orientations is considered as the base of personality's development and functioning. Various theoretical views on value orientations are introduced.

Г.Т. БЕКМУРАТОВА

ИНТЕГРАТИВТІ ПСИХОКОРРЕКЦИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗІ

Қазақстанның мемлекеттік тәуелсіздік алғаннан бері өткен уақыт ішінде жеткіншектер өмірінде, ой-саналарында, құндылықтар жүйесіне деген көзқарастарында, өмір сүру қалыптары мен мінез-құлықтарында жағымды өзгерістермен қатар жағымсыз құбылыстар да канатын жайып өрбелей бастады. Жеткіншектер еліміздің болашағы, демек олардың тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуы қоғамның әр түрлі саласындағы өзгерістерге түйінделеді. Сондықтан, мақалада мазмұндалған интегративті психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстардың теориялық-әдіснамалық негіздері мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектер тұлғасының өзіндік сана-сезімдерінің ерекшеліктері бойынша қарастырылады.

Бүгінгі азамат алдында тұратын ұлы міндет өзінің өмірін жалғастырушы өзіндік сана-сезімі жоғары жас ұрпақтың тұлғасын қалыптастыру болып табылады. Демек, қазіргі заман талаптарына байланысты қоғамдағы болып жатқан өзгерістерді ескере отырып, мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектер тұлғасының өзіндік сана-сезімдерінің ерекшеліктерін психокоррекциялық және психотерапевтикалық тұрғыдан қалыптастыру маңызды болып саналады.

Мемлекетімізде қоғамның дамуындағы болып жатқан өтпелі кезеңдегі қиыншылықтарға деген жеткіншектердің реакциясы ерекше әлеуметтік феномен мінез-құлқындағы ауытқулар ретінде көрінеді, бұл қоғам үшін қосымша мәселелердің кешенін қалыптастырады. Осыған орай, жеткіншектердің мінез-құлқындағы ауытқуларды сипаттайтын дағдарысты құбылыстар жайлы мәліметтер келтіріліп, осы мәселелерді әлеуметтік, психологиялық-педагогикалық тұрғыдан шешу қажеттілігі де дәріптеледі.

Көптеген мұғалімдер оқушылардың жеке ерекшеліктерін білмей немесе оларды өз жұмысында ескермей оқушылармен өзара қарым-қатынас жасай алмайтындығын білдіреді. Қарым-қатынастың өктем үлгі түрінде жасалуы балалардың ашық қарсылық көрсетуін тудырады. Ал оқушылардың құрдастарымен қарым-қатынас жасауы оның осы уақытта «адамгершілікті — өнегелі қасиеті бар ересек адаммен» қарым-қаты-

насы бар болса ғана ол тиімді болатынын ескерген жөн. Дәл осы қарым-қатынас арқылы құрдастарының ортасында қалыптасқан құндылықтарды тексеріп, түсінуге болады. Бала үлкен адаммен қарым-қатынас жасаған кезде ғана нақтылы қоғам мен әлеуметтік ортаға тән өнегелі армандар мен құндылықтардың жүйесін толық меңгереді /1/. Педагогикалық ұжымға психологиялық көмек көрсету мақсатымен семинар, тренинг және әр түрлі психологиялық шаралар ұйымдастырылуы қажет. Өйткені, үлкендердің түртпегінен шаршаған оқушылар жасандылыққа төзбейтін педагогтардың қайырымды қатынасын көріп, өздерінің құндылықтарымен толық келіспесе де, оларды бірге біртіндеп іштей өзгеруге тырысатын, түсінетін және мойындайтын адамдардың бар екенін біле бастайды.

Әр түрлі шаралар мен психологиялық жұмыстарды ұйымдастыру барысында оқушылардың жас ерекшелік дамуының негізгі талаптарын міндетті түрде ескеру қажет. Мәселен, кіші және орта жастағы жеткіншектермен жұмыс істеген кезде олардың өз-өзіне сенімділігін тудыруға, өздерінің мінезін, мүмкіншіліктері мен қабілеттерін және т.б. түсінуіне ықпал ету керек. Бұл жас кезеңі жеткіншектердің өзіне сенімділігін, өзіндік намыс сезімін дамытуға және бекітуге қолайлы уақыт болып табылады. Ал үлкен жеткіншектермен жұмыс жасаған кезде олардың айналасындағы адамдарға деген қарым-қатынасты дамытуға, тұлғааралық қатынастарының себептерін талдауға ерекше мән берген жөн. Өмірдің мағынасын түсінуіне, жоспарын жасай білуіне, мамандық кәсіби тандауға қабілеттіліктерін меңгеруге үлкен назар аудару керек. Оқушылардың жас ерекшеліктерін тек ескеріп қана қоймай, олардың мүмкіншіліктерін белсенді қалыптастырып, адамгершіліктік-өнегелі қасиеттерін дамытып, әр түрлі психологиялық жағдайларды дұрыс қолдана отырып, олардың тұлғасын үйлесімді дамуына ықпал тигізіп, мінез-құлық ауытқуларын алдын алу қажет. Осындай жағдайда ғана қазіргі кездегі оқушылар еліміздің білікті, парасатты азаматы болуына сөзсіз қол жеткізеді.

Осыған орай әр мұғалім, тәрбиеші тіпті ата-аналарыда балалардың тұлғасы үйлесімді дамуы үшін интегративті психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстар туралы мәліметтермен хабардар болулары қажет. Өйткені психокоррекциялық жұмыстың мазмұны әр түрлі және ол күрделі үрдіс болып табылады. Мәселен, психокоррекция деп жеткіншектің ортамен әрекеттестік жасауы кезінде әлеуметтік бейімделуін (соның ішінде мектепке бейімделуін) бұзатын психикалық механизмдерге бағытталған, тәрбиеленушіге психологиялық ықпал ету тәсілдерін түсінеміз /2/. Психокоррекция мақсаты — психика дамуының ақауларын түзету, қалыптасып келе жатқан тұлғаның үйлесімділігін және жүйкелік-психикалық ауытқулардың алдын алуын ұйымдастыру болып табылады. Сондай-ақ, психокоррекцияның түрлерін болуге болады:

- Жалпы психокоррекция — жеткіншектің әлеуметтік шағын ортасын қалыпқа келтіруші, жас ерекшелігінің және жеке мүмкіншіліктеріне байланысты психофизикалық және эмоционалдық жүктемелерді реттеуші, тұлғаның қасиеттерінің жетілу үрдістерін тиімділейтін жалпы ережелік шаралар.

- Жеке психокоррекция — адамдармен жұмыс барысында пайдаланылатын (ұтымды, психоаналитикалық және т.б.), жеткіншек жасына бейімделген психотерапевтикалық және психокоррекциялық әдістемелер мен тәсілдер сияқты ықпалдардың жиынтығы. Сондай-ақ, нақтылы бір жас ерекшелігіне арналған әрекеттің жетекші түрлеріне, қатынас деңгейлеріне, ойлау мен өзін-өзі реттеудің тәсілдеріне (арттерапиясына, ойын терапиясына, ән терапиясына, психогимнастикаға және т.б.) негізделіп жасалған арнайы психокоррекциялық шаралардың жүйесі.

- Арнайы психокоррекция — бейімделу барысындағы қиыншылықтар (агрессивтілік, сенімсіздік, аландаушылық және т.б.) мен мінез-құлықтағы ауытқуларды түзетуді мақсат ететін, белгілі бір жас ерекшелігіндегі (кіші, орта, үлкен жеткіншек жасындағы) жеткіншекпен немесе топпен жұмысты ұйымдастыру түрлерінің және әдістемелер мен шаралардың жиынтығы.

Интегративті психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстардың мазмұны жеткіншектердің әр түрлі ауытқуларының сипатын ескертегін, көп жобалы және көп деңгейлі құрылымнан тұрады.

Психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстардың жүйесі келесі реттегі қағидаларға негізделеді: даралық, бала тұлғасының жа-

ғымды сипаттарына сүйену, сана мен іс-әрекеттің бірігу, гумандық және балаларға күш қолданбай қарым-қатынас жасау.

Жеткіншектердің мінез-құлық ауытқуларының алдын алу мен психокоррекциялық, психотерапевтикалық жұмыстарды жүзеге асыру барысында және психологиялық жағдайларының құрылу жүйесінде психологиялық қызметтің орны ерекше. Психологиялық қызметтің мақсаты: әрбір оқушының сенімді психологиялық қорғанысын, оның өз мінез-құлқын өзгертуге тиісті екенін мойындатуға, жағымсыз тұлғалық қасиеттері мен тұлғааралық қатынастардағы кемшіліктерін түзетуге ұмтылыстарын қалыптастыру болып табылады.

Психологиялық қызмет келесі реттегі бағыттар бойынша жүргізіледі:

— оқушыларды кешенді диагностикадан өткізу;

— оқушыларға «сенім қызмет» арқылы кеңестік көмек көрсету;

— дағдарыс жағдайларындағы, психологиялық күйлердегі мұғалімдер мен тәрбиешілерге психологиялық көмек беру;

— мұғалімдерге арналған семинарлары мен жаттығулар өткізу;

— жағымсыз тұлғалық қасиеттер мен бейімделудегі ақауларды психологиялық түрғыдан түзету.

Мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің психологиялық қызметінің жұмыстарының бірқатар кезеңдерін атап көрсетуге болады:

1. Бейімделу кезеңіне жеткіншекпен жағымды қарым-қатынасты қалыптастыру, бірлікке шақыру, баланы алғашқы психологиялық бақылауға алу, диагностикалық шараларды қолдануға даярлау жатады. Психикалық күштеулерді жою, эмоционалдық күйді қалыпқа келтіру мақсатындағы жұмыстар жүргізіледі.

2. Диагностикалық кезеңде психологиялық мәселелерді когнитивтік, мінез-құлықты, тұлғалық салалардың ерекшеліктерін диагностикадан өткізу жұмыстары атқарылады. Қандай да болмасын мәселелердің пайда болу себептерін, оқыту мен тәрбиелеудің қиыншылықтарын, мінез-құлықтың өрескел түрлерін түсінуге мүмкіндік береді. Алынған ақпарат психологиялық көмек бағдарламаларын жасауға негіз болады.

3. Коррекциялау-сауықтыру кезені. Әр түрлі психологиялық коррекциялау бағдарламалары жүзеге асырылады. Бағдарламалардың басты міндеттері: баланың дара дамуы үрдістерін

белсендіру, анықталған ақауларды коррекциялау, баланың әлеуметтік тұрғыдан қайта жаңғыруы, эмоционалдық күйді, тұлғалық ақауларды, мінездің жағымсыз сипаттарын коррекциялау, жеткіншек тұлғасының құрылымын қайта құрып қалыптастыру.

Сонымен қатар психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстардың бірнеше түрлерін бөлуге болады:

- жеткіншектерді танымдық іс-әрекеттің субъектілері ретінде қалыпқа келтіруге бағытталған жұмыстар;

- балаларды қарым-қатынастың субъектілері ретінде қалыпқа келтіруге бағытталған жұмыстар;

- тұлғасы тоқырауға ұшыраған балаларға жасалатын жұмыстар.

Итегративті психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстардың әрбір түрлері әр жеке балаға арналған өзіндік бағдарламалар арқылы жүзеге асады. Сонымен қатар, итегративті психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстар барысында жұмыстың топтық және жекелеген түрлері де қолданылады: топтың құрамына байланысты тақырыбы өзгеріп тұратын топтық жаттығулар; жеткіншектермен жеке сабақтар өткізу.

Сондай-ақ мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің итегративті психокоррекциялық, психотерапевтикалық жұмыстарының тиімді болуында психологиялық-педагогикалық ықпалдар, алдын алу жолдары маңызды болып табылады.

Психологиялық-педагогикалық жұмыс бейімдеудің психокоррекциялық тұжырымына негізделіп ұйымдастырылады. Мәселен, кәмелеттік жасқа толмаған балалардың негізгі жалпы білімді алуын қамтамасыз ете отырып, олардың бейімделуі ұйымдастырылады. Мінез-құлқында ауытқуы бар балалардың әлеуметтік, психологиялық-педагогикалық тұрғысынан оналту барысында еңбекке үйретудің маңызы аса зор. Психологиялық-педагогикалық жұмыстар оқушылардың біліміндегі ақауларды жоюға және олардың жалпы білімінің негізін қалыптастыруға бағытталады /3/. Психологиялық-педагогикалық жұмыс білім-тәрбие беруді жіктеу қағидасы бойынша, жеткіншектердің психикалық, тұлғалық және мәдени дамуының ерекшеліктерін ескере отырып, жүргізіледі. Оқушылардың ұдайы дамушы мәдени-білім ортасын қалыптастыру педагогикалық үрдісті жүзеге асыру болып табылады.

Сонымен қатар, жеткіншектердің мінез-құлық ауытқуларын алдын алуының психологиялық

жағдайында алдын алуы аса маңызды рөл атқарады. Алдын алу — оқушылардың дамуындағы болатын сәтсіздіктердің алдын алуға, олардың психикасының дамытуға, нығайтуға бағытталған әрекет түрі. Бұл әрекет білім беру ортасын, дамып келе жатқан тұлғаның ішкі қайталанбас жан дүниесінің шынайы өлемінің өзге субъекттермен өзара әрекеттестігінің ерекшеліктерін, әрбір баланың қабілеттік мүмкіншіліктерін анықтауға бағытталған және нақты жағдайларын ескере отырып жасалынады. Алдын алудың ұйымдастырылу талаптары:

1) білім беру ортасында оқушылардың психологиялық дамуын нығайтуды және сақтауды қамтамасыз ететін барлық заңдылықтар мен өзара байланыстардың біртұтас көрінуі;

2) оқушылардың дамуындағы жеке психологиялық ерекшеліктердің салдарынан болатын қиыншылықтарды уақытында анықтап, алдын алу;

3) оқушының кезекті жас кезеңіне өтуіне байланысты болатын қиыншылықтарды уақытында анықтап, алдын алу;

4) жүйкелік-психикалық күйді қалыпқа келтіру жұмыстарын жүргізу.

Алдын алу жүйесіне келесі реттегілер енеді:

Жасырын және айқын психологиялық мәселелердің себептері жайлы мәліметтерді жасауға негіз болатын, баланың даму ерекшеліктері туралы ақпаратпен қамтамасыз етуге бағытталған диагностикалық коррекциялау жұмысы.

Оның дамытушы немесе психокоррекциялық алдын алу бағдарламасының нақтылы мазмұны мен амалдары таңдалып алынады:

1) кеңес беру — жағымсыз тенденцияларды жою және дамудың психологиялық сәтті болуын қамтамасыз ету мақсатымен келенсіз мінез-құлықтардың себептерін, белгілі бір жеткіншектің немесе балалар тобының қиыншылықтарын бірігіп (тәрбиешілермен, мұғалімдермен) анықтап, талқылау;

2) ағарту — жеткіншектердің дамуындағы, іс-әрекетті меңгеруіндегі, қарым-қатынас жасауындағы нышанды қиыншылықтардың болуының алдын алуға мүмкіндік беретін ақпараттарды уақытында таратуға бағытталады.

Сондай-ақ, педагогикалық құлдырауды болдырмай және оның алдын алу жұмыстарына мұғалімнің психологиялық дайындығына келесі реттегі енуі қажет: оқушылардың дамуы барысында пайда болатын ауытқулардың сипаты және оларды жою жолдары жайлы ғылыми-негізделген дұрыс көзқарастарды қалыптастыру.

Мінез-құлқында ауытқуы жеткіншектерге әлеуметтік дамуының ауытқуларымен қатар, оқу үлгерімінің нашар болуы, танымдық қызығушылықтардың болмауы, оқуға үстірт қарау тән болады. Олар үшін оқу өмірлік маңызға ие болмағандықтан, оларға педагогикалық ықпал жасау, көп жағдайда қажетті нәтижелерге әкелмейді. Мұғалім жұмыс барысында оларды білімді меңгерудің тиімді тәсілдеріне оқылатын материалды логикалық өңдеуге, басты ойды анықтауға, салыстыру, талдау, қорытындылау операцияларына, өзіндік тұжырымдар жасауға, ой операцияларын тасымалдауды жүзеге асыруға үйретуі керек. Алайда, алдымен, танымдық қызығушылықтарды қалыптастыру қажет /4/.

Алдын алу жұмыстары төмендегідей бағыттар бойынша жүргізіледі:

— оқушының дамуындағы болатын «дағдарыстардың» келеңсіз салдарының уақытында алдын алуды мақсат ететін бағдарлама;

— оқушылардың кейінгі өмірінде болатын оқиғалардың келеңсіз салдарының алдын алуды мақсат ететін шұғыл алдын алу бағдарламасы;

— оқушылардың келеңсіз тұлғалық қасиеттері мен қылықтарын алдын алуға бағытталған жеке бағдарлама.

Сондай-ақ, оқушылардың мінез-құлық ауытқуларын алдын алу жүйесінде оқу-тәрбие үрдісінің психологиялық тұрғыдан қамтамасыз етілуі маңызды болып саналады.

Жеткіншектердің мінез-құлық ауытқуларының алдын алу шараларын ұйымдастырудың бірнеше бағыттары бар. Бұл бағыттардың әрқайсысы пайда болуы себебінің айрықша пікіріне сүйенеді.

Мұндай бағыттардың үшеуін атап айтуға болады. Ортаға тән бағыт адамдардың әлеуметтік қауымдастыққа енуіне және әлеуметтік ортамен байланысына қатысты себептермен сипатталады. Осыған орай мінез-құлық ауытқуының алдын алу дегеніміз баланың өмір сүру ортасымен жұмыс жасауды білдіреді.

Екінші бағытты клиникалық-биологиялық деп атауға болады. Оның жақтастары адам мінез-құлқына әсер етуші генетикалық ықпал жайлы, физикалық, психопатологиялық, экологиялық айғақтар жайлы айтады. Мұндай жағдайда алдын алудың негізгі бағыты медициналық және психологиялық шаралар кешенін жүзеге асыру болып саналады. Бұл көзқарастың өкілдері түзету жұмыстарына көбірек көңіл бөледі.

Үшінші бағыт — девианттық мінез-құлықтың әлеуметтік, биологиялық, психологиялық сипат-

тағы әсерлер жиынтығы салдарынан пайда болатынын түсіндіретін, тұлғалық бағытта. Аталмыш бағыт өкілдері алдын алу шараларын тұлғаның өзімен жұмыс жасауды, адамның пайда болған мәселелерді өздігінен шешу біліктілігі мен әр түрлі жағдайларда өзін ұстай білуін, топтық ықпалға қарсы тұруы мен келіспеушіліктерден жол табуын қалыптастыру жұмыстарын қарастырады.

Жеткіншектердің мінез-құлық ауытқуларының алдын алу шараларының нұсқалық және тиімді кешенін тандауда аталған жұмыстың теориялық-әдістемелік біртұтас негізіне сүйенген жөн болады.

Мінез-құлық ауытқуларының түрін анықтаған кезде, оны шартты жіктеу арқылы ғана анық жасау қажет екенін атап өткен жөн. Алдын алу шараларын ұйымдастыру мақсаты мінез-құлықтарында ауытқуы бар оқушылардың мінез-құлығындағы басымдылығы анық білінетін әр түрлі ауытқулар ретінде қарастыру керек, бұл жеткіншектердің девиантты мінез-құлықтарының алдын алу шараларын ұйымдастырудың негізі ретінде субъективті нұсқалық көзқарасты ұстануға мүмкіндік берді.

Жеткіншектердің мінез-құлық ауытқуларының алдын алу үрдісіне тән арнайы байланыстарды зерттеу барысында зерттеліп отырған үрдісті сипаттайтын тұрақты түрде айқын қайталанатын байланыстар анықталды: алдын алу үрдісін ұйымдастыру шараларының өзара байланысы мен оқушылардың оған қатынасуы; алдын алу жұмыстарының нәтижелігі мен алдын алу шараларының балаға ықпал етуінің себебі; балалар тобына тән мәселелер, адамдардың жас ерекшелігіне, жынысына, баланың психикалық күйіне байланысты болатын алдын алу шараларының мазмұндық нұсқалары мен алдын алу үрдісі арасындағы байланыс.

Анықталған заңдылықтар алдын алу үрдісін ұйымдастырудың келесі ұстанымдарын қалыптастыру көрсеткішіне негіз болды: алдын алу жұмысын жеке адамға арнап ұйымдастыру; әлеуметтік тұрғыдан тандау жасау; баланың топ ішінде өзін белсендіруі, өзін-өзі дұрыс бағалауы; алдын алу шараларының ықпалын жаңастыру.

Оқушылардың мінез-құлық ауытқуларының алдын алу шараларына қатысты іс-әрекетті ұйымдастыруға педагогтар мен басқа да мамандарды даярлау — мақсатты, бағдарламалық қамтылуы бар үрдіс. Ол үш түрлі бөліктен тұрады: психологиялық (әр түрлі ауытқуы бар балаларға көмектесуге тұрақты түрде бағыт беру; оқушылардың жағымды қасиеттерін, ерекшеліктерін мойындау, яғни баланың жағымды қасиеттерін дамытуға

ұмтылу); теориялық (мінез-құлықтардың ауытқулары жайлы, оның жеткіншектер арасында пайда болуы ерекшеліктері жайлы, мұндай мінез-құлықты тудырған себептер жайлы, алдын алу шараларының мазмұны мен педагогикалық-психологиялық негіздері жайлы білу); тәжірибелік (алдын алу шараларын ұйымдастыру біліктілігі мен бейімділігі, оны ұйымдастырудың әр түрлі әдістерін, амалдарын қолдану).

Алдын алу шаралары барысындағы кезендерде түрлі деңгейі ескеріліп отырды:

1. алдын алу шаралары жағдайларына талдау жасау;
2. алдын алу амалдары; жұмыстың нәтижелері;
3. бастапқы көрсеткіштердің байланысына талдау жасау;
4. мониторинг көрсеткіштеріне салыстырмалы тұрғыдан талдау жасау.

Психологиялық тұрғыдағы мониторинг мәліметтеріне сүйенетін алдын алу шараларының бағдарламалары жасалынды. Мұндай бағдарламаларды жасаудағы басты ұстаным нұскалық ұстаным. Мониторингтік зерттеулерге байланысты мінез-құлықтарында ауытқуы бар жеткіншектерге арналған бағдарлама жасалынды. Бұл бағдарламалардың негізгі бөліктері мен бөлімдері ұсынылды: ақпараттық, когнитивтік тұрғыдан дамыту, тұлғалық қорын дамыту. Бұл ұсынысты жүзеге асыру — алдын алу бағдарламаларының нұскалық бөлігі.

Алдыға қойылған мәселерді шешу үшін келесі реттегі әдістемелер кешенін пайдалануға болады: ертегі терапиясы, әлеуметтік драма, әлеуметтік бағыттағы ойындар, әлеуметтік-психологиялық тренинг.

Ертегі терапиясын әлем мен ондағы қатынастар жайлы білімге талдау жасау мен оның мағынасын іздестіру үрдісі ретінде, шынайы өмір мен ертегідегі оқиғалар арасындағы байланысты қалыптастыру үрдісі ретінде, оқушылардың ертегідегі мазмұнды шындыққа көшіру үрдісі ретінде қолданылады.

Психодраманы жеткіншектердің өзіндік ішкі әлеміндегі өзгерістерді түсінуіне пайдаланады. Бұл жерде драмалық қойылымдар құралы көмектеседі.

Психодрамалық әдістер «қазір және осында» әрекеттік жүйесіндегі уақыт-кеңістігіндегі құрылымды құрастыруға мүмкіндік береді. Оқушылар бұл жүйеге өткенді, бүгінгі мен келешектегіні енгізу арқылы өздерінің жеке тәжірибелеріне сүйене отырып, өткен мен келешектегіге тікелей араласа алатын болады. Осының салдарынан олардың жағдайды қабылдауы өзгеріп, мінез-

құлықтары жағдайға сай болып қалыптаса бастайды. Әлеуметтік бағыттағы ойындар жеткіншектердің шынайы да, шындыққа үйлесінкіремейтін өмірдегі рөлдерді басынан кешулеріне мүмкіндік береді, әр түрлі рөлдік ұстанымдар тұрғысынан өзіндік мінез-құлықтарының стратегиясын құра бастайды. Рөлдік ойындарға қатынасушылар тұрақты әрі үйлесімді мінез-құлық түрлеріне бейімделіп, өздерінің рөлдік тармақтарын кеңейтеді.

Әрбір ойын кәдімгі қойылымға ұқсас болады, қатынасушылардың жағдайға қатысты өзіндік таңдауын жасауға және мақсатына жетуіне мүмкіндік береді.

Әлеуметтік-психологиялық тренинг әдістемесі топтағы психологиялық жұмыстың өзекті әдістерін қолдануға бағытталады. Тренинг тұлғаны дамытуға, пайдалы іскерлікті қалыптастыруға, тұлғааралық қатынастардағы біліктілікті меңгеруге жол ашады. Тренингтің айтарлықтай нәтижесі ретінде оқушылардың өзіндік психологиялық ерекшеліктерін түсінуін, алдын алу жұмыстарына олардың тұрақты араласуын, өзіндік әрекеттері мен басқа адамдардың әрекеттерін дұрыс бағалай білуін айтуға болады.

Алдын алу шараларының бағдарламаларын жүзеге асыру барысында қауіпті топқа жататын жеткіншектерді анықтау кезеңі айрықша орын алады.

Жеткіншектердің мінез-құлық ауытқуларының алдын алу шаралары барлық балалар арасында жүргізілуі тиіс, бірақ бұл жұмысты ұйымдастырған кезде педагог ең алдымен қауіпті топқа жататын балаларға назар аударуы қажет, өйткені бұл балалар басқаларға қарағанда қауіпті ықпалдарға бейім болады, сондықтан да бұл топта қандай да бір девиантты мінез-құлықтардың орын алуы әбден мүмкін.

Қауіпті топқа жататын балаларға әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық көмек көрсету дегеніміз балалардың физикалық, рухани дұрыс дамуы мен ақыл-ойының дамуына қажетті жағымсыз мінез-құлықтарын түзетуге қажетті, өзін-өзі дұрыс бағалауы мен өзін-өзі түзетуге қажетті қалыпты жағдайлар мен қорларын қамтамасыз ететін психологиялық-педагогикалық сипаттағы шаралардың кешені болып табылады.

Алдын алу шараларының бағдарламаларынан жеткіншектердің жанұясымен жұмыс жасау маңызды орын алады. Жанұя баланың мінез-құлқындағы ауытқуларды тудыратын жағымсыз ықпалдарды жоюға себеп болады, сондай-ақ девиантты мінез-құлықтың пайда болуына да әсер етуі мүмкін.

Психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстардың жүйесіндегі жеткіншектің өзіндік тұлғасын көрсетуіне, өзіндік орнын табуына мүмкіндік беретін іс-әрекетті ұйымдастыру саналады.

Қазіргі кезде ұмытыла бастаған, бірақ жеткіншектерді жағымсыз жүріс-тұрыстан алыстаушы аса құнды іс-әрекеттің бірі – еңбек. Еңбек іс-әрекетіне қатынасушы девиантты жеткіншектерге жүргізілген бақылаулар оларды мінез-құлқындағы ауытқуларды түзету үрдісіне жағымды ықпал ететінін көрсетті.

Түзету жұмыстарының әдістері жеткіншектердің іс-әрекеттері жүзеге асырылатын топпен арақатынасы байланысты әсерлі болады. Жеткіншекерге қоғамдық белсенді іс-әрекетке бай аймақты ұсынатын және жұмыс нәтижелеріне баға беруші топ өзіндік тәрбиелік қызмет атқарады. Жеткіншектердің мінез-құлқындағы ауытқулардың себептерінің бірі болып жеткіншектің авторитарлық, яғни мектеп, жанұя, қоғам тәрбиесіндегі сипаттағы «Мен»-мен және есеюші «Мен» арасындағы келіспеушілік саналады. Сондықтан да, психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстың бір бөлігін тәрбиелеуші және қайта тәрбиелеуші субъектілер тарапынан болатын қарым-қатынастарды қайта құру арқылы жеткіншектің эмоциялық саласына ықпал ету құрайды /5;6/.

Мәселен, түзету жұмысы барысында жеткіншектерге тұлғалық тұрғыдан қарау тұжырымдалды. Ол мыналардан құралады: 1) жеткіншектерге жеке тұлға ретінде қарау, педагогтың жеткіншектерге тұлғалық теңелуі, жеткіншектің құқықтарына құрмет көрсету; 2) девиантты жеткіншекті шынайы түрде қабылдау, оның кемшіліктеріне түсіне білу, себептерін түсіну, оған көмек көрсетуді дұрыс жолын таңдау; 3) жеткіншектің субъективті ұстанымын қамтамасыз ету, іс-әрекет барысында жетістікке жету жағдайын қалыптастыру, ынталандыру; 4) тәрбиешінің жеткіншек үшін үлгі болуы, оның серіктес, кеңесші, тәжірибелі ересек жолдасы ретіндегі рөлін атқара білуі; 5) жеткіншектерге қойылатын талап пен құрметті үйлестіре білу; 6) қажетті жағдайда тежеуші амалдарды пайдалана білу.

Осыған орай тұлғаның Мен-концепсиясы ерекшеліктеріне байланысты тұлғалық көзқарас пен тежеуші амалдарды қолданудың шекарасы қарастырылады.

Тәрбиеші тұлғалық ішкі күштердің қолдауын байқамаған жағдайда ғана тежеуші амалдарды пайдаланады. Жазалаушы, көндіруші әрекеттерді

жеткіншек түсініп, мойындай білуі керек, ол оның тұлғалық намысына тиіп кетпеуі қажет. Эксперименттік тәжірибе жұмыстары түзету үрдістерінің нәтижелігін арттыруға қажетті бірқатар әлеуметтік, психологиялық-педагогикалық шарттарды анықтады:

- жанұя, мектеп, қосымша білім беру мекемесі, құқық қорғаушы ұйымдар, мемлекеттік және қоғамдық қызметтер сияқты тәрбие беруші барлық субъектілердің тәрбиелеуші-түзетуші күштерін ұштастыратын, жеткіншектің мінез-құлқындағы ауытқуларды түзетудің біртұтас моделі болуы керек;

- жеткіншектерге жасалатын ықпалдардың кешенді болуы:

а) сана, ерік-эмоциясы, мінез-құлқы сияқты салаларына әсер етуші ықпалдар;

б) көркемдік, қоғамдық, техникалық сияқты әр түрлі іс-әрекеттердегі ықпалдар;

в) әлеуметтік, медициналық, психологиялық педагогикалық салалардағы ықпалдар;

- түзету үрдісінің мектептегі оқу-тәрбие ісімен тығыз байланыста болып, үйлесім табуы;

- түзету жұмысының диагностикалық тұрғыдан қамтылуы, әлеуметтік, педагогикалық және психологиялық тұрғыдан болжам жасау амалдарының болуы;

- әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық іс-әрекеттердің жеткілікті деңгейде болуы, олардың мұғалімдерге, сынып жетекшілеріне түзету бағдарламасын жүзеге асыруға, жеткіншектермен түзету және кеңес беру шараларын жүргізуге көмектесу.

Моделді психологиялық-педагогикалық тұрғыдан басқару шарттарының жиынтығы келесі реттегілерден тұрады:

ә) жеткіншектің өзіндік ерекшеліктерін, әлеуметтік байланыстары мен мектептің, жанұяның ерекшеліктерін ескере отырып, жұмысты жоспарлау;

а) тәрбиелеу-түзету үрдісіне қатынасушы барлық субъектілердің әрекеттеріне бағыт беру;

б) нәтижелерге психологиялық-педагогикалық талдау жасау.

Сонымен мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектер тобындағы психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстардың ұсынылып отырған үлгісі тұлға қызметінің үш түрлі деңгейіндегі өзгерістерді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін интегративтік көзқарасқа сүйенеді.

Тұлға қызметінің үш түрлі деңгейі төмендегідей болады: гештальт-терапия,

когнитивтік-бихевиоральдық көзқарас, арт-терапия, денеге бағытталған терапия амалдарын қолданылатын саналы, санадан тыс және денелік.

Онтогенезге бағытталған психотерапияның мұндай үш өлшемділігі тұлғаны бекітуге, қажеттіліктерін қанағаттандырып, қалыпқа келтіруіне мүмкіндік береді. Қарым-қатынастары кеңейіп, үйлесімді болады, тұлғаны есею үрдісі мен өмір ұсынатын әлеуметтік-психологиялық өзгерістерге сәтті бейімделіп кетуіне даярлайды.

Интегративті психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстардың мазмұнында психотерапияның әдістері ерекше орын алады. Мәселен, психотерапия әдістерінің ішінен топ ішіндегі психотерапия жиірек қолданылады. 12-14 жастағы жеткіншектермен атқарылатын жұмыс күрделі болғанымен, мұндай топтағы терапиялық қабілет жоғары болады, өйткені бұл жастағы жеткіншек өміріндегі құрдастарының алатын рөлі үлкен, ал олардың ересектермен қарым-қатынасы, жыныстық дамуында кездестіретін қиыншылықтары айтарлықтай болады /5/.

Сонымен қатар, жеткіншектің өзі үшін істейтіні де көп. Ол өз жанұясымен бөлісе алмайтын терең сезімдерді басынан кешеді. Оның есеңгіреу жағдайынан кейінгі қорқынышпен, жалғыздықпен, қауіптік сезіммен бөлісетін, оған көмек беретін адам керек. Жеткіншекке өз өмірі үшін жауапкершілікті қалай мойындау керектігін көрсету қажет.

Топ ішіндегі психотерапия барысында төмендегідей мәселелер шешімін табады:

- қабылдау мен қауіпсіздікке керек негізгі қажеттілікті мойындау, әлемге деген негізгі сенімді қалыптастыру, психофизикалық қалыптылық пен бой алдыруды менгеру;

- өзіндік сезімдерге, ойларға, қажеттіліктерге ие болу, күшті сезімдер қорқынышынан арылып, жақын қарым-қатынастарды айналып өту, ұят пен күмәнділік сезімін қалыптастыру. Өзіндік ойы мен сезіміне, мінез-құлқына жауапкершілік алу;

- өзінің бойындағы кекшілдік, ызалықты мойындап, ызалықты көрсетудің қолданбалы және қолданылмайтын тәсілдерін бөлшектеп беру. Қолданбалы түрдегі ызалықты білдіру амалдары әдетте жағымды нәтижелерге әкеліп соғатынын қабылдау. Агрессиялықты жоюдың жаңа амалдарына үйретіп, күнәні сезінуді қалыптастыру;

- бойлап алған толыққансыздық сезімінен айыру. Өзін-өзі бағалауды жоғарлату, өзіндік құзырлық сезімін қалыптастыру;

- өзіндік ерекшелікті қабылдау (белгілі бір шектеулері бар өзіндік «Мен»-ді қалыптастыру).

Құрдастары арасында мойындалғаны жайлы анықтама алу, яғни жанұядағы «біз» бен мектептік деңгейдегі «біз»-ден басқа тағы да бір «біз»-ге ие болу.

Қойылып отырған міндеттер Э.Эриксонның жас ерекшелігінің дамуын кезеңге бөлу теориясынан туады. Мұндағы әрбір кезеңде тәуелсіз, толық жетілмеген тұлғаның қалыптасуында аяқталмаған эмоциялық реакциялар болады /7/.

Бейімделудегі мінез-құлықтың ауытқуы бар жеткіншектер тобындағы интегративті психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстың мақсаты — психикаға зақым келдіретін жағдайдың жауап қайтаруына қатысты психодинамикалық үрдістерді енгізу. Оның барысында травматикалық тәжірибелер толықтырылып, тұлғаның әлеуметтік және жекелеген қызметтерінің үйлесімділігі орын алады. Бұл ішкі және сыртқы келіспеушіліктерді өнімді шешуге әкеледі.

Бұл бағыттағы жұмыстардың басты қағидасы — алдыңғы жағымсыз қылықтарын ескерместен жеткіншектерді бар болмысымен қабылдау және олардың мүмкіншіліктеріне сенім арту.

Қорыты айтқанда, қазіргі кезеңдегі жеткіншектердің тұлғасы үйлесімді дамуы үшін интегративті психокоррекциялық және психотерапевтикалық жұмыстардың әдіснамалығы практикалық жүзде жүзеге асуы тиісілі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Мясцев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды, /под ред. А.А. Бодалева. — М.: — Воронеж, 1995. — 60 б.
2. Намазбаева Ж.И. Психология және психотерапия. — Алматы, 2006. — 40-60 б.
3. Герцов А.Г. Практическая психология для подростков и родителей. — СПб.: Питер, 2006. — 224 б.
4. Шадура А.Ф. Психологическая коррекция отклонений в самосознании личности в подростковом возрасте. Автореф. ...канд. психол. наук: 15.12.91. — М., 1991. — 20 б.
5. Игунов С.А. Психотерапия детей и подростков. — Минск, 2005. — 65-123 б.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1989. — т. 2.
7. Эриксон Э. Детство и общество. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. — 44 б.

Резюме

В данной статье изложены теоретико-методологические основы интегративной психокоррекционной и психотерапевтической работы современных подростков с нарушениями поведения.

Summary

The article elucidates theoretical methodological principles of integrative psychocorrection and psychotherapy with juveniles, who has behavior deviations.

Білім берудің бүгінгі проблемалары *Современные проблемы образования*

Н.Н. ХАН, С.И. КАЛИЕВА, Ш.Ж. КОЛУМБАЕВА

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Глобальные изменения, произошедшие в мире, способствовали возрастанию роли человеческого потенциала в развитии современной цивилизации. Особенно наглядно это демонстрирует философия образования, которая рассматривает личность как главную движущую силу позитивного развития человеческого общества, а педагогический процесс как творческий процесс, способствующий становлению образа человеческого.

В постиндустриальном обществе личность должна быть активной, непрерывно развивающейся, ее деятельность должна быть направлена на созидание, на поиски новых нестандартных решений возникающих проблем, в том числе – профессионального характера. В связи с этим становится всё более актуальным непрерывное образование граждан как непрерывающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта в соответствии с потребностями личности и общества с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы

Данная проблема осмысливалась не столько в форме «понятия», сколько в форме идеи. При чем возведение этой идеи относится к Библии, Корану, Талмуду. В форме полудогадки, полуйдеи эту мысль высказывают Платон и Аристотель. Находит она отражение и в гуманистических взглядах Каменского, Руссо, Вольтера, Гете, и др. [1].

Идеи непрерывного образования как альтернативы образованию «однажды и на всю жизнь» высказывались еще в конце XIX – начале XX вв. (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, А.В. Луначарский и др.) и связаны с пониманием того, что учение является одним из важнейших и необходимейших видов деятельности человека в любом возрасте, в какой бы форме оно ни осуществлялось.

Утверждения о том, что непрерывное образование имеет давнюю историю, можно встретить и в высказывании ряда зарубежных авторов. В частности, во Франции проявление идей непрерывного образования связывается с дея-

тельностью философа-просветителя и политического деятеля эпохи французской революции Жана Кондорсэ, обосновывающего развитие разума как основу исторического прогресса. Проект программы народного образования, предложенный Ж. Кондорсэ, фактически базировался на идее непрерывного образования. Им подчеркивался также и основной принцип непрерывного образования – универсальность («всеохватность»), т.е. распространенность образования на всех граждан.

Современный английский ученый в области педагогики и психологии Брайан Саймон в своей книге «Общество и образование» отмечает, что еще в 1888 г. школьные советы и союзы с советами по техническому образованию стремились создать систему непрерывного образования, при которой каждый последующий этап обучения органично вытекает из предыдущего, начиная со школ для самых маленьких и кончая университетами [2]. Однако Б. Саймон констатирует, что этой идее не суждено было осуществиться, поскольку консервативное правительство, стоявшее у власти с 1899 по 1904 гг., приняло ряд административных и законодательных мер, положивших конец этому перспективному начинанию, хотя в 90-е годы прошлого века оно казалось еще вполне реальным.

Однако среди зарубежных ученых есть и такие, кто считает «непрерывное образование» еще одной утопией, такой же чудесной, как и сама утопия «воспитывающего общества». Прямо противостоящей идее непрерывного образования выглядит высказывание П. Гудмана. «Действительно ли нужно людей учить так долго, как это мы делаем сейчас, и на таком высоком уровне, если мы знаем, что работа, которую они будут выполнять, не требует более высокой квалификации? Ведь в 1990 г. мы не были такими дикими, но всего только шесть процентов взрослых людей имели аттестат зрелости» [3].

Попытки реализовать идеи непрерывного образования на практике были осуществлены в

советское время в нашей стране через создание системы институтов повышения квалификации.

Но мы поддерживаем позицию Б.С. Гершунского, который убежден, что, решая проблему непрерывного образования, нельзя ограничиваться простой механической достройкой существующей системы образования, когда усиливаются лишь компенсационные и адаптационные функции образования. По Б.С.Гершунскому, суть непрерывного образования заключается в создании необходимых условий для всестороннего гармоничного развития индивида независимо от его возраста, первоначально приобретенной профессии, специальности, места жительства с обязательным учетом его особенностей, мотивов, интересов, ценностных установок [4]. В подобной трактовке подчеркнута главная мысль непрерывного образования - развитие личности человека. Этой точки зрения придерживается и ряд других российских ученых - В.Г.Онушкин и Ю.Н.Кулюткин [5].

В настоящее время проблема непрерывного образования переходит из области идеи в область образовательной практики в связи с тем, что к началу 21 века человечество решительно шагнуло в постиндустриальную эпоху развития. Этот переход, по мнению ряда исследователей, характеризуется резким сокращением численности промышленных рабочих. При этом значительно расширяется и укрепляется класс высокообразованных служащих. В развитых капиталистических странах он уже составляет более половины занятого населения. Налицо тенденция расслоения населения по интеллектуальному признаку. Все более востребованы люди, которые соответствуют постоянно возрастающему уровню развития науки и техники. Подобное положение на рынке труда требует постоянного, непрерывного образования.

Не случайно три ведущих международных организации – Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), ЮНЕСКО и Совет Европы – в последние годы ставят проблему организации непрерывного образования как одно из направлений своей деятельности, главным в которой является определение стратегий для обучения, образования всех людей на протяжении всей жизни. Большое внимание уделяется непрерывному образованию (Lifelong Education) в рамках Болонского процесса.

В документах XIX Генеральной конференции ЮНЕСКО по вопросу о деятельности органи-

зации в области непрерывного образования последнее определяется как не ограниченное ни во времени (относительно сроков обучения), ни в пространстве (относительно места и методов обучения), объединяющее всю деятельность и ресурсы в области образования, направленное на гармоничное развитие потенциальных способностей личности и прогресс в образовании общества.

Данное определение является достаточно широким. Выделяются следующие фундаментальные особенности непрерывного образования.

1. Непрерывное образование предназначено для удовлетворения постоянно меняющихся на протяжении жизни потребностей граждан в образовании.

2. Непрерывное образование призвано обеспечить равные образовательные возможности всем людям на протяжении всей их жизни, что становится возможным лишь при интеграции разных ступеней образования.

3. Непрерывное образование может быть получено по частям в течение всей своей жизни и может чередоваться с другими видами деятельности.

В литературе используется несколько понятий непрерывного образования, различающихся между собой: как образование на протяжении всей жизни; как образование взрослых, как непрерывное профессиональное образование [6]. Непрерывное профессиональное образование предполагает постоянную смену работником сфер деятельности и образовательных траекторий на протяжении всей жизни. Данные исследователей показывают, что около 50% профессиональных знаний специалист должен получить после окончания учебного заведения. Объем времени, необходимый для обновления профессиональных знаний для специалиста с высшим образованием составляет 28% общего времени, которым работник располагает в течение всего трудоспособного периода. Внедрение непрерывного образования в повседневную практику требует решения ряда объективных и субъективных задач.

К объективным факторам можно отнести разработку тех проблем, которые отмечают в своих публикациях ученые. К ним можно отнести следующее:

- разработка концепции непрерывного образования,
- влияние непрерывного образования на устойчивое развитие общества,

- общедоступность образования,
- инновация как условие моделирования непрерывного образования,
- разработка условий личностно-ориентированного непрерывного образования,
- создание систем непрерывного образования в различных сферах профессиональной деятельности (переподготовка кадров),
- использование современных образовательных технологий и т.п.

Таким образом, непрерывное профессиональное образование создает для личности условия постоянного профессионального, карьерного и личностного роста в течение всей жизни. Поэтому одной из важнейших проблем высшей школы, в том числе и педагогической, на современном этапе является проблема формирования готовности будущего специалиста к непрерывному образованию в контексте его будущей профессиональной деятельности в качестве учителя школы.

В работах исследователей по непрерывному образованию отмечается необходимость формирования готовности личности к его осуществлению.

Наиболее полно оно изучено в сфере педагогической профессиональной деятельности. Педагогической наукой подробно исследованы феномены «готовность», «готовность к профессиональной педагогической деятельности».

Понятие «готовность» имеет ряд интерпретаций в психолого-педагогической литературе в связи различными проблемами исследований и определяется как:

- психологическая установка (А. Г. Асмолов, Д. Н. Узнадзе и др.);
- социально-фиксированная установка, характеризующая общественное поведение личности (В. А. Ядов и др.);
- наличие способностей (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн и др.);
- качество личности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, К. К. Платонов и др.);
- состояние подготовленности (М. И. Дьяченко и др.);
- способность человека ставить цель, выбирать способы её достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы и программы деятельности (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.);
- направленность на профессию типа «Человек-Человек», мировоззренческая зрелость, широкая и системная профессионально-предметная компетентность (И. А. Зимняя и др.).

Несмотря на существующие различия в оценке готовности, можно выделить два основных под-

хода: функциональный и личностный. При функциональном подходе готовность к деятельности определяется как функциональное состояние, фон, на котором происходят психические процессы. В рамках этого направления рассматривается готовность во взаимосвязи с установкой к деятельности.

Готовность как установку к деятельности рассматривал Д. Н. Узнадзе. При этом понимал её не как частичный психологический феномен, а как состояние самого целостного субъекта. Это означало, что установка вызывает психическую активность, которая возникает в результате воздействия объективных обстоятельств и представляет собой такое состояние, в котором отражены объективные условия, вызывающие её. Отсюда следовало, что установка не чисто субъективное состояние, а перенос в субъект объективной ситуации. Она есть «перешедшее в субъект объективное положение вещей».

С точки зрения В. Н. Мясищева, готовность человека к деятельности рассматривается как активно-положительное отношение к ней. Как для отношения, так и для установки характерна мобилизация внутренних сил личности на осуществление деятельности.

М.И.Дьяченко подчеркивает, что готовность — это первичное фундаментальное условие выполнения любой деятельности. По его мнению, возникновение состояния готовности к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов (или осознание человеком поставленной перед ним задачи).

Н.Д.Хмель основу готовности к профессиональной деятельности определила как устойчивое единство мотивационно-ценностного, содержательного и процессуального компонентов [7].

Понятие «готовность к непрерывному образованию» не ново для психолого-педагогической науки, оно нашло свое отражение в работах российских ученых Л.В.Зновенко, О.И.Симухиной, Н.И.Смирнова, Т.Ф.Привалова и др.[8]. Исследователи рассматривают данную проблему в контексте самосовершенствования, экологического образования, информационно-коммуникационной культуры, двигательной активности и др., отдельные элементы имеют место и в исследованиях казахстанских ученых.

Непрерывное педагогическое образование как целостная образовательная система является условием эффективности профессиональной подготовки педагогов, от которых во многом зависит его успешная практическая реализация.

Коллективом Кемеровского государственного университета разработан подход к процессу непрерывного формирования готовности учителя к профессиональной деятельности (Н. Э. Касаткина, Б. П. Невзоров, Л. П. Халяпина и др.). В целом, авторы рассматривают искомую готовность как личностное образование в контексте исследуемого предмета.

Опираясь на сущностные характеристики понятий готовность, непрерывное образование, непрерывное профессиональное образование, мы определили следующее понимание: готовность будущего специалиста к непрерывному образованию - это личностное новообразование, обеспечивающее непрерывное включение личности в процесс самообразования и самосовершенствования, соответствующее требованиям изменяющегося общества.

Формирование готовности будущего специалиста к непрерывному образованию в вузе - сложный, многогранный процесс, который должен осуществляться через всю совокупность преподаваемых в вузе дисциплин и который не должен ограничиваться приобретением знаний, формированием умений и навыков, а должен быть направлен на воспитание нового специалиста, способного ориентироваться в инновационных образовательных процессах, направлениях, выстраивать образовательно-профессиональную траекторию, программу личностного роста.

Поэтому процесс обучения в вузе необходимо организовать таким образом, чтобы он максимально способствовал «погружению» студентов в работу, ориентированную на необходимость непрерывного образования как ценности, побуждал их сознательно и целенаправленно овладевать необходимыми знаниями, комплексными умениями и навыками, давал возможность закреплять формируемые умения в непосредственной деятельности. Иначе говоря, учебно-воспитательный процесс подготовки специалистов на всех этапах необходимо организовать в контексте личностной, ценностной значимости непрерывного образования.

Анализ исследований, собственный опыт позволяют выделить следующие составные учебно-воспитательного процесса вуза, ориентированного на формирование готовности будущего специалиста к непрерывному образованию - аксиологический характер, мотивация учения студентов к непрерывному личностному и профессиональному росту, личностный смысл полученных профессиональных знаний, ориентированность на пре-

образовательную деятельность и рефлексию, на самоконтроль, готовность студентов к самообразованию, диалоговый характер отношений между субъектами учебно-воспитательного процесса.

В КазНПУ им. Абая с 2009 года проводится работа над научным проектом «Научно-методические основы формирования готовности будущего специалиста к непрерывному образованию». В рамках данного проекта одним из направлений формирования готовности будущего специалиста к непрерывному образованию является моделирование содержательного компонента, начиная с 1 курса обучения в вузе.

Анализ дисциплин педагогического цикла показывает возможность обогащения содержательной и технологической аспектов дисциплины «Введение в педагогическую специальность» в контексте непрерывного образования будущего учителя, а также разработки и реализации программ учебных курсов «Теория и технология самообразовательной деятельности как условие непрерывного образования будущего специалиста», «Социализация личности в процессе формирования готовности будущего специалиста к непрерывному образованию», направленных на формирование данного личностного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зинченко Г.П.* Предпосылки становления теории непрерывного образования // Сов.педагогика, 1991. № 1.
2. *Саймон Б.* Общество и образование. М., 1989. с.94.
3. *America's Best Colleges// U.S.News and World Riport - 1989. N 15.*
4. *Гершунский Б.С.* Философия образования.-М.: Филента, 1998.
5. *Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н.* Непрерывное образование - приоритетное направление науки// Сов.педагогика, 1989. N 2.
6. *Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты. - М.: Макс Пресс. 2006.*
7. *Хмель Н.Д.* Теоретические основы профессиональной подготовки учителя.- Алматы: Гылым, 1998.
8. *Симухина О.И.* Формирование готовности к непрерывному образованию будущего учителя сельской школы в педагогическом колледже. Автореф.дис.на соиск. уч. степ.канд.пед.наук.-Иркутск, 2008.

Резюме

Бұл мақалада қоғамның қазіргі даму кезеңінде тұлғаның үздіксіз кәсіби білім алуының өзектілігі ашылып көрсетіледі. Болашақ маманның үздіксіз білім алуына даярлығын ЖОО да қалыптастырудың қажеттілігі негізделді. Сонымен қатар осы ұғымның анықтамасы беріледі.

Summary

In this article it is disclosed the actuality of personal continuous vocational training in terms of modern period of the society development, proved the necessity and defined some aspects of a future specialist's forming readiness for continuous higher education.

У.Б. ЖЕКСЕНБАЕВА

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества происходит изменение ценностных ориентаций, обусловленное сменой цивилизаций на рубеже XX – XXI веков, что требует нового подхода к формированию будущего профессионала.

Вызовы времени обуславливают модернизацию отечественной системы образования с учетом общемировых тенденций развития образования.

Новая трактовка цели образования актуализировало термины «компетенция» и «компетентность».

Понятия «компетентность», «компетенция», «ключевая компетентность» прочно вошли в педагогическую терминологию, объективизировали формулировку социального заказа общества к результатам образования.

Понятие «компетенция» в образовании ввел в 70-х годах прошлого века в США применительно к теории языка Н. Хомский. Он предлагал различать компетенции и знание языка, подразумевая под знанием систему языка, а под компетенцией использование языка в конкретных ситуациях. Употребление и есть актуальное проявление компетенции при освоении языка, так как, использование языка связано с личным опытом, формированием умений и навыков.

Вопросы ключевых компетенций как результата образования обсуждались на форумах Европейского сообщества (Совет Европы) и (ЮНЕСКО). Так, в материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, рассматриваемые как желаемый результат образования. В докладе международной конференции «Образование: сокровище» Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: *научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить*. В этих четырех стратегических задачах, по сути, определены ключевые компетентности как результат образования, т.е. не просто получить систему научных знаний, но и научиться применять их на практике, что пред-

полагает приобрести квалификацию в более широком смысле компетентности, которая даст возможность справляться с различными ситуациями; непрерывно учиться, чтобы соответствовать требованиям времени. [2]

В 1996 году на симпозиуме в Берне по программе Совета Европы был поставлен вопрос о реформировании образования на основе формирования ключевых компетенций, которые должны приобрести учащиеся школы, как для успешной работы, так и для дальнейшего обучения в вузе.

Участниками симпозиума Совета Европы взяты на вооружение следующие пять ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы:

- политические и социальные компетенции;
 - компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;
 - компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;
 - компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;
 - способность учиться на протяжении жизни;
- В дальнейшем сессия Совета ЕС в 2006 году в Брюсселе по образованию, молодежи и культуре принимает восемь ключевых компетенций, необходимых для граждан в обществе знаний:
- способность к коммуникации на родном языке;
 - способность к коммуникации на иностранных языках;
 - математическая компетенция и базовые компетенции в науке и технологиях;
 - цифровые компетенции;
 - способность учиться;
 - социальные и гражданские компетенции;
 - способность к инициативе и предпринимательству; культурная компетенция. [3]

В Казахстане впервые о компетентностном подходе в образовании было заявлено в Государственной программе развития образования на 2005-2010 годы, от 11 октября 2004 года. [4] В данном документе указывается о переходе казахстанского образования на новую парадигму,

ориентацию образования на достижение конкретных результатов, основным приоритетом качества образования определяется компетенция выпускника. Обязательный уровень подготовки обучающихся задается в виде описания ожидаемых результатов обучения и обеспечивает возможность контроля их достижения.

Итак, индикатором образовательной успешности, дающим возможность определить готовность выпускника школы к дальнейшему активному участию в жизни общества является компетенция выпускника школы которую можно определить как:

Компетенция - готовность личности к успешной деятельности, способность эффективно мобилизовать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели;

В связи с этим, на наш взгляд государственный, социальный заказ к подготовленности выпускника средней школы, можно определить, как сформированность следующих компетенций:

Готовность к разрешению проблем, т.е. способность планировать результат своей деятельности и разрабатывать алгоритм его достижения, цели своей деятельности соотносить с устремлениями других людей, оценивать результаты своей деятельности и принимать ответственное решение.

Готовность к самостоятельной познавательной деятельности, т.е. способность самостоятельно осваивать знания и умения, способность выявлять пробелы в своих знаниях при решении новых задач, осуществлять информационный поиск, извлекать информацию из различных источников, на любых носителях. Использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности, принимать осознанные решения на основе осмысленной информации.

Готовность к коммуникации, т.е. готовность осуществлять коммуникацию на казахском, русском и английском языках, получать в диалоге (полилоге) необходимую информацию, представлять и цивилизовано отстаивать свою точку зрения, признавать разнообразие позиций и уважительно относиться к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.д.) других людей;

Готовность к использованию информационно-коммуникационных технологий на уровне эффективного пользователя;

Готовность к социальному взаимодействию, способность соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, способность понимать современное устройство общества и самостоятельно действовать в нем на основе духовно-нравственных ценностей и социальных ориентиров, осознавать себя частью мирового сообщества;

Готовность нести ответственность за свою Родину на основе сформированности казахстанского самосознания и культурной идентичности;

Готовность к самосовершенствованию, самоопределению, самореализации т.е. знание и соблюдение социальных, духовных, нравственных систем отношений, норм поведения в обществе, ответственность в выборе образа жизни.

В компетентностной педагогике целью образования является формирование и развитие личностных качеств школьника, позволяющих ему получать знания, применять их в практической деятельности, на основе системы ценностей, отношений, норм морали, нравственности и т.д.

Изменение целевых установок в образовании, безусловно, влечет за собой изменение требований к подготовке педагогических кадров. В качестве основного фактора обновления системы образования сегодня выступает личность учителя. Ведь конкретного ученика воспитывает конкретный учитель, а значит, качество подготовленности каждого обучающегося будет зависеть от качества профессионального подготовленности и компетентности каждого учителя.

Учитель остается основным субъектом, призванным решать задачи развития образования, поэтому на наш взгляд особо важным видится определение компетентности учителя.

В контексте профессиональной деятельности учителя, российский ученый Н.В. Кузьмина рассматривает компетентность как свойство личности, включающей пять видов компетентности:

- Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;

- Социально-психологическая компетентность в области процессов общения;

- Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся;

- Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности. [5]

А.К. Маркова в структуре профессиональной компетентности учителя выделяет четыре блока:

а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в) профессионально психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; [6]

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем

профессиональными знаниями и умениями.

В трактовке данного вида компетентности авторы обращают внимание на гуманистический потенциал педагога, специальные знания, умения устанавливать адекватные межличностные отношения в различных ситуациях.

Казахстанский ученый К.К. Жампеисова отмечает что, компетентностный подход в образовании, пришедший на смену знание-центричному, означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условия для овладения личностью педагога комплексом компетенций, определяющих потенциальные способности личности и определяет профессиональные компетентности педагога в условиях новой парадигмы образования такие как: специальная компетентность; коммуникативная; информационная; интеллектуальная, социальная, персональная, профильная; технологическая. [7]

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Компетентность интегрирует профессиональные и личностные

качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление уже в период обучения в вузе.

Компетентность современного учителя характеризуется его деятельностью в целостном видении преподаваемого предмета, умении ставить диагностически заданную цель когнитивного и личностного развития обучающегося с учетом их жизненных потребностей и интересов, ориентация на индивидуальные качества обучающегося, нахождение эффективных средств педагогического взаимодействия, конструирование содержания образования с учетом личностного опыта обучающегося.

Специфика компетентностного уровня подготовки в новых условиях в том, что он достигается в ситуациях моделирующих условия реальной педагогической деятельности, при решении реальных образовательных проблем, в условиях применения проектно-исследовательских технологий обучения с использованием информационно-коммуникационных средств.

Новые профессиональные функции педагогов требуют модернизации системы подготовки их в высших учебных заведениях. Проектируя процесс подготовки педагога, важно решить, какие именно личностные и профессиональные качества педагога необходимы для осуществления педагогического процесса в современной школе. На наш взгляд в условиях внедрения компетентностного подхода, современному педагогу необходимы:

- ориентировка в быстро меняющемся мире и тех изменениях, которые происходят в мире в образовании;

- представление преподаваемого предмета в формировании ключевых компетенций;

- реальные навыки применения проектных, исследовательских, интерактивных технологий;

- ориентация на ученика-субъекта с учетом его индивидуальных особенностей;

- усвоение современной методологической культуры;

- разработка собственной системы преподавания чтобы быть конкурентоспособным на рынке образовательных услуг.

Содержание подготовки специалистов в педагогических вузах должно учитывать вышеназванные основные черты компетентностного подхода. Безусловно, представленные подходы не исчерпывают все разнообразие вариантов определения содержательных и структурных компонентов профессионально-педагогической компетентности.

Кроме того, это лишь один аспект проблемы реализации компетентностного подхода в практике профессионального образования, целостное рассмотрение которого предполагает изучение подходов к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий, оценке результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпцына А.П. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы. – СПб.:КАРО, 2007. -144с.
2. Делор Ж. Образование, сокрытое сокровище. ЮНЕСКО, 1996.

3. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования //Оценка качества профессионального образования. Доклад под редакцией В.И.Байденко, ДЖ. Ван. Зонгворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект Делфи.М.,2001.

4. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы, 11.10.2004 г. №1459;

5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.,1990.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5, с 34-42.

7. Жампеисова К.К. Современные аспекты подготовки учителя будущей 12 летней школы. Доклад на международной конференции. Научное обеспечение функционирования 12 летнего среднего образования. 2007.

Резюме

Мақалада оқушының құзыреттілігі анықталған және болашақ мұғалімнің құзыреттілігіне қойылатын талаптар жөнінде мәселе қарастырылған.

Summary

This article consider the features competencies approach in teacher's preparation.

К.Д. ДОБАЕВ

КУРРИКУЛУМ В КЫРГЫЗСТАНЕ

В последнее время мы часто слышим слово «куррикулум». Это новое для кыргызстанских педагогов слово особенно активно начали использовать в связи с учебными планами и содержанием образования. Однако, что же на самом деле означает «куррикулум»? Какой смысл вкладывается в это слово?

В отличие от мировой методической науки теория куррикулума в советской педагогике не рассматривалась. И поэтому это новое для постсоветского пространства слово воспринимается с некоей опаской и недоверием. Между тем идея куррикулума уходит корнями в Древний Египет, и связана она с идеями семи искусств, которыми должны были овладеть египетские фараоны и их дети. От них эта идея была унаследована древними греками, которые дали им название семи свободных искусств, включающих грамматику, риторику, логику (*trivium*), астрономию, арифметику, музыку и геометрию (*quadrivium*).

Древние греки полагали, что именно эти предметы вооружают человека искусством освобождаться от иррациональных страстей и руководствоваться разумом в принятии повседневных решений.

Первоначально куррикулум обозначал, прежде всего, содержание образования. В дальнейшем это понятие трансформировалось и стало означать больше, чем содержание: оно стало включать руководство по преподаванию, учебники, а также все документы, которые необходимы учителю.

Куррикулум – это официальный документ, который должен утверждаться на уровне правительства. Здесь очень важно уяснить, что, являясь официальным документом, он состоит из «общей части» и «конкретной предметной части». Когда мы говорим об общей части, прежде всего, имеем в виду документ, содержащий основные параметры образования, национальные рамки, т.е. философию и культуру образования.

На сегодняшний день мы имеем дело с проектом общей части куррикулума, который был подготовлен рабочей группой при ресурсной поддержке «Фонда-Сорос-Кыргызстан». Этот проект так и называется «Национальный куррикулум среднего общего образования Кыргызской Республики».

Как указывается в Введении «национальный куррикулум – это система нормативных документов, закрепляющая общие ожидания от систем образования, систематизирующаяся и опе-

рационализирующая многоуровневые цели и ценности общего образования и предполагающая способы их достижения».

Далее мы читаем, что национальный куррикулум предполагает «сквозную реализацию заявленных целей», а также «основные принципы построения поддержки образования и описание результатов образования... основные принципы оценки, требование к среде обучения и методики, принципы организации деятельности школ по формированию содержания образования». Из этого видно, что национальный куррикулум рассматривается «как система ориентиров для всех участников образовательного процесса».

С мая 2007 года была начата работа по разработке предметной части куррикулума, а именно куррикулума для начальной школы.

Напрашивается вопрос, чем отличается Национальный куррикулум среднего общего образования от государственных образовательных стандартов общего среднего образования Кыргызской Республики? На первый взгляд может показаться, что это почти одно и то же, только названия разные. Но это только на первый взгляд. Это совершенно разные документы и, прежде всего, совершенно разные подходы к образованию.

Государственный образовательный стандарт ориентирован на знаниевую парадигму образования, то есть, основанную на знаниях, тогда как куррикулум ориентирован на формирование компетенций, т.е. всего того, что необходимо для успешной и продуктивной жизни.

При этом мы должны напомнить, что образовательный стандарт – это нормативный документ принципиально нового типа. В постсоветской образовательной системе такого документа никогда не было. И поэтому этот документ до сих пор далеко не всеми до конца понят и осознан. Многие воспринимают стандарт как некий вариант образовательной программы. Разница же, с одной стороны, очень проста, с другой – глубоко принципиальна. Программа диктовала, что учить и как учить, а стандарт утверждает: «Делайте, как хотите, но вот без этого нельзя. Это, это и вот это обязательно для содержания образования». Стандарт не навязывает ни пути к цели, ни средство движения, он защищает саму цель. Таким образом, устанавливаются требования к государственному обязательному минимуму содержания об-

разования и уровню подготовки учащихся. При этом уровни даны в ЗУНовской плоскости, с уклоном на знаниевую составляющую. Другими словами, хотя государственные образовательные стандарты (ГОС) и являются шагом вперед в деле модернизации демократизации содержания образования, они все еще никак не отошли от устаревшей сциентистской установки, восходящей к рационализму XVIII века и рассматривающей содержание школьного образования как изучение основ наук. Поэтому государственные образовательные стандарты школьного образования, не успев появиться, уже безнадежно устарели и нуждаются в коренном обновлении. Как справедливо замечает А. Пинский «Весь его огромный массив, выходящий за рамки обеспечения элементарной функциональной грамотности, еще держится, по сути, на том, что по нему от ребенка требуется двойная отчетность – на выпуске из школы и на вступительных экзаменах в вузы».

Здесь также уместно вспомнить высказывание лауреата Нобелевской премии А.Тоффлера: «Время изменилось, а наши школы поворачиваются назад, к исчезающей системе, а не движутся вперед к возникающему новому обществу. Их значительная энергия направлена на подготовку людей прошедших индустриальную эпоху, экипированных для выживания в системе, которая перестает существовать раньше, чем они сами. Чтобы избежать удара о будущее, мы должны создать постиндустриальную систему образования. И чтобы сделать это, мы должны искать цели и методы в будущем, а не в прошлом». Мы хотим привести еще одно высказывание А.Тоффлера: «знания становятся все более смертными. Сегодняшний факт становится завтрашним заблуждением. Это не возражение против изучения фактов или данных – вовсе нет. Однако общество, в котором индивидуум меняет работу, место жительства, социальные связи и т.д. придает огромное значение эффективности образования. Школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. Школьники и студенты должны учиться отбрасывать старые идеи, знать, когда и как их заменять. Короче говоря, они должны научиться учиться, отучиваться и переучиваться... Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться».

Если вернемся обратно к куррикулуму, то он предполагает необходимость выработки и реализации *нового целостного подхода к общему образованию, новой модели школы*. Основным результатом деятельности школы должна стать не система знаний, умений и навыков как таковая, а набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникацион-

ной, информационной и прочих сферах. Это означает, что мы должны начать переход от парадигмы образования, основанной на знаниях, к компетентностной парадигме.

В основном слова «компетентный» и «компетенция» использовались в сфере образования при характеристике человека, например, в значении «компетентный человек», «языковая компетенция» и так далее. И только в последние годы эти слова стали активно употребляться при разработке государственных образовательных стандартов, учебных планов, курикулумов в значении формирования тех или иных компетенций при обучении.

«Компетенция» (*competentia*) в переводе с латинского языка означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Обычно выделяют ключевые (базовые) и предметные компетенции. Ключевые (базовые) компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования. Ключевые компетенции – это готовность учащихся использовать усвоенные способы деятельности в жизни для решения теоретических и практических задач. Предметные компетенции – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностного и социально-значимой продуктивной деятельности.

Итак, курикулум – это тот документ, который может стать в Кыргызстане основой для изменения парадигмы и философии образования в целом и всей системы школьного образования в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пинский А.А. Образование свободы и несвобода образования. – М.: Изд-во УРАО, 2001.
2. Тоффлер Э. Третья волна. – М.: Изд-во АСТ, 1999.

Резюме

Бұл мақалада курикулум сөзінің тамыры қайдан шыққан? Осы заманғы курикулум мемлекеттік білім беру стандартынан қалай ерекшеленеді? Мектептегі білім беру жүйесін модернизациялау үшін курикулум енгізу не береді? - деген мәселелер көрсетілген.

Summary

Where does curriculum originate from? Modern understanding of the curriculum. What makes curriculum different from the State Educational Standards? What are the advantages of introduction into the system of school education of the curriculum? What this introduction will give?

Г.И. КАЛИЕВА

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современную эпоху образование, его качество в силу социально-экономических причин является несомненным приоритетом развития общества. Среди различных тенденций в сфере образования всё более отчетливо проявляется тенденция усиления роли **самообразования**, обретения им все более осознанных и рационально организованных форм.

При этом самообразование осмысливается не только способ приращения знаний и умений, но, прежде всего, как средство самостоятельного развития и совершенствования личности. Самообразование позволяет личности обеспечить себя возможностью всестороннего духовного развития, формирующего внутреннюю, интеллектуально-нравственную свободу выбора поведения и способность отстаивать свои жизненные позиции.

В рамках компетентностного подхода Европейскими Квалификационными Стандартами (2006) определены, как известно, восемь ключевых компетенций, выступающих в качестве главных целей обучения в современной школе. Одним из них является **умение учиться** в течение всей жизни, которое базируется на интеллектуальном ресурсе – владении методами и приемами интеллектуального труда.

В связи с этим нами был разработан курс «Теория и технология самообразовательной деятельности», который целесообразно вводить на первом курсе. Содержание этого курса является важным для студентов любой специальности, однако нужно отметить его значимость для будущих педагогов, так как в своей последующей деятельности им необходимо будет формировать эту компетенцию у учащихся.

Целью курса является подготовка личности к процессу самообразовательной деятельности как в процессе обучения в вузе, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. Из неё вытекают следующие **задачи** курса:

- ознакомление с понятием самообразования, его сущностными характеристиками, видами, функциями в современном обществе;
- изучение теоретических основ процесса самообразования;

- освоение ведущих умений и навыков самообразовательной деятельности.

Хотим обратить особое внимание на практическую направленность этого курса. Так, например, теоретические сведения о познавательных процессах личности даются в минимальном объеме, который позволит студентам-первокурсникам сформировать четкое понимание того, какую роль играют восприятие, внимание, память, мышление в самостоятельной интеллектуальной деятельности, и направить свои усилия на развитие этих свойств и процессов с помощью практических заданий и упражнений.

Курс включает три раздела: «Психолого-педагогические основы самообразовательной деятельности», «Характеристика процесса самообразования», «Формирование умений и навыков самообразовательной деятельности».

Содержание **первого** раздела направлено на формирование понимания сущностных характеристик самообразования как деятельностного процесса, значимости самообразования для личности, которая хочет достичь профессиональной самореализации; понимания того, какие компоненты личности (качества, свойства, процессы) необходимо развивать.

Темы **первого** раздела позволяют сформировать понимание самообразования как свободной, творческой внеинституциональной деятельности личности. Студенты получают представление о деятельностном характере процесса самообразования, об особенностях субъекта самообразования его свойствах, видах и функциях самообразования.

Значение самообразовательной деятельности в современном информационном обществе является отдельной темой, так как молодым людям необходимо четко понимать, что в силу ряда социально-экономических, политических, социокультурных факторов роль самообразования кардинально изменилась. Появление новых информационных и коммуникативных средств меняет принципы организации и функционирования самообразования. И самое главное – самообразо-

вание стало нормой и видом профессиональной деятельности личности в современных условиях.

Одна из тем первого раздела посвящена особенностям личности как субъекта самообразования. Студенты получают представление о роли психических познавательных процессов личности в самообразовании — восприятия, внимания, памяти, мышления — их свойствах и характеристиках, способах их развития и улучшения.

Очень важным в процессе самообразования является осознание личностью собственных потребностей, мотивов, интересов, установок, целей, т.е., направленность личности. На занятиях данного курса студенты получают представление об этом компоненте личности. Практические задания тренингового характера позволяют студентам лучше осознавать потребности и мотивы своей познавательной деятельности, формулировать её цели и задачи.

Рефлексия — то, без чего невозможен процесс самообразования. Поэтому студентам дается представление о самоанализе, самооценке, способах самоуправления и саморегуляции в процессе самообразования. Одним из итогов изучения первого раздела должно стать формирование у студентов понятие о самообразовании как важнейшем средстве саморазвития личности.

Во **втором** разделе дается характеристика процесса самообразования. Это очень важно, так как у студентов, как правило, отсутствует системный подход к самостоятельной интеллектуально-познавательной деятельности. Любой преподаватель подтвердит, что студенты понимают необходимость навыков конспектирования, умения создавать учебные тексты (конспекты, рефераты, курсовые и дипломные работы), умения осуществлять поиск необходимой литературы, а также осознают свои пробелы в этой области. Однако ими почти не уделяется внимание определению целей и задач собственной самообразовательной деятельности, планированию, самоанализу и самоконтролю и др.

Поэтому второй раздел знакомит студентов со структурой процесса самообразования, его этапами, к которым относятся: осознание потребности в самообразовании, самооценка подготовленности; постановка целей и задач; определение содержания; планирование работы по самообразованию; определение форм, методов и средств самообразования; деятельность по са-

мообразованию; самоконтроль и корректировка деятельности; оценка результатов и перспектив деятельности самообразования.

Тема «Методы самообразования» раскрывает особенности работы с информацией, так как самообразовательная деятельность по своей сути — это работа с информацией и на основе информации. Данный курс позволяет студентам более полно освоить традиционные методы работы с информацией на бумажных носителях: познакомиться с понятием «справочный аппарат книги», со справочно-библиографическими изданиями и др.

Способы работы с поисковыми ресурсами Интернета изучаются студентами, безусловно, в курсе информатики. Однако в задачу нашего курса, считаем, входит обратить их внимание на то, что информация, найденная в Интернете, подлежит не автоматическому переносу, а переработке и усвоению. Необходимо также предлагать студентам каталоги значимых для них ресурсов Интернета. Студенты также должны более активно пользоваться другими аудиовизуальными средствами, уметь с ними самостоятельно работать.

Один из важнейших методов самообразовательной деятельности, котором также идет речь в предлагаемом курсе — самоупражнения, само-тренировка.

Третий раздел посвящен непосредственно формированию у студентов следующих умений и навыков самообразовательной деятельности в соответствии с её этапами.

Во-первых, *целеполагание и планирование* самообразования. Человек, занимающийся самообразовательной деятельностью, должен осознавать важность и уметь самостоятельно определять её цели, прогнозировать процесс и результаты своей деятельности.

Ему необходимо научиться выбирать рациональные и оптимальные пути достижения поставленных целей; осуществлять планирование самообразовательной деятельности в целом и поэтапно; определять последовательность и продолжительность этапов, корректировать их. Весьма важно научиться учитывать собственные индивидуальные особенности и возможности при планировании деятельности.

Во-вторых, *организация самообразовательной деятельности*: организация рабочего места, режима работы, определение наиболее эффектив-

ных способов интеллектуальной деятельности (предпочитаемые способы умственного труда, оптимальные темпы и формы занятий).

В-третьих, *управление психическими процессами в самообразовательной деятельности*: овладение приемами управления вниманием при чтении литературы, запоминании информации, в процессе мыслительной деятельности; рациональными способами и приемами продуктивного запоминания информации.

Развитие навыков владения базовыми мыслительными операциями (анализ, синтез, классификация, обобщение, систематизация и др.); приемами понимания содержания информации, (выделение главного и второстепенного, составление вопросов по изучаемому материалу, нахождение разнообразных связей и отношений между изучаемыми объектами, применение структурно-системного подхода к изучаемым областям); умениями аргументировать свои знания.

Овладение способами самоконтроля результатов познавательной деятельности.

В-четвертых, *методика работы с информацией*.

Поиск информации: методика работы с библиотечными каталогами и справочно-библиографическими изданиями; справочно-поисковый аппарат книги. Работа со справочниками и словарями. Организация личного архива.

Восприятие и отражение информации. Работа с текстом: использование различных видов чтения; умения и навыки рационального чтения; умения и навыки ведения записей по прочитанному. Картотека, оформление карточки. Выписки, виды выписок. Цитирование, правила цитирования. План, виды плана, требования к его составлению. Тезисы авторские и свободные. Понятие конспекта, виды конспектов. Аннотация, её структура. Рецензия, её структура. Реферат, виды рефератов, требования к составлению реферата.

Составление таблицы как способ аналитической работы с текстом.

Структурно-логическая схема как знаково-вербальный способ обработки текста. Методика составления интеллект-карт.

Оформление письменных работ.

В наш курс мы сочли необходимым включить тему «Формирование первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности», в ходе изучения которой студенты получают пер-

воначальные представления о том, что такое научное исследование, научный аппарат исследования, методика научного исследования, а также о том, как оформлять результаты исследования (научный доклад, реферат, курсовая работа, выпускная квалификационная работа). Как известно, исследовательский метод, для которого необходимы умения и навыки самообразовательной деятельности, является одним из наиболее эффективных методов обучения.

Таким образом, в результате изучения предлагаемого курса студент должен:

- **понимать** сущность самообразовательной деятельности, её значение для личностного и профессионального развития;
- **знать** психологические основы самообразовательной деятельности;
- **уметь** определять цели и задачи собственной самообразовательной деятельности, планировать, выбирать формы и методы её осуществления;
- **овладеть** рядом приемов концентрации внимания, запоминания информации;
- **владеть** приемами поиска информации в библиотеке, приемами работы с текстом, приемами составления различных записей (тезисов, конспектов, рефератов и пр.), приемами составления структурно-логических схем и таблиц;
- **иметь представление** о научном аппарате исследования, методике научного исследования;
- **уметь** оформлять письменные работы.

Резюме

Мақалада «Өздігінен білім алу іс-әрекетінің теориясы мен технологиясы» курсының құрылымы мен мазмұны және өздігінен жасайтын іс-әрекетінің мәні, оның рөлі және тұлғаның өміріндегі ақпараттық қоғам жағдайы, өзіндік іс-әрекетінің психологиялық негіздері, өздігінен білім алу іс-әрекеттің үдерісі, оның әдістері мен тәсілдері мәселелері қарастырылады.

Summary

The article is devoted to the problem of formation of skills for individual cognitive activity of the students. Self education is referred to as an activity process with accumulation of its leading components. The article provides holistic presentation of self education as an important tool of individual development of a person.

The article discloses the structure and content of the course "Theory and Technology of Cognitive Activity" which illustrate such issues as the essence of self education, its role and place in a person's life in conditions of informational society; psychological fundamentals of self education; the structure of self education process, its methods and techniques.

А. Е. БЕРИКХАНОВА

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время с интенсивным развитием высоких информационных технологий и ускорением темпов научно-технического прогресса ощущается быстрое устаревание полученных человеком знаний, заметно сокращается жизненный цикл информации, то есть любая научная информация с истечением определенного интервала времени может быстро утратить свою ценность и практическую значимость. В связи с этим назревает острая необходимость постоянного обновления и усовершенствования полученных знаний, умений и навыков в любой сфере жизнедеятельности человека. Как показывает реальная практика в современных условиях знания, полученные специалистом в ходе его профессионального образования, требуют регулярного обновления и совершенствования применительно к изменившимся социальным и экономическим условиям общества.

Такие стремительные перемены заставляют каждого человека задуматься над тем, как соответствовать новым требованиям объективной действительности, как адаптироваться к изменившимся условиям труда, как сохранить свою ценность в сфере трудовой деятельности. Такая проблема имеет не локальный, а всеобщий характер, так как во всем мировом образовательном пространстве наблюдается тенденция перехода на образование длиною в жизнь, то есть на непрерывное образование.

Целью данной статьи является попытка раскрытия сути непрерывного образования, а также обоснования необходимости формирования готовности будущих специалистов к непрерывному образованию как необходимом условии их успешной профессиональной деятельности.

Суть непрерывного образования заключается в последовательном и систематическом пополнении и усовершенствовании знаний человека в связи с новыми темпами развития науки, техники, экономики, общества. Важная особенность непрерывного образования заключается в том, что оно дает возможность обучения для всех людей любого возраста в соответствии с личными и общественными потребностями.

Хотя сейчас понятие «непрерывное образование» очень активно обсуждается в научной сфере, оно и раньше имело место в истории педагогической мысли в трудах Конфуция, Сократа, Аристотеля, Платона. Развитие концептуальной идеи непрерывности образования за рубежом связано с именами известного теоретика непрерывного образования П.Ленгранда, а также Ф.Кумбса, Э.Фора, и др.

Непрерывный характер образования актуализируется тем, что образовательные возможности и способности человека не ограничиваются какими-то интервалами времени, возрастными рамками, а наоборот призывает и предоставляет каждому человеку право самореализации, самоактуализации и саморазвития.

В современной справочной литературе непрерывное образование рассматривается как стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира; целенаправленная систематическая познавательная деятельность по освоению и совершенствованию знаний, умений и навыков, получаемых в общих и специальных учебно-воспитательных учреждениях, а также путем самообразования.

Ведущей идеей непрерывного образования является максимальное раскрытие потенциальных возможностей и развитие человека как личности, как активного субъекта деятельности и общения.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что широко исследуются цели, задачи, принципы, структура, функции непрерывного образования. К основным принципам непрерывного образования исследователи относят принципы гуманизма, демократизма, мобильности, опережения, открытости и непрерывности. К настоящему времени также определены основные функции непрерывного образования как диагностическая, компенсаторная, адаптационная, познавательная, культурологическая и другие.

В научной литературе рассматриваются непрерывное экономическое, непрерывное военно-про-

фессиональное образование, непрерывное языковое и другие виды образования. В соответствии с предметом нашего исследования в работе мы акцентируем внимание на непрерывном профессиональном образовании будущих учителей, так как центральной фигурой в любом образовательном процессе является личность педагога.

Проблемы непрерывного профессионального педагогического образования в советский период были рассмотрены с разных позиций: преемственность строительства новой советской школы находит отражение в деятельности Н.К.Крупской, А.В.Луначарского, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, С.Т. Шацкого; преемственность общеобразовательной школы и педвуза нашли отражение в работах С.Н.Аббасова, Л.И.Калугина, А.Д.Сазанова, А.Е.Кондратенкова, и др.; проблема преемственности всесторонне разрабатывалась О.А.Абдулиной, Н.В.Кузьминой, В.А.Сластениным, Л.Ф.Спириным, А.И.Щербачевым и др.; преемственность на этапе вузовского и послевузовского образования рассматривается в исследованиях С.Г.Вершловского, Р.А.Исмамшина, Н.П. Литвинова и др.

Исследование проблем непрерывного образования постепенно расширяло свои границы.

Одной из первых разработкой концептуальных основ непрерывного педагогического образования занималась группа ученых Московского государственного педагогического института имени Ленина под руководством академика В.А.Сластенина.

Философские аспекты непрерывного педагогического образования исследуются в трудах В.П.Кохановского, В.Г.Афанасьева, Э.А.Баллера, В.С.Батурина, Б.С.Гершунского, П.Г.Щедровицкого и др.

Различным аспектам развития системы непрерывного образования посвящены работы отечественных исследователей: А.Б.Абибулаевой, К.Т.Арынова, Э.А.Байдалиновой, М.Х.Балтабаева, Г.С.Бейсекеновой, Ж.К.Далабаева, Ш.Д.Дуйсенбековой, К.А.Жусуповой, Б.Т.Кенжебекова, Г.Б.Кусаинова, Р. Масырова, А.К.Мынбаевой, Г.К.Нургалиевой, Н.И.Рахимжановой, С.Смаилова, Ш.Т.Таубаевой, Г.А. Уманова и др.

В профессионально педагогической сфере деятельности на основе трудов Д.Н.Узнадзе, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, К.К. Платонова и других ученых-исследователей широко изучены и сформированы определенный теоретический фонд зна-

ний, связанный с готовностью учителя к профессиональной педагогической деятельности. В связи с тем, что непрерывное образование является многоаспектным понятием в данной статье мы акцентируем внимание только лишь на некоторых проблемах формирования готовности будущих учителей к непрерывному образованию, связанных с будущей успешной профессиональной деятельностью.

Формирование готовности будущих учителей к непрерывному профессиональному образованию в первую очередь мы связываем с собственной активностью студентов, с их самоактуализацией, самореализацией и саморазвитием, так как непрерывность образования предполагает индивидуализированность образовательного процесса для каждого человека в соответствии с его личностными потребностями и возможностями.

Необходимость формирования готовности к непрерывному образованию является требованием времени и должно осознаваться каждым студентом чтобы быть конкурентоспособным, компетентным в будущей профессиональной деятельности.

Для обеспечения собственной конкурентоспособности на рынке труда студенты должны стремиться систематически расширять собственный кругозор, развивать свой творческий потенциал, совершенствовать свои профессиональные знания и умения. Если у студента есть желание и возможность учиться не только по мере необходимости, но и исходя из своей гражданской позиции, исходя из внутренней потребности в новых знаниях, навыках, умениях, то ему предоставляется большой выбор форм получения второго высшего образования, переквалификации через многочисленные курсы повышения квалификации, курсы переподготовки кадров, различные методики и тренинги, семинары, которые появляются как ответ на запросы объективной реальности.

Непрерывный характер образования требует постоянного повышения качества подготовки специалистов, развития их профессиональных компетенций. Так для совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов разработана Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан.

Целью этой Концепции является определение основных направлений, содержания и развития системы формирования педагога новой формации, ориентированного на обучение, самообразова-

ние и самовоспитание в течение всей его жизни. И с этих позиций непрерывное педагогическое образование представляет собой процесс постоянного развития способностей (общих и специальных) и потребностей (профессионально-познавательных, духовных) педагога как субъекта профессиональной деятельности на протяжении всей его жизнедеятельности. Сквозной идеей данной Концепции является то, что нельзя человека научить один раз на всю жизнь, его надо научить учиться всю жизнь.

От качества образования будущего учителя зависит тот стартовый уровень, с которого начинается *успешность его профессиональной деятельности*. Научить человека учиться всю жизнь возможно только при сознательном и активном участии самого субъекта образования, так как именно личностная мотивация является тем самым определяющим конечный результат деятельности механизмом.

Достижение успехов в профессиональной деятельности возможно только при непрерывной кропотливой работе студента над собой, оно зависит от его умения самореализации и самосовершенствования. В целостном педагогическом процессе вуза в ходе профессиональной подготовки будущего учителя необходимо ориентироваться на успешность результата образования.

Понятие «успешность» сейчас занимает свое определенное место в категориальном аппарате педагогической науки. Успешность профессиональной деятельности педагога носит индивидуализированный характер, так как личность может развиваться только лишь в процессе собственной активной деятельности. Успешность профессиональной деятельности достигается каждым студентом на основе построения собственной траектории движения к этой цели.

Но, к сожалению, в высших учебных заведениях до сих пор в большинстве случаев сохраняется ориентированность на перегрузку студентов информационным и фактологическим материалом, которое усваивается поверхностно на уровне механического запоминания и зачастую не находит применения в практической сфере деятельности. Как показывает образовательная практика недостаточно широко используются современные интерактивные технологии обучения, способствующие самореализации возможностей обучающихся. Именно такой подход к образовательному процессу ограничивает возможности студентов к саморазвитию и самосовершенствованию.

Одним из вариантов разрешения такого противоречия является создание психолого-педаго-

гических условий необходимых для формирования готовности студентов к непрерывному самосовершенствованию и образованию, которое может быть залогом и гарантией успешности профессиональной деятельности педагога. К этим условиям можно отнести влияние социально-гуманитарной среды вуза, социально-психологический климат в коллективе, использование широкого спектра личностно-ориентированных технологий в педагогическом процессе, направленность образовательного процесса на успешный результат, роль профессионально-педагогических практик в вузе, воспитательная работа в вузе, пересмотр форм и содержания научно-исследовательской работы студентов и другие, которые требуют детального изучения и систематизации.

Успешность профессиональной деятельности человека зависит также от силы и устойчивости мотивов. Достижение успехов в познавательной, профессиональной деятельности воодушевляют студентов и способствуют формированию стойкого положительного отношения к профессиональной деятельности. Постоянно возникающее удовлетворение успешными результатами собственной активной деятельности стимулирует к поиску новых решений, раскрытию творческих способностей, повышает интерес к выбранному роду занятий и к непрерывному самообразованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: Учебное пособие. — СПб.: 2007. — 224 с.
2. Тренинг в подготовке специалистов в вузе. Учебно-методическое пособие для преподавателей вузов. II часть / Садвакасова З.М., Зиябекова Б.Т., Мадалиева З.Б. — Алматы, 2007. — 176 с.
3. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан. Алматы, 2005 г.
4. *Коджаспирова Г.М.* Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М.Коджаспирова. — М.: 2007. — 256 с. (Высшее образование).
5. *Ильин Е.П.* Мотивы и мотивация. — СПб: Питер. 2000. — 512 с.

Резюме

Мақалада болашақ мамандардың үздіксіз білім алуға даярлығының кейбір аспектілері және ол даярлықтың мамандардың кәсіби табысты іс-әрекетімен байланыстылығы қарастырылады.

Summary

In this article analyses some aspects of readiness of the future specialists to the continuous education and connection of this readiness with successful professional work of specialists.

В.Н. КОСОВ, М.А. СКИБА

СПЕЦИФИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Результатом школьного образования в современном мире является не запас знаний и готовых алгоритмов на всю жизнь у обучающегося, а сформированность опорных знаний, общекультурных и предпрофессиональных компетенций; развитое мышление, познавательная самостоятельность; способность к оценке новых фактов, явлений, идей; способность к отбору, восприятию, осмыслению и использованию полученных знаний, умений, навыков и способов деятельности, то есть социально компетентная целостная личность. А, следовательно, и организация образовательного процесса в школе должна быть направлена на удовлетворение образовательных потребностей личности, обладающей подобными свойствами. Образование, формирующее конкурентоспособную личность на современном этапе, должно быть, прежде всего, открытым, мобильным, прогнозируемым, доступным по стоимости, независимым по уровню от места проживания.

Для эффективного обеспечения реформ в образовательной сфере необходима готовность педагогических кадров к их реализации, обладающих высоким уровнем профессиональной и общекультурной компетентности, способности адекватно решать различные задачи, возникающие в современных условиях целостного педагогического процесса. Значит для адекватной деятельности в современных условиях, система подготовки педагогических кадров должна изменять цели профессионально-педагогического образования, его содержание и технологии в соответствии с тенденциями, которые определяют развитие практики общего образования, в частности, переход на 12-летнее обучение.

Личностно-ориентированный образовательный процесс, реализуя потребности обучающегося и социальный заказ общества, направленный на достижение в качестве результата конкурентоспособной, социально ответственной личности, предусматривает формирование позитивной мотивации на получение дальнейшего образования, потребностей и способностей к продолжению формирования системы общекультурных и профессиональных компетенций в течение всей

жизни, способности к анализу жизненных ситуаций, социально значимых личностных качеств (адекватная оценка окружающего мира, толерантность, уважение к людям, способность к сочувствию и сопереживанию, трудолюбие, настойчивость в учебе, упорство в достижении цели, способность отстаивать свои идеи и убеждения, независимость в мышлении и поведении, развитое чувство юмора и уверенность в своих силах и способностях и др.), нравственных идеалов, сформированных эстетических вкусов, адекватных реальности представлений о себе и окружающем мире.

Таким образом, образование становится средством направленного, социально востребованного расширения деятельностных способностей индивида, развития его положительных личностных качеств и свойств, формирования жизненной и профессиональной компетентности. Определяющую роль в социально направленном формировании компетентности играет именно педагог школы. Следовательно, возникает потребность в новых образовательных и информационных технологиях, оптимальных методах, средствах и формах обучения, способствующих фундаментальности, формированию целостной системы научных знаний и профессиональных компетенций.

Учитывая, что образование является двусторонним процессом, в котором задействованы как преподаватели, так и обучающиеся необходимо обозначить ответственность обучающихся за результаты образовательного процесса. Для того чтобы поднять качество обучения необходимо как непрерывно совершенствовать образовательную систему, так и реформировать законодательную базу, распределить ответственность за результаты между преподавателями и самими обучающимися. Опираясь на понимание образования как услуги можно заметить, что государство через развитие образовательной системы и системы управляющих воздействий обеспечивает в информационно-образовательном поле условия для формирования и развития личности, соответствующие социальному заказу.

Однако решение о самореализации, определении направления образования, выбор образова-

тельной траектории и темпов ее прохождения принадлежит личности. Ведь никого невозможно научить чему-либо, если человек решил не участвовать в образовательном процессе. Сложившаяся в настоящее время ситуация, когда ответственность возложена только на образовательные учреждения, приводит к появлению людей, формально получивших свидетельства об окончании образовательных организаций, но, в то же время, необразованных, не конкурентоспособных, не компетентных, не способных и не мотивированных к продолжению обучения.

Проектирование личностно-ориентированного образовательного процесса, учитывает деятельность как педагога, так и учащегося, механизмы их взаимодействия и внешние влияния и воздействия.

Совершенствование механизма управления образовательным процессом предполагает прежде всего его научно обоснованное проектирование, оптимальный выбор целей, задач и средств их решения, непрерывное диагностико-прогностическое слежение за его состоянием и развитием. Постоянное улучшение и политика своевременного предупреждения и устранения несоответствий должны являться основополагающими принципами деятельности любого образовательной организации. Проектирование обеспечивает успешное управление образовательным процессом, как открытой саморегулирующейся системой, и на этапе его моделирования, и на этапе его реализации.

Учитывая то, что основной акцент в проектировании образовательного процесса сместился с уровня государства и общества на уровень школы и преподавателя, именно внедрение основ проектирования позволит обеспечить реализацию образовательного процесса, ориентированного на результат.

Оценив положительную тенденцию в решении проблемы преемственности образовательных программ 12-летней школы и бакалавриата, можно сделать следующие выводы. В целостной системе непрерывного образования активно функционирует ряд взаимосвязанных и напрямую взаимодействующих уровней (школа – вуз и школа – колледж), между которыми, должна быть осуществлена сквозная вертикальная преемственность, предусматривающая последовательность и согласованность в содержании образо-

вания, формах и методах обучения, характере учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Переход к 12-летнему образованию приводит к повышению роли педагогических вузов, которая заключается в следующем:

- преподаватели педвузов готовят кадры для школы по всем направлениям и профилям;

- преподаватели педвузов ведут активную работу в институтах повышения квалификации учителей по всему спектру вопросов;

- преподаватели педвузов являются основными разработчиками образовательных и учебных программ, а также учебников и учебных пособий для 12-летней школы;

- преподаватели вузов, специалисты в области преподавания конкретного предмета, являются рецензентами, экспертами образовательных и учебных программ для 12-летней школы.

Таким образом, вопросы преемственности, создания непрерывной системы образования и проектирования образовательного процесса надо рассматривать как комплекс взаимосвязанных задач.

Проектирование образовательного процесса как вид профессиональной деятельности учителя можно рассматривать как вид деятельности в котором происходит осмысление проекта и результатов будущего образовательного процесса на основе анализа управляющих воздействий, ресурсов, педагогической ситуации, объективных фактов и информации, и выбор оптимального варианта его реализации на основе обратной связи.

Для успешного формирования образованности образовательный процесс должен включать ее основные составляющие (условие адекватного формирования образованности, направленное на образовательный процесс): предмет и метод предмета, его ведущие идеи и понятия, внутрипредметные связи, связь с другими науками и жизнедеятельностью в современном обществе; процесс познания; культуру мышления; логику развития науки; творческую деятельность; специфику предмета.

Содержание образования в дидактической концепции общего среднего образования рассматривается как система, развернутая в двух планах: по уровням формирования содержания и по характеристикам любой системы – по составу, функциям и структуре. Содержание образо-

вания) в школьных программах подвергается определенной систематизации, что требует выполнения ряда условий при его проектировании:

- структурирования в содержании обучения и в процессе преподавания;
- переход от элементарных структур к сложным;
- использование и учет структур, общих для многих предметов обучения.

При проектировании 1, 2, 3 объектов осуществляется собственно проектировка образовательного процесса, осуществляется деятельность по формированию содержания образования, на уровнях 4,5 – его корректировка при реализации проекта, ему соответствуют такие виды деятельности как – обучение и познавательная самостоятельность.

Для проектирования образовательного процесса педагоги осуществляют деятельность по выбору в качестве объекта:

- общего пути изучения темы;
- операционных механизмов способностей;
- операций, которые целесообразно использовать в данном случае;
- сформированных до этого знаний, умений, навыков, компетенций, личностных качеств;
- стратегий и планов решения учебной задачи;
- дополнительных (частных) задач;
- недостающей информации (несформированные компетенции обучающихся, на данном уровне проектирования преподаватель принимает решение о путях поиска недостающей информации; об источниках информации; о выборе адекватного способа действия; о выборе наиболее эффективной программы; о предпосылках успешности учебной деятельности и т.д.).

При проектировании образовательного процесса по предметной области необходимо предусмотреть его полный цикл от структуры и содержания учебного плана до мониторинга и форм контроля результатов образовательного процесса и механизмов принятия решений.

Приведем примерный перечень видов деятельности, которые необходимо учитывать педагогическим работникам на разных уровнях проектирования образовательного процесса в школе:

1) *стратегический уровень:*

- определение целей изучения учебного предмета;

- проектирование результатов образовательного процесса и затрат времени с позиции оптимальности;

- проектирование благоприятных психологических, эргономических, материальных условий для обучения;

- проектирование содержания учебного предмета, учитывая специфические условия реализации образовательного процесса,

- систематизация содержания образования (структурирования в содержании обучения и в процессе преподавания, переход от элементарных структур к сложным, использование и учет структур общих для многих предметов обучения);

- учет теории поэтапного формирования умственных действий;

- определение в качестве объекта изучения знаний, компетенций и деятельности по их приобретению;

- проектирование основных составляющих образованности: знаний, умений, навыков, компетенций, процессов познания, культуры мышления, творческой деятельности, качеств личности;

- проведение фундирования содержания образования;

2) *тактический:*

- проектирование образованности учащихся, выявление знаний, умений, навыков, общекультурных и предметных компетенций, формирующихся в ходе изучения предмета;

- проектирование и конкретизация процессов познания, культуры мышления, творческой деятельности, качеств личности;

- отбор содержания учебного предмета;

- определение в качестве объекта изучения знаний, компетенций и деятельности по их приобретению;

- проектирование учебно-методического обеспечения;

- проектирование методов и приемов направленных на стимулирование положительной мотивации обучающегося к образованию и устойчивой потребности повышать уровень образованности;

- систематизация структурирование содержания образования (структурирования в содержании обучения и в процессе преподавания, переход от элементарных структур к сложным, использование и учет структур общих для многих предметов обучения);

- учет теории поэтапного формирования умственных действий

- учет самостоятельной познавательной деятельности обучающегося;

- проектирование учебной деятельности обучающегося, максимально приближенной к реальной деятельности по познанию себя и мира;

3) *оперативный:*

- проектирование непосредственной деятельности учителя на уроке при изучении определенных тем и использования им учебно-методического обеспечения;

- проектирование учебной деятельности учащихся, осуществляемой как под руководством учителя, так и самостоятельно;

- стимулирование положительной мотивации обучающегося к образованию и устойчивой потребности повышать уровень образованности;

- учет самостоятельной познавательной деятельности обучающегося;

- отбор содержания учебного материала на всех уровнях;

- систематизация содержания образования (структурирование в содержании обучения и в процессе преподавания, переход от элементарных структур к сложным, использование и учет структур общих для многих предметов обучения);

- учет теории поэтапного формирования умственных действий

- проектирование форм и методов формирования контроля;

- проектирование основных составляющих образованности: знаний, умений, навыков, компетенций, процессов познания, культуры мышления, творческой деятельности, качеств личности;

- определение в качестве объекта изучения знаний, компетенций и деятельности по их приобретению

- проектирование учебной деятельности обучающегося, максимально приближенной к реальной деятельности по познанию себя и мира;

4) *ситуативный:*

- стимулирование положительной мотивации обучающегося к образованию и устойчивой потребности повышать уровень образованности;

- учет самостоятельной познавательной деятельности обучающегося;

- учет теории поэтапного формирования умственных действий;

- определение в качестве объекта изучения

знаний, компетенций и деятельности по их приобретению;

- выявление типичных затруднений обучающихся и путей их преодоления;

- проектирование внеурочной учебной работы с обучающимися;

- отбор и составление учебно-методического обеспечения образовательного процесса;

- проектирование мониторинга образованности обучающихся;

- проектирование форм и методов формирования контроля;

- проектирование учебной деятельности обучающегося, максимально приближенной к реальной деятельности по познанию себя и мира.

Используя научный аппарат методологии мягких систем, получим следующую процедуру проектирования образовательного процесса [1] учителем:

1. Структурирование проблемной ситуации, заключающееся в:

- анализе и соотнесении с одной стороны целей и результатов образовательного процесса, потребностей обучающихся и заинтересованных сторон, и, с другой стороны, условий и специфики его реализации: учебных возможностей учащихся, типа организации образования, материально-технических и информационных ресурсов;

- конкретизация целей и результатов личностно-ориентированного образовательного процесса, формулирование образовательных, воспитательных и развивающих задач.

2. Построение концептуальных моделей образовательного процесса, отражающих возможную целенаправленную активность элементов образовательной системы, субъектов образовательного процесса, с учетом конкретных управляющих внешних воздействий, социального заказа общества, требований потребителей и их сравнение с реальной действительностью:

- отбор содержания образования, методик и технологий, форм мониторинга и контроля в соответствии с конкретизированными целями и задачами;

- систематизация и структуризация содержания образования, его фундирование;

- представление содержания образования в виде моделей деятельности, освоение которой предстоит учащимся, с учетом их личностного опыта, уровня образованности и учебных возможностей;

- выявление возможных для образовательного процесса в данных условий методик и технологий обучения;

- разработка нескольких вариантов формирования образованности и личностных образовательных траекторий обучающихся, направленных на реализацию целей образовательного процесса и удовлетворение образовательных потребностей;

- соотношение приемлемых вариантов образовательного процесса с его целями.

3. Организация и структурирование диалога, в котором обсуждаются различные точки зрения, взгляды, идеологии, приводящие к различным множествам возможных действий, и возможное осуществление коррекции, инновационных, структурных изменений в проекте образовательного процесса:

- обсуждение проектов образовательного процесса среди педагогического коллектива школы;

- обсуждение проекта образовательного процесса с обучающимися;

- валидация проекта образовательного процесса – подтверждение посредством предоставления объективных свидетельств того, что требования, предназначенные для конкретного предполагаемого проекта образовательного процесса выполнены;

- уточнение общей логики протекания образовательного процесса;

- коррекция проекта образовательного процесса.

4. Изучение последствий, реализации различных вариантов образовательного процесса, многоаспектная оценка допустимости таких последствий:

- оценка потенциальной возможности удовлетворенности потребителей всех уровней в ходе реализации конкретного варианта проекта образовательного процесса;

- оценка результативности и эффективности проекта образовательного процесса;

- сравнение и оценка каждого варианта образовательного процесса по критерию оптимальности,

5. Принятие решений:

- выбор предпочтительных вариантов образовательного процесса;

- утверждение документов, регламентирующих образовательный процесс на уровне школы;

6. Разработка и осуществление действий, улучшающих ситуацию:

- внесение изменений в проект образовательного процесса;

- разработка рекомендаций по реализации проекта образовательного процесса в конкретных условиях;

- верификация проекта образовательного процесса и его коррекция.

На основе анализа практики проектировочной деятельности учителя можно выявить следующие особенности проектирования образовательного процесса:

1. Результативность проектирования образовательного процесса определяется гармоничностью отражения в проекте всех критериев (метод 5 М) образовательного процесса.

2. Эффективность проектирования, ориентированного на результат, определяется отношением результатов проекта к ресурсам проекта.

3. Проектирование применения учителем методов обучения, методик и технологий зависит от индивидуальных особенностей обучающихся и профессиональной компетентности учителя, его возможностей осуществления образовательного процесса в конкретном классе, на конкретном уроке – личностная ориентированность на субъектов образовательного проекта (учителя и ученика).

4. Механизм осуществления проектирования определяется личностными особенностями учителя, его предпочтениями, уровнем профессиональной компетентности.

5. Механизм проектирования в обязательном порядке включает обратную связь и коррекцию проекта.

6. Качество проекта определяется достоверностью и непротиворечивостью входящих данных и управляющей информации.

7. Проект должен обязательно пройти верификацию и валидацию.

Для его успешного проектирования образовательного процесса необходимо выполнение учителем следующих условий:

- определение образовательных целей (выявление структуры проектируемой образованности обучающихся);

- выявление управляющих воздействий, выраженных в нормативно-правовых документах (от уровня государства до уровня образовательного учреждения);

- определение начального (исходного) уров-

ня образованности обучающихся и механизма его коррекция;

- описание специфики осуществления мониторинга образовательной услуги и контрольных мероприятий;

- разработка научно-методических основ отбора содержания образования, построения образовательных траекторий обучающихся;

- разработка научно-методических условий и педагогической технологии, обеспечивающих целенаправленное, поэтапное формирование образованности обучающихся;

- разработка методического обеспечения образовательного процесса;

- разработка требований к ресурсам.

Следует отметить, что учитель, проводя оптимизацию методов обучения, должен быть ориентированным на осознанный и обоснованный их выбор с учетом управляющих воздействий и имеющихся ресурсов, в том числе: задач урока (обучение, воспитание, развитие); содержания урока; степени сложности материала; уровня подготовленности класса, характеристики класса на основе выводов педагогического консилиума; сравнительной характеристики возможностей, сильных и слабых сторон различных методов обучения; особенностей, сильных сторон личности самого учителя; возможностей учебного кабинета; наличия учебного времени; сложившихся морально-психологических условий в школе и др.

Таким образом, проектирование образовательного процесса определяется:

- исходным материалом процесса и управляющими воздействиями, то есть концептуально-теоретическими положениями процесса обучения, уровнем образованности обучающихся,

- требованиями к результатам образовательного процесса – социальным заказом общества, государственными общеобязательными стандартами образования;

- требованиями к организации образовательного процесса: фундаментальностью, профессиональной направленностью обучения, техноло-

гическими операциями – формы, методы и средства обучения и контрольными мероприятиями;

- требованиями к мониторингу и контролю: формы, содержания, средства, соответствие целям образовательного процесса и его содержанию.

Обеспечить решение этой задачи возможно путем расширения содержания методической подготовки учителя, то есть, формированием у студентов на материале содержания предметов полного и адекватного представления о будущей профессии, роли в его осуществлении дисциплин учебного плана, разделов и тем вузовской программы, их взаимосвязей между собой и с профессионально значимыми ситуациями и требованиями к предметной и методической компетентности специалиста. Учитывая, что определяющее значение в формировании личности принадлежит деятельности, необходимым условием реализации методической подготовки специалиста является организация учебной и научно-исследовательской деятельности студента в системе методической подготовки как базы для формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Резюме

Мақалада білім беру үрдісін жобалаудың бес деңгейі - концептуальдық, стратегиялық, тактикалық, оперативті және ситуативті деңгейлері сипатталған. Мектепте білім беру үрдісін жобалаудың әр түрлі деңгейінде педагогикалық қызметкерлер ескеруі қажет қызмет түрлерінің тізімі келтірілген. Тұлғалы-бағдарлы білім беру үрдісін жобалау педагогтың қызметін ескергені сияқты, білім алушының да қызметін, олардың өзара қарым-қатынасының және әсерінің механизмін ескерді.

Summary

In the article five levels of the design of the educational process are described: conceptual, strategic, tactical, operational and situational. Is given the exemplary enumeration of the forms of activity, which must be considered to teacher at the different levels of the design of educational process in the school. The authors emphasize that the design of the personal-oriented educational process, considers the activity of both the teacher and of the student, the mechanisms of their interaction and external influences and action.

С.И. КАЛИЕВА

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ОБОСНОВАНИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

В Концепции 12-летнего образования в Республике Казахстан ведущим направлением воспитательной работы является организация процесса социализации учащихся. На данном этапе *однозначное* определение социализации отсутствует, что связано, прежде всего, с тем, что данный процесс многоаспектен и его исследованием занимаются специалисты в области философии, социологии, психологии, педагогики и др. Однако можно утверждать, то все они выделяют сущность этого процесса – вхождение в социум.

С позиции педагогической науки социализация представляет собой *двуетадный* процесс. С одной стороны – обеспечить как можно менее болезненное вхождение учащихся в такой сложный социум, как современная школа, с другой – помочь учащимся осознать специфику данного процесса и вооружить их способами *вхождения* как в общество в целом, так и в новые коллективы, с которыми им придется встречаться во взрослой жизни.

Социализацию можно представить как многоэтапный процесс, который немислим без такого компонента, как социальное познание. Познание представляет собой процесс отражения действительности, форму духовного освоения природных и общественных явлений. Философы, социологи описывают различные виды познания. Часть ученых выделяет естественно-научное, техническое и социальное познание. Каждый из видов познания отражает специфику объекта. Для становления личности ученика большое значение приобретает социальное познание, в сферу которого входит познание общества, людей, культуры.

Какие же социальные знания являются ведущими для растущего молодого человека? К ним ученые относят социально-философские, социально-экономические и социально-гуманитарные знания. Объектами социального познания для учащихся являются объективные научные знания, составляющие содержание среднего образования, субъекты, объекты, процессы и явления окружающего мира.

Рассматривая сущность социального познания, философы останавливаются на таких про-

блемах, как философия и типология социального познания, деятельность как объект социального познания, его структура и истинность. Позиции ученых по этим краугольным вопросам являются методологической основой социального познания. К проблеме аналогичного уровня можно отнести трактовку понятия «менталитет социума», без которого невозможно говорить о достаточно высоком уровне социализации личности. Нам представляется значимой позиция Б.С. Гершунского, который в своей монографии «Философия образования» утверждает, что «менталитет представляет собой критериальную основу личного и общественного сознания».

В связи с этим, следует различать:

- индивидуальный менталитет (на уровне конкретной личности);
- общественный менталитет (на уровне групп, коллективов, сообществ, отличающихся по национально-этническому, классовым, профессиональным, возрастным и иным признакам);
- менталитет социума (на уровне интегрально понимаемого общества, объединяющего все входящие в него сообщества, коллективы, группы, всех индивидов, то есть на уровне всего народа, живущего в данной стране, в данной исторически сложившейся социокультурной среде, и непрерывно воспроизводимого в сменяющихся друг друга поколениях (1)).

Можно согласиться с тем, что менталитет – понятие и социальное, и нравственное. Рассматривая вышеприведенные дефиниции с педагогической точки зрения, можно сказать, что менталитет социума существует объективно и *привносится в школу извне*. Человечество идет по пути духовной интеграции социумов, которое должно обеспечиваться следующими процессами.

1. Понимание основных религий мира.
2. Проведение в жизнь идеи диалога культур с уклоном к общепризнанным классическим образцам культуры.
3. Постепенное совмещение и унификация политических доктрин, которое должно способствовать мирному сосуществованию государств и народов.
4. Развитие человеческих контактов на всех уровнях (взаимовыгодное сотрудничество в эко-

номике, науке, культуре, политической деятельности, образовании и т.д.).

5. Совмещение и постепенная интеграция различных философских доктрин и стратегий развития цивилизации.

6. Совершенствование инструментария экспертных оценок управления и самоуправления социумов.

7. Интеграция правовых норм функционирования социумов.

8. Развитие планетарной системы информации.

9. Развитие и совершенствование универсальных форм человеческого общения.

10. Создание единого мирового образовательного пространства (1, 166-168).

Соглашаясь со всем перечисленным и рассматривая названные позиции с педагогической точки зрения, можно сказать, что необходимо добавить такое положение, как повышение качества нравственного воспитания подрастающего поколения, что осуществимо через реализацию идей целостного педагогического процесса. В демократическом обществе, которой строится в настоящее время в Казахстане, приоритетом являются общечеловеческие ценности. Проблема состоит в том, чтобы реальный педагогический процесс соответствовал менталитету демократического общества.

Эта практическая задача решается педагогическим коллективом школы в целом и в отдельно взятом классе.

Через школу во многом осуществляется усвоение человеком системы знаний, ценностей и норм поведения. Важно отметить, что усвоение социального опыта наиболее эффективно в про-

цессе самостоятельной деятельности, основными видами которой являются:

- познавательная деятельность
- общественно-полезная деятельность
- материальный труд
- общение
- художественно-творческая деятельность
- спортивно-оздоровительная деятельность
- игра.

Организация данных видов деятельности подчиняется теории управления. Именно на её основе возможно включение учащихся в процесс социализации.

Таким образом, не претендуя на абсолютную полноту освещения проблемы социализации учащихся 12-летней школы, мы хотели бы обратить внимание на наиболее значимые, на наш взгляд, аспекты теоретического осмысления данного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.- С.123.

Резюме

Бұл мақалада ұлттық дiлдiң және қоғам дамуының жалпы тенденцияларымен мектептегi тұлғаны әлеуметтендiру үдерiсiмен байланысты қарастыруға ұмтылыс және әлеуметтендiру үдерiсiне философиялық көзқарас талдау жасалған.

Summary

The article analyzes the process of the socialization from a philosophical point of view and attempts to consider the link between the process of socialization of a person in a school and general tendencies of development of the society and nation's mentality.

А.К. АЙТПАЕВА

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Девиантное поведение (от лат. deviantio - отклонение), которое не согласуется с нормами, не соответствует ожиданиям группы или всего общества.

Определение девиантности поведения представляет собой значительную трудность. Это связано с неопределенностью социальных ожиданий, которые часто спорны. Они могут быть неясны, меняться со временем, к тому же на основе различных культур формируются различные социальные ожидания.

Тот факт, что общество создает нормы, стандарты поведения, не означает, что оно всегда им соответствует. «Даже идеальное общество не может оставаться надолго идеальным. Представим себе, как пишет Э. Дюркгейм, общество святых, напоминающее образцовый монастырь, где живут идеальные люди. «В нем и понятия не имеют о том, что мы называем преступлением, но поступки, которые кажутся незначительными рядовому мирянину, могут вызвать среди них такой же скандал, какой обычно возникает по поводу преступления среди ординарных людей, которым свойственно конформное понимание жизни». [2, С.127]

Таким образом, девиация столь же естественна, как и ее противоположность - конформизм. С учетом высказанных выше уточнений обратимся к определению понятия девиации Смелзера: «отклонение от групповой нормы влечет за собой изоляцию, лечение, тюремное наказание». [2, С.216]

Конформизм - единственный тип недевиантного поведения. Инновация предполагает согласие с одобряемыми данной культурой целями, но отрицает социально одобряемые способы их достижения (например, рэкет, шантаж). Ритуализм предполагает отрицание целей данной культуры, согласие (порой доведенное до абсурда) использовать социально одобряемые средства (пример: Умрищев - герой произведения А. Платонова «Ювенильное море»).

Ретритизм наблюдается в случае, когда человек одновременно отвергает и цели, и социально одобряемые средства их достижения (пример: бродяги, наркоманы).

Наконец, бунт. В отличие от ретритизма бунтарь не только отрицает то и другое, но и стремится заменить старые цели и средства на новые, развивает «новую идеологию».

Концепции девиации. Особое значение в них придается трем факторам: человеку, норме и группе.

Биологическая. В конце XIX в. итальянский врач Ч. Ломброзо обнаружил связь между криминальным поведением и определенными физическими чертами. Он считал, что люди предрасположены к определенным типам поведения по своему биологическому складу. Криминальный тип можно определить по таким характерным чертам, как выступающая нижняя челюсть, реденькая бородка и пониженная чувствительность к боли. Критики теории Ломброзо отмечали, что согласно последней, бороться с преступностью легко: надо «взять человека, измерить его, взвесить и ... повесить». У.Х. Шелдон (1940) известный американский психолог и врач, подчеркивал важность строения тела. Наиболее склонен к девиации, согласно У.Х. Шелдону, мезоморфный тип: «тяжелые», «мускулистые», «атлетические». [3, с.56] Биологические концепции, популярные в начале XX в., постепенно вытесняются другими.

Психологические и педагогические концепции. Акцент делают на личностные факторы, особенно неправильную социализацию в детстве. Тщательные исследования показали, что сущность девиации нельзя объяснить только лишь на основе анализа психологических факторов. В 1950г. Шуэслер и Крессли проделали обзор многих работ, авторы которых пытались доказать, что правонарушителям и преступникам свойственны некоторые психологические особенности, не характерные для законопослушных граждан. Однако не было выявлено ни одной психологической черты, например, эмоциональная незрелость, психическая неустойчивость. В настоящее время большинство психологов и социологов признают, что с помощью анализа какой-то одной психологической черты, конфликта и «комплекса» нельзя объяснить сущность любого типа девиации. Более вероятно, что девиация возникнет

кает в результате сочетания многих психологических и социальных факторов.

Социологические концепции. Биологическое и психологическое объяснения девиации связаны главным образом с анализом природы девиантной личности. Социологическая трактовка этого понятия учитывает социальные и культурные факторы, влияющие на девиантность.

Впервые социологическое объяснение девиации предложено теорией аномии (от греч. *аномас* -беззаконный, неуправляемый) Э. Дюркгейма ("Самоубийство", 1987г.). Под аномией классик социологии понимал состояние общества, при котором отсутствует четкая, непротиворечивая регуляция поведения индивидов, образуется нормативный вакуум, когда старые нормы и ценности уже не соответствуют реальным отношениям, а новые еще не утвердились. Аномия чаще всего происходит в быстро меняющемся обществе, общинах и группах, подверженных катастрофическим стрессам. В подобных обществах люди становятся отчужденными, апатичными, лишенными целей, которые ставились ранее. Главное дело Э.Дюркгейма в общественной жизни - солидарность, а всякие отклонения от нее - проявление социальной дезорганизации. Хотя теория Э.Дюркгейма подвергалась критике, основная мысль о том, что социальная дезорганизация - причина девиантного поведения и в наши дни считается общепризнанной.

Р.Мертон (1938) внес некоторые изменения в теорию Дюркгейма. Он считает, что причина девиации — "разрыв между культурными ценностями общества и социально одобряемыми средствами их достижения". [20, с. 123-124] Практика свидетельствует, что социально одобряемые средства достижения таких целей, как например, образование, богатство, недостаточны для большинства населения. Возникают девиации.

Существуют глубокие различия между многочисленными теориями девиациями.

Новейшие из них делают акцент на характере общества и стремятся выявить, в какой мере оно заинтересовано в создании и сохранении девиации, доказывают необходимость исправления не отдельных людей, а всего общества. Каждая девиация содержит в себе разрушительное и созидательное начала, для процесса социальной эволюции важно, какой компонент преобладает. Позитивными девиации являются тогда,

когда способствуют прогрессу системы, повышают уровень ее организованности, помогают преодолеть устаревшие, консервативные или даже реакционные стандарты поведения. Границы между позитивной и негативными формами девиантного поведения подвижны во времени и социальном пространстве. Созидательная девиация должна рассматриваться как совершенно нормальное явление в жизни любого общества, так как даже самый совершенный закон не в состоянии учесть всего многообразия житейских ситуаций. Степень совершенства закона относительна, поскольку общество изменчиво.

"Социальные идеалы (ценности), ожидания, общепринятые правила, нормы, как и критерии девиантного поведения, со временем меняются. Если процесс социализации и социальный контроль отвечают за сохранение социокультурного кода, функцию социального наследования в процессе общественного развития, то девиация - за функцию социальной изменчивости, приспособляемости индивида и всего общества к новым условиям. Под новой социальной реальностью мы понимаем ситуацию, при которой возникает дихотомия сложившихся в обществе целей и средств (невозможность удовлетворения старыми способами прежней потребности), а также возникновение новых потребностей." [3, с.109]

В случае если тот или иной вид девиации приобретает устойчивый характер, становится нормой поведения для многих людей, общество обязано пересмотреть принципы, стимулирующие "нарушение правил" или провести переоценку социальных норм. В последнем случае поведение, которое считалось девиантным, оценивается как новая норма. Для того чтобы **деструктивная девиация не получала широкого распространения, необходимо:** а) расширять доступ к законным способам достижения успеха и продвижения; б) соблюдать социальное равенство перед законом; в) постоянно совершенствовать само законодательство, приводить его в соответствие с новыми социальными реалиями; г) стремиться к адекватности преступления и наказания. Все это в совокупности позволит снизить социальное напряжение в обществе, уменьшить его криминализацию. Только при выполнении вышеперечисленных требований общество имеет право называться правовым и демократичным.

Теории девиации. [5, с.216-218]

Тип объяснения	Теория	Автор	Основная идея
Биологическое	Физические черты связаны с преступными	Лоброзо	Физические особенности - причина девиации
	Определенное строение тела, наиболее часто встречающееся среди девиантов.	Шелдон	
Психологическое	Психоаналитическая теория	Фрейд	Конфликты, свойственные личности, вызывают девиацию
Социологическое	Аномия	Дюркгейм	Девиация происходит вследствие нарушения или отсутствия ясных соц. норм Девиация нарастает при разрыве между одобряемыми в данной культуре целями и соц. способами их достижения
	Культурогические теории	Мертон	
		Селлин, Миллер, Сутер-Ленд, др.	Причина девиации - конфликты между нормами субкультуры и господствующей культуры
		Беккер	Девиации- "клеймо", которое группы, обладающие властью, ставят на поведение менее защищенных групп.
Теория сигматизации /клеймения			Девиация- результат противодействия нормам капиталистического общества.
Радикальная криминология		Турк, Квини, Янг, Тэйлор	

Поскольку любое девиантное поведение - это отклонение от общепризнанной, неоднократно проверенной практикой нормы поведения, оно всегда несет в себе элемент непредсказуемости, неизвестности, возможной опасности. "Поэтому девиация и риск - две стороны медали, социальной мутации. Состояние риска - своего рода граница, черта, разделяющая хаос и порядок, инновацию и устоявшуюся нормативно-ролевую форму поведения. Чем меньше риск, тем вероятнее действие индивида, более предсказуемо поведение системы в целом." [3, с.109]

Особенность сегодняшнего времени - возрастание числа лиц, вынужденных рисковать, ибо усложнение социальной реальности увеличивает количество неизвестных ситуаций. "Современные разработки в области социальной психологии свидетельствуют, что девиантное поведение все больше в своей основе становится рациональным. Основное отличие девиантов сознательно идущих на риск, от авантюристов - опора на профессионализм, вера не в судьбу и случай, а в знания и осознанный выбор - творческую интуицию. Именно целерациональные действия индивидов определяют социальное развитие. Можно предположить, что в условиях стабильного общества для субъекта действия ценностью является преднамеренный риск как процесс (психологическая сторона действия); в условиях разбалансированного - преднамеренный риск как цель (энергетическая и социальная сторона действия). На этапе рождения инновации большое значение имеет профессионализм и знания девианта, способность к концентрации психической энергии, на этапе ее реализации - его биологический потенциал (информационно-энергетический код, темперамент) и характер." [3, с.108]

Девиантное поведение, сопровождающееся риском, способствует самоактуализации, самореализации и самоутверждению личности. Последнее является важнейшей психологической причиной, объясняющей желание людей ответить на вызов быстро меняющейся социальной реальности. Девиантно - ролевая разновидность социального поведения неразрывно связана с аддикцией, с внутриличностным конфликтом. Аддикция в общем смысле слова - стремление уйти от состояния внутреннего психологического дискомфорта, изменить свое психическое состояние, характеризующееся внутренней борьбой. Аддик-

тивное поведение психологи рассматривают как отклоняющееся. Девиантный путь выбирают прежде всего люди, не имеющие легальной возможности для самореализации в условиях сложившейся социальной иерархии, чья индивидуальность подавляется, фрустрирующая энергия блокируется. Они не считают общепринятые нормы порядка естественными и справедливыми, не могут сделать карьеру, изменить свой социальный статус через легитимные каналы социальной мобильности. Все это неизбежно приводит их к внутриличному конфликту.

Основные причины мотивационных конфликтов, вытесненных в подсознание, определяются в настоящее время не инстинктивными, а социальными факторами. "По данным института Бехтерева, только 15% мотивационных конфликтов имеют сексуальную основу, остальные - социальные истоки." [4, с.110] Жесткое регулирование каналов социальной мобильности, блокировка социальных "лифтов", способствующих превращению психической энергии в социальную, приводят к усилению напряжения системы (системное напряжение, согласно терминологии Р.Мертон) и, как следствие, к увеличению числа девиантов, латентному формированию новой социальной стратификации, к переписыванию сценария социально-ролевых интеракций. Отношения социально-ориентированного "me" (социальная роль) и импульсивно-творческого "i" (энергетический потенциал) в ходе девиантного поведения и меняющейся само- и социальной идентификации гармонизируются. Если индивидуальная девиация нацелена на самоутверждение личности, переосмысление ею собственной самоидентификации, то коллективная девиация - на общественное (пусть и в рамках первоначально неформальной группы) признание новой самоидентификации личности другими людьми.

Форма ответной реакции общества на тот или иной вид девиации должна зависеть от того, какие (по степени общности) социальные нормы нарушаются: общечеловеческие, расовые, классовые, групповые и т.д. "Можно выделить следующие зависимости:

❖ **Чем более высокий уровень** (по степени общности) социальных норм и ценностей, тем более решительными должны быть действия государства. Самая высокая ценность - естественные права человека.

❖ Чем более низкий уровень социальных норм нарушается, тем больше упор должен делаться на неформальные меры социального контроля (социальное вознаграждение или порицание, убеждение и т.д.)

❖ Чем сложнее социальная структура общества, тем многообразнее должны быть формы социального контроля.

❖ Чем более низкий уровень социальных норм нарушается человеком, тем терпимее должна быть реакция на его действия.

❖ Чем демократичнее общество, тем больше акцент должен делаться не на внешний социальный, а на внутренний личностный самоконтроль” [4, с.109]

Подчеркнем еще раз, девиантно-ролевое поведение - естественная реакция человека на возникающее в обществе противоречие между социальной целью и социальными нормами ее достижения. Созидательные девиации выполняют важнейшие позитивные социальные функции. Они необходимы, чтобы общество было гибким и готовым к переменам.

Девиантное и нормативное поведение - две равноценные составляющие социально-ролевого поведения. Для нормального протекания социогенеза (понимаемого в широком смысле слова) девиантно-ролевое поведение человека имеет не меньшее значение, чем его нормативно-ролевое поведение.

В профилактической работе важное значение имеет также выявление и исследование совокупности всех причин, побудительных мотивов, об-

стоятельств и действий личности или социальных групп, составляющих явные или скрытые механизмы их поведения, не соответствующего принятым в обществе нормам или правилам. Профилактические мероприятия важны во всех сферах жизнедеятельности людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии // Социальное здоровье России, 1994 г.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии // Социальное здоровье России, 1994 г.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989
4. Краковский А.П. О подростках. М.: Просвещение, 1970г.87с.
5. Цилуйко М.В. Некоторые технологии преодоления стереотипизации у подростков с отклоняющимся поведением // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы -№1, 1998г.

Резюме

Мақалада жеке тұлғаның девианты мінез-құлық мәселесі әлеуметтік-психологиялық- педагогикалық проблема ретінде қарастырылады. Туытқушы мінез-құлық әлеуметтендіру үдерісі бузылуының және қолайсыз психоәлеуметтік дамудың нәтижесі болып табылады, бұл өз кезегінде балалық-жасөспірімдік кезеңнің ертүрлі формалары арқылы көрінеді.

Summary

This Article over the guest ions deviant activity of persons, as social-phonologic and pedagogical ores ions. The distraught activity is result discovery pshologyial envelopment and tavern off socialization.

Л.О. САРСЕНБАЕВА

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью изучения составляющих профессиональной направленности личности студентов-психологов. В эксперименте принимали участие 120 студентов, обучающихся по специальности «Психология» КазНПУ имени Абая, АФ СПбГУП. В качестве контрольной группы выступили 120 студентов непсихологических специальностей.

Для реализации поставленной цели был использован комплекс экспериментальных методик, который включал в себя:

- изучение сферы интересов студентов по методике Т.Ю. Андрущенко;
- исследование направленности профессиональных интересов по методике Д. Кейрси;
- определение профессионального личностного типа по методике Дж. Голланда;

- исследование образа профессиональной деятельности с помощью сочинения «Я и моя будущая профессия».

Анализ сферы интересов показал, что доминирующими у студентов-психологов оказались профессиональные интересы. Они расположились на первом месте у 68,3%. На втором месте по выраженности оказались интересы, связанные с самообразованием – 56,7%. Третье место по выраженности разделили общение с друзьями и интересы, связанные с различными видами творчества – по 45% и 44,2% соответственно (табл. 1).

Сравнительный анализ доминирующих интересов у студентов-психологов и студентов непсихологических специальностей показал, что в целом наблюдается общая картина в соотношении основных интересов, но имеются различия в степени их выраженности (табл. 1). Так, у студен-

Таблица 1. Показатели доминирующих интересов у студентов-психологов по методике Т.Ю. Андрущенко, в %

Выборки испытуемых	Интересы				
	Общение с друзьями	Самообразование	Творчество	Физическое совершенствование	Профес. интересы
Студенты-психологи	45,0	56,7	44,2	33,3	68,3
Студенты непсихол. специальностей	45,8	56,7	45,0	34,1	64,2

Таблица 3. Показатели распределения студентов-психологов 1,2 курсов по профессиональным личностным типам (по методике Дж. Голланда), в %.

Выборки Испытуемых	Профессиональные личностные типы					
	Реалистический	Интеллектуальный	Социальный	Конвенциональный	Предприимчивый	Артистический
Студенты-психологи 1 курс	12,5	8,3	29,2	10,8	15,8	23,3
Студенты-психологи 2 курс	12,5	9,2	30,8	10,0	15,0	22,5
Студенты непсихол. спец.	15,0	10,8	22,5	10,0	22,5	19,2

Таблица 2. Показатели распределения студентов-психологов 1,2 курсов по направленности профессиональных интересов (по методике Д.Кейрси), в %

Выборки испытуемых	Направленность профессиональных интересов															
	Директер	Художник	Режиссер	Мастер	Предприниматель	Хранитель традиций	Менеджер	Социальный Работник	Педагог	Социолог	Журналист	Психолог	Военный	Ученый	Изобретатель	Архитектор
Студенты-психологи 1 курс	4,2	1,7	4,2	1,7	5,0	4,2	8,3	11,7	14,2	15,8	8,3	20,0	0,8	3,3	0,8	-
Студенты-психологи 2 курс	3,3	1,7	3,3	1,7	3,3	3,3	3,3	13,4	14,2	15,8	8,3	23,3	1,7	1,7	1,7	0,8

Таблица 4. Распределение студентов-психологов по мотивам выбора профессии (в %)

Мотивы выбора профессии психолога		Обретение независимости	Помощь людям	Познать, понимать людей	Заниматься наукой	Самопознание	Саморазвитие	Коммуникативные мотивы	Идеальные цели (преобразовать мир)
Смыслы жизненные, целевые ориентации	8,0	35,8	31,6	12,5	47,5	44,2	55,8	27,5	
46,0									

тов-психологов более выражены интересы, связанные с самообразованием и профессиональные интересы (на 5% и 4,1% соответственно). Эти показатели объясняются тем, что они, во-первых, гораздо раньше, по сравнению со студентами других специальностей, приобщаются к профессиональной деятельности. И, во-вторых, в отношении самообразования, по данной области знания в настоящее время много доступной литературы по самопознанию и саморазвитию, рассчитанной на широкую читательскую аудиторию, первоисточников популярных авторов, художественной литературы психологического содержания.

Личностный опросник Д.Кейрси позволяет выявить общую ориентировочную направленность профессиональных интересов. Полученные результаты показали, что 20% студентов-психологов 1 курса отнесены к типу «психолог», а также к типам, близким по своим характеристикам к профессиограмме психолога: социальный работник (11,7%), педагог (14,2%), социолог (15,2%), журналист (8,3%). Общее количество таких испытуемых – 70%. Ко 2-му курсу таких студентов становится 75% (табл.2).

По результатам данной серии подтвердилась выявленная ранее закономерность, заключающаяся в том, что профессиональное самоопределение – это, прежде всего, социальное самоопределение, которое представляет осознание принадлежности себя к определенному кругу профессий, сформированность более широкой и личностно значимой ориентации на определенный уровень в системе социальных отношений, на определенный социальный статус.

Определение профессионального личностно-типа по методике Дж.Голланда показало, что среди студентов-психологов обоих курсов наиболее многочисленную группу составили студенты с социальным типом личности – 29,2% 1-курсников и 30,8% 2-курсников (табл.3).

Вторую по численности группу составили студенты с артистическим типом – 23,3% 1-курсников и 22,5% 2-курсников. Остальные студенты-психологи распределились по группам – предприимчивый тип (15%), реалистический тип (12,5%), конвенциональный тип (10,8%) и интеллектуальный тип (8,3%).

Среди студентов непсихологических специальностей доминирующими оказались соци-

альный и предприимчивый типы – по 22,5% (табл.3).

В результате анализа сочинений «Я и моя будущая профессия», написанных студентами-психологами было выявлено, что всего ими было названо 36 присущих им качеств, из которых к профессионально-значимым можно отнести 15. На 1-ом месте среди личностно-профессиональных качеств была названа общительность, которая выражена (по мнению самих испытуемых) у 24,2% студентов. Столько же студентов назвали ведущим качеством наблюдательность. Такое качество, как умение хранить тайны, назвали 20% испытуемых; умение находить общий язык – 17,5%; способность уважать мнение других назвали 15,8%; умение слушать – 11,6%.

Анализ мотивов выбора профессии психолога показал, что у 55,8% студентов ведущим оказался коммуникативный мотив: «люблю общаться», «находить контакт с людьми». На втором и третьем месте оказались мотивы самопознания (47,5%) и саморазвития (44,2%). В качестве примеров можно привести следующие высказывания: «хочу познать себя», «чтобы разобраться в себе», «чувствую потенциал в себе и хочу его реализовать», «осваивать разные роли» и др. Для трети студентов-психологов (40%) ведущими мотивами выбора будущей профессии является реализация смысла жизни, понимание своих жизненных целей: «понять, для чего живу на свете», «добиться своей цели». Важным мотивом выступило желание оказывать помощь людям (35,8%): «излечивать души», «помогать людям решать проблемы», «помогать в стрессовых ситуациях». Для 31,6% испытуемых важным мотивом выступило желание познать людей, понимать их: «интересно все, что соприкасается с человеком». Для 27,5% ведущими оказались обобщенные идеальные цели: «открывать миры», «изменить этот жестокий мир». Также в качестве мотивов выступило желание заниматься наукой (для 12,5%) и обретение независимости (8%) (табл.4).

Приведем некоторые высказывания по поводу профессии психолога: «непростая, но благодарная», «востребованная профессия», «интересная профессия» и др.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

- В системе интересов студентов, независи-

мо от специальности, доминируют профессиональные интересы, самообразование и общение с друзьями.

- Студенты-психологи отуденты-психологи в своем большинстве по профессиональной направленности личности относятся к социономическим типам (психолог, педагог, социальный работник, социолог).

- По профессиональным личностным типам психологи относятся к социальному и артистическому типам, в то время как для контрольной группы доминирующими оказались социальный и предприимчивый типы.

- У студентов 1-2 курсов сформирован относительно полный и довольно адекватный образ

будущей профессии, ее социальной значимости, а также дана полная характеристика необходимых личностно-профессиональных качеств и сформирована соответствующая мотивация освоения специальности.

Резюме

Мақалада «Психология» мамандығы бойынша оқитын студенттердің кісілік бағыттылығын тәжірибелік зерттеу деректері келтірілген.

Summary

This article is devoted to to the problem of professional development of modern students.

Ж.К. ИБРАИМОВА

СТУДЕНТ ТҮЛҒАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА «ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ» ПӘНІНІҢ РӨЛІ

Өзіндік сана-сезім — сананың өзінді білу мен өзіне қатынастың бірлігі ретінде көрінетін бір түрі. Өзіндік сана-сезім сыртқы ортаны және өзінді-өзі танудың бейнеленуінен біртіндеп қалыптасады. Мазмұны жөнінен өзіндік сана ішкі дүниеге көшірілген әлеуметтік сана-сезім.

Өзіндік сана-сезім сананың дамуындағы ең жоғары деңгейі, ақыл-ой белсенділігін қалыптастырудың және өзінің пікірі мен іс-қимылындағы жеке дербестілігінің негізі.

Өзіндік сана-сезімді қысқаша түрде өзінің бейнесі және өзіне деген қатынас ретінде анықтауға болады. Бұл бейнелер мен қатынастар өзін-өзі өзгертуге, өздігінен жетілуге ұмтылумен тікелей байланысты. Өзіндік сана-сезімнің жоғары формаларының бірі - өзінің жеке өрекетіндегі мағынаны табуға тырысу.

Адам, басқаларды тану арқылы өзін таниды. Мәселен, жас бала бастапқыда өзін қоршаған ортадан бөліп қарамайды. Ол ойыншықты қозғап та, аяғын қимылдатып та — бірінен-бірі айырмай ойнай береді. Бірте-бірте ол өзін, өзінің мүшелері мен тұтас денесін қоршаған заттардан бөле қарап, ажырата бастайды. Бұл физикалық саралау үрдісі, сыртқы дүние мен өзін танудың нәтижесінде және алғашқы кезде проприоцептивтік деңгейінде (өз мүшелерінің қалыпты жайы мен қимыл-қозғалысын сезіну) өтеді.

И. М. Сеченев “Баланың өзін-өзі аңғаруынан кейін, есейгенде адамның өз санасының актілеріне сын көзбен қарауға, яғни өзінің бүкіл ішкі дүниесін сырттан келіп қосылатын барша құбылыстардан бөліп қарауға, оны талдауға және сыртқымен қатар қоя қарауға (салыстыруға) — бір сөзбен айтқанда, өз санасының актіні зерттеуге мүмкіндік беретін өзіндік сана-сезім туады” деп өз еңбегінде дәріптеген /1/.

Қарым-қатынас үрдісінде адамдар бірін-бірі біліп, біріне-бірі баға береді. Өзгенің осындай бағалауы әр адамның өзін-өзі бағалауынан көрініс танытатын болады. Бұл жөнінде М.И.Лисина былай дейді: «адам басқа адамдарды тануға ұмтылуға негізделеді». Бұл ұмтылыстың өзі бірге іс-өрекет етудің қажеттілігінен туындайды: «... бірге қызмет ету жемісті болу үшін топ мүшелерінің бірін-бірі жақсы білуі және дұрыс бағалауы, өздерін, достарын бағалауда әділ болуы зор рөл атқарады. Мұндай жағдай санадағы қажеттіліктің

және бір-бірін, өзін-өзі тануды айқындайды /2/. Адамның өзін-өзі тануында, оны басқаның бағалауы мен ұжымдық бағаның маңызы ерекше болып келеді. Егер бір адамның іс-әрекеті мен мінез-құлқын сынап жақты бағалау тұрақты сипат алса, онда сол адам өзінің қабілеті немесе мінезі жайындағы осы сынақ бағаны емденіп алады да, соған мойын ұсынады. Бұл жөнінде А.Спиркин келесідей анықтама береді: «өзіндік сана-сезім бұл адамның өзінің қимылдарын және олардың нәтижелерін, ойларын, сезімдерін, адамгершілік бейнесі мен қызығушылықтарын, жүріс-тұрыстарының түрткілерін бағалау, өмірдегі өзінің орнын өзі толық бағалауы мен тануы» /3/.

Өзін-өзі тану өзіндік сана-сезімнің қалыпташуында маңызды рөл атқарады. Өзін-өзі тану — адамның өз психологиялық және физикалық ерекшеліктерін зерттеп-білу. Адам өзін тікелей де, жанама түрде де танып біледі. Жанама таным неғұрлым күрделірек тікелей танымның алғашқы сатысы іспетті.

Өз іс-әрекеті мен мінез-құлқын талдау арқылы адам өзін-өзі тани алады. Өзін жанама тану өз іс-әрекетінің нәтижелерін талдау жолымен жүзеге асырылады. Белгілі бір саладағы жетістіктерін талдай және бағалай отырып, жұмысқа жұмсалған уақыт пен күшті есептей отырып, өз қабілеттерінің деңгейін анықтауға болады. Қоғамдағы өз мінез-құлқын бағалау арқылы адам өз басының адамгершілік және психологиялық ерекшеліктерін танып біледі. Жанама танымда өзін-өзі зерттеп жүрген жеке адамға айналасындағылардың өзі жайындағы қызметтес жолдстардың объективті бағасы өзінді тереңірек танып білуіне көмектеседі.

Өз басының қасиеттеріне берген өз баған мен басқа жұрттың бағасын салыстыру да маңызды болып табылады. Ол өз танымының өзгелердің ойымен бірдей шығу-шықпауын, өзін-өзі не артық, не кем бағалап жүргенін айқындауына мүмкіндік береді. Бұдан шығатын қорытынды, басқа адамдармен неғұрлым кең қарым-қатынаста болу өз басының жағымды және жағымсыз жақтарын жан-жақты салыстыруға, танып білуге көмектеседі.

Тұлға өзін-өзі байқау арқылы өзін-өзі тани алады. Тікелей өзін-өзі тану, өзін-өзі байқау формасында көрінеді. Қабылдау, елестету, ойлау

және мазасыздану үрдістерінде адам белгілі бір сәтке зейінін психикалық іс-әрекет объектісінен жеке басының жағдайына аударады және оны бағалайды. Өзін-өзі бақылау осыған негізделген. Адамның өзін-өзі байқауы үшін байсалды, қалыпты жағдай неғұрлым қолайлы болады. Психикалық іс-әрекеттің баяулығы немесе оның шамадан тыс белсенді болуы өзін-өзі тану мен өзін-өзі байқаудың мүмкіндігін кемітеді. Жүрек алып-ұшып, тым өрепкіген сәтте, бір нәрсемен құштарлана әуестену немесе бір нәрсені шоғырландыра көру кезінде өзін-өзі бақылау мүмкіндігі тарыла түседі. Мұндай жағдайда адамның өзінің көңіл-күйі туралы өзіне-өзі есеп беруі толық қанды болмайды, тіпті ақиқат психикалық үрдіске сәйкес келмейді.

Көп ретте, өзін-өзі байқауға есте қалғандар бойынша өзіне-өзі есеп беруді, яғни есте сақталған іздерді немесе қалған оқиғаның барлық мән-жайын: сыртқы жағдайды, өз көңіл-күйін, қылықтарын қаз қалпында елестетуге тырысады. Бұл жағдайда ол құбылыстар арасындағы себептік байланыстарды қалпына келтіруге және оқиғаны жүйелей жаңғыртуға күш жұмсайды. Психологияда мұндай құбылысты ретроспекция (өткенді қалпына келтіру) деп атайды. Көптеген психологтардың ойынша, интроспекция, немесе өзін-өзі байқау әрқашанда тек ретроспекция болып табылады. Бұл, әлбетте, тіпті де бұлай емес. Ретроспекция туралы сол кездегі көңіл, яғни сондағы күйзеліс қайта жаңғырғанын ғана айтуға болады. Мұндайда зейін психикалық іс-әрекет объектісінен субъектіге, сол адамның, яғни сондағы күйзелісіне ауысады. Алайда, санада психикалық іс-әрекеттің басқа да түрі болуы – күйзелу мен сол күйзелуді талқылаудың бір мезгілде көрініс табуы мүмкін.

Тіпті санадан тыс өтіп жатқан сияқты болып көрінетін шегіне жете жетілдірілген, әбден машықтандырылған әрекеттің өзі, шынында, тұрақты түрде байқалатыны баршаға белгілі. Оны аяқ астынан жіберілген қателіктердің дереу түзетілу фактілері дәлелдейді. Қолы қолына жүкпай қимылдайтын ең тәжірибелі деген тоқымашының өзі төмен түсіп кеткен тұзақты көтеру үшін бір сәтке тоқуды тоқтата қояды. Жеке адамдар іскерлігі мен дағдылануларына қарай өз психикасын әр түрлі деңгейде байқай алады.

Өзін-өзі тану адамды өз басының жақсы жақтары мен кемшіліктеріне белгілі бір көзқараста болуына әкеліп жеткізеді. Кейбір адамдар өз мінезінің дұрыс жақтарын білумен қатар өзінің басындағы кемшіліктерін батыл сынап да алады. Басқалар өзі жіберген кемшіліктер мен

қателіктерін көре-біле тұра, оларын жөндегісі келмейді, өз басының кейбір қадыр-қасиетін арқа тұтып, тоқмейілсінуге салынады. Ақырында, өз бойындағы өзге іс-қылығын байқамай, өзін не қабілетсіз, не жігерсіз санайтын адамдар да кездеседі.

Теоретиктер өзін-өзі тәрбиелеуді тек жеке адамның маңызды үрдісі ретінде қарастырған. Бұл теорияның өкілдері өзін-өзі тәрбиелеудің көзін, мақсатын, тәсілін жеке адамның өзінде көреді. Басқаша айтқанда, өзін-өзі тәрбиелеу жеке адамның онаша өздігінен жетілу үрдісі ретінде қарастырылған. Шынында өзін-өзі тәрбиелеу әлеуметпен байланыстырылады және белгілі әлеуметтік мүдделерге қызмет етеді /4/.

Адам өмір сүру үшін еңбек ету керек, ол үшін ол табиғатпен және адамдармен қатынасқа түсуі міндетті. Жалпы қоғам үнемі дамып отырады, сондықтан өмір қарқынының артынан үлгеру үшін әркім өзін тәрбиелеуге міндетті және тек сыртқы әлеуметтік жағдайларға бейімделмей ғана оларға белсенді ықпал етеді.

Сонымен, өзін-өзі тәрбиелеу, тәрбие секілді жеке адамды қалыптастырудағы қоғамдық міндетті атқаратын, жеке адамның өнегелі-психологиялық қасиеттерінің қалыптасуының мақсаттылығы, ерікті сапалы үрдісі. Сондықтан, өзін-өзі тәрбиелеуді жеке адамның қоғамдық талаптағы және жеке даму бағдарламасына жауап беретін, қасиеттерінің қалыптасуына бағытталған саналы, өзімен жасалатын жоспарланған жұмыс ретінде сипаттауға болады.

Өзін-өзі тәрбиелеудегі қажеттілік сыртқы жағдайлармен және тәрбиелеумен ұштасқан. Ол дамып келе жатқан жеке адамның табиғи қажеттілігі ретінде пайда болып, әрі қарай өздігінен дамуға ықпал етеді. Өзін-өзі тәрбиелеу динамикалық үрдіс. Көп зерттеулер бойынша тұлғаның дамуымен өзін-өзі тәрбиелеудің мақсаты мен тәсілдері өзгереді. Мақсаттары шындыққа сәйкес және жеке басының негізгі өмірлік бағытымен байланысты болады. Сондай-ақ, өзін-өзі тәрбиелеудің тәсілдері де қалыптасады.

Көптеген психологтар өзін-өзі тәрбиелеу жоспарын белгілегенде, негізгі мақсат етіп жан-жақты дамуды белгіледі.

«Даму» ұғымы өзін-өзі дамытуға талдау жасалатын анағұрлым жалпылама ұғым болып табылады. Даму төмендегідей қарастырылады:

- тәжірибелік мектептер мен ағымдар мойындаған, психологияның әр түрлі саласында қолданылатын, психологияның негізгі дәрежесі;
- объективті тұрғыдан көрінетін дәлел;
- материядағы, санадағы, қоғамдағы және т.б.

сапалық, сандық өзгерістерді шынайы жүзеге асыратын үрдіс;

· физикалық, рухани, тұлғалық, ақыл-ой (адамға қолданылады);

· объективтік шындықтың көптеген құбылыстарын түсіндірудің белгілі бір ұстанымы (ғылымда қолданылады: биологияда, психологияда, педагогикада, философияда және т.б.);

· құндылық, әсіресе адам жайлы ғылымдарға қатысы бар. Өзін-өзі дамытудың мағынасы мен маңызын анықтауда бұл негіз аса қажет.

Өзін-өзі тәрбиелеуді А.С.Макаренко табиғи дамуының нәтижесі деп қарастырған. Басында жеке адамның дамуы сыртқы талаптар ықпалымен жүріп, содан кейін өзіне талап қою нәтижесінде, яғни өзін-өзі тәрбиелейді.

А.С.Макаренконың түсінуі бойынша өзін-өзі тәрбиелеу онша үрдіс емес, ұжымның бірлескен іс-әрекеті /5 /.

И.П.Павловтың айтуынша адам өзін-өзі реттеуі бойынша ең жоғары жалғыз жүйе болып табылады. Мұндай жүйе жоғары дәрежедегі өзін-өзі реттеуші, өзін-өзі қолдаушы, қалпына келтіруші және толық жетілдірілген /6/.

Тұлға өзін-өзі тәрбиелеу үшін, келесі реттегі жайттарды ескеру қажет:

1. белгілі өмірлік ұстанымға жауап беретін өмір жоспарының болуы;

2. сыртқы талаптарды және өзінің мүмкіншіліктерін білу;

3. қойған мақсаттарына жете білу және өзін-өзі басқара алу.

Өзін-өзі тәрбиелеуде ең алдымен өзінді танып, бәрін сынап бағалау керек. Өзін-өзі тәрбиелеу үшін ең жағымды жағдай: адам өз-өзіне сеніп, кемшіліктерін мойындап, өзінің өмірінде жетістікке жетуде көп нәрсені тәрбиелеу керек екенін білгені абзал.

Адамның өзін-өзі тануы мен өзін-өзі дамытуының құбылмалы болуы көбінесе маңызды нәтижелерге әкелмейді. Ол өзін-өзі танып білгенше, өзін-өзі жетілдіру бағдарламасын құрастырғанша, біршама уақыт өтіп кетеді, көптеген қателіктер жасалады. Сондықтан да, өзін-өзі тану мен өзін-өзі дамыту жолында таптаурындарға ұшыратпай, қажет кезде көмек көрсететін, кеңес бере алатын, өзіндік немесе басқа адамдар тәжірибесіне жүгінуге үйрететін оқытушы қажет. Сондай-ақ, өзін педагогикалық қызметке арнаған адам келешек ұрпақтың өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі тану жолында көмек көрсете алатындай болуы керек, сондықтан да ол өзі де өзін-өзі танумен, өзін-өзі дамытумен айналысуы қажет, өйткені оның көрсетер көмегінің ешқандай мағынасы болмайды.

Осы айтылғанның бәрі өзін-өзі тану, өзін-өзі дамыту, өмірдегі олардың атқаратын рөлі, олардың

жүзеге асу механизмдері қандай екені, әр түрлі жас шамасында қалай дамитыны, өзінді қалайша танып білуге болатыны және тағы да басқалар жайлы білімнің аса қажет екенін білдіреді.

Өзін-өзі тану дегеніміз не? Өзін-өзі тану дегеніміз - өзін-өзі, өзінің қабілетін, өзекті ерекшеліктерін, тұлғалық, ақыл-ой қасиеттерін, мінез ерекшеліктерін, өзінің басқа адамдармен қарым-қатынастарын және т.б. танып білу.

Мәдениеті мен білімі жоғары адам «Өзінді-өзін танып біл» деген сөзді маңызды ойларға әкеліп тірейді, жаңа философиялық сауалдарды анықтайды. Олардың төртеуін атап көрсетейік:

- Өзін-өзі танудың адам үшін мағынасы неде?

- Өзіндегі нені білуің керек, нені білудің қажеті жоқ? (Өзін-өзі танудың жолдары мен механизмдері қандай?)

- Адам өзін танып білді, әрі қарай не болады?

Өзін-өзі тану мағынасы ғылыми тұрғыдан психологияда неғұрлым толығырақ ашылады. Мұнда өзін-өзі танудың алуан түрлі жақтары көрінеді. Олар:

· өзін-өзі тану - тұлғаның психикалық және психологиялық саулығына қол жеткізуінің шарты;

· өзін-өзі тану – психологиялық тұрғыдан пісіп жетілу мен ішкі үйлесімділікке қол жеткізу амалы;

· өзін-өзі тану – тұлғаның өзін-өзі дамытуы мен оны жүзеге асырудың жалғыз жолы.

Әрине, бұлардың барлығы өзара тығыз байланысты, окшауланып жүзеге асырылмайды. Психологиялық тұжырымдамалардың бірінде бір жағы айтылса, екіншісінде екінші жағы айтылады.

Егер тұлғаға ұстанымдық тұрғыда педагогикалық-психологиялық көмек көрсетілетін болса, онда өзін-өзі тану мен өзін-өзі дамыту үрдістері әлеуметке қолайлы қалыптарда да тиімді жүргізілетін болады.

Сонымен, өзін-өзі тану дегеніміз өзінің қабілетті, өзекті ерекшеліктерін, ақыл-ой және тұлғалық қасиеттерін, сыртқы және ішкі дүниеде жасалатын мінез-құлық сипаттарын, басқа адамдармен қарым-қатынастарын танып білу үрдісі.

Қазіргі заманғы психологияда басқа адамдарға анық сипаттамалар беруге, жеке өзіндік танымды қалыптастыруға әрине, өзіндік сипаттама беруге мүмкіндік беретін көптеген сұлбалар бар. Өзін-өзі тану мен өзін-өзі талдауда қолданылатын төмендегідей жалпылама салаларын атап көрсетуге болады:

Тұлғалық сипаттағы ерекшеліктері, яғни басқа адамдарға деген қатынастарды (адал ниетті, кішіпейілділікті және т.б.); еңбекке, оқуға, іс-әрекетке деген қатынастарды (еңбексүйгіштікті,

бастамалықты, жауапкершілікті және т.б.); өзіне деген қатынастарды (өзіндік құрметті, сенімділікті-сенімсіздікті); табиғатқа, ғылымға, өнерге деген және т.б.

Тұлғаның себептік-құндылықтық саласы - өзінің іс-әрекеті мен қылықтарын сипаттайтын мақсаттарын, себептерін, өзіндік құштарлықтарын тану.

Тұлғаның эмоциялық-ерік саласы - өзіндік эмоциялық күйлерін, басым сезімдерін, күйзелісті сәттердегі жауап қайтару амалдарын, жинақтала білу, табандылық көрсету, мақсаттылығын, іскерлігін білдіру және т.б. тануы.

Мүмкіншіліктер мен қабілеттіліктер саласы - өмірдегі алуан түрлі іс-әрекет салаларындағы өз мүмкіншіліктеріне талдау жасау, ойындағыны жүзеге асыру мүмкіншіліктерін бағалау.

Тұлғаның танымдық саласы – психикалық үрдістер қызметін мойындау және түсіну: қабылдау, есте сақтау, ойлау, қиялдау, өзінің ақыл-ойының қасиеттері мен ерекшеліктерін, мұқияттылығын, өмірлік және кәсіби мәселелерді шешу тәсілдерін түсініп, мойындауы.

Сырт бейнесінің, темперамент ерекшеліктерінің саласы - өзінің бейнесі, сыртқы бейнесі, жүріс-тұрысы, өзін-өзі ұстауы, сөйлеуі және де жинақтала келе темпераментті білдіретін ерекшеліктеріне талдау жасалады.

Әлеуметтік ортамен, басқа адамдармен қарым-қатынастарының саласы – адам өзіне жақын және жақын емес адамдармен қалай байланыс жасайтынына, арақатынасты қалай калыптастыратынына, өзіндік мінез-құлқына, келіспеушіліктері мен кедергілеріне талдау берілуі.

Іс-әрекет саласы – адамда қандай білім, қандай қабілеттіліктер мен біліктіліктің бар екендігін, оларды ол өмірінде және іс-әрекетінде қалайша қолданатынын, оларды өзі қалай дамытатынын білуі.

Өзіндік өмір жол саласы - әрбір адам өзінің басынан кешкеніне талдау жүргізіп, белгілі бір қорытынды шығарып, келешектегі жоспарын құрап, өзінің тұлғасына өзінше болжам жасайды /7/.

Сонымен қатар, психологияда дәстүр бойынша екі түрлі сала аталады: сана және санадан тыс нәрсе, бірақ кейбір тұжырымдамаларда тағы да бір салаға – санадан жоғары немесе санадан тыс құбылысқа көңіл бөлінеді.

Тұлға белсенділігінің қайнар көзі оның қажеттіліктері болып табылады.

Себеп – іс-әрекетке деген нақтылы бір қозғалыс, одан белгілі бір қажеттілікті көруге болады. Қарым-қатынас жасау қажеттілігі қарым-қатынас себебін белсендіреді, еңбек қажеттілігі – еңбек ету себебін, өзін-өзі танудың қажеттілігі - өзін-өзі тану себебін белсендіреді. Қандай да бір себеп салдарынан адам іс-әрекеттің белгілі бір мақсаттарын

анықтайды және әрекеттер тізбегін, амалдарды, тәсілдерді пайдаланып оларға қол жеткізеді.

Мақсат – келешек нәтиженің бейнесі. Өзін-өзі танудың мақсаттары алуан түрлі бәрі өзін-өзі тану барысында келешек нәтиженің бейнесі қандай болып көрінетініне байланысты болады. Мақсаттар ауқымды мен ауқымсыз, шынайы және шынайы емес, шындыққа сыятын және жалған болып бөлінеді.

Өзін-өзі танудың кең таралған түрлеріне мыналар жатады: өзін-өзі бақылау, өзін-өзі талдау, өзін белгілі бір «өлшеуішпен» салыстыру, өзіндік тұлғаның үлгісін жасау, әрбір қасиеттегі, мінез-құлық сипаттамасындағы қайшылықтарды анықтау.

Өзін-өзі танудың үрдістік жақтарын қарастыра келе, мынадай сауалдарды қойған жөн: соңында біз неге келеміз? Өзін-өзі тану нәтижелерін өмірде қалай пайдалануға болады?

Ең алдымен, өзін-өзі тану негізінде өзі жайлы білім пайда болады. Бұл білімдер жақындығы бойынша құрастырылады, мәселен, ақыл-ой ерекшеліктері, мінез-құлық сипаттамалары, эмоциялық ерекшеліктері, қабілеттіліктері. Құрастырылғандар жинақтала келе «Мен» бейнесін анықтайды. «Мен» бейнесінің құрамды бөліктерін үйлестіру, негіздеу арқылы адам үшін оның «Мен-концепциясын» анықтап береді. Әрине, «Мен-концепциясы» толықтай біртұтас мойындалуы мүмкін емес, өйткені оның айтарлықтай бөлігі санадан тысқары қалады.

«Мен-концепциясының» мойындалу дәрежесі көбінесе адамға, оның өзін-өзі тану қабілеттілігіне, оның өзін-өзі тануға ұмтылуына және өзін-өзі танумен ұдайы айналысуына байланысты болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983. 8-70.
2. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. // Вопросы психологии, 1982. № 4. – 18-55 бб.
3. Спиркин А. Сознание и самосознание. М., 1972. 18 б.
3. Намазбаева Ж.И., Сарсенбаева Л.О. Специальная психология. – Алматы., 1997. 44 б.
4. Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. М., 1967. 66.
5. Ковалев А.Г. Психология личности. М., 1972. 89 б.
6. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М., 2002. 31 б.
7. Психологические тесты. / Под. Ред. А.А. Карелина: В 2 Т. – М., 2001. – Т. 1. – 55 б.

Резюме

В данной статье раскрываются проблемы формирования культуры самовоспитания личности студента.

Summary

The article considers the problems of students personality self-educations culture forming.

Г.О.АБДУЛЛАЕВА

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В СТРУКТУРЕ «Я-КОНЦЕПЦИЙ» ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

При рассмотрении «Я-концепции» саморазвития преподавателя могут быть выделены следующие аспекты: «Я-духовное», «Я-физическое», «Я-интеллектуальное», «Я-семейное», «Я-социальное», «Я-психологическое», «Я-профессиональное», «Я- в прошлом», «Я-сегодня», «Я- в будущем», «Я-реальное», «Я-идеальное».

Ядром «Я-концепции» преподавателя являются его убеждения. Когда у человека действительно есть убеждения, то ни новые знания, ни новые впечатления, ни новые отношения, ничто не в силах их изменить, кроме собственных доказательств и собственных аргументов. Профессионально значимые убеждения преподавателя - это убеждения о том, как и чему нужно учить, воспитывать, на какие педагогические концепции опереться. Для преподавателя современного вуза особенно важно иметь профессиональные убеждения, так как наука часто не дает окончательного ответа на вопросы, которые возникают в сложной педагогической практике.

Саморазвитие преподавателя - это интегративная характеристика его процессов «самости», среди которых системообразующими компонентами выступают самопознание, творческое самоопределение и творческая самореализация личности преподавателя в его профессионально-творческом становлении. Следует иметь в виду степень полноценности знаний, умений, способностей, ценностных ориентаций, которые в их целостной совокупности гармонизируют процесс творческого саморазвития личности преподавателя современного вуза в его профессионально-творческом становлении.

На наш взгляд, особые трудности в организации саморазвития преподаватель испытывает в связи с тем, что ему чаще всего недостает методологической культуры, исследовательских умений и способностей. А это, в свою очередь, приводит к тому, что преподаватель разочаровывается в экспериментально-исследовательской деятельности, так как те усилия и затраты времени, которые он имел, не оправдывают его профессиональных ожиданий.

Для более полноценного понимания «Я-концепции» саморазвития также важно, насколько пре-

подаватель объективно оценивает себя. Чтобы ответить на этот вопрос, соотносится собственная самооценка с оценкой коллег, администрации, студентов, близких друзей и др. При формировании «Я-концепции» процесса саморазвития преподаватели осмысливают тип культуры, к которому они относятся, приоритетные и лично значимые стратегии жизнедеятельности. Немаловажное значение для формирования «Я-концепции» саморазвития преподавателя имеет его представление окружающей действительности или «образ мира».

Термин «образ мира» появился в отечественной психологии благодаря А.Н. Леонтьеву, который отмечал, что сама проблема восприятия в психологической науке должна ставиться как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образ реальности. Психологию образа (восприятия) он рассматривает в качестве знания о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира – мира, в котором они живут и действуют [1]. Этот подход получил свою конкретизацию и развитие в работах С.Д. Смирнова [4], посвященных проблеме активности психического отражения. Он отмечает, категория образа является центральной категорией психологии познавательных процессов. Целостный образ мира выступает в качестве интегрального конструкта познавательной сферы личности.

Образ мира в принципе амодален в том смысле, что в него входят и сверхчувственные компоненты, такие, как значение и смысл [5, 151]. Представление (образ) мира (а не представление о мире) не является... рациональной конструкцией, но отражает практическую вовлеченность человека в мир и связано с реальными условиями его общественной и индивидуальной жизни [5, 15].

Поскольку представление мира есть опорное условие психической жизни, которое обычно не рефлексировано субъектом, то обнаружение, открытие его для себя происходит преимущественно в форме специфических внутренних переживаний, чувств. Это, в частности, чувство внут-

ренной определенности, самоочевидности чего-либо (в том числе самого себя), которое и является подчас единственной опорой возможности указания на его существование [2, 25].

Образ (как явление психики) и понятие образа (как составляющая мира теории) удостоились внимания многих философов и психологов. Этому вопросу посвящены работы А.А. Гостева, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.И. Миракяна, В.В. Петухова, С.Д. Смирнова и др.

Е. А. Климов сосредоточил свое внимание на идее профессиональной относительности образа мира, которая рассматривается им в качестве частного выражения идеи групповой и индивидуальной относительности отображения объектной и субъектной реальности разными людьми. Он считает, что образов мира столько же, сколько людей, и одним из факторов типизации этих образов, их большого или меньшего сходства у разных людей как субъектов труда является как раз профессионально-трудовая деятельность (именно владение деятельностью обуславливает и принадлежность к профессиональной общности с характерном для нее модусом жизни, и возможность занимать определенные трудовые посты — места в мире людей, возможность обрести все более высокую квалификацию, что, полагаем, должно приводить к специализации и индивидуализации образа мира у каждого профессионала) [3].

Сложность изучения образа мира по мнению Климова заключается в том, что «в мире профессий в качестве очень важного выступает как раз не общее, не то, что сходно у разных людей (скажем, уровень общеобразовательной или общетехнической, или общепрофессиональной подготов-

ки), а именно особенное и уникальное (единичное)» (там же).

Поэтому, обращаясь к вопросу метода, Климов признает, что текст описания профессии, повествующий даже, казалось бы, не собственно о профессионале, а об области приложения его сил, предметах, средствах и условиях трудовой деятельности, может служить материалом хотя бы для ориентировочных суждений о том, как представлен мир в образах субъекта соответствующей деятельности. Условившись о выделении некоторых смысловых единиц такого рода текстов, можно подсчитать частоты встречаемости тех или иных из них, рассматривая это как показатель представленности в сознании профессионала соответствующих образов, идей. Вот почему в качестве первого и простейшего метода получения сведений об образе мира в разнотипных профессиях Климов прибегает к анализу профессиограмм как документов, в которых в конкретно-культурной форме зафиксированы, объективированы свойства субъекта деятельности и области приложения его сил.

В ходе изучения литературы мы сделали вывод о том, что социальные представления являются основой представлений о различных объектах социальной действительности. На этой базе строятся представления о мире в целом (образ мира), которые отражают личностные особенности каждого субъекта в отдельности. В свою очередь индивидуальный образ мира включает в себя общие представления о различных предметах и явлениях жизни, в том числе и о профессии. Все это в совокупности способствует построению адекватной «Я-концепции» и продуктивной организации процесса саморазвития субъекта. Структура социальных представлений показана на рисунке 1.



Рисунок 1. Структура социальных представлений.

компоненты	содержание	функция
Цели	Отражение социального смысла профессии, ее значения для общества, места в общественном производстве.	Данная компонента выполняет мотивационную функцию.
Средства	Входят как внешние (конкретные инструменты), так и внутренние (всевозможные способы деятельности) средства.	Инструментальная функция.
Предметная область	Явления предметного мира, которыми оперирует данный профессионал.	Направленность, конкретизация деятельности.

Очевидно, что для формирования «Я-концепции» саморазвития преподавателя современного вуза важна сформированность и образа профессии. Образ профессии есть представление цели профессиональной деятельности. Это рефлексирование результата собственной деятельности. В нашем понимании структура образа профессии включает компоненты, представленные следующим образом:

Таким образом, важными составляющими компонентами «Я-концепции» саморазвития преподавателя современного вуза являются образ мира и образ профессии, которые, формируя основные индивидуально-личностные представления, способствуют продуктивной личностной и профессиональной самореализации преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Учение А.Н. Леонтьева о взаимосвязи деятельности и психического отражения // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С.128-140.
2. Климов Е. А. Образ... чего? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. - 1991. - № 4. – С.24-31.

3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995. – 352с.

4. Смирнов С. Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов // А. Н. Леонтьев и современная психология. - М., 1983. – С.172-197.

5. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. - М., 1985. – 352с.

Резюме

Бұл мақалада жоғары оқу орнының оқытушысының “Мен” тұжырымдамасының құрылымындағы әлеуметтік жағдайдың манызы туралы айтылады. Сонымен қатар, жоғары оқу орнының оқытушысының “Мен” тұжырымдамасының өзіндік даму үрдісіндегі бейне аспектісі қарастырылады.

Summary

The article analyses aspects self-development and I-concept of the teachers a high school. In the system of the personality self-development these processes are interconnected to each other, and by forming the dynamic integrity, help to the effective self-development of the personality and its successful self-realization.

Ж.А. АБИШЕВА

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Одной из основных проблем этнопсихологии является вопрос о биэтническом самосознании индивидов, входящих в определенный этнос, но живущих в тесном контакте с другими этносами, которые составляют население государства. В нашем случае это многонациональное общество Республики Казахстан. Можно утверждать, что многие члены казахстанского общества являются не только билингвами, но и полилингвами. Отсюда можно вести речь о процессе формирования биэтнической идентичности. Имеющие такую идентичность люди обладают психологическими особенностями двух групп, к которым по тем или иным причинам имеют непосредственное отношение. Они осознают свое сходство с ними и обладают *бикультурной компетентностью*.

В одном из проведенных исследований казахи-билингвы четко декларировали свою принадлежность к казахскому этносу, они приписывали себе как качества, свойственные, с их точки зрения, казахам, так и качества, характеризующие типичного русского, а более половины из них согласились бы, что по характеру они похожи на русских. Иными словами, результаты продемонстрировали отсутствие у билингвов и «казахского» внутригруппового фаворитизма, и предубеждений к представителям русского народа.

В наши дни в содержании нравственного воспитания важнейшее место занимает **толерантность** - терпимость к другим нациям, уважение их особенностей. Межнациональные жестокие конфликты, вспыхивающие в разных регионах бывшего СССР, обусловлены недостаточной подготовленностью людей к самостоятельному социальному взаимодействию, недостаточным уровнем толерантности.

В психологической справочной литературе можно обнаружить определение, что *толерантность - это отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию* [1].

Толерантность (от лат. *tolerantia* - терпение) - это социально-психологический феномен, выступающий как психологическая предрасположенность к бесконфликтному отношению к другим народам и конфессиям. Не секрет, что нетерпи-

мость к образу жизни, манере поведения, культуре иных социальных слоев населения продолжает существовать в терминах «общежитетской морали», обостряется в периоды экономической и политической нестабильности.

Толерантность же не исключает, а предполагает национальное достоинство каждого человека, уважительное отношение к своей культуре, к историческому опыту своего народа. Уважительное отношение к чужой культуре – это не только отказ от насилия над другими людьми и народами, но и желание оценить и перенять все лучшее, чем богаты другие, перенять для дальнейшего развития своего народа с учетом его традиций и менталитета. Уважение к другим народам не снижает, а усиливает ценность своих национальных традиций [2].

Доброжелательное отношение к другим народам нельзя воспитать без знаний об этих народах. Незнание усиливает подозрительность. На это указывает И.С. Кон со ссылкой на один остроумный эксперимент. Социолог Ю. Хартли предложил большой группе американцев высказать свое отношение к людям разных национальностей: хотели бы вы с ними работать, жить рядом, принять их в свою семью в качестве зятя или невестки и т.д. Но в перечне национальностей (англичане, немцы, русские и т.д.) были три выдуманных названия народов, которые вообще никогда не существовали (например, данирейцы). Именно эти несуществующие народы и вызвали самое отрицательное отношение у опрошенных. О них ничего не было известно, но в том, что они люди нехорошие, никто не сомневался: «Неизвестный - значит плохой». Наряду с исследованиями особенностей быта и культуры разных народов в американской науке имеются ценные попытки распространить такие сведения в целях воспитания граждан открытого общества. В Лос-Анджелесе, штат Калифорния, создан Музей толерантности, насчитывающий 30 тысяч членов из разных стран мира. Музей реализует государственный национальный проект помощи учителям, воспитателям, религиозным деятелям в воспитании подрастающего поколения в духе справедливости, уважения и понимания других народов. Характерно, что решение проблемы ведется путем ознакомления молодежи с ценным и специфическим материалом в культуре каждого народа.

А.Г.Зиммель фактически определил тактичность как действующую установку толерантности, которая заключается в «ограничении индивидуальных порывов там, где этого требуют права других» [3].

Действенность социального терпения обнаруживается на уровне мировоззренческих позиций и отражается в поступках.

По данному вопросу интерес подход представителем психоаналитического направления.

У А.Адлера «социальной интерес» противостоит агрессии и либидо и связывается с истинной и неизбежной компенсацией всевозможных слабостей личности. А.К. Хорни настаивает на определении человеческих отношений как сопернических в экономической сфере, «в семье, в отношениях между родственниками, в школе» и даже любви [4].

Существование и развитие человеческой культуры убеждают, что терпение (толерантность) в качестве морального основания для построения человеческих отношений сохраняет свою значимость постоянно. Толерантность не фигурирует повсеместно в обыденном сознании. И все же законы сугубо человеческого мира требуют выполнения правил корректного поведения и на уровне семейных, и на стыке групповых, и в контексте международных отношений. Толерантность в истории культуры выполняет функцию идеальной модели формирования взаимоотношений в обществе.

На стыке тенденций этнической исключительности и толерантности обостряется проблема маргинальной личности. **Маргинальный** от англ. Marginal - пограничный, граница. Этот термин ввел в научный оборот Р.Парк, понимая под ним статус между двумя культурами. Маргинальная личность – это человек, который одновременно принадлежит двум или большему числу референтных, в частности этнических групп, который хочет жить в двух мирах, желает сохранить свои традиции, язык и религию и одновременно быть принятым в новой среде [5].

К этническим маргиналам можно отнести и билингов, и школьников с неродным языком обучения, и мигрантов в чужой стране, и детей от межнациональных браков - всех, кто по разным причинам причастен к двум или нескольким этническим культурам. Именно этнические маргиналы оказываются перед нелегким выбором своей этнической принадлежности и определением своего этнического самосознания. В науке существуют различные определения этнических мар-

гиналов. Так, одни считают, что это гибриды, не передающие по наследству приоритетных качеств, или зародыши личности будущего без этнических ограничений. Другие считают их субъектами с повышенной адаптивностью и выживаемостью, а третьи, наоборот, считают их невротиками с размытой идентичностью. Таким образом, в психологии, так и в других науках, связанных с этносом нет единого понимания сущности и содержания этнических маргиналов.

Зарубежные и российские ученые подчеркивают невротизм маргинальной личности. Сухарев, доказывает опасность возникновения невротизма в случае смены природных условий и традиционной среды воспитания. Однако исторический опыт массовых миграций и межнациональных браков заставляет усомниться в истинности представлений о маргинальности как причине неврозов. Этноты переселялись, ассимилировались, перемешивались. Менялись языки, территории, обычаи. И это закономерно. Ю.Бромлей, Р.Подольный считают, что маргиналами можно считать половину населения земного шара. Четвертая часть детей происходят от межнациональных браков. Многих выдающихся личности являются маргиналами. Поэтому, можно считать, что невротизм порождается не «смешанным» происхождением, а конфликтами между нациями, к которым поровну причастен маргинал [5].

Индивиды с *маргинальной этнической идентичностью*, балансируют между двумя культурами, не овладевая в должной мере нормами и ценностями ни одной из них. Подобные маргиналы, путаясь в идентичностях, часто испытывают внутриличностные конфликты, симптомами которого являются, по мнению автора книги «Маргинальный человек» Э. Стоунквиста, дезорганизованность, ощущение «неприступной стены», неприспособленности, неудачливости, отчужденность, отчаяние, бессмысленность существования, агрессивность.

Э. Стоунквист рассматривает социокультурную и расовую маргинальности, характеризующие современное общество. Вводится понятие маргинальной личности как индивида, который интегрировал многие ценности двух или более конфликтующих общественных систем [6]. Такая личность типически испытывает тревогу, дискомфортные чувства, проявляя иногда и социально-отклоняющееся поведение. Маргинальность личности не является непременно негативной характеристикой, напротив, зачастую такой индивид может играть особо положительную роль, в част-

ности, в сфере межкультурного взаимопонимания — здесь все зависит от уровня разрешения внутриличностного маргинального конфликта. Качество маргинальности в современном обществе может приобретаться в результате миграций, брака, получения образования, профессионализации, пропаганды, доступности различного рода социально-идеологической информации и т.п.

При этом человек попадает под влияние больших и малых социальных групп: социокультурных, расовых, религиозных, общинных, профессиональных - не становясь в полной мере членом ни одной из них.

Э. Стоунквист применяет понятие маргинальности по отношению к социокультурным и расовым параметрам, которые могут охарактеризовать конкретный этнос или группу этносов.

По ответам на прямые вопросы трудно выделить индивидов с маргинальной идентичностью. Они могут четко декларировать моноэтническую идентичность и даже быть агрессивно настроенными националистами, обычно предпочитая группу, которая имеет более высокий статус в обществе. В проведенном исследовании казахи-маргиналы, плохо владеющие казахским языком и не включенные полностью в русскую культуру, проявили почти такую же предубежденность по отношению к русским, что и индивиды с этнической гиперидентичностью. Они продемонстрировали избегание близких форм социального контакта с русскими: 45% считали, что при их браке с русскими будут проблемы с родственниками, 25% исключали саму возможность подобного брака, а 25% затруднились с ответом, то есть испытывали дискомфорт и колебания. Проявляя подобные негативные социальные установки и предпочтение внутригрупповых контактов, маргиналы пытаются разрешить конфликт этнической идентичности и озабоченность проблемами своего положения в обществе, где казахский язык и культура стали приоритетными.

Согласно Э. Стоунквисту, в жизни маргинального человека можно выделить 3 основные фазы:

1. фаза развития, когда он еще ребенок и расовые и этнические различия не оказывают непосредственного влияния на его жизнь;

2. фаза сознательного восприятия конфликтов – это период, в течение которого личность обретает расовое и этническое самосознание;

3. фаза устойчивого приспособления (адаптации) – это период, в течение которого индивид различными способами пытается адаптироваться к создавшейся ситуации. [6].

Возможна слабая, четко не выраженная эт-

ническая идентичность или даже ее полное отсутствие, по крайней мере, на осознаваемом уровне. В качестве стратегии сохранения личностного благополучия она проявляется в отрицании «значимости этнического фактора и этнической принадлежности как в своей жизни, так и в обществе в целом» [7].

Взаимосвязь языка и этнической идентичности - одна из основных проблем психологического изучения социального сознания. Это связано с особым местом языка в ряду основных компонентов этноса и, прежде всего с тем, что язык издавна рассматривается как один из важнейших факторов этнической идентичности. Достаточно вспомнить, что язык, по мнению (М. Лацаруса и Г. Штейнтала), создавших в середине XIX в. Одну из первых социально-психологических теорий - «психологию народов» - есть «первое проявление» народного духа.

И так, под толерантностью понимается социально-психологический феномен, выступающий как психологическая предрасположенность к бесконфликтному отношению к другим народам и конфессиям, которая, в свою очередь, предполагает национальное достоинство каждого человека, уважительное отношение к разным культурам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краткий психологический словарь. - М.: Политиздат, 1985.
2. Ганди М. Идеи толерантности и современность: Матер. междунар. конф. Бишкек, 1979.
3. Зиммель Г. Общение. Пример чистой, или формальной, социологии. // Социологические исследования. 1984. №2.
4. Хорни А.К. Культура и невроз. // Психология личности. Тезисы. М.: Изд-во МГУ, 1982.
5. Современная зарубежная этнопсихология. Реферативный сборник / Под ред. С.А. Арутюнова. М., 1979.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для студентов вузов по специальности «психология». - М.: Академпроект, 2000.
6. Stonequist E. The Marginal Man. A Study in Personality and Culture Conflict. New York: Russel and Russel, 1961.
7. Шлягина Е.И., Донзаева Э.У. Зависимость актуального этнопсихологического статуса личности от ее психологических черт. // Этническая психология и общество / Под ред. Н.М. Лебедевой. М.: Старый сад, 1997.

Резюме

«Болашақ психолог даярлаудағы этнопсихологиялық білімдер» атты ғылыми жұмысында автор Ж.А. Әбішева мынадай: биэтникалық бірегейлік, бимәденилік біліктілік, толеранттық, маргинальдық деген ұғымдарды қарастырады.

Summary

In a scientific work Major Componentenets of Ethopsychology, Zh.A. Abisheva considers the concepts: biethnic identity, bicultural competence, tolerance, marginality.

К.К. ТУСУБЕКОВА, Т.К. ТУСУБЕКОВА,
А.М. СКЕНДІРОВА, Д. СОВЕТКАНОВА, Д. ОСПАНКУЛОВА

ЖАҢА ФОРМАЦИЯДАҒЫ ПЕДАГОГТЫҢ ЖЕКЕ ЭЛИТАРЛЫ ТҰЛҒАЛЫҚ ҮЛГІСІМЕН ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛЕКТЕРІ

Қазіргі заманғы жағдайларда жоғарғы білім беру жүйесінің ұйымдасқан өзгерістеріне күш жұмылдырудың жалпыға ортақ пәрмені байқалуда. Қазақстанның Халықаралық білім беру жүйесіне енуі және Еуропалық конвенцияны ратификациялауы тек болашақ педагогтарды ғана емес, педагог-практиктердің кәсіби даярлығын ұйымдастырудың анағұрлым қатал талаптарының болуын қажет етеді. Біздің қоғамымызды дамытудың аса маңызды міндеттерінің бірі – жоғарғы білімді жетілдіру болып табылады. Қазақстандағы жоғарғы білімнің қазіргі ахуалы әлемдік білім кеңістігіне ықпалдасу жолындағы нақты әрекеттермен сипатталады. Білім беруді дамытудың қарқыны біздің елімізде педагогтарды кәсіптік дамыту және даярлау мәселесіне жаңа амалдарды қажет етеді. Президенттің Қазақстан халқына жолдауында (Астана, 19 наурыз 2004 ж) аталып өтілгендей, салаларды реформалау нәтижелерінің бірі жаңа формациядағы педагогтардың пайда болуы тиіс.

Қоғам өзінің үмітін, өзінің болашағын сеніп тапсыра алатын ЖОО педагогы қандай қасиеттерге ие болуы керек? Бүгінде жеке тұлға ғана (оның құндылық бағдары, мәні, идеалы) педагогикалық іс-қызмет пен қарым-қатынас мәнін анықтайды: педагог не үшін еңбек етеді, ол қандай мақсат-міндеттер қояды, оларға жету үшін қандай амал-тәсілдер қолданады. Сондықтан жеке тұлға педагог іс-қызметінде басты фактор болып табылады.

Педагог – бұл өзінің кәсіби іс-қызметінің мазмұны бойынша әмбебап жеке тұлғалық қасиеттер жиынтығына ие болуы тиіс тұлға [1].

Жеке тұлға – адамның әлеуметтік мәнінің көрініс табуы. «Жеке тұлға» түсінігіне оның қоғамдағы рөлі ғана емес, оның психологиясының ерекшеліктері де кіреді: бағыты, салдары, қабілеттері, сипаты, ерекшеліктері.

Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, психология-педагогика факультетінің студенттеріне сауалнама жүргізу кезінде ЖОО педагогының қандай жеке қасиеттері ұнайды деген сұраққа келесі жауап

алынды: мейірімділік, адамдарға ізгі қатынас; өз көзқарасын айта білу қабілеті; әділеттілікке ұмтылыс, жоғарғы руханилық; өз пәнінің білгірі; білімділік; еріктік және адамгершілік қасиеттері; шыншыл, тәртіпті, кең пейілді; жауапкершілікті; бастамашыл; келісімшіл; талапшылдық.

Нарықтық экономика жағдайына іс-әрекет мақсатын анықтап үйренген, оның жетістіктерін болжай білетін, алға жылжудың оңтайлы жолын тандайтын, іс-әрекет нәтижесін сараптайтын, уақытша сәтсіздіктер мен туындаған қиындықтардан сабақ алатын адам ғана ілесе алады. Бұл педагог жеке тұлғасының іскерлік, еріктік, адамгершілік қасиеттерін қалыптастыруға арналған тұлғалық үлгісін құруды талап етеді.

Іскерлік – бұл жеке тұлғаның іскерлік қасиеттерін, адамгершілік-еріктік әлеуметін және олардың белсенді іс-әрекетінде көрініс табуы тәжірибесінен құралатын ықпалдасқан қасиет.

XVII ғасырда белгілі неміс философы және математигі Г. Лейбниц «үлгі» түсінігін қолданысқа енгізді, оны қоршаған орта туралы білімдердің ыңғайлы формасы деп қарастырды. Бұндай трактовка ғылым мен техниканың көптеген салаларында бүгінгі күнге дейін аса қажетті болып қалуда. Үлгі – қоршаған орта туралы білімдердің ыңғайлы формасы. Үлгі (латын тілінен аударғанда – мөлшер, шек) – қандай да бір конструкцияны немесе бұйымды жаппай дайындауға арналған мөлшер (эталон, стандарт); кең мағынада – қандай да бір объектінің, үрдіс пен құбылыстың «орынбасар» ретінде қолданылатын кез-келген мөлшер (ойша немесе шартты: бейне, суреттеме, сызба, график, карта, т.б.). Педагог – білім беру іс-әрекетінің сан алуан түрлерімен айналысатын тұлғаны білдіру үшін қолданылатын жалпы ұғым.

Қазіргі заманғы педагог бірінші санаттағы маман, жоғары білікті педагог, қабілетті тәрбиеші және өнімді ғалым болуы тиіс. Оқытушының аталған талаптарға қаншалықты сәйкес келетіндігіне мамандардың дайындық сапасына байланысты болады.

Бір ғалым-педагог өзінің зерттеуінде былай жазады: «Ректор кабинетіне кірген кезде жарқын жүзді жасөспіріммен кездескенде оның қуанышын бөлуге ниеті туындайды: «Түсуіңмен құттықтаймын!». Оның жауабы: «Бітірумен құттықтаңыз!» - «Онда ең үздік оқытушыларды атаңызшы!»-«Ең жақсысын бөліп ала алмаймын. Әрқайсысы өзінше мықты. Барлығын алғыспен еске алам!» [2]. Бұл диалогта оқытушылар үшін де, студенттер үшін де үлкен маңызға ие өмірлік маңызы мол мағына бекиді. Студент үшін бұл мағына ЖОО аяқтаған соң болашаққа сенімді қадаммен өмірге аттанады дегенді ұғындырады. Оның сауатты жауабына қарап, студенттің жеке тұлға ретінде қалыптасқаны байқалады. Жеке тұлға болып тумайды, жеке тұлға болып қалыптасады. Студент өзі байланыста болған педагогтардың ең жақсы қасиеттерін бойына жинайды, ал өз кезегінде миссияларын аяқтады.

Автор [3] тоғыз Нобель сыйлығының иегерлерінен, яғни ғылым элитасынан былай деп сұрады: олар өз педагогтарынан не алды? Олар былайша жауап берді: «Бұл байланыс: олар қалай жұмыс істейтіндігін, қалай ойлайтындығын, бір нәрсенің мәнін түсінуге қалай жететіндігін көру...Бұл ойлау стилі... Бұл мақсатқа жетуге мүмкіндік берген жұмыс әдісі».

Қоғамның басты мақсаты – оның мүшелерінің өмір сүруін, оның өз-өзін сақтауын және өз-өзін дамытуын қамтамасыз ету, жүйелік тұтастықты қамтамасыз ету. Қоғамның әлеуметтік-экономикалық прогресінің мәні дамушы тұлғаның көзқарастары болып табылады, өз кезегінде ол қайнар көз, осы прогрестің қозғағыш күші ретінде қолданылады. Жеке тұлғаның дамуы қоғамдық дамудың өзіндік мақсаты ретінде, сонымен қатар оның маңызды тірегі ретінде ұсынылады.

Педагог А.Марковтың [4] жеке тұлға эталондық үлгісін және Б. Кассовтың [5] педагогикалық іс-әрекетінің жеке тұлғалық үлгісін игерген авторлар жана формациядағы педагогтың жеке тұлғалық үлгісін қарастыруды ұсынады.

Жана формациядағы педагогтың жеке тұлғалық үлгісі.

1. Педагогикалық мәдениет феномені: педагогикалық бағыт; кәсіби маңызды жеке тұлға қасиеттерінің жиынтығы; кең ақыл-ой; педагогикалық білгірлік.

2. Педагогикалық такт феномені: ізгілік; білім алушыға сыйластық; әділеттілік; өзін ұстай білу.

3. Зияткерлік мәдениет феномені: жалпы оқу қабілеттері (оқу, санау, жазу, баяндау); арнайы қабілеттері (қартаны, сызбаларды оқу, өлшеу аспаптарын қолдану).

4. Адамгершілік мәдениет феномені: жеке тұлғаның өзіне сыйластығы – бұл біздің адамгершілігіміздің бастауы; өзгелерді бағалай білу.

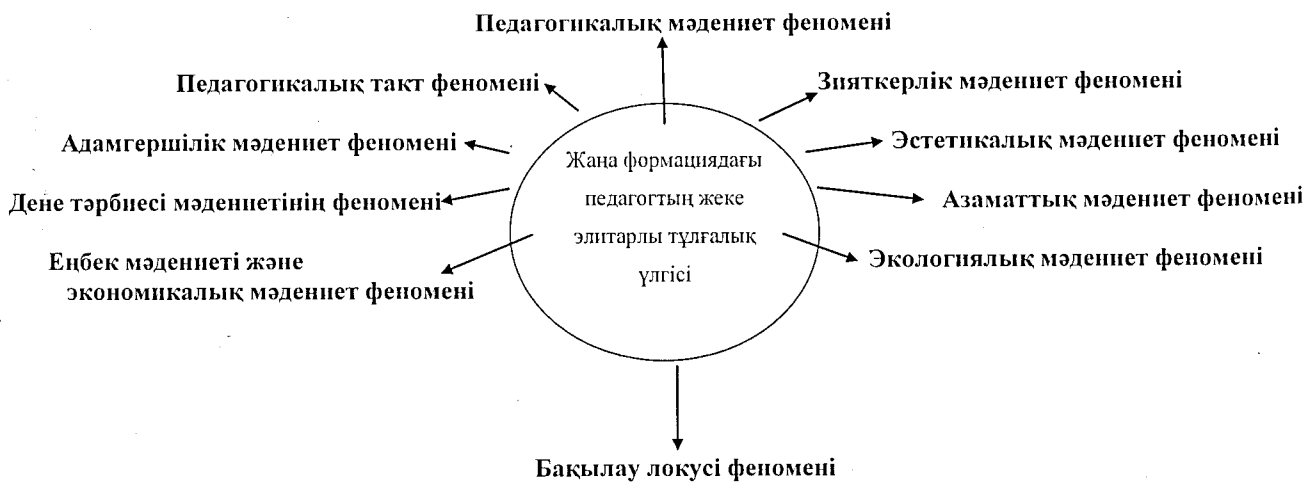
5. Эстетикалық мәдениет феномені: әлемдік мәдениет байлығына жақындалу; әр елдердің адамдарымен кең байланыс.

6. Дене тәрбиесі мәдениетінің феномені: еңбекке қабілеттілікті арттыру; салауатты өмір салтына қажеттілікті қалыптастыру; үнемі өз-өзін жетілдіруге тәрбиелеу.

7. Азаматтық мәдениет феномені: азаматтылық; азаматтық тәрбие; саяси тәрбие; құқықтық тәрбие.

8. Еңбек мәдениеті және экономикалық мәдениет феномені: еңбектік тәрбие; экономикалық тәрбие; еңбек тиімділігінің педагогикалық шарттары; кәсіби бағдары.

9. Экологиялық мәдениет феномені: экологиялық тәрбие.



10. Бақылау локусі феномені: кәсіби-педагогикалық ойлаудың дамуы; эмоционал тұрақтылығы; тапқырлық; рефлексияға қабілеттілік.

* **Бақылау локусі** - өз өмірін сыртқы ортаға немесе өз-өзіне басымдықпен басқару көзін көру қасиеті.

Жоғарыда аталғандарға сүйене отырып, жаңа формациядағы педагогтың жеке тұлғалық үлгісі педагог тұлғасын өмірлік өз-өзін анықтау мәдениетінің мазмұнды элементі болатындығын айтуға болады. Әрбір адам бұл өмірде өзін сенімді сезінуі үшін, ол не үшін өмір сүреді? Оның осы тез өзгеріп жатқан әлемдегі өмір сүруінде қандай жеке тұлғалық, қоғамдық және мемлекеттік мән бар екендігін түсінуі керек.

Оқытушы іс-әрекетінің психологиялық ерекшеліктері

Жоғарғы мектеп оқытушысына әр түрлі талаптардан тұратын көптеген тізімдер бар. Олардың кейбіреуі 1.3 бөлім тармақшасында. Бұл жерде оқытушылық іс-әрекетінің негізгі психологиялық ерекшеліктерін қарастырумен шектелміз.

Сабақ беру – бұл бірінші кезекте қарым-қатынас пен сөйлесу, сондықтан әлеуетті оқытушы *тез араласқыш адам* болуы керек. Дегенмен бұл интроверт оқытушы бола алмайды дегенді білдірмейді. Сабақ беру – іскерлік қарым-қатынас болғандықтан, бұндай деңгейге өз ойларын өзгелерге жеткізуді борыш деп санайтын кез-келген адам жете алады. Бұны күнделікті өмірде тұйық адам да істей алады.

ЖОО-да сабақ беруді меңгеру үшін *таза сөйлеу мәнеріне, сөйлеу мәдениетіне* ие болу аса маңызды.

Оқытушы зерттеуші секілді шындықты іздеуге және анықтауға бағытталуы керек. Бұл ізденісті көбінесе өз зерттеулерінде емес, түрлі авторлардың тұжырымдамаларын көрсететін қарама-қайшы әдеби дерексөздерді салмақтауда жүзеге асыру қажет. Ол үшін оқытушы *дамыған логикалық ойлау қабілетіне*, түрлі дерексөздерден бастысын және қарастырылып жатқан объектілердің арасындағы логикалық байланысты бөліп алу қабілетіне ие болуы керек.

Оқытушы директор, өзгелердің мәтіндерін «оқып беруші» немесе түрлі авторлардың көзқарастарын еш құмарлықсыз сараптауды болмауы қажет – оқытылатын оқу пәндерінің мазмұны оның санасынан өткізуі тиіс, алайда, сабақ беруде өзінің жеке пікірін білдіре отырып, ол студен-

ттерге істің жалпы ахуалын ұғынуға және берілген автордың тұжырымдамасын тандау себептерін сезінуге мүмкіндік бере отырып, *объективті* тұрғыда қалуы керек.

Жоғары білім студенттер бойынан әлеуметтік қажеттілігі бар адамгершілік құндылықтардың жетілуін қалайтындықтан, оқытушы *әлеуметтік қажеттілігі бар құндылықтардың тасымалдаушысы және жеткізушісі*, белсенді әлеуметтік көзқарасқа ие, үйретіліп жатқан нәрсенің әлеуметтік маңызын бөлуші болуы қажет.

Өзіне тапсырылған сабақты өткізуге жеке жауапкершілікті сезінетін нағыз оқытушыны *өз ісіне берілгендік, міндеттілік, ұқыптылық* сипаттайды. Бұл қасиеттерді сондай-ақ студенттер арасында тарату әлеуметтік маңызды.

Мейірімділік, студенттерге білім мазмұнын игеруі бойынша талпыныстарына сыйластықпен қарау, олардың бастамаларын қолдау, сөйлесу кезінде зияткерлік таныту оқытушы үшін сөзсіз міндетті. Осындай қатынастарды жүзеге асыра отырып, ол қоғамдағы келешекті қатынастарды таратады, мәдени өмірге өзінің үлесін қосады.

Кезектілікпен талап қою және студенттердің жетістіктерін бағалау объективтілігі әрбір оқытушы үшін қажет, өйткені ол студенттер жұмысын ұйымдастырады, оларды оқу материалының нақты деңгейіне қол жеткізуге және қажетті іс-әрекетті игеруге бағыттайды, студенттердің өз қабілеттері мен мүмкіндіктеріне өзінше баға беруге сеп болады.

Жан-жақты кең білгірлікке ие бола отырып, әдебиетке, өнерге қызығушылық таныта отырып, кәсіби саладағы жаңалықтарды қадағалай отырып, оқытушы өзінің оқытушылық іс-әрекетін жетілдіру үшін тиімді нәрсенің барлығын саналы түрле аңғарып және өзіне алады: кейде бұл тарихи ұқсастық өткізуге, жарқын және сабақ боларлық мысал келтіруге, дәріске қызықты деректі енгізуге мүмкіндік береді.

Кейде оқытушы шексіз шыдамдылыққа ие болуы керек деп санайды. Әрине, ар-ұяты бар студенттің қателіктеріне шыдауға және оған сол қателіктерін жоюға көмектесуге болады. Бірақ мәдениетсіздікке, әсіресе арсыздыққа шыдамдылық танытуға болмайды. Мәдениет адам әрекеттерінен пайда болып, жетіледі; ол мәдениетке жат қылықтар кезінде жойылады.

Осыған қорытынды ретінде белгілі шындықты еске саламыз: «Емдеуді, айыптауды және үйретуді тек таза қолмен ғана атқаруға болады».

Е.А. Энгельгардт неліктен оқытушылық іс-әрекет қоғам үшін ең пайдалы деп санайсыз деген сұраққа былай жауап берді: «Өйткені өзге іс-әрекеттер қаншалықты маңызды болмасын ол жалғыз күйінде қала береді, ал педагог кем дегенде он жасөсіпірімге тәрбие мен білім беру арқылы өзінің іс-әрекетін қоғам пайдасы үшін тағы онға көбейтті. Өзін тұтастай Отанының азаматарын білімдендіруге арнаған педагогтан жоғары ештеңе жоқ деп есептеймін».

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Жураковский В. Приходько В. Вузовский преподаватель сегодня и завтра (Педагогический и квалификационный аспекты). // Высшее образование в России. – 2000. - № 4. – С.3 – 12.
2. Высшее образование в России – 2000. № 1 – С.3-12
3. Zuckerman H. Scientific elite: Nodel laureates in the United State. – New York Free press, 1977.
4. Марков А. Персонифицированный идеал как ресурс образовательной деятельности Высшее образование в России, - 2000. - № 2. – С. 94 – 100.

5. Косов Б.Б. Личность: Теория, диагностика и развитие: Учебно- методическое пособие для высших учебных заведений. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с.

Резюме

В этой статье рассматривается проблема элитарной личности, которая является одной из центральных в психологии. Учитывая все это авторы представляют личностную модель педагога новой формации и ее психологические особенности в практической деятельности. Сегодня именно личность (ее элитарные, ценностные ориентации, смыслы, идеалы) определяют сущность психолого - педагогической деятельности.

Summary

Article is opened the problem of person's ilitary, which is one of the central in psychology. Take all of that, author wanted to show the personal model of new formation and it's psychological espesiality in practical activity. Today the personalizm of psychologist is opened exist psycholopedagogical activity.

Тәрбие мәселелері

Вопросы воспитания

Р.К.ТӨЛЕУБЕКОВА

ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ ЖӘНЕ ОНЫҢ ФИЛОСОФИЯСЫ

Қазіргі заман жастардың тәрбиесіне өзінің айналасындағы жақындары отбасының және жекеленген топтардың мәдениеті ғана емес, сонымен бірге қоғамның бүкіл ахуалы, дүниежүзілік қоғамдастықтың өмір сүру, тіршілік ету амал-тәсілдері ықпал жасайды.

Бүгінгі күндегі ең көкейкесті мәселе — еліміздің іргетасын қалайтын ұлт және оның ұлттық тәрбиесі. Ұлттық тәрбие — ХХІ ғасырда адамдық капитал қоры. Өйткені Елбасы Н.Ә.Назарбаев өзінің білім және ғылым қызметкерлерінің кезекті съезінде сөйлеген сөзінде «адамның қадір-қасиетіне жұмсалған инвестиция — инвестиция атаулының ең тиімді түрлерінің бірі» деген сөзі болашақ ұрпақ тәрбиесінің бағдарына негіз.

Ұлттық тәрбиенің бағдарына негіз боларлық бір тұғыры ғұлама—данышпандардың шығармашылығындағы рухани құндылық құрайтын тұжырымдары. Алдымен қазақ халқының ұлт ретінде қалыптасқанға дейінгі құрылған философиялық ой-пікірлердің бүгінгі замануи талабына көмек берелік онтайлы жақтарын, ілгерішіл ойларын басымдықта саралап алу ең көкейкесті мәселе болып отыр.

ХІ ғасырда өмір сүрген Жүсіп Баласағұнидың «Құдадғу білігінде» жеке отбасынан бастап, мемлекеттік деңгейдегі иерархияның өрлеу саясаты бәйіт түрінде жазылған. Ж.Баласағұни мемлекет басқарушы Бектің сипатын 4 түрлі мағыналық-мазмұнмен ашады. Бұл 4 құбыла 4 барлық тұлғалардың бүгінгі ұлттық мүддесін қорғауға тигізер пайдасы зор.

Бірінші құбылада - Құдіретке сүйіспеншіліктің бір жолы — хақ жолы әділеті; *Екінші құбылада* - адамның интеллектуалды ішкі дәулеті мен сыртқы дәулеті; *Үшінші құбылада* — адамның ішкі және сыртқы парасатты қызметі; *Төртінші құбылада* — адамның сол жинақтаған үш рухани құндылығының қанағат екендігі 4 түрлі атпен айтысу арқылы суреттелген. Осы 4 құбыланың данышпан қайсысын басымдықта алды? — десек, оның басымдығы әділет. Себебі әділ жүретін адамның жаны мен рухы қатарынан өзі өмір сүрген уақыт пен кеністікке қатысты өркендеп отырады. Олай болса, әділеті мол адам ішкі дәулетінің парасатпен дәуірлеуіне, оның баянды

болуына, сәтсіздікке ұшырамауына барлық жағдай туғызылатыны сөзсіз.

Ж.Баласағұнидың бұл Бограханға арнаған *Құт, Бақ, Дәулет, Нұр* әкелер еңбегіндегі ерекшелік, біздің ұлттық тәрбиеге философиялық дінгек болар тағы бір тұсы — бектің қызметшілері, кеңесшілері, аспазшылары, қол басылары, бір сөзбен айтқанда, барлық өзін қоршаған әлеумет ортасы қандай болуы керектігінің мазмұндық-үдерістік сапаларын қағида ретінде бәйіт жанрымен өрнектеген.

Әлеует ортасының бәріне бір ортақ қағида ол — адалдық, шыншылдық, шырынды тіл, көзі қарақты (қырағы), парасаты әлеуетті, қарымды, дәулеті заттықтан гөрі ішкі интеллектілі байлығының дәрежесінде болып келуі көрсетіледі. Сонда заттық дәулеттің өзі адамның рухани-біліктілік деңгейіндегі дамыған «дәулетіне», байлығына бағынышты дегенді меңзейді. Сол себепті ақылызға қонған «дәулет бүгін бар, ертең жоқ» сияқты ұғыммен келтірілген.

Ұлттық тәрбие философиясының бір қыры — көленкелі іс-әрекетке қарсы тұруға өз-өзін қайрау. Жастарда бұндай қасиет болуы мақсатында ойшылдар өз шығармашылығында жағымсыз қылықтарды түзей отырып, одан әр адамның қашық болуына бағдар жасайды. Ж.Баласағұн:

- Екі жүздіге сенбе // Өсекшіні жолатпа
- Алуға асықпа // Сырынды ашпа
- Кісілерді күндеме // Шарап ішпе
- Қызғаншақтық құтты қуар
- Жіберме үйден қатынды
- Құлқынды онда // Ұяты жоқтан аулақ жүр
- Қиянатшыл болса // Еліңе жолама
- Қара ниетке ерме...

Бұл түзілген көленкелі іс-әрекет ұлттық тәрбиенің негізін құруға бөгет жасар нысандар болып табылады. Сол секілді адам баласының бағы мен рухына зиян келтірер іс-әрекетті Ж.Баласағұн төмендегі бәйіт өрнегімен береді:

- Жұрт алдында аузыңды бақ, лепірме,
- Кісі үйінде көз қадірін кетірме.
- Бастарда сөзге қышымасын иегің,
- Түз-дәмінді бөліс, жаса қайырым,
- Кешіре сал көрсен, кісі айыбын.
- Шарап ішпе арамнан бой тасала,
- Пасық болма, зинақорлық жасама.

Ішімдіктен мал-дәулетін шашылар,
Зинакордың ар-ұяты ашылар!

Ж.Баласағұн айтып отырған «знакорлық» «қара нәпсі» тұрғысында түсіндіріледі. Нәпсіқұмарлық деген ұғымды білдіріп, некелескен жұбайлардың бұрыс жүріске, терістікке бұрылмауына бағдар беріп тұр. нәпсіқұмарлықтың өзі адам баласын аздырады, ең кемі жұқпалы жаман ауруға шалдырады дегенді байқатады. «Аздыру», «жолдан тайдыру», «бағынды қашыру», «құтың кету», «ісің онға баспау» сияқты сөз тіркестері тұрмыста жиі кездеседі. Осындай қазақ халқының өмір сүру үдерісінде прагматикалық іс-әрекетте жиі қолданылатын ұғымдардың тууы аталған зинакорлық, нашакорлық, ішімдік, ұрлық, өсек, өтірік, мактаншақтық, мал шашпақ, еріншектік, жалқаулық, тоғышарлық, нәпсілік, құмарлық және т.б. ізгілік пен құт, бақыт жолына бөгет боларлық іс-әрекеттерге қатысты тәлімдік қуат берер тоқтам сөз тіркестері ретінде өмірде қолданылып келеді. Әрбір осындай ретротамырын іздестірсек, оның шығу генезисі жай күнделікті күйкі, пендешілік қарым-қатынастан тумағаны белгілі. Өкінішке орай, ол сөз тіркестерінің шығу генезисін аталмыш белгілі бір автордың еңбегінен қазақ тілінің лексикалық қорына тұрақталып қалды деп дәлелдеу бүгінгі күні қиын. Оның басты себебі қазақ ғұмырының ауқымында үш рет жазу өзгеруі әрбір ұғымның тамырын дөп басуға кедергі келтіріп жүр. Руна жазуынан кейін ұйғыр жазуы, одан кейін араб-шағатай тілі (графикасы, ұғымдары), орыс алфавиті. Бірталай ғалым-қайраткерлер өздерінің зерттеу еңбектерінде халықтың санасын тежейтін нысан ол — жазуды өзгерту деп дәлелдеуде. Сол себепті жазуды өзгерту халықты тағы да кенжелетіп, бүгінгі келген табыс көздерінен адастыруға апаратынын ескеріп жүргеніміз жөн.

Абай Құнанбайұлының қара сөзіндегі «топ басы» ұғымы осымен тығыз байланысты. Жалпы нәпсісің тыя алмаған пенде ешқашан кісілікке жете алмайтынын Ж.Баласағұн өзінің атап өткен бәйігінде шегелеп айтып отыр. Бәйітті тұтасынан бағамдап отырған адам зинакорлық, нашакорлық, ішімдік, көреалмаушылық секілді кеселді, көленкелі іс-әрекеті бар адамдардың уақытша дәулеті өскенімен, бір «құлау» мен «күйзелістің» бар екенін «құт» арқылы дәлелдейді. «Құтадғу» деп аталуы «Құт», «Ырыс», «Дәулет», «Бақ» деген ұғымдар сапасында қолданылған. Олай болса, кімде-кім әділ жолдан, айтқан серттен тайса, екі сөйлесе оның Бағы мен Құты уақытша болғ-

аны дегенді аңғартады. Өмірде бұл теореманың болатынына біздердің талай дәйекті фактілеріміз бар екенін ешбір жан ұмытпағаны жөн. Педагогиканың ұлт тәрбиесіне қосар үлесі оның ұлттық тәрбие теориясының ретрозерделеу сынайында екендігінде.

Қазақтың ұлттық тәрбиесінің қозғаушы күші ол заманда ақсақал алқасы мен бәйбішелер талқысы болған. Бір ошарлы ел бір парасатты мен ізгілігі терең ел ағасы ретінде танылған ақсақалға бағынып отырған. Ол ақсақал сайлауға түспеген, оны сол елдің бетке ұстар адамдары танып, оған бүкіл елдің бағынуын, ол кісінің төрешілігіне ден қоюын талап еткен. Міне, нәпсіні тізгінсіз жібермеудің бір қыры осындай топ басының болуы дер едік.

Бір мемлекетті басқарудағы бұл 4 құбыланы түсініп, бүгінгі ұлттық психологияның ұлттық сана-сезім дәрежесінде менгеруге, жас ұрпақты бағдарлай алсақ, ұлттық тәрбиенің философиялық бір қыры шешілеріне күмән туғызбайды.

Екінші тұғырға жатқызар даналық ой-тұжырым иесі сопылық философия дер едік. XII ғасырда өмір сүрген Қожа Ахмет Иассауидың «Ақыл кітабы» ұлттық тәрбиенің философиясын қалауға бірден-бір қозғаушы күш. Бұл еңбегінде Қожа Ахмет Иассауи өзінді басқарушы бір *Құдірет* бар екенін айта отырып, ашкөзділікке салынып, заттық байлықты жалаң қуудың бақытсыздыққа апаратынын аңғартады. Бұл орайда бізде, сопылық философиясын насихаттау ойдан аулақпыз, дүниені тәрк ет деу бүгінгі XXI ғасырда ойға қисынсыз іс екенін кез-келген адам ескере отырып, керісінше, Қожа Ахмет Иассауи іліміндегі бақ қуатты, жағдайы *Бақыт* жолында өмір сүрудің өнерін тек әр адам өзінің парасатын өркендету үдерісінде іске асыратын жолды тауып, оны бернелеп ассоциациядан өткізуіміз көзделеді.

Ұлттық тәрбие берудің философиясының тағы бір тұғыры — Абай Құнанбайұлы шығармашылығы. Әлемдегі қара сөз жанрын грек данышпаны Аристафаннан кейінгі жазған ойшыл-данамыз Абай Құнанбайұлы екенін жас ұрпақтың санасына сіңіре отырып, оның даналық тұжырым-түйіндерін жеке модельге салу ұлттық тәрбиенің бүгінгі Қазақстан Республикасының қазіргі жағдайындағы әлеуметтік-экономикалық талабына сай құруымызға бірден-бір мүмкіндік жасайтын нысан екені зерттеу барысында байқалып жүргеніне ғалымдардың еңбектері дәлел.

Әрине, даналық ой-пікірлер сараланып оның философиясы айтылып жүргені біздерге белгілі.

Десек те, сол айтылған философиялық тұғырлардың ұлттық болмыс-бітімді қалыптастыра отырып, оны қоғам өзгерістеріне қарай өз-өзінің өзгертуін камтамасыз ету қызметі ойдағыдай болмай отырғанын жасыра алмаймыз. Абай Құнанбайұлы шығармашылығындағы кемелді тұлға болмысын қалыптастыратын, оны алға қарай жылжитатын сапалық көрсеткіштер 38 қара сөзінде айтылған. Міне, біздер осы қара сөздерін ұлттық тәрбиенің негізгі философиясы деп танып, оның тәрбие үдерісіндегі мүмкіндігін анықтай отырып, үлгісін құрастырсақ, бұл біздің ұлттық тәрбие аспектісін шешудегі керегесі деуге негіз бар.

Ұлттық тәрбиені өркендетудің философиясының келесі бір тұғыры – Шәкәрім Құдайбердіұлының «Үш анығы». «Үш анық» адамның ары мен ұяты қатарынан ұдайы алға қарай өркендеп, дамып отырса, онда сол адамның сенімі мол болады деген ереже-формулаға саяды. Сайып келгенде, біздер ғұлама-данышпандардың философиялық ой-тұжырымдарын тек аталған даналардың есімімен шектеп қоюдан аулақпыз.

Керісінше, әрбір оқытушы-профессор мамандықтың бағдарына сай басқа да данышпандардың еңбектеріндегі құндылықты ой-пікірлерді жинақтап, оның моделін, құра білуі көзделеді. Егер өзіміз осындай іс-әрекетке төселсек, студенттеріміз де бұл бастаманы өздігінен жұмыс жүргізу үдерісінде өзінің дағдысына айналдырар еді.

Түзілген философиялық негіз боларлық ой-тұжырымдардан қандай ұлттық психология шығарамыз? – деген сауал туады. Оның бір ғана жауабы бар. Ол Жүсіпбек Аймауытовтың бүгінгі бүкіл әлемдік психология талабына сәйкесіп келетін ой-тұжырымдары. Жүсіпбек Аймауытов «ой сандығы» деген ұғымды сонау ХХ ғасырдың басында айтып, Альфред Биненің тесті құруымен үндестікте келіп, бүгінгі компьютер тілімен түсіндіреді. Нақтылап айтсақ, ой сандығы екі түрлі іс-әрекетті көздейді деп, *екі* түрлі жадты жіктейді. *Біріншісі* – жұлма жад. *Екіншісі* – пәлсапалық жад. Бірінші жадқа айтылатын нысан, екіншісіне оған берілетін ереже, теорема, дәлел, философиялық негіз, әдіснама және т.б.

Осы пәлсапалық жадты өркендететін саңылау сезім дей отырып, оның ішкі құрам бөліктерін жіліктеп, әрқайсысына анықтама береді. Мәселен, берне, іліктес (ассоциация), силлогизм, ынта, мүдде, бағам, ілтипат, қисын, тағылым, болмыс, матаулы, апперсепсе, перцептив және т.б. біздер

ұлттық тәрбиенің дамуына түрткі жасар осындай лексикалық қорымыз бар екеніне жіті мән бермей келгеніміз өкінішті – ақ.

Бұл саңылау сезімдер адамның пәлсапалық жадын өркендететін іс-әрекет деп Жүсіпбек Аймауытов өз еңбегінде дәлелдейді. Соқыр сезім адамның саңылау сезімнің дамуына кедергі ретінде келтірілген. Соқыр сезімдерге Ж.Аймауытов мына түзілімдерді жатқызады: таңсыққойлық, секем алу, күдіктену, соқыр нанымға түсу, озбырлық жасау, тентектік көрсету, орынсыз пандық құру, меншіктеу, шектен тыс мақтану және т.б. Жүсіпбек Аймауытов ілімінде де жадтың қорегі, нәрі парасат болып келеді.

Ойымызды анықтай түсу мақсатында Мәшһүр Жүсіп Көпеевтің мына бір даналық ой өрнегін келтіріп өткеніміз орынды болмақ:

Жаяу кыл нәпсінді // Атқа мінгізбей бақ,
Міне қалса // Желгізбей, жүргізбей бақ.
Көз соңынан көңілді ергізбей бақ,
Өз-өзін бағуға көп әл керек.

Көріп отырғанымыздай, «нәпсі» тән сұранымы, былайша айтсақ, киім, тамақ, ұйқы, сезім және т.б. Бүгінгі модернизм кеңістігінде ғаламдық ғалымдар осы шығыстың, қазақтың «заттық» ұғымын «материя» деген атаумен атап жүр. Шығыс ойшылдарының айтып кеткен озық тұжырымдары Алан Лео, Дью секілді әлемдік ғалымдардың ойымен орайлас. Олай болса, ғылыми пайымдар әртүрлі полярлық кеңістік шегінде тоғысып жатуы бүгінгі тілмен унификациялау дегенді аңғартады. Қазақ ұлтының ұлттық тәрбие теориясы оның ойшыл-ғұламаларының еңбектерінде тұнып тұр деуге жоғарыда келтірген шығармалардағы философиялық тұжырымдар деуге негіз бар.

Мәшһүр Жүсіптің нәпсісі тек зинакорлық емес, оған барлық жат мінез-құлықты жатқызамыз. Ұлттық тәрбие теориясы әр тұлғаның өз-өзін ізгілікке бағдарлауына «әл» керек, яғни күш-қуат дегенді аңғартады. Ондай күшке бірден адам ие бола амлайды, себебі оған білім мен ғылым керек. Күш-қуат болу үшін аталған мәтіндеме Мәшһүр Жүсіп «нәпсіні» жаны бар нысан ретінде алып, образға келтіріп, суггестивтік картина жасап, өлеңнің тек көңіл-хошын көтереркуатын көздемей, керісінше, нәпсісін тыймаған адамның тізгіннен айрылатынын білдіріп тұр. Өз тізгінін өзі билей алмаған адам ешқашан байқуатты, құтты, бақытты бола алмайтынына дәйектеме келтіріп тұр. Осындай терең философиялық және философиялық интеграцияланған ұғымды

түсіну үшін жасөспірімдерге когнитивтік бағам орнықтыру бүгінгі ұлттық тәрбиенің негізі екені күмәнсіз. Сөзін, тұжырым-пікірін еліне ұғындыра алмаған Мәшһүр Жүсіп Көпеев: «Бұлт болып тауға айналдым, Шортан болып жібек ауға іліндім» - дейді. Бұл суретте де суггестивтік, когнитивтік қабілет керектігі, кез-келген пенде ұға бермейтіндігі белгілі. Ал Мәшһүр Жүсіптің Абаймен, әл-Фарабимен үндестігін ұлттық тәрбие теориясында ретрозерделеу тұрғысында келтірсек, онда біздер унификациялау деген іс-әрекеттің теориясын қалаймыз.

Қорыта келгенде, айтарымыз не? Ол жастардың жүгенсіз кетуі біздің болашағымыздың тұрақсыздығына ағарады деген алаңдаушылықты туғызып отыр. Көршінің баласы нашақор болса, онда менің шаруам жоқ деген немқұрайлық таныту күнә екенін ескергеніміз жөн. Даналар өздерінің еңбектерінде бұндай кеселге бар жанымен, табиғатымен өз шығармашылығымен қарсы болып, интеллектілері жеткенше халқына жеткізіп кетті. Біздер тек сол ғұламалардың еңбектерін жұлма жад дәрежесінде қайталап қана қоймай (репродуктив), оның теориялық негізі мен прагматикасын, өмірдегі көрінісін мысал, дәріс, семинар, коллоквиум, пікірталас, дөңгелек үстел, клубтар, хабарлар арқылы студенттердің санасына жеткізуіміз жүйе ретінде алып, өткен ретро-

ны 20-30 %, бүгінгіні 30-60 %, болашақты 60-100% қатысында алсақ, өркениетке жатудың төте жолы ұлттық тәрбие теория екені сөзсіз.

Қорыта айтсақ, ұлттық тәрбие тұғырлары – ғұлама–ойшылдар еңбектеріндегі даналық ой-тұжырымдар. Осы көрсетілген тұғырлардан ұлттық болмыс жасаудың философиялық негізі құрылады. Сол философиялық негізді, біздер бүгінгі заман мүддесіне үндестіріп алу іскерлігімізді ұштау тұрғысында қарастырамыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ж.Баласағұн. Құтты білік. – Алматы: Жазушы, 1986. – 430 б.
2. Құнанбаев А. Қара сөз: Поэмалар. – Алматы: Ел, 1993. – 270 б.
3. Көпеев М.Ж. Ел аузынан жиналған әдебиет үлгілері: Екі томдық. – Алматы: Ғылым, 1992. – Т.2. – 222 б.
4. Аймауытұлы Ж. Психология, Алматы: 1995. – 304 б.

Резюме

В статье проанализированы научные труды ученых, основавших философию национального воспитания.

Summary

In the article are analyzed the scientific works of scientists, founded the philosophy of national education.

Н.А. АСИПОВА

О ВЛИЯНИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА НРАВСТВЕННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Современная социальная ситуация в странах СНГ характеризуется усилением влияния транснациональных факторов на социальное формирование молодежи. К числу таких факторов относятся с одной стороны, все ускоряющийся процесс глобализации, а с другой, стремление граждан вновь образовавшихся суверенных государств к этнокультурной идентичности. Все это требует научно-обоснованного определения методологических основ формирования гармонично развивающейся личности, которая, сохраняя свою национально-культурную идентичность, в то же время могла бы успешно социализироваться в быстро меняющемся, глобализированном мире.

При этом важным условием подлинно прогрессивной трансформации общественных отношений должны стать глубокие изменения в сознании и поведении самого человека. Задача воспитания в этом плане состоит в том, чтобы гуманизировать внутренний мир растущего человека, наполнить новым содержанием его стремления, социальные ориентиры и этические идеалы. В достижении этой цели огромная роль принадлежит нравственному воспитанию. Нравственные нормы являются определяющим элементом общей культуры, как самого человека, так и всего общества. Они призваны регулировать поведение людей во всех сферах общественной жизни, которые касаются, как семейной жизни так и, производственных, межличностных, групповых и широких социальных отношений. Деформация или разрушение моральных принципов, ценностей и нравственных норм ведет, в конечном счете, к деградации общества, приближает внутреннюю катастрофу самой личности. Поэтому проблемы морали и задачи нравственного воспитания находят отражение во многих философских, социологических, психологических теориях, а в системе педагогических воззрений они занимают центральное место. Однако в последние годы о данной стороне человеческих взаимоотношений стали меньше говорить и писать, так как в области нравственного воспитания накопилось множество проблем, связанных с трансформацией общественного сознания. Поэтому сегодня очень трудно найти какую-либо научно-педагогическую

разработку, содержащую концептуальные подходы в решении сложных проблем нравственного воспитания. На наш взгляд это связано, прежде всего, с общим идеологическим кризисом, который образовался в связи с распадом прошлой системы. Всем известно, что в критические, переломные периоды общественного развития особо актуализируются именно проблемы идеологического характера, с которыми тесно связаны и проблемы формирования личности в целом.

Причины идеологического и вместе с тем педагогического кризиса проявились в том, что, если мы до недавнего времени жили, работали, растили детей в обществе, где отсутствовала проблема социального выбора (в самом широком понимании этого понятия), то сегодня, мы оказались перед необходимостью постоянного выбора, включая сюда и проблемы нравственного самоопределения. Поэтому, среди социально-педагогических проблем особую актуальность приобретает проблемы нравственного воспитания молодежи и подготовки их к умению жить и социализироваться в условиях плюрализма, открытого демократического общества, когда человеку предоставляются широкий выбор социальных действий, среди которых не исключены и отрицательные.

В то же время, освобождение от жесткого идеологического диктата, «директивных указаний» предоставила педагогам широкую возможность для изучения позитивных достижений мирового педагогического опыта и по новому подойти к оценке социального значения богатейшего исторического наследия в области отечественного образования и народной педагогики. То есть, перед учеными и учителями-практиками возникла задача мировоззренческого и методологического выбора. От научно обоснованного определения мировоззренческих и методологических основ теории воспитания во многом зависит как общая стратегия воспитания, так и конкретные цели и задачи образовательной и воспитывающей деятельности школ и педагогов.

Рассматривая общие методологические предпосылки определения цели, задач и содержания нравственного воспитания молодого поколения в

современных условиях мы не можем отрицать значение объективных социальных факторов, которыми обусловлены формирование моральных ценностей, общей нравственной направленности личности. Особенно актуальным остается вопрос о генезисе ценностно-смысловых ориентаций личности и их влияние на нравственный выбор молодежи и подростков.

К числу методологических проблем воспитания относятся определение социально-культурных аспектов воспитания личности. Положение о культурно-исторической обусловленности человека (Л.С.Выготский, 1983; А.Н.Леонтьев, 1972), позволяет рассматривать социально-культурный контекст развития личности и особенности общения и сотрудничества как важнейшие условия формирования ее моральной ориентации. В свете сказанного специальный научно-теоретический интерес представляет изучение влияния этнокультурной и кросс-культурной среды на формирование нравственно-ценностных ориентаций молодежи. Особая акцентуация внимания на культурных аспектах воспитания, объясняется тем, что нарушение соотношения между культурами может явиться предпосылкой формирования односторонней или маргинальной личности. В то же время, мы должны исходить из того, что современная культура немислима без интеграции на различных уровнях: личностном, корпоративном, государственном. В данном случае культурное самоопределение рассматривается как одно из составных частей общей социализации личности, который выполняет двоякую функцию в формировании личности. И если учесть, что «Социализация – двусторонний процесс, включающий в себя усвоение индивидом социального опыта, с одной стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» (1.276), то осуществляемое в данном контексте нравственное формирование личности обусловлено культурным однообразием или многообразием окружающей среды. А, сегодняшняя реальность такова, что более часто, чем когда-либо, люди вынуждены вступать в различные контакты с окружающими: деловые, корпоративные, межнациональные, международные и др.

В этой связи особое внимание заслуживает изучение влияния кросс-культурных и поликультурных факторов на формирование нравственного сознания и поведения молодежи. Под кросс-

культурным явлением в данном случае имеется в виду перекрещивание культур в условиях многонационального общества, который обеспечивает поликультурный фон нравственного становления личности. В определении соотношения влияния кросс-культурных и этнокультурных факторов на формирование нравственного сознания и морального поведения личности существуют три подхода решения. Первое решение - признание универсальности морального фактора, согласно которому кросс-культурные различия не имеют решающего значения в нравственном формировании личности. Целостное формирование личности больше обусловлено общечеловеческими ценностями, которые имеют непреходящее значение и тем самым оказывают воспитывающее воздействие. Второе решение – утверждение качественного своеобразия морального развития личности в зависимости от культурной среды. Данное решение признает формирование национально окрашенных ценностных ориентаций молодежи. Третье решение – поиск сходства и различия в культуре народов, и тем самым, способствовать формированию поликультурных общечеловеческих нравственных представлений молодых людей.

Существование подобных подходов к интерпретации кросс-культурных явлений и их значения в нравственном формировании молодежи свидетельствует о значимости социокультурных факторов на формирование личности.

Необходимость столь пристального внимания к кросс-культурному аспекту формирования ценностных ориентаций молодежи обусловлено тем, что социальная педагогика как в теоретическом и практическом отношении не может отрицать решающего влияния социальной среды на формирование личности. Мораль по большому счету приравнивается к социальным нормам, которые имеют этническую окрашенность, которые обусловлены не только социально-экономическими условиями, но культурной идентичностью (ментальностью) то или иного народа. И в то же время никто не отрицает наличие общечеловеческих ценностей одинаково воспринимаемых всеми людьми и народами.

Исследования, проведенные в последние годы американскими и российскими учеными, говорят о том, что, несмотря на свою универсальность, многие нравственные понятия имеют этнически окрашенную интерпретацию и может отражаться в ценностных ориентациях молодежи. Так, в

сравнительном исследовании морального развития подростков (Miller J.G. & Bersoff D.M. 1992.), проведенном в США и Индии были выявлены сходства и различия в решении моральных дилемм. Были обследованы 3 возрастные группы: учащиеся 3 класса, 7 класса и взрослые испытуемые. В ситуациях, где жизни человека угрожала опасность, и американцы и индийцы ориентировались в своем выборе, прежде всего на заботу и межличностные обязательства. В случае, когда содержание моральной дилеммы не несло угрозы для жизни человека, то американцы преимущественно ориентировались на принципы справедливости, как на моральное основание решение дилеммы. Полученные результаты говорят о том, что принцип заботы об окружающих оказывается ведущим у 84% испытуемых из Индии и 39% из США. Это говорит о том, что забота и межличностные обязательства являются ведущими моральными критериями для жителей Индии и достаточно свободным личностным решением для граждан США. В то же время исследователи отмечают, что американцы более решительно реагировали на нарушения принципа справедливости, чем на отказ в помощи нуждающемуся человеку. У индийцев наблюдается обратная тенденция – для них аффективно более значимым оказывается не оказание помощи близкому человеку. (4.73 -74). Таким образом, авторами исследования были выявлены существенные культурные различия в понимании социальной ответственности и критерии определения моральных обязательств в зависимости от национальной принадлежности.

В то же время сравнение иерархий кросс-культурных ценностей показывает, что приоритетными для всех народов оказываются одни и те же общечеловеческие ценности. К числу таких ценностей относятся справедливость, забота о благополучии близких. Сюда же относятся такие универсальные нравственные ценности, как взаимопонимание, толерантность, забота о благополучии окружающих, охрана природы, ценности красоты и др. В то же время менее значимыми для большинства людей (без относительно от этнической принадлежности) оказываются такие ценности власть, как социальный статус и престиж, доминирование над людьми, авторитаризм и др.

Влияние идеологии и религии на иерархию моральных ценностей убедительно показаны в

работе С. С. Симмонсов (1994), посвященной сравнению моральных ценностей подростков Англии и Саудовской Аравии. В исследовании было показано, что для англичан более значимыми оказываются материальные инструментальные ценности, такие как, жизнь человека, семьи и др. А их сверстники из Саудовской Аравии отдают предпочтение религиозным ценностям (служению Аллаху, исполнению религиозных обязательств и др.) и приобретению социального статуса. Вышеизложенные факты свидетельствуют о значимости влияния социокультурных детерминант – идеологии, религии, культурных традиций (типа хозяйственной деятельности и организации производственной общественной деятельности), на формирование нравственных ценностной подрастающего поколения, на их ориентацию в проблемах социального выбора касающихся нравственности. Из этого следует для того, чтобы эффективно направлять и организовывать воспитательный процесс необходимо изучать не только общую социальную ориентацию молодежи, но и этнокультурные и поликультурные особенности среды, где живет и социализируется развивающаяся личность. Это связано, прежде всего, усилением роли человеческого фактора, особенно формированием таких качеств, как самобытность и самооценность личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2000.
2. Асипова Н.А. Актуализация кросс-культурных процессов и этнопедагогическое образование // Известия АПСН. Вып. 7. 2003. С. 26-32.
3. Григорьев Д.В. Социокультурное самоопределение подростка. / Педагогика, №7, 2000. С.42-47.
4. Молчанов С.В. Моральная ориентация подростков. / Психология и школа, №1, 2003. С. 69-89.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 1999.

Резюме

Бұл мақалада жеке бастың (тұлғаның) әлеуметтік-мәдени аспектілері, атап айтқанда ғаламдану жағдайында жастарлардың өнегелі өзін-өзі билеуіне этносмәдениет пен кросс-мәдениет факторларының тигізетін әсерін ашып көрсету қарастырылған.

Summary

In this article the social and cultural aspects of person formation is considered. Particularly the influence of cross-cultural factor to the moral self-determination of youth on globalization conditions

УДК 159.922.8:37

О.С. САНГИЛБАЕВ, Т.С. БЕРКУТОВ, А.М. СКЕНДИРОВА, Д.И. ОРДАГУЛОВА

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В нашей работе основным объектом является проблема самовоспитания. Сегодня проблема самовоспитания обострилась с новой силой. Преобразование нужно начинать с себя, а это означает: перевоспитавай себя, преодолей в себе все отрицательное, пассивное, что образовалось в тебе под влиянием социально-психологических и политико-экономических явлений в нашей жизни в последние годы. Человек – не пассивный объект, а создатель собственного «Я».

Для студента – будущего специалиста положения о самовоспитании являются руководством при подготовке своей личности к предстоящей профессиональной деятельности. Необходимо твердо усвоить: высшее учебное заведение – только условие получения образования. Осуществится ли это; зависит от того, что сам студент делает из своей личности: каковы его установки, интересы, потребности, какова его активность по овладению научными знаниями и умениями, как целенаправленно, сознательно и упорно работает над развитием в себе тех качеств, которые образуют личность современного специалиста.

Современные условия требуют от студентов именно сейчас, в годы учения, осознать свое положение, ведь именно от них начинается свой отсчет эпоха качественных преобразований. Ценность специалиста складывается не из того, какой объем информации он заучил и запомнил, а из того, творец ли он, борец ли за новое в культуре, науке, технике. Самоуспокоенность и потеря требовательности к себе имеют большую разрушительную силу, они не могут не вести к застою явлениям. Активная позиция студента по отношению к своей личности, к своей будущей профессиональной деятельности – важнейший мобилирующий фактор и заряд для упорного саморазвития.

Человек должен овладеть... своей природой, стать хозяином своей судьбы, сотворить себя, если нужно, даже преодолеть в себе те или иные недостатки, которыми наделила его природа.

Справедливость этого положения подтверждает и учение И.П. Павлова о высшей нервной деятельности, о ее роли в саморегуляции и уравнивании организма с внешней средой, а также саморегуляции внутренней, в объединении и интеграции работы всех частей организма. «Разве социальные и государственные обязанности и требования – не условия, которые предъявляются к моей системе и должны в ней производить соответствующие реакции в интересах целостности и усовершенствования системы» [1, 147-149]. Об исключительной пластичности нашей нервной системы И.П. Павлов писал, что она в высочайшей степени саморегулирующая, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и даже совершенствующая.

Однако активность и самостоятельность организма и личности вторична по отношению к внешним воздействиям. Так, С.Л. Рубинштейн замечает: «Всякая эффективная воспитательная работа имеет своим внутренним условием собственную нравственную работу воспитуемого. Успех работы по формированию духовного облика человека зависит от этой внутренней работы, от того, насколько воспитание оказывается в состоянии ее стимулировать и направлять. В этом главное» [2, 18-21].

Реализация внутренних противоречий как основной механизм развития личности проявляется в процессе активной деятельности, деятельности как по преобразованию окружающей реальности, так и самого себя. Однако далеко не всякая активная, в том числе и инициативная, самостоятельная деятельность есть деятельность по самовоспитанию, хотя она и может вести к развитию личности.

Так, саморегуляция человеком своего поведения на уровне конкретных поступков, какими бы значимыми ни были эти поступки с точки зрения социальных требований, не есть самовоспитание. Самовоспитание предполагает не приспособление поступков к внешним требованиям, а

совершенствование качеств личности. Но принципиальное значение имеет то, является ли поступок средством формирования, существования и проявления свойств личности или самоцелью.

Не следует также смешивать понятие самообразования с самовоспитанием, как и образованность с воспитанностью. Одними и теми же научными знаниями могут овладеть люди с противоположными личностными качествами – идейными, моральными и т.д. Самообразование может выступать как важное условие и средство самовоспитания, однако оно может не выступать в этом качестве, если оно – самоцель, т.е. преследует только цель: знать, уметь... безотносительно к тому, ради чего.

И только в тех случаях, когда и саморегуляция, и самообразование, и любые другие формы активности используются в целях прогрессивных изменений тех или иных качеств личности, мы имеем дело с явлением самовоспитания.

Существенное значение для развития теории самовоспитания имело выявление его движущих сил. Л.И. Рувинский указал на ведущие факторы самовоспитания, «Итак, в основе развития явления самовоспитания лежит становление и движение взаимосвязанных процессов изменения позиции человека во взаимодействии с внешним миром и осознание личности. Каждому возрасту в силу присущей ему позиции во взаимодействии с внешним миром и уровня осознания личности свойственны определенные возможности и особенности самовоспитания. В процессе осознания личности как объекта самовоспитания, повышения уровня осознанности самовоспитания оно становится все более значительной силой в формировании личности. Самовоспитание, детерминируясь социальными условиями, воспитанием, становится по мере своего развития более устойчивым по отношению к непосредственным внешним воздействиям процессом» [3, 23].

Движущие силы самовоспитания будущего специалиста определяются как внешними, социальными требованиями и ожиданиями, так и собственным отношением к этим требованиям и ожиданиям. Преодоление внутренних противоречий, возникающих между этими двумя факторами, по существу и есть процесс самодвижения и саморазвития студента. Но в данном случае позиция личности, ее возрастная характеристика дополняется характеристикой ее профессиональной направленности.

Рассматривая самовоспитание как деятельность и высшую форму активности личности, нельзя забывать, что эта деятельность, как и любая другая, есть своеобразный социальный опыт, который изначально никому не дан и которым необходимо овладеть. Не было поколения, которое бы так или иначе не занималось самовоспитанием в соответствии с требованиями своего времени. Как самовоспитание является продолжением и условием успеха социального воспитания, так и профессиональное самовоспитание – продолжением и условием успеха профессионального воспитания студента...

Самое общее и первое условие возникновения потребности в профессиональном самовоспитании для будущего специалиста – это переход его с позиции учащегося («Я – студент, пусть меня учат и воспитывают») на позицию специалиста («Я – будущий специалист. Я готовлю себя к этой должности»). Но вместе с этим он должен овладеть и опытом самостоятельной работы над обогащением своих знаний и умений, над развитием своей личности. Овладение любой деятельностью происходит только в процессе самой этой деятельности. Не составляет исключения и самовоспитательная деятельность.

Важным профессиональным качеством специалиста является его уверенность в себе, обеспечивающая ему оптимальную мобилизованность и стабильность поведения. Как правило, студенты, да и начинающие специалисты, этим качеством в должной мере не обладают. Самосознание недостаточной уверенности в себе может вызвать потребность изменить себя к лучшему, но при условии, что в этом есть актуальная необходимость.

Осознание недостатка требует анализа фактов, выяснения причины и поиска пути преодоления его. Из причин недостаточной уверенности в себе наиболее часто встречается слабое знание дела, низкий уровень компетентности. Весьма частой причиной также является обостренное самолюбие, боязнь выглядеть не так, как хочется. Предположим, что причиной неуверенности в себе является именно болезненное самолюбие. Какой будет тактика самовоспитания студента в этой ситуации? Последовательность самовоспитательных действий студента будет примерно такой:

1. Вначале – опыт, самоиспытание и обнаружение самого факта дискомфорта, фиксация в

своем сознании состояния робости и скованности в процессе профессионального общения.

2. Далее – определенное эмоциональное отношение к нему, переживание его как неприятного. Однако зафиксированное отрицательное состояние может «заклиниться» и закрепиться, если не вызовет стремления к преодолению его как недостатка.

3. Следующее звено самовоспитательных действий – выработка установки на самоизменение.

4. Наконец, цель порождает средства: студент должен нащупать способы преодоления своего недостатка. Среди них, наверняка, и такое средство и способ, как пример. Поставив перед собой вопрос: «Как бы на моем месте чувствовал себя мой идеал специалиста?» - студент как бы входит в роль и действует по образцу воображаемого поведения. Фиксирование в сознании другого образа переживания способствует смене отрицательного явления явлениями положительного порядка. Возможны многие другие варианты. Полезно, например, выработать установку: знаю, что нужно и как нужно действовать. Буду делать так, как смогу, и пусть будет что будет. Все внимание – делу!

Вполне уместны систематическое самонаблюдение и самоконтроль за своим самочувствием и сознательное регулирование своих эмоций.

Разумеется, в реальных жизненных ситуациях процесс самовоспитания может оказаться не столь стройным, последовательным и целостным. Оно не всегда может сразу дать желаемые результаты. Всегда могут встретиться неожиданные трудности, недостаточно оптимальный отбор средств и способов и т.д. Однако приведенное представление о процессе самовоспитания будет оставаться своеобразной принципиальной схемой, определяющей логику процедур самопознания и самовоздействий.

Обследование состояния студенческого самовоспитания показывает, что у многих студентов переход от позиции учащегося на позиции будущего специалиста происходит со значительной задержкой. Вплоть до третьего курса они учатся, «чтобы учиться», сдавать зачеты и экзамены. Они выполняют общественную работу, принимают участие в разных мероприятиях и т.д., чтобы «выполнять», «участвовать», не сознавая и активно не используя возможности своей разносторонней деятельности в целях саморазвития.

Надо сказать, что профессиональное самовоспитание означает не только развитие специальных знаний, умений и качеств. Оно предполагает совершенствование многих других, неспецифических для данной профессии, но профессионально значимых качеств личности (нравственно-этических, идейно-политических, особенностей психических процессов – эмоциональность, живость воображения) и протекает более экономно, если студент уже накопил определенный опыт самовоспитания в школьные годы. К сожалению, таких студентов немного. Поэтому так важно, чтобы педагоги вуза поставили во главу угла проблему организации и руководства студенческим самообразованием и самовоспитанием с первого до выпускного курса.

Обследование нравственного самовоспитания студентов некоторых отделений университета показало, что практически ни один студент 1-2 курсов не занимается осознанным воспитанием у себя нравственно-профессиональных качеств. Неудивительно поэтому, что, получая лишь крохи информации по проблемам этики, и студент-практикант, и молодой специалист испытывают трудности в ситуациях, когда необходимо совершить выбор нравственно верного варианта поступка. Анализ нравственных аспектов профессиональной деятельности позволяет выделить следующие основные группы нравственно-профессиональных качеств специалиста: нравственный выбор и отношение специалиста к своей профессии; нравственные отношения специалиста к другим участникам профессионального процесса; нравственные отношения специалиста к социальной среде и общественной жизни. Выявлено, что нравственные аспекты выбора профессии многими студентами еще не осознаны в должной мере. Нравственные установки ситуативны, неустойчивы и не гарантируют верности поступков. Более того, студенты за редким исключением смутно представляют себе те нравственные функции, которые им придется выполнять в социальной жизни. Значительные количественные и качественные изменения в состоянии нравственной воспитанности и нравственного самовоспитания студентов, как правило, происходят к концу третьего курса, когда у них относительно сформированы знания в области социальных наук и психологических дисциплин, а становление студенческого коллектива в основном завершается.

Приведем некоторые данные результатов исследования рассматриваемой проблемы. Ставились такие задачи:

а) выявить у студентов представления и понятия об основных требованиях профессиональной этики к личности специалиста;

б) выяснить мнения студентов о том, какие именно нравственные качества специалиста они считают уже сформированными у себя;

в) определить, какое количество студентов занимается воспитанием в себе конкретных нравственно-профессиональных качеств;

г) выяснить, сформировался ли у студентов идеал или антиидеал специалиста, имеют ли они примеры образцовой профессиональной деятельности для подражания;

д) определить, каковы основные побудители к нравственному самовоспитанию у студентов, в том числе влияние вузовских педагогов на этот процесс;

е) выяснить, как и какими средствами и способами реализуют студенты процесс нравственного самосовершенствования;

ж) оценить результативность самовоспитания.

На первое место 90% обследованных студентов ставят справедливость и доброжелательность руководителя к специалисту; на второе – любовь к профессии (указали на нее 26% третьекурсников); на третье – жинерадостность, веселый нрав и общительность (более 38% опрошенных).

Важным условием возникновения потребности в самовоспитании и его результативности является сформированность в сознании студентов образа идеального специалиста. Выяснилось что чуть более 42% студентов знают конкретных специалистов, достойных быть примером для подражания. Примерно такое же количество студентов утверждают, что знают специалистов, которых следовало бы отстранить от профессиональной работы. Несмотря на рост критического отношения к личности специалиста, еще не все студенты «примеривают» моральный облик специалиста к себе.

И все же к третьему курсу значительно более критичной становится нравственная самооценка студентов, они чаще подчеркивают недостаточную сформированность у себя необходимых нравственно-профессиональных качеств. Лишь 10% третьекурсников утверждают, что обладают хотя бы некоторыми нравственными

качествами в достаточной мере. Некоторые студенты в качестве побудителя к самовоспитанию называют фактор самолюбия, желание быть «не хуже других». Наконец, одним из таких побудителей названа критика личности студента со стороны сокурсников или педагогов.

Что же касается того, какие именно нравственные качества хотят воспитать в себе студенты, то это:

- разумная требовательность и нравственная воля, необходимые для руководства группой или коллективом (26% студентов);

- развитие чувства объективности и справедливости при оценочных суждениях профессиональных навыков (16% студентов);

- совершенствование отношения к своей профессии (15% студентов).

Не нашлось ни одного студента третьего курса, который бы имел ясную содержательную программу самовоспитания, владел бы оптимальными средствами и способами работы над собой.

Вне актуального сознания студентов остаются также нравственные отношения специалиста к социальной среде.

Изучение реальных средств и способов, применяемых студентами в работе над собой, показало, что на первом месте стоит нравственное самообразование, в том числе чтение художественной и научно-популярной литературы по психологии, что свидетельствует о своеобразном просветительском характере самовоспитания студентов. Они стремятся развить у себя установку не совершать аморальных поступков, осуществлять самоконтроль, упражняться в сдержанности, использовать самоубеждение и самовнушение.

У студентов третьего курса, обогащенных теоретическими знаниями и опытом самопознания и саморегуляции, самовоспитание, казалось бы, должно стать более активным. Однако в нем заметных сдвигов не происходит. Причиной этого, вероятно, является то, что студенты пока далеки от полноправного участия в профессиональном процессе. Формальная связь с производством не актуализирует процесс самовоспитания.

Когда же на выпускном курсе студенты включаются в реальный производственный процесс, реальными становятся и требования к личности. Почти все студенты во время производственной практики так или иначе занимаются самовоспитанием, хотя работа эта протекает чаще всего

стихийно, на уровне саморегуляции поведения, устранении мелких недостатков. Студенты и теперь нуждаются в помощи педагогов.

Помощь нужна и в процессе самопознания, и при определении программы самоизменения, и при отборе средств и способов, да и при оценке достигнутого. К сожалению, подобная помощь не предусматривается и редко когда оказывается. Считается, что это нечто сугубо личное, не допускающее постороннего вмешательства. При этом «вмешательство» считается выполнение педагогом (особенно наставником) одной из основных его воспитательных функций – мобилизации активности студента в процессе его же формирования.

Процессы воспитания и самовоспитания студентов органически переплетаются. Самовоспитание скрывает в себе логику процесса формирования качеств личности, представляющую собой ряд последовательных этапов, в соответствии с которыми поднимается уровень воспитанности, совершенствуются мотивы и способы как поведения личности, так и ее самовоспитательной деятельности.

Как правило, активное профессиональное самовоспитание начинается после того, как студент обстоятельно познакомится с выбранной профессией, с требованиями, которые она предъявляет к специалисту, когда разберется в себе самом. Профессиональные требования к личности специалиста, будучи осознанными и принятыми студентом, выражаясь языком физиологов, становятся для него своеобразными «нервными моделями», «акцепторами действия», Их главная функция – ориентировать студента в процессе адаптации к профессиональной деятельности и побуждать к целенаправленному формированию своей личности. Это – подготовительный для самовоспитания этап, этап утверждения в позиции специалиста.

Далее следует этап программирования изменений в своей личности. За ним – этап реальных действий по самоизменению. На всех этапах возможны различные формы и варианты.

В идеале следовало бы выработать такую систему мобилизации студента на свое совершенствование, при которой бы он [4]:

1. вырабатывал у себя навыки самонаблюдения и самопознания,
2. учился проектировать изменения в своей личности,

3. сознательно оказывал на себя воспитательные воздействия, управлял своим поведением, развитием нужных качеств в себе,

4. овладел аутогенной тренировкой и учился управлять своим физическим и психическим состоянием.

А для этого необходимо уже теперь сделать практические шаги к методике проектирования и самопроектирования личности конкретного студента, его развития и формирования с первого до выпускного курса. Установление исходного состояния и определение задач развития личности студента позволит повысить управляемость воспитания и результативность самовоспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павлов И.П. Избранные произведения – М., 1949. – С.510.
2. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М., 1994. – С.138.
3. Рувинский Л.И. Теория самовоспитания. – М., 1999. – С.23.
4. Сангилбаев О.С. Өзін-өзі тәрбиелеудің кейбір тәсілдері туралы. ХАБАРШЫ «Психология» сериясы №1(4), 2004. б.32-37.

Резюме

Еңбекте болашақ мамандардың өзін-өзі тәрбиелеуіне қатысты күрделі мәселені зерттеу негізінде, объективті заңдылықтарды ескеру қажет екені талданған. Зерттеудің негізгі мақсаты бойынша студенттердің өзін-өзі тәрбиелеуге қызығушылықтарын туғызу, яғни өзін тәрбиелеуде қандай шарттарды басшылыққа алулары қажет екені нақты атап көрестелген. Сонымен қатар, жұмыста жоғары оқу орнындағы педагогтар болашақ маманның өзін тәрбиелеуге ұмтылыстарын жүйелі-кешенді қалыптастыруға көмектесуі тиіс екені туралы мәселелер де қамтылған. Мақалада психологиялық зерттеулердің нәтижелері де салыстырмалы жолмен талқыланды.

Summary

The main object in this work is a problem of self-upbringing. Today a problem of self-upbringing aggravated. Transformation should begin from ourselves, that means: change yourself, overcome all the negative and passive things that developed in you because of influence of social-economical phenomena during the last years. One of the most important methodological positions for theory and practice of self-upbringing is understanding of rise of the need in self-perfection. Regulations about self-upbringing should be an instruction for students how to prepare personality for the future professional activity. Realization of it depends on what student will do with his personality: what are his purposes, interests, needs, what is he doing for taking scientific knowledge and skills, how straightforward, deliberately and hard he's working at developing qualities which make personality of modern specialist.

З.К. ОРМАНОВА

МЕКТЕПТЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТАРДЫҢ ТӘЖІРИБЕЛІК БАҒЫТТАРЫ

Елбасымыз жыл сайын халқына жолдайтын жолдауында жастарды білімділікке, іскерлікке, жан-жақтылыққа, мәдениеттілікке, патриоттылыққа тәрбиелеуге аса көңіл бөле отырып, жастар тәрбиесіне биылғы жолдауында кезек күттірмес басым бағыттарды белгілеп, негізгі міндеттерді саралап берді.

Мектеп психологы қызметінің негізгі бағытын таңдау бүгінгі күнгі қоғам мен мектептің тәжірибесіне негізделіп қана қоймай, ғылымның болжамдарына сүйенеді.

Мектеп психологы қызметінің негізгі бағыттары мен мақсаттарын анықтау байланысты әртүрлі көзқарастар бар. Солардың ішінде ең кең тарағаны психолог, оқушының, мұғалімнің, ата-ананың сұранысы бойынша жұмыс жасауы қажет. Ондағы мақсаты оларда туындаған түрлі мәселелер бойынша нақты көмек көрсету. Осы бағыттың негізгі бағыт ретінде таңдап алынуы психологтың мектептегі экспериментальды жұмысының анализіне немесе практик-психологтың тәжірибесін талдап қорытуға негізделеді. Және аталған бағыт, сөзсіз өте маңызды, бірақ жалғыз емес.

Осы тұрғыдан ғалым Л.И.Божович, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин сияқты ірі ғалымдардың психикалық даму мен онтогенезде тұлғаның қалыптасу мәселелерінің теориялық анализдеріне сүйене отырып, мектеп психологы қызметінің негізгі бағыттары мен мақсаттары анықталған. Мұндай бағыттың екі түрі белгілі – актуальды және перспективті.

Актуальды бағыт оқушыларды оқыту мен тәрбиелеудегі кездесетін қиындықтармен байланысты бүгінгі күннің мәселелерін шешуге бағытталады. Қазіргі кезде мектептерде мұндай мәселелер өте көп. Сондықтан мұғалімге, оқушыға, ата-аналарға нақты көмек көрсету бүгінгі күнгі мектеп психоло-

гының маңызды міндеті. Алайда, солай бола тұра мектеп психологы әр оқушының даму мүмкіндігіне оптимистік көзқараспен қарауы қажет.

Перспективті бағыт әр оқушының дербестігінің қалыптасуы мен дамуын, оның қоғам өміріне психологиялық дайындығын қамтамасыз етуді көздейді. Психолог педагогикалық ұжымның қызметіне негіз психологиялық идея – әрбір оқушы тұлғасын үйлесімді дамытуды енгізеді және оның практикалық жұмыста жүзеге асуын қамтамасыз етеді. Мұндағы оның негізгі міндеті – аса дарынды, талантты балаларды анықтау емес, әр оқушының қабілетінің дамуына психологиялық жағдай жасау. Әрине, әр баланың қабілетінің даму деңгейі әр түрлі болады, сол себепті әр балаға қатысты психологтың міндеті де әр түрлі болады.

Екі бағыт та бір-бірімен өте тығыз байланысты: психолог мектепте перспективті міндеттерді шеше отырып, күнделікті нақты көмекті қажет ететін оқушылар, мұғалімдер, ата-аналарға көмегін тигізіп отырады.

И.В.Дубровина өзінің «Рабочая книга школьного психолога» атты кітабында мектеп психологының келесідей міндеттерін бөліп көрсетеді:

- балалардың мектепте оқуға психологиялық дайындығын анықтау, кіші сыныптағы оқушылардың мектепке бейімделуін жақсарту мақсатында мұғаліммен бірлесіп әрқайсысымен жеке жұмыс жасау бағдарламасын өңдеу;

- оқушылардың дербес ерекшеліктерін ескере отырып, мұғалімдермен және ата-аналармен бірлесіп, дамыту бағдарламаларын өңдеу және жүзеге асыру;

- оқушылар өміріндегі өтпелі кезеңдерді қатаң бақылауға алу;

- үлгермеуші және тәртіпсіз оқушылармен диагностикалық түзету жұмыстарын жүргізу;

- оқушылардың оқыту және тәрбиелеу процестерінің қалыпты өтуіне кедергі

келтіретін интеллектуалды, тұлғалық және эмоционалды еріктік ерекшеліктерін диагностикалау және түзету;

- оқушылардың мұғалімдермен, ата-аналармен, құрбы-құрдастарымен және өзге адамдармен тұлғааралық қарым-қатынастарының бұзылуының психологиялық себептерін анықтау және жою;

- оқушыларды оқыту және тәрбиелеу, олардың зейіндерін, есте сақтауларын, мінез-құлқын және т.б. дамытудың психологиялық мәселелері бойынша мектеп әкімшілігіне, мұғалімдерге, ата-аналарға кеңес беру;

- оқыту, дамыту, өмірде өз орнын табу, өзін-өзі тәрбиелеу, ересектермен және құрбы-құрдастарымен өзара қарым-қатынас мәселелері бойынша оқушылармен жеке және топтық кеңес беру жұмыстарын жүргізу;

- барлық жастағы оқушылармен профориентациялық жұмыстар жүргізу.

Осындай көлемді, әлі де болса толық емес міндеттер тізімінен мектеп психологы қызметінің оңай еместігін көруге болады.

Мектеп психологы қызметінің негізгі мақсаты – оқушының психикалық және тұлғалық дамуына бағытталған оның қызметінің перспективті бағытымен байланысты.

Негізгі мақсат психолог қызметінің бастапқы және түпкі мақсаттарының қосылуының нәтижесінде ғана жүзеге асады.

Психологтың баламен өзара әрекетінің бастапқы мақсаты – интеллектуалды, эмоционалды, мотивациялық, мінез-құлық сипаты арқылы оның мектепке даярлығын және дербес ерекшеліктерін анықтау.

Бір жастағы балаларға жалпы қарауға болмайды. Баланың жас ерекшеліктері олардың дамуының жеке варианты формасында көрінеді. Балалардың ескеруді қажет ететін жеке ерекшеліктері болады.

Мектеп психологының баламен өзара әрекетінің түпкі мақсаты – баланың өмірде өз орнын табуға психологиялық дайындығын қалыптастыру. Оған тұлғалық, әлеуметтік орнын және кәсібін табу жатады.

Сондықтан баламен неғұрлым ертерек танысып, оны мектеп бітіргенге дейін назарда ұстау қажет. Негізінен, психолог жұмысының нәтижелілігі жоғарғы сынып оқушыларының ересек өмірге қаншалықты психологиялық дайын екендігімен тексеріледі.

Мектепте қызмет атқара жүріп, психолог қандай міндеттерді шеше алады?

Мұндай міндеттер өте көп. Олардың шешілуі әр мектептегі нақты жағдайларға және психологтың кәсіби даярлық деңгейіне байланысты болып келеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Дубровина И.В. Школьная психол-ая служба М. Педагогика, 1991 г
2. Мектептегі -к қызмет. «Қазақ мектебі», 2001 №1 24-26 бб.
3. Битянова М.Р. Организация У-ай работы в школе М: Совершенство, 1997 г
4. Джрназян Л.Н. Структура и опыт деят-ти школьной психол-ой службы. // Вопросы психологий 1989 ж. №4 стр.52-59
5. Активные методы в работе школьного психолога. Сборник научных трудов.

Резюме

Решение сложные отношения между модьми, а также исправлять их ошибки является неотъемлемой частью школьного психолога, в итоге ставятся большие требования его мыным качеством. Потому что он постоянно несет ответственность за свои советы и решения.

Summary

The rank of the psychologist is defined by personal professionalism.

The psychological research of the child should not by only laboratorial. The endurance and diligence are required to psychologist at work with small age children and difficult children at personal contact with them.

Ж.А. КАРИБАЕВ

БАЛА ТӘРБИЕСІНДЕГІ ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГ ҚЫЗМЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Әлеуметтік тәрбие – тұлғаның қалыптасуы, оның әлеуметтену әлеуметтік тәрбиемен байланысты. Әлеуметтік тәрбие дегеніміз не? Бұл қоғамның өзінің өсіп келе жатқан ұрпағына деген қамқоры. Тәрбие берілген қоғамда қалыптасқан нормалар мен тәртіп ережелеріне адамды үйрету, дағдыландыру. Тұлғаның физикалық психикалық және әлеуметтік дамуына қоғамдық, мемлекеттік және жеке оқыту – тәрбиелік мекемелер құрылуда.

Әлеуметтік тәрбие баланың білімімен, ағартушылығымен, оқыту және өзін-өзі білімдендірумен байланысты. Әлеуметтік тәрбиені қалай ұйымдастыруға болады? Отбасында, мектептегі кризистік жағдайларда тұлғаға индивидуалды көмек, баланың физикалық, психикалық және әлеуметтік жағдайын, денсаулығын қалпына келтіру қажет. Өз өмірін ұйымдастыруда жасөспірімге, жігітке немесе қызға өзбетімен шешім қабылай алуға бағыттау. Педагогика және психология ғылымындағы әлеуметтік тәрбие мәселесін қарастыра отырып негізгі тәрбие берудің алғышарттарын көрсетуге болады:

- табиғат және ана тілі;
- отбасындағы, мектептегі, айналадағы ортаның қарым-қатынасы;
- бұқаралық ақпарат құралдары, өнер, әдебиет;
- баланың өзінің өмір салты, оның микроортада атқаратын жоспарлары;

Сонымен қатар, психологтар мен педагогтар зерттеулерінде әлеуметтік тәрбиенің негізгі принциптері жасалынған:

Табиғилық принципі – баланың қабілеттері мен басқыштарын зерттеу және олардың дамуына көмектесу.

Халықтық принцип – ұлттық мәдениетденіетті, дәстүрлерді және ана тіліді ескеру.

Гумандылық принципі - әр баланың индивидуалдылығын мойындау, оның физикалық, рухани, эмоциялық, әлеуметтік құндылықтарының дамуын, қайырымдылығын және кризистік жағдайларда қолдау.

Баланың әлеуметтенуі - өте ұзақ және күрделі

процесс. Кез-келген қоғам өзінің даму кезеңдерінде белгілі бір әлеуметтік және өнегелік құндылықтарды, өзіндік идалдарды, жүріс тұрыс нормалары және ережелері жүйесін дамытады. Өйткені, әрбір бала осы нормалар мен ережелерді қабылдап меңгеру арқылы қоғамның белгілі бар мүшесі бола алады. Ол үшін қоғам сол тұлғаға тәрбие және білім беру арқылы тәрбиенің принциптері қалыптастырады. Қоғам өзінің құрылымы бойынша әр жақты өзара байланысты және өзара әрекеттенуші әлеуметтік институттардан тұрады. Олар арқылы баланың қоғамдағы жүріс-тұрысын, нормаларымен ережелерін меңгеру процесі жүреді. Дегенмен баланың әлеуметтенуіндегі әр түрлі әлеуметтік институттардың рөлдері бірдей емес. Бұлардың бірі балаға оның даму процесінде және әлеуметтік қалыптасуына стихиялық әсер етсе, басқалары оның тұлға болып қалыптасуына мақсатты бағытталған функциясын орындайды. Мұндай әлеуметтік институттарға отбасы, білім беру, мәдениет және дін жатады.

Баланың әлеуметтенуіндегі ең маңызды институт – отбасы. Отбасы арқылы бала негізгі әлеуметтік білімді, білік пен дағдыларды меңгереді және осы қоғамдағы өмірге керекті құндылықтар мен идалдарды (мақсаттар) қабылдайды.

Баланың әлеуметтенуі үшін келесі бір маңызды институт – білім. Білім арқылы бала сол қоғамда үстемдік жасайтын негізгі құндылықтарға қатысады. Білім алу процесінде ол тек дамып қана қоймайды, сонымен қатар қоғамдағы өмірге бейімделеді.

Мәдениет – бұл өзіне, адамзат жасаған материалдық және рухани құндылықтарды кіргізетін әлеуметтік институт. Баланың әлеуметтенудегі мәдениеттің рөлін айта отырып, біз әйгілі ғалым, орыс дін философиясының зерттеушісі П.А. Флоренскийдің сөзіне сүйенеміз оның айтуы бойынша: мәдениет бұл “тұлғаны қоректендіретін және өсіретін орта”, бұл мағынада мәдениет баланың дамуы мен қалыптасу процесіне қалай әсер ететінін бағалау өте қиын: әдебиет, музыка, көркем-өнер, т.б.

Дін - әлеуметтік институт ретінде күрделі

қоғамдық құбылыс. Шіркеулерде айтылатын өмірлік құндылықтар (жақындарына деген махаббат пен қамқорлық, шыншылдық, шыдамдылық және т.б.) діни мерекелер мен салт-дәстүрлер, діни өндер және тағы басқалар баланың қоғамдағы рухани нормалары жүріс тұрыс ережелерін меңгеруге үлкен әсерін тигізеді. Сондықтан да балаға оның әлеуметтенуінде маңызды рөл алуы мүмкін.

Баланың әлеуметтенудегі әр түрлі әлеуметтік институттардың мәні тарихи өзгеріп отырады. Қоғам дамуының әр сатыларында сол немесе басқа институттардың маңызы бірде аз бірде көп.

Кенес алдындағы кезеңде баланың құндылықтарының қалыптасуына немесе оның интеграциясына әсер ететін отбасы мен дін.

Білім мен мәдениеттің рөлі басым. Отбасы алдындағы баланы қоғамдық тәрбиелеу орталығының ауыртпалықтарын тәрбиелеудің отбасыдан мектепке көшуін жариялады.

Балалар мен жастардың коммунистік идеалдарын қалыптастыру мен насихаттауды әдебиет, сурет өнері, ән, кино әлеуметтік маңызды тапсырмаларды мақсатты түрде орындауды, ал дін сияқты әлеуметтенудегі маңызды институттар

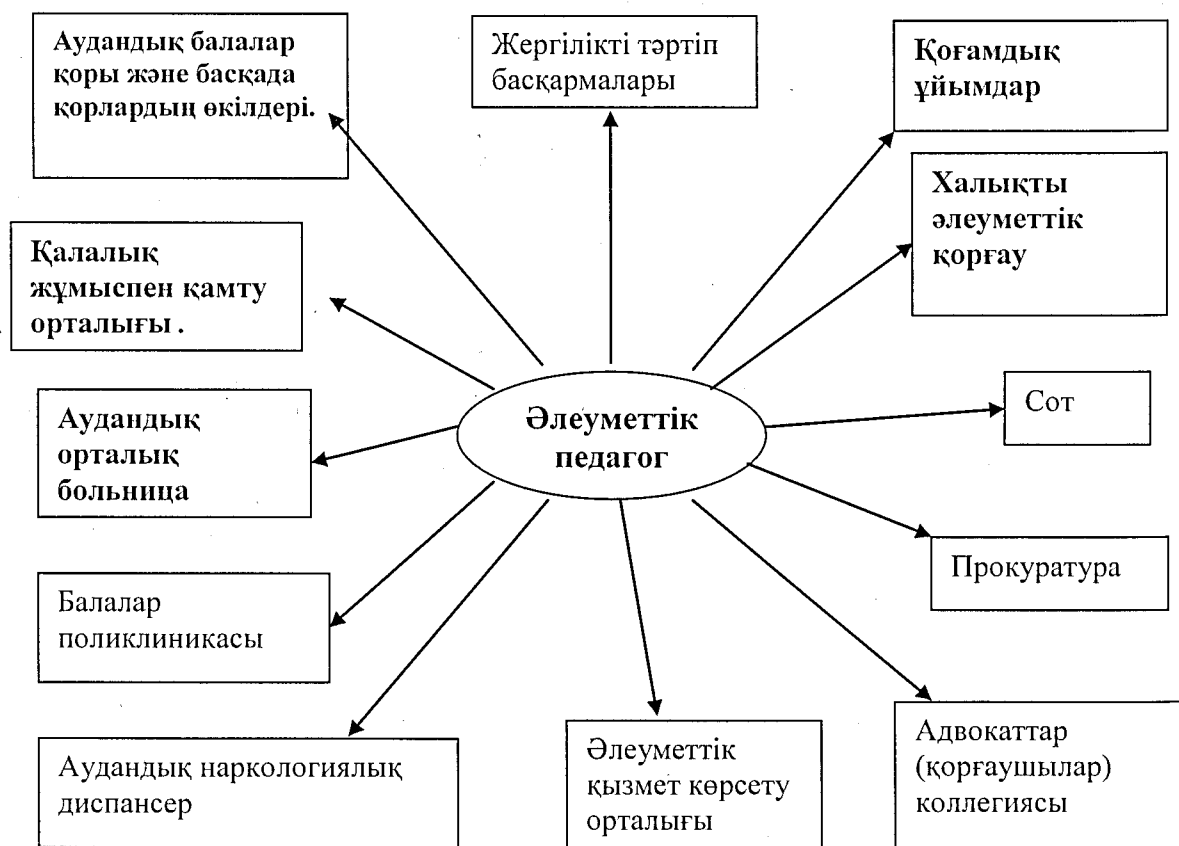
церковтардың репрессияға ұшырауына байланысты қоғамдық өмірде қандайда бір елеулі рөлін тоқтатты.

Егерде әлеуметтік институттар өз қызметтерін табысты орындаса, онда баланың әлеуметтену процесі “табиғи жолмен” болады.

Бірақта, бұл процесте баланың “өзіндік” өзінде немесе әлеуметтік институттарда болатын себептер тұлғаның қалыптасуына мақсатты әсерлерді орындамауында. Мысалы, туғаннан көрмейтін және естімейтін немесе ақыл-ой ауытқушылығы бар балалардың әлеуметтену процесі сау балаларға қарағанда өте қиын. Ата-анасы маскүнем балаларды кері әсерлерін қабылдау барысында олардың әлеуметтену процесі едәуір қиындайды. Сол немесе басқа жағдайларда балаға әлеуметтік көмек керек болады.

Сондай-ақ жастар мен жасөспірімдерді әлеуметтік ортаға бейімдеуде әлеуметтік психологтың қызметінің мәні ерекше.

Жасөспірімдермен жұмыс істеу барысында әлеуметтік педагог мына ұйымдармен қарым-қатынаста болуы керек. Әлеуметтік педагог жасөспірімдердің өзін-өзі тәрбиелеуге өздігімен білім алуға және өз өмірімен іс - әрекеттерін позитивті түрде бағыттауы тиіс.



Әлеуметтік педагог оқушылармен жасөспірімдердің проблемаларын шешетін, олардың құқығын қорғауға, кризистен шығуға көмектесетін түрлі мамандарды біріктірумен және олардың қызметімен координация жасауына көмектеседі.

Әлеуметтік педагог – тәрбиелеудің түрлі проблемаларын зерттеуді ұйымдастыру және әлеуметтік педагогтар ұжымдар мен түрлі педагогикалық орталықтардың жұмысына талдау жасауы болып табылады.

Осы айтылғандармен әлеуметтік педагогтың функциясын мынандай жүйемен қалыптастыруға болады.

-тәрбиелік

-әлеуметтік құқықтық

-әлеуметтік реабилитациялық

Тәрбиелік функция – баланың қоршаған ортаға енуін, әлеуметтену процесі, оқу мен тәрбие барысындағы бейімделуін қарастырады.

Әлеуметтік реабилитациялық функция – бұл мүгедек балалармен немесе психикалық жетілмеген балалармен тәрбиелік білім беру жұмысы.

Әлеуметтік құқықтық – бұл мемлекеттің қамқорлығы, яғни балаға немесе оның құқына бағытталған көмек.

Өскелең ұрпақты тәрбиелейтін әлеуметтік тәрбиенің басты мақсаты ұрпақты қоғамдық

өмірге қатыстыр, жеке тұлғалық қасиетін дамыту және баланың қоғамда толық мәнді өмір сүруге дайындау. Үшінші мыңжылдықта тәрбиеге қойылатын талаптардың бірі басқа адамдарды қолдауға дайын тұратын қарым-қатынасты бағалай алатын яғни, коммуникативтік қабілеті дамыған тұлғаны қалыптастыру болса, бұл жұмысқа әлеуметтік педагог та өз үлесін қоса алатыны сөзсіз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. *Ұзақбаева С.* Тамыры терең тәрбие.- Алматы: Білім, 1995
2. *Меңжанова Ә.* Мектепке дейінгі педагогика.- Алматы: Рауан, 1992.
3. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям // Рязанская школа, 1974.
4. *Латышина Д.И.* История педагогика –М.,2005
5. *Қожахметов С.* Педагогика и учитель. Алма-Ата, 1940

Резюме

В этой статье рассматриваются некоторые особенности социальной деятельности педагога и организация цели деятельности педагога.

Summary

The article is considered the main characters of cooperation work and teacher's social response of differences in education of children.

К.Д. БЕЙСЕМБАЕВА

КИКІЛЖІН – БАСТАУЫШ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕЛМЕУІНІҢ НЕГІЗІ

Жаңа ғасырға аяқ басып отырған заманымызда қоғам мүддесіне лайықты, жан-жақты жетілген ертеңгі қоғам иелері болатындай азамат тәрбиелеп өсіру, отбасының, балабақшаның, мектептің, барша қоғамның міндеті болып отыр. Қоғам өмірінің барлық сферасындағы терең өзгерістер психология ғылымының алдына ересек адамдардың баламен өзара қарым-қатынас процестерін, жаңаша оқыту, тәрбиелеу мәселесін қояды. Қазіргі кездегі әлеуметтік-экономикалық жағдайларға байланысты бейімделудің қиындығы, адамдардың өмірлік мәселелерді шешуге дайын болмауы, қоғамдағы психологиялық шиеленісті күшейте түсіп, кикілжін жағдайларын туындатады. Дәл осы кезден бастап, баланы қоғамдық өмірге ықпалдасуын, әлеуметтік орта талаптарын орындауға дұрыс үйрету керек.

Психология ғылымында бастауыш мектеп жасындағы оқушыларда әлеуметтік бейімделудің ауытқу мәселесі әртүрлі аспектілерде қарастырылады. Кейбір авторлар аталған мәселені, баланың психологиялық мәртебесінің мектептегі оқыту жағдайларының талаптарына сәйкес келмеуі аспектісінде, басқа авторлар - әлеуметтік ортадағы талаптарға адекватты жауап беру мүмкіндігінің болмауы және балаға қоғамда кедергі келтіретін қиындықтар ретінде қарастырады. Бұл балаларда соматикалық аурулар мен мидың зақымдалуы болмағанымен, бірақ эмоционалды және ерікті сферасындағы бұзылуылар, әлеуметтік мінез-құлқында ауытқулар болады. Сондықтан, біз Г.Д.Пирьева, Р.Д.Пепушлиева еңбектерінен бастау алған, уақытша немесе ұзақ мерзімді жаңа ортамен байланыстағы қиындықтар ұғымына «әлеуметтік бейімделмеу» деген ұғымды қарастырдық. Өкінішке орай, біздің жалпы білім беретін мектеп пен лицейлерде әлеуметтік бейімделмеген бастауыш мектеп оқушыларына психолог тарапынан берілетін көмек жеткіліксіз дәрежеде. Сондықтан, осы мәселе өзекті мәселе болып, ерекше көңіл бөлуді және зерттеуді қажет етеді.

Әлеуметтік бейімделмеуді тудыратын себептердің бірі – кикілжін, яғни баланың отбасымен, мектеппен, социуммен қызығушылықтарының соқтығысуы екендігін негіздеу болып саналады. Бастауыш мектеп жасы баланың мектеп-

ке келу кезеңінен басталады. Бұл кезеңде мектептегі жүйелі оқудың мүмкіндіктерін қамтамасыз ететін баланың келешектегі психофизиологиялық және дене дамуы өтеді. Ең алдымен, жүйке жүйесі мен мидың жұмысы жетіледі. Мидың үлкен жарты шарының қыртысы, физиологтардың мәліметтері бойынша, 7 жасқа қарай едәуір жетілген дәрежеде болады. Осы жаста оқу іс-әрекеті жетекші рөл атқарады. Оқу іс-әрекеті осы жастағы балалардың психикасының дамуында жүретін маңызды өзгерістерді анықтайды. Жаңа әлеуметтік ситуация баланы қатал нормалық әлем қарым-қатынасына енгізіп, одан ерікті ұйымдастырушылықты, өз тәртібіне жауапкершілікті, орындаушылық әрекеттің дамуын, оқу ісі дағдысымен байланысты іс-әрекеттің дамуын талап етеді. Сондықтан, жаңа әлеуметтік ситуация баланың өмір жағдайын қиындатып, баланы стресстік жағдайға әкеледі. Ал, физиологиялық тұрғыдан алып қарағанда, ми клеткаларындағы қозу мен тежелудің өзара мөлшерлері күрделі қызмет атқарады. Бұл жастағы балада анатомиялық-физиологиялық өзгерістер оқуға, еңбек етуге жағдай туғызуға, тиісті тапсырмаларды орындауға мүмкіндік береді. Бастауыш мектеп оқушыларының бірте-бірте ой-өрісі қалыптасып, заттарды тиісті ұғымдарға жатқыза алуына қарай, өзінің ойын құрбылары арасында дәлелдеуге үйрене бастайды. Оқу іс-әрекеті бірлескен іс-әрекетке қатал талаптар жүйесімен, саналы тәртіппен, ырықты зейінмен және ерікті есте сақтаумен байланысты болады. Мұның бәрі баланың эмоциялық дүниесіне әсер етеді.

Әлеуметтік бейімделмеген балалардың көбеюі, олардың ата-аналарының әрдайым қоршаған ортамен кикілжінде болу себептерінен және олар өздерінің бұл жағдайдағы кикілжінді елемейтін пайда болады. Бірінші сыныпқа барған баланың ата-анасын тек қана сабақ үлгерімі ғана алаңдатады. Олар баланың ішкі жағдайына, жаңа қоғамға үйреніп кетуіне, осы социумның ережелерін дұрыс қабылдауына ерекше мән бермейді. Отбасындағы шиеленіскен кикілжіннен баланың үлгерімі төмендеп, оқуға деген ынтасы болмай, қарым-қатынастың бұзылуынан, өзін бағалаудың дұрыс болмағандықтан, бала қарапайым дағдыларын жоғалта бастайды. Мектепке

бейімделу кезінде кездесетін кикілжін, ересектердің талабын баланың түсінбеуі, алғашқыда қысқа мерзімді, қарым-қатынаста болғанымен, 3-сыныпқа қарай, созылмалы болып, орны кеңейіп, уақыты, оның көлемі артып, мінез-құлқы өзгеріп кететіндігі анықталды. Бұл мәселені баланың ұзақ уақыт түсінбеуі және санасына жетпеуі — кикілжіннің шиеленіскен түріне, сонымен бірге екі жақты кикілжіннің бірнеше жағымсыз жақтарына әкеп соғады.

Бейімделудің сәтсіздігі индивидтің бір ортадан екінші ортаға ауысуы, оның мінез-құлқындағы ауытқушылық өзгерістерге байланысты болады. Жеке адамның қандай ортада болмасын, бейімделу барысын сол ортаның, оған деген көзқарасын, бағыт-бағдарынан, қарым-қатынасынан көруге болады. Мектепке бейімделу мәселесінің ерекшеліктерін көрсетуге, қоршаған орта мен жеке адамның өзара әрекет етуін анықтауда, бұл көзқарас тиімді болып саналады. Себебі, мектеп бала үшін бұрын көрмеген, белгілі әлеуметтік ережелері бар, тіпті құрылымдық жүйелері де балаға беймәлім мәдени орта болып табылады. Сондықтан, оқушының жеке басынан түбегейлі өзгерістерді талап етеді. Балалардың мектепке дейінгі өмірі, олардың мектепке дайындалу деңгейі, белгілі білім алуға ұмтылуы, мектепке бейімделудің сәтті болуына себепші болады. Қоғамның, ортаның, мәдени-тарихи, саяси-экономикалық өзгерістеріне байланысты, бейімделу мәселесі өзекті бола түседі. Қазіргі оқу мен білім беру жүйесіне, жаңаша бағыт алуымыз мектепке бейімделудің көптеген қырларын ашуды талап етеді. Балалардың мектепке дайындығын, оның оқу іс-әрекетін дайындығын, ақыл-ой, әлеуметтік, эмоционалды және танымдық іс-әрекет компоненттері арқылы байқаймыз. Оқушының сабақ үлгерімінің төмендеуі, мектеп тәртібін орындай алмауы және қарым-қатынас жасай алмауы, олардың өртүрді себептерін зерттеуі, ғылымда жаңа ұғымды — «мектепке бейімделе алмау» ұғымын енгізді.

Біздің мақаламызда, танымдық іс-әрекет бастауыш мектеп оқушыларының мектепке бейімделу механизмдерін көрсетеді. Мектепке бейімделу екі бағытта байқалады: объективті және субъективті. Объективті бағытта субъективті іс-әрекеттің нәтижелілігін, ұжымдағы жағдайын, ортамен қарым-қатынастың болмауымен және мінез-құлқындағы ауытқуларды көрсетпейді. Субъективті бағытта жеке адамның құрылымынан: өзін-өзі бағалау, мотивация, өзіне және бас-

қаруға деген қарым-қатынас, танымдық іс-әрекеттің қалыптасуы көрінеді. Жеті жасар баланың дағдарысына байланысты, Л.С.Выготский мектептегі оқуға даярлық мәселесіне жана көзқараспен қарады. Оның пікірі бойынша, баланың мектептегі оқуға дайындығында негізгі білім қорының мөлшері мен түсінігі емес, балалардың танымдық процесінің даму деңгейінен көрінетін, психологиялық әрекеттің жана сапасы, балалардың жаңадан пайда болған қатынастар мен байланыстарының өзгеруін, талдап қорыту жүйесінде пайда болуын, психологиялық негізде қайта құрылуын анықтайды. Балаларды мектептегі жағдайға бейімдеп, оқуға бейімделу мәселелеріне байланысты, психологтар мен педагогтардың көп жағдайда ынтымақтастығы байқалады, әсіресе, мектеп тәжірибесінде психологиялық міндеттерді шешу маңызды болған жағдайда анық байқалады. Балалардың мектептегі оқуға бейімдеп, жетілдіруде психологиялық-педагогикалық диагностикаға байланысты, негізгі жағдайларды белгілі бір қисынға келтіруге болады:

- мектепке және оқуға бейімдеу барысы деңгейінің критерийлері, оқу бағдарламасындағы оқыту мен тәрбиелеу мақсаттарымен байланысты болып табылады;

- балаларды мектептегі оқуға және жағдайларға бейімдеуде, педагогтар мен психологтардың психодиагностикалық іс-әрекеті, жалпы педагогикалық процеске бағытталуы қажет және қоғамның жан-жақты дамыған азаматы ретінде оқыту мен тәрбиенің құрамды бөлігі болуы тиіс;

- мектепке бейімдеу педагогтар мен психологтардың психодиагностикалық әрекетінің ең бірінші міндеті болып саналады, балалардың мектептегі оқуға бейімделу деңгейі баланың жетілуіне түрткі болатын педагогикалық шаралар туралы нәтижелер жасауға болатынын, сынып ұжымы немесе балалар жайлы психологиялық ақпаратты алу болып табылады.

Өсіп келе жатқан организмнің экзогенді және эндогенді факторларға байланысты, мектеп оқуына енген жағдайда, шешуші орынды әлеуметтік-психологиялық бейімделу алады, оның мазмұны «микроәлеуметтік ортадағы өзгеретін жағдайдағы мінез-құлықтың адекватты түрін жаттықтыру» болып табылады. Әлеуметтік-психологиялық бейімделудің жетістігі, баланың даму деңгейіне және мектептегі оқуға деген психологиялық дайындығына байланысты болады. Бірақ, психологиялық дайындық тек қана интеллектуалды даму деңгейіне негізделмейді, ол ба-

сқа да параметрлермен сипатталады. Оқу іс-әрекеті ұжымдық сипатта болып, сондықтан мектепке келерде, бала басқа балалармен қарым-қатынастың дағдыларын білуі қажет, осыған байланысты ол топтағы қатарластарымен тез тіл табысып кете алады. Оқушы мен сыныптастардың арасындағы қалыптасқан қарым-қатынас, оқу жағдайына жағымсыз реакцияның пайда болу себебіне айналып, оның жаңа ортаға деген бейімделуін қиындатады. Мектеп өміріндегі кезкелген сферадағы қанағаттанбаушылық, біртебірте оның үлгеріміне әсер етіп, жүйке-психологиялық денсаулығының төмендеуіне әкеледі. Мұндай ауытқулардың алдын-алу, балалардың дара психологиялық дамуын анықтап, олардың мектепке бейімделуі мен оқудағы қиыншылықтарын тек өз уақытында ғана белгілегенде ғана мүмкін болады.

Отбасындағы мәдени деңгейдің төмендігінен, баладағы психологиялық дамудың кешеуілдеуінен, мұндай балалар мектепке үлгермейтін топтағы оқушыларға шарасыз енеді. Оқу материалын меңгерудегі пайда болатын қиындықтар, олардың толығымен бейімделу жолдарына кедергі жасайды. Мұндай балалар мектепке келгенде, оқуға, сабаққа үлкен қызығушылықпен карап, мұғалімді көңіл қойып тындайды, қажетті білімді меңгеруге тырысады, яғни мектептегі мотивацияның жоғары болуымен көрінеді. Мұғалімдердің мейірімді қарым-қатынасы, оларда пайда болған қиындықтарды жеңуге көмектесіп, біртіндеп балалар мектепке бейімделе бастайды. Кейбір жағдайда, ата-аналардың білім деңгейінің төмен болуы, баланың тәрбиеден тыс қалуымен, отбасы ішіндегі кикілжіңмен және жағымсыз әлеуметтік факторлармен қосылып жатады. Бірінші оқу жылының барысында олар мектеп ережелері мен талаптарды меңгере алмайды. Біздің мәліметтеріміз бойынша, мұндай балалар бейімделмеген оқушылар тобына жатады.

Баланың мектепке бейімделу қиындықтарының пайда болуына әкеп соғатын, басқа факторлар, яғни жағымсыз тұлғалық сапаның қалыптасуына, ең алдымен, тәрбие тәсілдерінің дұрыс тандалмауынан байқалады. Мұндай балалардың ата-аналарының білім деңгейлері жоғары болуы мүмкін, балаға көп көңіл бөліп, баланың танымдық сферасын дамытуымен шұғылданыуы мүмкін. Балалардың әрқашан стресстік жағдайда болуы, тұлғаның эмоционалды бірқалыпты емес типінің қалыптасуына әкеп соғады, оларға алаңдаушы-

лық, психикалық шиеленіс, әлеуметтік мазасыздану, өзіне деген сенімсіздік сияқты сапалар тән болады. Кейбір жағдайда, жағымсыз тәрбиенің әсері ата-аналар жағынан гиперқамқорлық болып көрінеді. Мұндай жағдайда, балаларда тұлғаның инфантильді белгілері қалыптасады немесе өзін-өзі жоғары бағалау және басым болуға бейімділік пайда болады. Инфантильді балалар жасқаншақтығымен, тұйықтықпен ерекшеленіп, сыныпта «оқшауланған» балалар тобына жатады. Социометриялық мәліметтер бойынша, сыныптастары оларды таңдамайды және олар өздері де қарым-қатынас жасауға ұмтылмайды. Өзін-өзі жоғары бағалайтын балалар, жаңа ұжымға келгенде, олар айналасындағылар тарапынан, ерекше көңіл бөлуді талап етеді, лидерлік позицияны алуға ұмтылып, сондықтан өз қатарластарымен әрдайым кикілжіңге, келіспеушілікке келеді. Басқа оқушылар көбінесе, оларды қабылдамайды және өзінің жағдайына қанағаттанбаушылық, оларды жағымсыз эмоциялардың, сыныптастарға деген қарым-қатынасының агрессивтілігінің пайда болуына әкеледі.

Жоғарыда айтылған жағымсыз биологиялық және әлеуметтік факторлардың барлығы, балаларда бейімделу үшін және жалпы білім беретін мектептің бірінші сынып оқушыларына қойылатын талаптарын орындай алмайтындығын байқалады. Оқушылардың көпшілігі, мектепке бейімделу процесінде қиындық сезінетінін міндетті түрде психологиялық алдын-алу шараларын өткізу қажет: психикалық дамуында ауытқуы бар балаларды өз уақытында анықтау қажет, әсіресе балалық шақтағы олардың денсаулығын нығайту шараларын жүзеге асыру қажет, нашар микроәлеуметтік жағдайы бар отбасына көбірек көңіл бөлуді қажет етеді. Бейімделудің негізгі қалыптасу жолдары, жаңа әлеуметтік ортаның ережелерін, құндылықтарына, ондағы адамдардың бір-біріне өзара әсер етуіне заттық іс-әрекет арқылы қарым-қатынас жасауы барысында қалыптасады. Мектепке бейімделу мәселелерінің ерекшеліктерін көрсетуге, орта мен жеке адамның бір-біріне әрекет етуін анықтауда бұл көзқарас тиімді болып табылады. Себебі, мектеп бала үшін бұрын-соңды көрмеген, белгілі әлеуметтік ережелері бар, тіпті құрылымдық жүйелері де балаға белгісіз мәдени орта болып саналады. Балалардың мектепке дейінгі өмірі, олардың мектепке дайындалу деңгейі, белгілі білім алуға ұмтылуы, мектепке бейімделудің сәтті болуына себепші болады. Осы мәселені зерттеу

психологтардың, педагогтардың, бала психиатрларының, физиологтар мен басқа мамандардың үлесіне тиеді. Мектепке бейімделмеу факторларына оның биологиялық, онтогенездік, психологиялық, педагогикалық факторларын атауға болады. Баланың мектепке келуі, олардан жаңа қатынастарға, талаптарға, іс-әрекет түрлеріне және әлеуметтік жағдайларының жаңа жүйесіне бейімделуді талап етеді. Егер бала бұл жағдайларға тез бейімделе алатын болса, оның мектеп өміріне бейімделгені де жылдам жүреді. Оқушылардың осындай дәрежеге жетуінің психологиялық механизмдері көптеген зерттеулерде анықталмайды.

Біздің мақаламызда әлеуметтік бейімделмеуді туындататын себептердің бірі – кикілжің, яғни қызығушылықтардың соқтығысуы мен қызығушылықтардың сәйкес келмеуі болып табылады. Осы қиындықтардың барлығы балаға кері әсерін тигізіп, олардың мектепке, қоршаған ортаға бейімделмеуіне әкеледі. Сондықтан, қазіргі таңда мектеп табалдырығын аттаған әр бүлдіршін – ол ертеңгі қоғам мүшесі, болашақ иесі екендігін ұмытпауымыз қажет, сонымен бірге оған жан-жақты сапалы білім беру мен саналы тәрбие беру ісіне

жауапкершілікті қатынас жасау - әрбір ұстаздың қасиетті міндетті болып саналады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасында 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. – Алматы, Білім әлемі, 2004.
2. Ермекбаева Л.К. Мектепке дейінгі жастағы балалардың психологиясын зерттеу әдістері. – Алматы, 2003.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Москва, 1999.

Резюме

В данной статье рассматриваются проблемы социальной дезадаптации младших школьников к обучению в школе. Конфликты в семье, микросреде, в классе становятся причинами социальной дезадаптации учащихся начальной школы. Определяются пути и подходы психологической адаптации учащихся, психологические механизмы и профилактические мероприятия.

Summary

The article is considered the problems of social not adaptation in elementary school children at school. The problems of conflicts among the school children at school. Pays attention to the psycholigal adaptation among the school children at school.

Колданбалы психология жэне психотерапия

Прикладная психология и психотерапия

З.Ш. КАРАКУЛОВА

ОСОБЕННОСТИ ЭТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Оказание психологической профессиональной помощи, в различных областях (профориентация, организация производства, клиническая, возрастная, педагогическая психология, судебно-психологическая экспертиза, преподавательская или научная деятельность) характеризуется особой ответственностью перед клиентами, а также перед обществом и психологической наукой. Чтобы быть полезным, психолог нуждается в доверии. Доверие общества к психологу может быть достигнуто только при соблюдении этических основ их поведения, содержащихся в этическом кодексе психологов. Он служит как для внутренней регуляции деятельности сообщества психологов, так и для регуляции отношений общества с психологом.

Этический кодекс дает возможность психологам и людям, с которыми они профессионально связаны, во-первых, руководствоваться принципами, правилами, нормами получения и применения психологических знаний, во-вторых, устанавливать стандарты, по которым могут быть оценены результаты применения психологических знаний (1). В связи с этим, в данной статье мы попытаемся осветить некоторые международные стандарты этических норм, принципов и правил, которые дадут определенное знание и возможно, юридическую защищенность обратившихся за психологической помощью в случае нарушения этических стандартов.

Обратимся к этическому кодексу Российского Психологического Общества (Санкт-Петербург, РФ, 2003 г.)

Психолог и требования к нему.

Наименование «психолог» может быть принято лицом, имеющим университетское образование по специальностям «психология», «клиническая психология», а также лицами, которым в установленном порядке присвоены ученые степени кандидата наук по отраслям и специальностям психологической науки. Ученая степень в последнем случае принимается во внимание только в том случае, если она признана ВАК РФ» (2).

Психолог осуществляет профессиональную ориентацию и психологическую поддержку населения в Российской Федерации (из Приложения к постановлению Минтруда РФ от 27 сентября 1996 г. N 1.)

Психологическая поддержка - система социально-психологических способов и методов, способствующих социально-профессиональному самоопределению личности в ходе формирования ее способностей, ценностных ориентации и самосознания, повышению ее конкурентоспособности на рынке труда и адаптированных к условиям реализации собственной профессиональной карьеры.

Требования к Заказчику услуг Психолога.

Заказчик всегда явно или косвенно побуждает Психолога к научно-практической психологической деятельности. В отсутствие Заказчика психологическая наука, психологическая практика, сами Психологи становятся ненужными. Реальный Заказчик выступает в лице руководителя государственной, политической, общественной, коммерческой организации, обратившегося к Психологу за услугами психологического характера. *Требования к Клиенту - человеку, с которым работает Психолог.*

В качестве Клиента психолога выступает лицо, согласившееся быть объектом психологических исследований в научных, производственных или в социальных интересах, или лично обратившееся к Психологу за психологической помощью. Клиент — условное обозначение человека, который является объектом исследования, консультирования, специального обучения, тренинга, лечения, проходящего профотбор, аттестацию, или испытуемого, исследуемого в интересах науки о человеке.

Этический Кодекс Ассоциации Социологов и Психологов Самаркандской области (3) несколько по-другому определяет сущность, границы социальной значимости психологической деятельности, обозначает вытекающие из них требования к деловым и нравственным качествам профессионального социолога и психолога. «Ко-

декс поможет оградить общество от нежелательных последствий бесконтрольного и неквалифицированного использования социологических и психологических знаний и защитить социологов, психологов и социальную психологию от дискредитации и манипуляций».

Данный Этический Кодекс призван внедрить нормы профессионального поведения в деятельность Ассоциации Социологов и Психологов Самаркандской области и других организаций. Как отмечают авторы, тем не менее, само по себе нарушение этического Кодекса не является правовым поступком, поскольку нормы Этического Кодекса не имеют силы закона. Однако нарушение норм Этического Кодекса может быть использовано в качестве аргумента при проведении определенных законных процедур.

Приведем некоторые весьма интересные принципы данного этического кодекса.

Порядочность.

Социологи и Психологи стараются соблюдать порядочность в науке, обучении и практике социологии, психологии. В своей деятельности социологи и психологи честны, доброжелательны и уважительны к другим.

Уважение к правам человека.

Социологи и Психологи уважают права людей на внутренний мир, конфиденциальность, самоопределение и автономность, но отдают себе отчет в том, что их законы и обязанности могут входить в противоречие с реализацией этих прав.

Забота о благополучии других.

Социологи и Психологи заботятся о благополучии тех, с кем они вступают во взаимодействие. В своих профессиональных действиях социологи и психологи учитывают благополучие и права своих респондентов, оптантов и других вовлеченных лиц. В случаях, когда обязанности социологов и психологов вступают в противоречие с этическими нормами, социологи и психологи стараются разрешать эти конфликты, руководствуясь непричинением вреда.

Соблюдение норм Этического Кодекса является обязательным условием членства в Ассоциации, нормы Этического Кодекса могут быть применены к ним при общественной оценке их научной и профессиональной деятельности.

Этический кодекс психологов Казахстана ос-

новывается на основных положениях международных стандартов этических норм психолога консультанта (4). Далее рассмотрим их.

Границы компетентности.

Психологи-консультанты занимаются профессиональной деятельностью только в границах своей компетентности, которая определяется образованием, формами повышения квалификации и соответствующим профессиональным опытом.

В областях деятельности, в которых еще не выработаны приемлемые стандарты подготовки, психологи-консультанты делают все возможное для повышения компетентности своей работы и защиты клиентов от возможного вреда и т.п.

Психолог-консультант, принимая решение, связанное с профессиональной деятельностью, должен учитывать свою квалификацию и опыт работы с клиентами, обладающими определенными индивидуальными отличиями (возраст, пол, национальность, вероисповедание, сексуальная ориентация, разновидность психологической проблемы, физического или психического расстройства, язык или социо-экономический статус и т.п.).

Описание и/или объяснение результатов психологической работы.

В работе с клиентами-непрофессионалами психологи-консультанты используют понятные для них термины и объяснения.

Посягательства на честь и достоинство клиентов.

Психологи-консультанты не имеют права осуществлять действия, которые могут оскорбить или унижить честь и достоинство клиентов.

Отношение к личным проблемам.

Психологи-консультанты хорошо представляют, что их личные проблемы могут влиять на эффективность профессиональной деятельности. Поэтому они избегают тех областей своей профессиональной деятельности, в которой эти проблемы могут отразиться особо остро и нанести какой-либо вред включенным в эту деятельность клиентам.

Неправильное использование психологических знаний.

Признавая силу психологических знаний, психологи-консультанты делают все возможное для предотвращения чьего-либо личного, финансово-

го, социального, организационного и политического влияния с целью принуждения к неправильному использованию психологических знаний.

Использование психологического инструментария

Используя любой психологический инструментарий, психологи-консультанты должны быть уверены, что данный инструментарий адекватен решению поставленных задач, а его использование учитывает границы применимости.

Конфиденциальность.

Психологи-консультанты обсуждают с клиентами и/или организациями, с которыми они устанавливают профессиональные отношения, вопросы конфиденциальности; необходимые ограничения на возможное использование информации, полученной во время работы.

Необоснованные претензии.

Психологи-консультанты не допускают разбирательств по поводу этических претензий, которые недостаточно обоснованы, анонимны или преследуют цель дискредитации другого психолога-консультанта.

Таким образом, на данный момент во всем мире существует большое количество психологических сообществ, ассоциаций, принимающих международные стандарты оказания психологической помощи, выводящие своеобразные этические кодексы. Любая серьезная организация, занимающаяся оказанием психологической помощи в своей деятельности руководствуется определенными этическими принципами, выработанными мировой психологической практикой.

Профессиональная ориентация, в целом обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональный кодекс этики для психологов. - Бонн, ФРГ, 1986 // Вопросы психологии. - 1990. - №6. Этические принципы скандинавских психологов // Вопросы психологии. - 1990. - №1.
2. Этический кодекс Российского психологического общества // Российский психологический журнал. 2004, т.1, №1. с.37-54. www.pro.rsu.ru
3. «Лучшие практические указания по этике» Ассоциации специалистов по работе с группами // Кори Дж., Кори М., Колланэн П., Рассел Дж. М. Техники групповой психотерапии. - СПб.: Питер, 2007.
4. Этический кодекс и Стандарты практики // Коттлер Дж., Браун Р.

Резюме

Мақалада психотерапиялық үрдістердің этикалық белгілерінің ерекшеліктері ашылған.

Summary

This article is dedicated to actual problems of psychotherapy. Author introduces the main ethical principles of psychotherapy process.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Общеизвестно, что целью учебно-воспитательного процесса является профессиональное обеспечение развития личности ребенка и подготовка его к жизни. При этом развитие личности в дошкольном учреждении не сводится к подготовке к учебной деятельности, а школы к поступлению в вуз. Таким образом, учебно-воспитательный процесс не обозначает своим предметом влияния лишь на познавательные возможности и нравственную сферу учащегося. Очевидно, что личность воспитанника рассматривается шире, как субъект жизнедеятельности на каждом возрастном этапе, а также как субъект социальных отношений и гражданин общества. И, тем не менее, в каждодневной практике образовательного учреждения эти очевидные цели и задачи жизни детей и профессионалов в определенной степени нивелируются, отодвигаются на второй план стремлением следовать в буквальном смысле планам урока, проверкам и т.п. типичным явлениям жизни образовательного учреждения.

В данной статье не претендуя на исчерпывающий анализ проблем психологического обеспечения развития личности ребенка (учащегося), мы рассмотрим основные факторы, предопределяющие особенности развития личности ребенка, позволив использование такого технического термина, как изучение траектории становления и развития личности учащегося.

Под термином «траектория» от латинского в буквальном смысле понимается передвижение, направление пути. Использование этого термина в понимании механизмов индивидуального развития ребенка, подразумевает понимание, а соответственно объяснение закономерностей психического развития ребенка. В данном случае стоит обратить внимание, что развитие ребенка мы не можем рассматривать вне социального контекста всей траектории развития. Также как траектория движения планера зависит от направления и силы ветра, также и возрастные и ин-

дивидуальные закономерности развития ребенка претерпевают значительные изменения от силы и направления социальных аспектов жизнедеятельности ребенка.

Целостный подход к пониманию личностного развития предполагает в той же мере выделение структурных компонентов, имеющих свою, в определенной степени, самостоятельную траекторию развития. В психологической науке можно выделить два подхода к анализу развития: функциональный и возрастной. Безусловно, оба подхода внутренне взаимосвязаны, тем не менее, осознание педагогами и родителями естественных возрастных и индивидуальных ограничений необходимо. Например: сформированность функционального единства «глаз - рука» обеспечивает психофизиологическую зрелость готовности ребенка к учебной деятельности. При целенаправленном формировании (в рамках развивающей игры) мы можем достичь этой сформированности, но при этом возрастные ограничения определяются зрелостью операциональных структур познавательных процессов. Понимание внутреннего единства возрастных и функциональных характеристик развития личности важно в первую очередь для эффективности практики образования.

Построение и поддержка индивидуальной траектории психического развития ребенка обеспечивается всей системой учебно-образовательного процесса, в котором задачи психолога связаны с выявлением и определением индивидуальных особенностей всех тех факторов, которые определяют развитие личности ребенка. Таковыми являются: индивидуальные характеристики личности ребенка; характеристики социальной ситуации развития ребенка, включающие семейно-обусловленное состояние ребенка, стиль взаимодействия взрослых членов семьи с ребенком, характер взаимоотношений со сверстниками и педагогом. Фактически речь идет о понимании социализации ребенка, т.е. о процессе в котором выделяются различные грани, объясняющие особеннос-

ти социализации, а также собственно осуществляющие его.

В данном ракурсе анализа уместно вспомнить высказывание В.В.Зеньковского по определению всей сложности такого психологического феномена, как «социализация». «Во внутреннем мире юной души занимают огромное место два переживания – переживание своей силы и переживание своей слабости. Из переживания силы рождается самоутверждение личности, развивается и зреет индивидуальность с ее собственной инициативой, творчеством. Переживание слабости – оно тоже является центром, вокруг которого всю жизнь собираются однородные переживания – приспособление, подражание, стремление к образованию, работа над собой, самоограничение, привычка считаться с людьми, процесс усвоения традиций – все это формы второй активности. Индивидуальность и социальная среда как бы воспроизводятся в глубине самой личности, образуя два полюса, вокруг которых вращается весь психический процесс. Дитя с самых первых дней учится социальному ориентированию...» (1 ; 315).

Очевидно, что ребенок сам не в состоянии разобраться в этих зачастую амбивалентных эмоциональных состояниях, и тем более, в возможных когнитивных диссонансах. Речь идет о тех ситуациях, когда не только подросток, но и взрослый испытывает эмоциональный дискомфорт, и его последствия, выражающейся в затруднениях принятия решений и их реализации. И, тем не менее, именно взрослый и только взрослый может в этой ситуации выполнить направляющую, поддерживающую функцию, поскольку ответственность подростка и юноши, а тем более ребенка имеет очевидные ограничения. Потому остановимся на особенностях этого фактора, т.е. на том, каким образом реагирования взрослых на события и переживания детей могут выполнять функцию «управления». В психологической науке известно, что одним из важнейших факторов, определяющих содержание и динамику психического развития ребенка, являются особенности отношения взрослого (педагогов и родственников) к нему.

Исходя из опыта консультирования детско-взрослых отношений и методологии клиентцент-

рированной терапии, можно констатировать, что наиболее сложной частью консультирования является осознание родителями связи своих негативных чувств и переживаний с возможными нарушениями детского развития. Основной идеей, положенной в основу работы со взрослыми легла идея о том, что переживания взрослого – ключ к пониманию скрытых проблем детей, поэтому психологу следует обратить внимание на переживания взрослого.

К. Роджерс о терапии с родителями писал, что «фокусируя свою жалобу на ребенке, родители защищают самих себя от критики настолько, что обычно отвергают тот факт, что они тоже вовлечены в ситуацию или нуждаются в некоторой помощи». Это один из моментов, который требует особого такта вместе с глубоким пониманием того, что должна предложить терапия. Задавая консультирование для родителей, необходимо постепенно подводить их к пониманию того, что помощь, которая может быть оказана, прежде всего, нужна им самим и касается их взаимоотношений с собственными детьми. «Такое определение ситуации не может быть достигнуто моментально».

В терапевтических отношениях с взрослыми необходимым моментом является работа с чувствами. Такие вопросы, как: «Что Вы чувствуете? Что Вами ощущается в связи с поведением ребенка?» способствуют осознанию родителем связи своих переживаний и причин поведения ребенка. Как правило, взрослый в процессе терапии осознает различия в своих чувствах по отношению к самому ребенку и отношению и чувства к его поведению. «Из-за чего Вы переживаете, что заставляет Вас переживать?». В контексте этого вопроса взрослый сможет осознать, что его негативные чувства по отношению к ребенку не связаны с личностью ребенка, а имеют непосредственное отношение к тому, что у самого взрослого не получается, не удается, чтобы ребенок следовал его указанием, буквально слушался его. Ведь взрослый искренне хочет лучшего для ребенка и уверен, что он(а) знает как это делать. Психолог, способствуя осознанию взрослым этих тонких, но существенных различий в своих переживаниях и того, как это проявляется в жизни, в реальных взаимоотношениях с ребенком, способствует пониманию взрос-

лым того, что «инструмент» его воздействия, стиль отношения к ребенку «не работает». Следует внести изменения в то, каким образом взрослый взаимодействует со своим ребенком или учеником.

В рамках данной статьи мы не будем подробно останавливаться на технологии коррекции детско-взрослых отношений, в том числе и потому, что в работах К. Роджерса и его последователей предоставлено подробное описание того, как профессионально обеспечивается эта трансформация.

Профессиональное обеспечение перехода с традиционной позиции взрослого - исправлять, воспитывать, контролировать ребенка на понимание, принятие, поддержку, помощь, оказания содействия возможно только после проработки чувств и переживаний взрослого по отношению к личности ребенка, а не к его поведению. Основными принципами, реализующими конструктивное отношение взрослого к ребенку являются: безусловное принятие ребенка. Поскольку это необходимое условие его нормального развития, потому что удовлетворяются базовые потребности дитя в нужности, чувстве защищенности, любви и поддержке.

Выполнение психотерапевтической функции родительской позиции, не ограничивая себя лишь воспитательной – это достаточно сложное личностное достижение родителя. Именно такая позиция «эмоционально питает» ребенка, поддерживает и обеспечивает его

развитие через эмоциональное благополучие. Реализация психотерапевтической позиции взрослого обеспечивает, в том числе и достижение родительского счастья и гордости за себя и своего ребенка. Эмоциональное благополучие наших детей можно рассматривать как фундамент развития их личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеньковский В.В. «Психология детства» М., 1998- С. 315
2. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. М., 1999- 467 с.

Резюме

Мақалада, балаға ересектердің (ата-аналардың және педагогтардың) қарым-қатынасындағы өзгерістер арқылы бала тұлғасының дамуындағы жағымды өзгерістер қамтамасыз етілетіні көрсетілген. Терапиялық жұмыс үдерісіндегі түзетулердің әдіснамасы және технологиясы, яғни психолог қалайша ересектердің балаға тікелей қарым-қатынасында жағымды өзгерістерді кәсіби тұрғыдан қамтамасыз ете білетіндігі ұсынылған.

Ересектердің сезімімен психологтың жұмысына негізгі көңіл бөлінген.

Summary

The article shows that positive changes in the development of a child as a personality is being secured through the changes of adults' relations.

There have been given the methodology & technology of correction in the process of therapeutics works. It means that in this way the psychologist can professionally ensure positive changes in the relations of an adult to the child itself. The main attention is given to the psychologists' adult sense work.

Н.Н. ПАЛАГИНА, В.П. ИВАНОВА

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Исследованию различных аспектов регуляции поведения человека в психологии посвящено большое количество работ. К настоящему времени разработан целый ряд концептуальных представлений о регуляции субъективной активности. Выявлены и изучены закономерности и механизмы регулирования различных видов активности, ставшие классическими для отечественной и зарубежной психологии (П.К. Анохин, 1980; Н.А. Бернштейн, 1990; Б.Ф. Ломов, 1963; Д.А. Ошанин, 1970, 1999; О.А. Конопкин, 1980; В.Д. Шадриков, 1982; О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, В.И. Степанский, 1992; Т.В. Корнилова, 1999; Л.Г. Дикая, 1997; Дж. Миллер, Г. Галантер, К. Прибрам, 1964; R.J. Sternberg, 1990 и др.).

Как компонент общих способностей саморегуляция представлена в работах Б.Г. Ананьева (1968), Н.С. Лейтеса (1996), которые отмечают, что саморегуляция – это первооснова общей одаренности. Индивид одарен настолько, насколько совершенны его способы саморегуляции, – считает Н.С. Лейтис [1]. В качестве интегрального, сквозного механизма поведения и деятельности человека и всех биологических систем жизнедеятельности рассматривает саморегуляцию А.Н. Леонтьев (1975). Исследованию механизмов и видов психической регуляции посвящены работы К.А. Абульхановой-Славской (1983), которая выделяет уровень психической регуляции и уровень личностной регуляции как особую способность соотносить себя с динамикой событий.

Наиболее полно исследования саморегуляции проводились в 80-х годах в научной школе О.А. Конопкиной, который создал структурно-функциональную модель осознанного саморегулирования деятельности человека [2]. Ядром его концепции является представление о «целостной системе осознанной саморегуляции произвольной активности, позволяющей реализоваться субъективной целостности; позволяющей реализовать то, что при содержательном анализе субъектных характеристик внимание уделяется той или иной осознаваемой целенаправленной активности, которая имеет определенный личностный смысл и относи-

тельно которой человек выступает как ее инициатор и творец» [3. С. 7].

Отечественная исследовательская традиция получила свое развитие и в экспериментальных исследованиях ряда авторов, результатом которых явилось выдвижение оригинальных концепций саморегуляции (В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др.).

Настоящее исследование выполнено в контексте концепции саморегуляции произвольной активности В.И. Моросановой (1998, 1991, 1995, 1997, 2000 – 2003) и на основе ее методики ССПМ. На студенческой выборке ею были выделены индивидуально-типические стили саморегуляции, соответствующие высокому развитию таких личностно-регуляторных свойств, как самостоятельность, гибкость и надежность, а также безотносительно к типу характера описаны автономный, оперативный и устойчивый стили саморегуляции учебной деятельности и некоторые их разновидности [4].

Большинство работ посвящено исследованию процессов саморегуляции вне взаимосвязи с интеллектуальной деятельностью. Хотя

саморегуляция и умственная активность в их взаимодействии выражают различные стороны единой первоосновы способностей. Саморегуляция влияет на умственную выносливость, быстроту и устойчивость умственной работы, на «стиль» деятельности. Индивид, располагающий эффективными способами регулирования, являющимися устойчивыми сторонами личности, может добиться на их основе значительных достижений в различных видах деятельности, в том числе интеллектуальной [1]. Недостаточно совершенные способы регулирования приводят к общему снижению уровня деятельности. Несформированность самоконтроля, неумение им воспользоваться или нежелание к нему обратиться, пренебрежение его результатами – все это неминуемо влечет за собой неудачи в жизни, профессиональной деятельности.

В интеллектуальной деятельности, как и любом другом виде, присутствуют функциональные

части, наиболее важные из которых — это ориентировочная, позволяющая оценить проблемную ситуацию, наметить план решения проблемы, выработать стратегию решения и т.д., а также регуляционная, которая осуществляет непрерывный контроль за успешностью деятельности в ходе ее протекания и проверку результатов. Если произвольная активность (деятельность) направлена на достижение результата, то процессы саморегуляции призваны обеспечить контроль самого процесса его получения.

Процесс саморегуляции интеллектуальной деятельности студентов следует рассматривать комплексно, как состоящий из регуляторных процессов (планирования, прогнозирования, моделирования и оценки результатов), так и свойств личности (гибкости и самостоятельности). Все эти процессы одинаково важны независимо от той профессии, которой овладевают студенты. Высокий уровень развития этих процессов способствует успешному овладению новыми видами и формами деятельности; успешному решению нестандартных задач и действительному преодолению нетипичных, незнакомых ситуаций на всех ступенях овладения профессией, различными видами деятельности и сферами жизни в продуктивной самостоятельности, в упорстве и настойчивости в достижении поставленной цели. По мнению М. А. Холодной, существует интеллектуальная саморегуляция — это механизмы непровольного и произвольного интеллектуального контроля, особый тип метапознания относительно основной интеллектуальной деятельности и своих индивидуальных интеллектуальных возможностей [5], что требует от студентов развития рефлексии; самоанализа и самооценки себя и своей интеллектуальной и профессиональной деятельности; умения определять резервы своего дальнейшего профессионального роста; умения регулировать свою деятельность и отношение к ней.

В основу работы легли представления о «психической саморегуляции» как приобретаемой человеком как субъектом деятельности специфической способности самостоятельно регулировать свои психические процессы, состояния и свойства с целью повышения эффективности своей деятельности. Она находит свое выражение в смене естественных, непровольных видов регуляции произвольными, позволяет интегрировать в единую систему отдельные про-

цессы регуляции: эмоциональные; волевые; мыслительные, связанные с анализом накопленного опыта и планированием, прогнозированием.

Нами было проведено исследование с целью выявления сформированности основных регуляторных процессов и компонентов интеллектуальной деятельности у студентов. Предположение заключалось в том, что осознанная саморегуляция является процессом детерминирующим интеллектуальную деятельность, их взаимосвязь обнаруживается уже в степени соответствия общего уровня саморегуляции и уровня интеллекта.

Процедура и методики исследования

Экспериментальное исследование проводилось в два этапа: на первом этапе исследовались процессы саморегуляции; на втором проводилась диагностика интеллекта и невербальной креативности.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты дневного отделения вузов г. Бишкек: Кыргызско-Российского Славянского университета и Международного славянского института в количестве 100 человек в возрасте от 18 до 20 лет, различных специальностей, составившие две группы — психологи (60 человек) и экономисты (40 человек).

Для исследования процессов саморегуляции использовался **Опросник ССПМ** (В.И. Моросанова), состоящий из 46 утверждений, входящих в состав шести шкал, выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов) и регуляторно-личностными свойствами (гибкости и самостоятельности) [6]

В данном исследовании Опросник ССПМ использовался для определения степени выраженности отдельных регуляторных процессов, а также общего уровня саморегуляции.

Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра IST. IST позволяет получить целостное представление об интеллекте человека. В тест входит 9 субтестов, предназначенных для оценки общего уровня развития интеллекта, и степени выраженности его отдельных составляющих: «чувство языка», способность к понятийной абстракции, комбинаторные способности, способность к суждению, арифметическое и индуктивное мышление, пространственное воображение, умение мысленно оперировать объемными телами в пространстве, сосредоточенность внимания и памяти [7].

Диагностика невербальной креативности. Краткий вариант теста Торренса (в адаптации А.Н.Воронина, 1994). Тест заключается в дополнении недорисованных картинок [8]. В данном исследовании тест Торренса позволил детально рассмотреть компоненты невербальной креативности испытуемых (беглость, гибкость, оригинальность).

Результаты и обсуждение

Анализ полученных результатов исследования ССПМ. По общему уровню саморегуляции по всей выборки получены следующие данные: низкий уровень прослеживается у 10,4% испытуемых; средний – у 57,8%; высокий – у 31,7%. Таким образом, преобладающим уровнем является средний уровень организации процессов саморегуляции с тенденцией к высокому.

Полученные при сравнении экспериментальных групп данные, обнаружили различия по шкалам «Планирование», «Гибкость» и «Оценивание результатов» (табл.1). По шкале «Гибкость» студенты-психологи (6,97±0,24) демонстрируют лучшие результаты, чем студенты-экономисты (6,38±0,27). При возникновении непредвиденных обстоятельств, они способны быстро оценить изменение значимых условий и могут легко перестроить планы и программы исполнительских действий и поведения. При возникновении расхождения полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт расхождения и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

По шкале «Оценивание результатов» показатели студентов-психологов (6,65±0,25) превосходят таковые студентов-экономистов (5,48±0,24). Это свидетельствует о развитости и адекватно-

сти их самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов их деятельности и поведения, гибкой адаптации к изменению условий. Можно предположить, что такие результаты обусловлены системой обучения студентов-психологов, которая предусматривает развитие их самооценивания, самоконтроля и рефлексии.

Результаты студентов-экономистов (5,7±0,27) превосходят по шкале «Планирование». Это говорит о большей, чем у психологов (5,32±0,25) сформированности потребности в осознанном планировании деятельности. Данные отличия также объясняются особенностями обучения будущей профессии студентов-экономистов, для которой необходимы умения реалистично, детализировано строить планы и самостоятельно выдвигать цели. Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

Для составления психологических характеристик испытуемых с точки зрения индивидуальных особенностей личностной саморегуляции были построены индивидуальные профили, включающие все типы гармоничного и акцентуированного классов. У 32 студентов-психологов получены гармоничные профили (4 низкого уровня, 13 среднего и 15 высокого), у студентов-экономистов 23 (1 низкого, 14 среднего и 8 высокого уровня). По мнению В.И. Моросановой, гармоничные профили высокого уровня являются предпосылкой высокой успешности, как в учебной, так и выбранной профессиональной деятельности. Профили низкого уровня не эффективны и требуют мероприятий по развитию процессов саморегуляции у студентов их обнаруживающих.

Таблица 1. Показатели значений результатов шкал по опроснику ССПМ

Регуляторные шкалы	Психологи (n=60)		Экономисты(n=40)		U	p
	M±m	σ	M±m	σ		
Планирование	5.32±0.25	1.95	5.7± 0.34	2.16	919.3	0.05
Моделирование	5.93±0.22	1.71	5.58±0.27	1.69	1063.5	0.326
Программирование	6.22±0.20	1.58	6.05±0.23	1.48	1129	0.61
Оценивание результатов	6.65±0.25	1.93	5.48±0.24	1.50	748.5	0.001
Гибкость	6.97±0.24	1.85	6.38±0.27	1.69	908.5	0.036
Самостоятельность	5.30±0.25	1.96	5.95±0.30	1.88	959	0.086
Общий уровень саморегуляции	30.13±0.64	4.97	29.83±0.75	4.72	1130	0.621

Типичные профили, сформированные на общем высоком уровне саморегуляции в общей выборке, – единицы. Основной уровень, выявленный в исследовании – средний. Преобладающими типичными профилями в обеих группах являются профили № 3 и № 6, они относятся к акцентуированным профилям. В первом профиле (№ 3) преобладает развитие процессов моделирования и программирования и снижены показатели по шкалам планирования и оценки результатов. Однако, поскольку это средний уровень, то показатели программирования у них снижены по сравнению с высоким уровнем развития. Это означает, что испытуемые строят развернутые программы, но устойчивость этих программ обеспечивается внешними силами. Развитость моделирования помогает им быстро включаться в ту или иную ситуацию, задачу и оценивать те требования, которые к ним предъявляются. Они ищут внешнюю опору, ориентированы на социальное одобрение. Могут резко менять образ жизни или занятий, быстро увлекаются. Их жизненная стратегия носит противоречивый характер, цели страдают неопределенностью.

В типичном профиле саморегуляции № 6 высокий уровень развития планирования и программирования, сниженный уровень моделирования и средний уровень оценки результатов. Эти испытуемые тщательно продумывают свои действия, их последовательность, несклонны менять свои решения. Низкий уровень моделирования говорит о том, что они не всегда учитывают важные условия выполнения деятельности. Умеют хорошо контролировать свое поведение и эмоции. Уравновешены и беспристрастны, чувства и настроения отличаются постоянством.

Обе группы испытуемых характеризуются представленностью всех видов и классов профилей саморегуляции, однако в целом, групповые профили обеих экспериментальных выборок можно отнести к классу гармоничных. Как можно видеть на рис. 1, профили обеих групп очень схожи, и различаются только по показателю оценивания результатов ($M=6,7$ и $M=5,5$). Показатель общего уровня саморегуляции в обеих группах средне выражен, у студентов-психологов с тенденцией к высокому уровню.

Таким образом, при анализе групповых профилей саморегуляции в экспериментальных выборках обнаружено, что все показатели саморегуляции в обеих группах имеют средний уровень развития, следовательно, у студентов имеется тенденция к продуктивности в видах деятельности, имеющих повышенные требования к регуляции, в том числе в учебной деятельности, а также к успешному овладению выбранной профессией. Однако необходимо осуществлять работу по развитию как отдельных показателей саморегуляции, так и общего ее уровня.

По тесту Р. Амтхауэра (ТСИ) получены результаты: низкий уровень умственной деятельности имеют 6,7% студентов-психологов и 20% студентов-экономистов, средний – 88,3% и 75% соответственно, высокий уровень в обеих группах составляет по 5%.

В группах преобладает средний уровень по общему баллу интеллекта. Необходимо заметить, что тест не имеет явного потолка в плане трудностей заданий. Задания подобраны так, что очень маловероятно достижения максимально-го количества баллов, соответствующего предельно высокому уровню развития интеллекта.

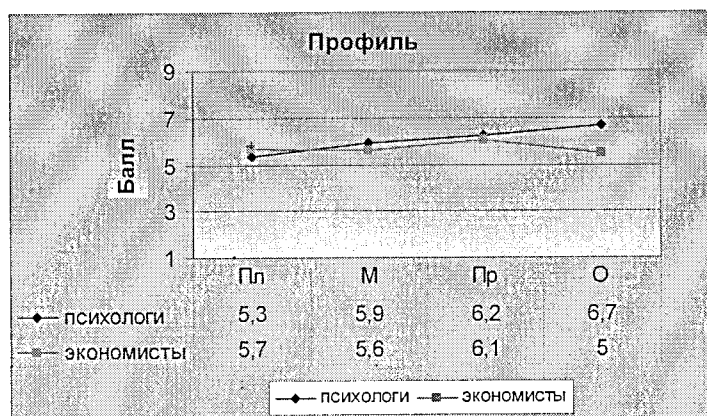


Рис. 1. Профили саморегуляции в экспериментальных выборках (средние значения)

Сравнительный анализ показателей средних значений по отдельным субтестам методики дал следующие результаты (табл.2).

По субтестам «Дополнение предложений» (M=12,25 – психологи и M=12,13 – экономисты), «Арифметические задачи» (M=5,90 и M=5,53 соответственно), «Пространственное воображение» (M=9,98 и M=10,25), «Пространственное обобщение» (M=6,43 и M=7,65) и «Мнемические способности» (M=16,33 и M=16,18) группы не обнаруживают значимых различий. Следовательно, у студентов обеих групп примерно одинаково выражены способности к рассуждению, здравый смысл, акцент на конкретно-практическое, чувство реальности, сложившаяся самостоятельность мышления. Достаточно хорошо развито практическое мышление, способность быстро решать формализуемые проблемы. Им свойственно разнообразие пространственных представлений, развиты конструктивные практические способности, наглядно-действенное мышление. Представители обеих групп умеют не только оперировать пространственными образами, но и обобщать их отношения, у них развито аналитико-синтетическое мышление, конструктивность теоретических и практических способностей, высокая способность к запоминанию, сохранению в условиях помех, а также к логическому, осмысленному воспроизведению, хорошая сосредоточенность внимания.

Несмотря на схожесть показателей по многим перечисленным субтестам, имеются и различия между группами по следующим параметрам. У студентов-психологов выше, чем у экономистов показатели по шкалам «Исключение слова» (U=744,5 при p<0,001), «Обобщение»

(U=884,5 при p<0,026), «Числовые ряды» (U=690,5 при p<0,001). Можно предположить, что в данной группе преобладает индуктивное речевое мышление, способность точно находить выраженные словесных значений, способность чувствовать, проявляется повышенная реактивность, которая относится к вербальному плану. У них развита способность к абстракции, образованию понятий, умственная образованность, они умеют грамотно выражать и оформлять содержание своих мыслей, теоретическое, индуктивное мышление, вычислительные способности, стремление к упорядоченности, соразмерности отношений, определенному темпу и ритму.

Как видно из табл. 2 показатели студентов-экономистов достоверно отличаются от таковых у психологов по шкале «Аналогии» (U=677,5 при p<0,001). Студенты-экономисты лучше, чем студенты-психологи, способны комбинировать, им свойственны подвижность и непостоянство мышления, понимание отношений, обстоятельность мышления, удовлетворенность приблизительными решениями.

При интерпретации результатов теста, по замыслу автора, отдельные субтесты объединяют в несколько комплексов (табл. 3).

Согласно сравнительному анализу показателей средних значений по шкалам субтестов методики студенты-психологи в целом демонстрируют более высокие результаты по большому числу комплексов, чем студенты-экономисты. Для психолога-профессионала важно иметь, в общем, довольно высокие результаты по всем субтестам, поскольку психолог должен быть универсально подготовлен. Уровень вербальных способностей представлен достаточно высокими пока-

Таблица 2. Средние значения показателей субтестов по результатам ТСИ

Субтест	Психологи (n=60)		Экономисты (n=40)		U	p
	M±m	σ	M±m	σ		
Дополнение предложений	12,25±0,39	3,05	12,13±0,32	2,04	1025	0,214
Исключение слова	12,85±0,26	2,03	10,63±0,53	3,35	690,5	0,001
Аналогии	10,02±0,33	2,55	11,93±0,23	1,44	677,5	0,001
Обобщение	12,03±0,33	2,58	10,78±0,58	3,65	884,5	0,026
Арифметические задачи	5,90±0,36	2,58	5,53±0,31	1,97	1140,5	0,672
Числовые ряды	9,38±0,50	3,85	6,95±0,52	3,79	744,5	0,001
Пространств. воображение	9,98±0,39	2,98	10,25±0,60	3,28	1090	0,436
Пространств. обобщение	6,43±0,32	2,49	7,65±0,55	3,45	969,5	0,103
Мнемические способности	16,33±0,49	3,77	16,18±0,59	3,75	1119	0,564
Общий балл	95,18±1,88	14,57	92,00±16,63	16,63	1049	0,288

зателями в обеих группах и это связано с процессом обучения, студенты способны оперировать словами как сигналами и символами.

На уровне статистически значимых различий у психологов в сравнении со студентами-экономистами показатели выше по вербальным способностям ($U=853$ при $p=0,015$). Это связано с тем, что в профессии психолога речь является основным инструментом его деятельности, и к развитию вербальных способностей предъявляются достаточно высокие требования.

Различия обнаружены и в теоретических способностях психологов и экономистов, они выше у психологов ($U=791$ на статистически значимом уровне). Экономисты превосходят психологов по уровню развития практического интеллекта ($U=993$; при $p>0,043$).

Данные различия можно объяснить тем, что для профессии психолога необходимо высокое развитие вербального и теоретического интеллекта, тогда как в профессии экономиста значимым является его практическое приложение.

Результаты исследования по тесту Торренса. Сравнительный анализ показателей средних значений по шкалам теста показывает (табл. 4), что студенты-психологи в целом демонстрируют более высокие результаты по сравнению со студентами-экономистами по всем шкалам: «Беглость» ($M=9,98$ и $M=9,73$), «Гибкость» ($M=8,88$ и $M=7,58$), «Оригинальность» ($M=6,13$ и $M=5,40$). Однако различия на достоверном уровне обнаружены только по шкалам «Беглость» ($U=890$ при $p=0,0001$) и «Гибкость» ($U=415,5$ при $p=0,0001$).

По мнению В.Н. Дружинина [72], такие люди обладают открытостью ума, высокой толерантностью к неразрешимым и неопределенным ситуациям, конструктивной активностью в этих ситуациях. Следовательно, студенты-психологи способны к порождению большого числа идей и большего их разнообразия, чем студенты-экономисты, они более продуктивны в своей деятельности. Действительно, задачи, с которыми имеет дело психолог, являются задачами с открытой структурой, когда при одном и том же запросе или похожей ситуации проблема всегда решается по-разному. Творческие задачи возникают тогда, когда ситуации нестандартны, уникальны, а они в деятельности психолога постоянны, и требуют от представителей этой профессии находчивости, изобретательности, интеллектуальной инициативы. Их характеризует увлеченность в разных сферах жизни, в том числе и в учебной, и научной деятельности. Научно-исследовательская практика (которой нет у экономистов), курсовые работы (теоретические и экспериментальные), представляющие собой мини-исследования, выступление на конференциях, участие в различных проектах (иногда и международных), работа в различных общественных международных организациях и др. — все это требует от студентов-психологов творческой активности.

Поскольку саморегуляция психической активности выступает как наиболее общая и существенная функция целостной психики человека, и в ней реализуется единство психики во всем бо-

Таблица 3. Средние значения показателей в группах по комплексам способностей по ТСИ

Комплексы	Психологи (n=60)		Экономисты(n=40)		U	p
	M±m	σ	M±m	σ		
Вербальные	53,00±1,09	8,47	50,85±1,40	8,87	853	0,015
Математические	19,37±0,72	5,55	17,20±6,03	6,03	964,5	0,097
Конструктивные	22,77±0,66	5,08	23,58±5,76	5,76	1133,5	0,639
Теоретические	24,88±0,47	3,63	21,40±5,94	5,94	791,5	0,004
Практические	22,27±0,63	4,88	24,05±2,77	2,77	993	0,043

Таблица 4. Среднее значение показателей в группах по результатам теста Торренса

	Психологи (n=60)		Экономисты(n=40)		U	p
	M±m	σ	M±m	σ		
Беглость	9,98±0,02	0,13	9,73±0,07	0,45	890	0,0001
Гибкость	8,88±0,12	0,94	7,58±0,14	0,90	415,5	0,0001
Оригинальность	6,13±0,34	2,62	5,40±0,33	2,06	989,5	0,135

гатстве ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т.п., было решено провести корреляционный анализ опросника ССПМ с различными методиками использованными в исследовании.

Результаты корреляционного анализа тестов ССПМ и IST

Корреляционный анализ выявил систему взаимосвязей между особенностями саморегуляции и таким компонентом общей структуры интеллекта, как вербальный интеллект.

Данные корреляционной матрицы, представленные в табл. 5, свидетельствуют о наличии положительной корреляционной связи между шкалой «Дополнение предложений» и такими регуляторными шкалами как общий уровень саморегуляции ($r=0,209$; $p=0,036$), моделирование ($r=0,219$; $p=0,028$) и регуляторно-личностным свойством гибкость ($r=0,209$; $p=0,037$). Шкала «Дополнение предложений» отражает способность к здравому смыслу (при акцентировании на конкретно-практическом), уровень сформированности чувства реальности и самостоятельности мышления.

Корреляционные связи с регуляторными процессами означают, что перечисленные особенности находятся в прямой зависимости от возможностей человека осознанно выделять значимые условия для достижения своих целей, способности самостоятельно перестраивать свою деятельность, вносить в нее коррективы при изменении внешних и внутренних условий.

Шкала «Исключение слова» положительно коррелирует с общим уровнем саморегуляции ($r=0,236$; $p=0,018$) и с регуляторными шкалами «Планирование» ($r=0,202$; $p=0,044$), и «Оценивание результатов» ($r=0,274$; $p=0,006$). Так как шкала «Исключение слова» оценивает вербальные способности человека, то наличие перечисленных

корреляционных связей может свидетельствовать о том, что для полноценного функционирования вербального интеллекта человеку необходима высокая сформированность потребности в осознанном планировании мысленной вербальной деятельности, развитость и адекватность самооценки, а так же устойчивость субъективных критериев оценки результатов.

Корреляционная матрица для всей совокупной выборки по результатам методик ССПМ и теста диагностики невербальной креативности показывает наличие положительной корреляционной связи между компонентом невербальной креативности «Гибкость» и регуляторным процессом «Оценивание результатов» ($r=0,230$; $p=0,022$). Прослеживается корреляционная связь, но уже отрицательная, параметра креативной гибкости с регуляторной шкалой «Планирование» ($r=-0,204$; $p=0,042$). Эта отрицательная корреляционная связь очевидна, так как креативность нельзя заранее предсказать и распланировать. Творческие решения часто приходят в момент релаксации, рассеянного, а не напряженного внимания, хотя и подготовленного предшествующим упорным поиском.

Таким образом, можно сделать **выводы** по данному экспериментальному исследованию:

1. Обнаружено соответствие уровней развития саморегуляции и общего интеллекта: для студентов в целом характерен средний уровень их развития, что можно объяснить современным состоянием образования в своей основе являющегося традиционным.
2. Неравнозначное распределение полученных результатов по комплексам интеллектуальных способностей, по субтестам креативности в группах студентов-экономистов и студентов-психологов определяется их профессиональной направленностью.

Таблица 5. Корреляционная матрица для всей совокупной выборки по результатам методик ССПМ и теста структуры интеллекта

	Планирование		Моделирование		Оценивание результатов		Гибкость		Общий уровень	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Дополнение предложений			0,219	0,028			0,209	0,037	0,209	0,036
Исключение слова	0,202	0,044			0,274	0,006			0,236	0,018

3. Корреляционный анализ выявил систему взаимосвязей между общим уровнем и отдельными процессами саморегуляции и таким компонентом общей структуры интеллекта, как вербальный интеллект.

4. Обсуждение полученных эмпирических результатов указывает на необходимость исследования интеллектуальной саморегуляции студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лейтес Н. С.* К проблеме сензитивных периодов психологического развития человека // Принцип развития в психологии. — М.: Наука, 1978.
2. *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. — М., 1980.
3. *Конопкин О. А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. — 1995. № 1. — С. 5 — 12.
4. *Моросанова В. И.* Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов // Вопросы психологии. — 1997. № 6. — С. 30 — 38.

5. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: Парадоксы исследования. — 2-е изд. перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.

6. *Моросанова В. И.* Стиль саморегуляции поведения (ССПМ): Руководство. — М.: «Когито-Центр», 2004. — 44 с.

7. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (TSI) // Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. — СПб., 2003. — С.342 — 370.

8. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. — СПб.: Питер, 2007.

Резюме

Бұл мақалада интеллектуальдық іс-әрекетті жүзеге асырудың жан-жақты ішкі шарты өзін-өзі реттеу болып табылатындығы көрсетілген. Ал, интеллектің құрылымдық компоненттері өзін-өзі реттеудің жалпы дейгейімен, сонымен қатар оның жеке үдерістермен өзара байланысты екендігі мазмұндалған.

Summary

It is shown in the article that self-regulation is the universal internal condition of the realization of the intellectual activity of students. Structured components of intellect correlate with both the level of self-regulation and the separate processes of it.

О.В. ЗАВАЛИШИНА, Р.А. СЛЯКАЕВА

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ДИАГНОСТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Негативные тенденции развития нашего общества, обусловленные мировым экономическим кризисом, переживаемым в настоящее время, порождают ряд серьезных проблем, связанных с социально-психологической адаптацией, обучением, поведением и здоровьем детей.

Основным механизмом адаптации человека к изменившимся социальным условиям является его совладение с новыми трудными ситуациями, которые требуют от человека особых усилий и заставляют его проявить, обнаружить незаметные в обычных условиях качества. Адаптация тесно связана с понятием «психическое здоровье», которое было впервые введено Всемирной организацией здравоохранения. Психическое здоровье – это состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную реакцию на условия окружающей действительности.

В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» говорится о том, что нарушения психического здоровья связаны преимущественно с двумя факторами: с соматическими заболеваниями и дефектами физического развития; и с воздействующими на психику неблагоприятными факторами и стрессами, связанными с социальными условиями жизни ребенка.

Укрепление психического здоровья, обеспечение полноценного образования и гармоничного развития личности подрастающего поколения является важнейшей социальной задачей любого цивилизованного общества. Все более актуализирующей проблему объединения вокруг себя усилия медиков, психологов и педагогов стала проблема школьной дезадаптации как явления, препятствующего полноценному личностному развитию ученика и затрудняющего учебно-воспитательный процесс. Действительно, повсеместно, отмечается возрастание в школе числа детей, признаками школьной дезадаптации, выражающейся в неадекватной форме ориенти-

ровки ребенка в школьной жизни (в позиции школьника), в учебной деятельности, в непродуктивном сотрудничестве с взрослыми и сверстниками, в низком уровне способности к произвольной регуляции собственной деятельности, негативном отношении к школе.

Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что термином «школьная дезадаптация» фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе обучения. При этом их описание нередко воспроизводит феноменологию, весьма сходную с клиническим описанием симптоматики пограничных нервно-психических нарушений, но эти нарушения не распространяются на детей, у которых эти нарушения вызваны олигофренией, органическими расстройствами, физическими дефектами.

Под «школьной дезадаптацией» подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или невозможным [1, с. 7].

Речь в данном случае идет не о серьезных отклонениях от нормы, которые вовсе не позволяют обучаться в массовой школе, а о слабо выраженных, негрубых недостатках. Это непатологические формы отклонения поведения, обусловленные дефектами воспитания, эмоциональными, личностными и нейродинамическими нарушениями «пограничного уровня». В настоящее время подобные затруднения по данным разных авторов испытывают от 15 до 40% учащихся начальных классов общеобразовательной школы, причем отмечается тенденция к дальнейшему росту их количества.

Исходя из вышеописанного феномена школьной дезадаптации, его основных проявлений, можно утверждать, что эффективная коррекционная и профилактическая работа в этой области невозможна без точного диагноза. Речь должна идти не столько о медицинском, нозологическом

диагнозе, сколько о диагнозе функциональном, основанном на правильном выделении первичных и вторичных дефектов, определении степени и качества имеющихся у ребенка нарушений, учета тех индивидуальных свойств его личности, наличие которых затрудняет процесс адаптации, а также компенсаторных образований, защитных реакций и измененных сторон психики, которые возникают под действием психотравмирующих факторов.

Ни врачебная, ни тем более педагогическая компетенция не способны обеспечить требуемый уровень диагностического анализа. На основании данных медицинского обследования, если имеют место недифференцированные нарушения доклинического уровня, можно говорить, лишь о возможном выявлении факторов риска нарушения психического развития. Если же определяются достаточно выраженные нервно-психические расстройства, то для установления их роли в формировании симптомов школьной дезадаптации (или наоборот) необходим последовательный и подробный анализ психологической структуры выявленных нарушений.

Кроме того, многие нарушения психического развития не распознаются ни в дошкольном возрасте, ни в период предшкольной диспансеризации, так как успешно компенсируются в ходе развития. В этой связи они просто не попадают своевременно в поле зрения педиатра, и тем более, психиатра.

При столкновении же со школьными нагрузками, как связанными, так и не связанными непосредственно с процессом обучения, у детей из группы риска возникают состояния декомпенсации, выражающиеся, прежде всего, в несоответствии сложившихся адаптационных механизмов требованиям новой социальной ситуации. В результате у таких детей довольно быстро возникают специфические затруднения, с которыми учитель сталкивается уже как с проблемами педагогического характера. Однако решить их на чисто педагогическом уровне удается крайне редко, так как природа этих проблем, может быть и верно понимаемых педагогом в общих чертах, требует углубленного исследования, но уже иными средствами, которые в арсенале педагогических приемов изучения ребенка отсутствуют.

В качестве таких средств успешно могут быть использованы методы нейропсихологи-

ческого обследования. Целью нейропсихологического обследования является выявление особенностей и нарушений высших психических функций у детей для уточнения и дифференциации психолого-педагогического диагноза. Учитывая характерную для детей с трудностями обучения неравномерность развития психических функций, необходимо более детальное и дифференцированное заключение об их состоянии. При этом желательно не только обнаружить сильные и слабые стороны ребенка, но и вскрыть качественную специфику, механизм отставания, что позволяет спрогнозировать дальнейшее развитие ребенка и успешность его обучения, правильно построить коррекционно-развивающий процесс [2, с. 54].

Решение задачи качественного анализа механизмов отставания путем использования нейропсихологического подхода в диагностике было разработано А.Р. Лурией [3, с.5].

Теоретическую основу этого метода составляет представление о том, что все психические процессы имеют сложное многокомпонентное строение и опираются на работу многих мозговых структур, каждая из которых вносит свой специфический вклад в их протекание. Каждый симптом (недостаточность праксиса, гнозиса и др.) может иметь место при дисфункции различных отделов головного мозга, но в каждом из случаев он проявляется специфично, качественно отличаясь от особенностей его проявления при заинтересованности других мозговых структур.

Нарушение высших психических функций (ВПФ) позволяет анализировать первичный дефект и его вторичные последствия, которые в свою очередь приводят к появлению целого симптомокомплекса, указывающего на определенный нейропсихологический синдром.

Вклад каждого звена в работу целостной функции специфичен, и потому недоразвитие каждого из них ведет к своеобразным качественным изменениям в становлении целостной функции. Вот почему при нейропсихологическом подходе необходим качественный системный анализ состояния высших психических функций.

ВПФ не даны ребенку изначально, они проходят длительный путь развития, начиная с внутриутробного периода. Развитие тех или иных аспектов психики ребенка зависит от того достаточно ли созрел соответствующий мозговой субстрат. При этом следует иметь в виду, что

мозг- это не только известные всем кора и подкорковые образования, но и различные нейрофизиологические, нейрохимические и другие системы, каждая из которых вносит свой вклад в актуализацию различных психических функций. Следовательно, для каждого этапа психического развития ребенка, в первую очередь необходима потенциальная готовность комплекса определенных мозговых образований к его обеспечению. С другой стороны, должна быть востребованность извне (от внешнего мира, от социума) к постоянному наращиванию зрелости и силы того или иного психологического фактора.

В этой связи важное значение приобретает возрастная динамика, коэффициент развития наиболее важных психологических факторов [4,5, с. 85].

Опора на этот материал поможет исследователю оценить состояние того или иного функционального звена не вообще, а в соответствии с возрастными нормативами, которые были получены в ходе нейропсихологического обследования хорошо успевающих учеников массовых школ и дошкольных учреждений.

Используя эти данные и учитывая, что одним из неперемных условий нейропсихологического подхода является синдромный анализ, полноценное его использование возможно только, начиная с 4-5-летнего возраста. Необходимым условием процедуры проведения нейропсихологического обследования детей является привлечение игровых моментов, введение заданий в определенные смысловые контексты: «пальчики здороваются» (при исследовании праксиса позы), «рисую забор» (в графической пробе на динамический праксис), «в перевертыши» (в конструктивном праксисе (и т.п.).

Традиционная для нейропсихологии система оценки продуктивности психической деятельности в онтогенетическом ракурсе прямо связана с понятием зоны ближайшего развития:

«0»- выставляется в тех случаях, когда ребенок без дополнительных разъяснений выполняет предложенную экспериментальную программу;

«1»- если отмечается ряд мелких погрешностей, исправленных самим ребенком без участия экспериментатора (по сути «1»-это нижняя нормативная граница);

«2»- ребенок в состоянии выполнить задание после нескольких попыток, подсказок и наводящих вопросов;

«3»- задание недоступно даже после развернутой помощи со стороны экспериментатора.

В результате проведенного нейропсихологического исследования дается общая характеристика деятельности ребенка (особенности его эмоциональных реакций, мотивация, целенаправленность, работоспособность, наличие или отсутствие выраженных колебаний внимания), предлагаются рекомендации о направлениях коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, природа школьной дезадаптации может быть представлена самыми различными факторами, что обуславливает необходимость комплексного психолого-медико-педагогического подхода к ее диагностике, профилактике и коррекции. Успешная реализация практических задач, связанных с предупреждением и коррекцией дезадаптивного поведения учащихся, возможна лишь при достаточной готовности членов педагогического коллектива к восприятию вероятных аспектов и факторов школьной дезадаптации и к сотрудничеству с психологом, который в свою очередь должен иметь высокий уровень профессиональной компетенции, достаточную подготовку в области нейропсихологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика школьной дезадаптации.- М.,1993.
2. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения.- М.,2003.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга.- М., 1969.
4. Схема нейропсихологического обследования детей, под ред. А.В. Семенович. - М., 2000.
5. Психолого-медико-педагогическое обследование детей дошкольного и младшего школьного возраста /Авторы-составители:
6.Айтжанова Р.К., Сулейменова Р.А. и др.- Алматы, 2000.

Резюме

Мақалада мектеп дезадаптациясын диагностикалаудың нейропсихологиялық жолдары мен мәселдері қарастырылады. Нейропсихологиялық зерттеулер уақытында балалардың арнайы бұзылыстарын анықтауға, түзетуші - дамытушы үдерісті дұрыс құруға мүмкіндік береді.

Summary

This article is considered neuropsychological approaches to diagnostics school disadaptation. Neuropsychological inspection will allow to reveal in time specific infringements, to predict the further development of the child and correctly to construct correctional - developing process.

Т.А. ИНГАЙБЕКОВА

ТҮЛҒАЛЫҚ САПАЛАРДЫ ДАМЫТУДАҒЫ АРТТЕРАПИЯНЫҢ РӨЛІ

Қоғам мұратына сай жан-жақты тұлға тәрбиелеуде өнер түрлері үлкен маңызға ие екені белгілі. Өнердің негізгі мақсаты - адамның эстетикалық қажеттілігін қанағаттандыру. Өнер адамдарды психикалық тұрақтылықпен белсенділікке баулиды. Ол тек эстетикалық жағынан қанағаттандырып қана қоймай, баланың қалыпты дамуына кедергі келтіретін жағдайдан қорғайды. Өзін қоршаған дүниенің әсемдігіне, сырларына үңілу, содан рухани ләззат алу, нәзік сезімдерді образдар арқылы паш ету адамдарға ғана тән қасиет. Адамның жеке бағыт-бағдары, арманы, құмарлығы, әртүрлі мұраттарға жету жолындағы әрекеті – оның даралық қасиеттеріне тән психологиялық ерекшеліктер. Жеке адам психикасындағы қатынастардың сыры адам мінезіндегі мақсатты ниет-тілектерді жете түсініп, қажеттіліктерге қол жеткізу үшін дұрыс бағдар беріп отыруды қажет етеді.

А.И. Копытиннің пікірінше, дамыған мемлекеттерде білім беру жүйесінде өнермен емдеу бағытында шығармашылық сезімін білдіру түрлі формаларда игеріледі.

Бұл мақсатты іске асырудың бірден-бір жолы – арттерапия бола алады. Арттерапия яғни өнермен емдеу.

Арттерапия өнерге негізделген, бірінші орында творчество мен өзіндік өнерін көрсететін психотерапияның мамандандырылған бөлімі әрі формасы. Арттерапия тарихы ертеден басталады.

Алғаш бұл термин 1938 жылы Адриан Хиллдің санаторияда туберкулез ауруына шалдыққандардың көңіл-күйлерін сипаттау жұмысында қолданылады. Кейіннен өнерге қатысты барлық терапияның салаларында (музыкалық терапия, драмалық терапия, бимен терапия жүргізу т.б.) қолданыла бастайды.

Теориялық және практикалық жағынан арт-терапия термині (А.Хилл термині) шамамен ХХ ғасырдың 30 жылдарында пайда болды.

«Art» ағылшын тілінен аударғанда «өнер» деген мағына білдірсе, «therapy» грек тілінде «қамқорлық» деген мағына береді.

Ағылшын тілді елдерде «Art-therapy» әсемдік өнердің түсінігі ретінде қарастырылады: суреттер, графика, мүсіндер, дизайн және шығармашылықтың басқа да түрлері қарым-қатынастың көзбен шолу каналы ретінде маңызды рөл атқарады. Түрлі ерекшеліктеріне қарамастан арт-терапияның барлық бағыттары бейнелеу өнерінің және тұлғааралық өзара ықпалдастықтың құралы ретінде қарастырылады (К.Рудестам және т.б.).

Оқу процесінде тұлғаның шығармашылық еркіндігі, өз бетінше жұмыс жасауы, өмірде кездесетін қиындықтарға қарсы тұра алуы, өзінің жеке басының рухани дамуын қамтамасыз етуі, рефлексивтік және ойша іздену қызметі қалыптасады. Сол себепті, арттерапия элементтерін оқу-тәрбие процесінде жүйелі түрде ұйымдастырып, қолданса тұлғаны жан-жақты дамытуда үлкен жетістікке жетуге болады.

Арттерапияда шындықтың қандайда бір жаңа сипаттары көрініс беріп отырады. Л.С. Выготскийдің зерттеуі бойынша өнер шығармасы адам психологиясында әсерлі қозғалыс туғызып, ішкі жүйке күш-қуатының шешілуінен, босауынан адам жылайды, шаттанып күледі, жан дүниесі жеңілденіп, сезімі тазарады. Бұл катарсис теориясының негізін Аристотель салған.

Балалар да, ересектер де арт-терапиялық үрдісте құнды жағымды өзгерістер тәжірибесін меңгереді. Біртіндеп өзіндік танымда, өзіндік қабылдауда, қалыпты дамуда, тұлғалық өсуде күрделі өзгерістер пайда бола бастайды. Бұл тұлғаның өзін-өзі анықтауына, іс жүзінде өзін көрсетуіне, өзін-өзі жігерлендіріп, жетілдіруіне, өзін-өзі бақылауына және тануына, бағалауға потенциалды жол болып табылады. Өйткені, арттерапия - психодиагностикалық, психопрофилактика-

лық және психокоррекциялық қызмет атқарады.

Арттерапияның *диагностикалық* ерекшелігі, ол адамның психикалық қасиеті мен күйін көптеген әдіс-тәсілдері арқылы сандық сипатта бағалайды және нақты сапалық тұрғыда талдайды. Соның нәтижесінде, адам психологиясының көрінісі туралы дұрыс болжамдық мәлімет беретін ізденіс аумағы болып табылады.

Арттерапияның *психопрофилактикалық қызметі* – адамның өмірінде кездесетін қиынқыстау кезеңдердің салдарынан пайда болатын, адам психикасына кері әсерін тигізетін жағымсыз психикалық жағдайларды көптеген әдіс-тәсілдердің көмегімен анықтай отырып, алдын-алу болып табылады.

Ал, арттерапияның *психокоррекциялық қызметі*, анықталған психикалық жағдайға түзету жүргізу болып табылады. Сурет салып отырған адам жағымсыз, жаралы бейнелерді есіне түсіреді. Сол уақытта туындаған қорқынышты, ауыр жағдайларды қайта басынан өткізе отырып, сол кезде пайда болған сезімдер мен арман-тілектерін сыртқа шығарып отырады. Сол себепті, көптеген стресстік жағдайларда, қорқыныш сезімін бастан кешу кезеңінде, невроздарда коррекциялық жұмыстар жүргізу барысында және психологиялық қысымды төмендету үшін арттерапияда *сурет салдыруды* пайдаланады.

Арт-терапияны жүргізу барысында суреттің берер көмегі өте зор. Сурет салу арқылы адам өзін-өзі бос ұстап, арман-тілектері мен өз мүмкіндіктеріне еркіндік береді. Сонымен қатар, сурет салу барысында адам күшті уайымдаулары мен конфликтілі жағдайларда туындаған өз ойларын, сезімдерін сыртқа шығарып бейнелеп отырады.

Сурет салу – қоршаған орта мен әлеуметтік шындықтың бала санасындағы бейнесі ғана емес, сонымен қатар, баланың оларға деген қатынасының бейнесі. Суреттерді ғылыми талдау арқылы тұлғалық ерекшеліктер туралы мәлімет алуға болатындығы психология теориясынан белгілі. Бұл мәселелерді көптеген ғалым-психологтар қарастырған. Айтар болсақ, Ж.Пиаже жұмыстарында баланың суреттері белгілі бір заң

бойынша дамып және баланың ақыл-ойға байланысты бейнелері мен индивидуалды символдарының ерекшеліктерін көрсететін еліктеудің ерекше бір түрі ретінде қарастырса; Н.А. Рыбников баланың суретін түсіну үшін суреттің нәтижесін ғана емес, сурет салу процесін де зерттеу маңызды екендігін басып айтады; ал Л.С. Выготский балалардың сурет салуларын жазбаша сөйлеуге дайындық ретінде қарастырады; Д.Б. Эльконин өнімді іс-әрекет, оның ішінде сурет салу белгілері бір материал арқылы және ойдың дамып отыруы әр түрлі бейнелеу құралының көмегімен іске асады десе; А.В. Запарожец бейнелеу іс-әрекеті ойын сияқты, баланың қызықты сюжеттерге терең ойлануына мүмкіндік береді; Ф. Гуденаф өзінің еңбектерін ақыл-ойдың дамуы мен сурет салуды зерттеу мәселеріне арнаған. А.Ф.Лазурский және өзге психологтар бала тұлғасы мен оның салған суретінің арасындағы байланысқа аса зор көңіл бөлген. Осылайша, балалар суретінің психологиялық табиғатын түсіндіретін көптеген әр түрлі теориялар бар.

Арт-терапиялық әдіс өзін-өзі тануға, бойындағы ашылмаған қасиеттерін жарыққа шығарып, жылдар бойы жиналған мәселелерден айығуға көмектесетін, психикалық әдістер арқылы қайшылықтарды қиналмай шешуге ықпалы зор. Мұнда сурет сала алу міндетті емес, бірақ нәтижесінде қабілеті басқа қасиеттермен бірге ашылуы мүмкін.

Арттерапия - ішкі кернеулер мен қатты эмоциялардан босатады. Арттерапия элементтерінің көмегімен топтың қалыптылығын сақтап, өзара қарым-қатынасты жағымды әрі тиімді ұйымдастыруға болады. Шығармашылықтың көмегімен адам өз сезімдерін терең түсініп, жүгендей білуге үйренеді. Бұл оның әлеуметтік ортаға тез бейімделіп, еніп кетуіне бағыт-бағдар беріп отырады. Креативтілік адам бойында сенімділікті оятып, оның қалыптасуына негіз болады. Қоршаған ортаны, шындықтағы болмысты өз тұрғысынан қабылдауға үйретеді. Арттерапияның әрбір функциясы әрбір жеке адамның үйлесімді дамуына үлес қосады.

Арттерапияда сурет салу, мүсін жасау, әрлендіру, кескіндеме, графика, дизайн, батин, гобелен, әшекей, ойма, бедер салу, сәу-

лет өнері әдістерінің көмегімен адамның көңіл-күйін көтеріп, ішкі конфликтілер мен қатты эмоцияларды сыртқа шығаруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, терапиялық процесті жеңілдетеді. Адамның қиялын, шығармашылық қабілетін, творчестволық ойлауын дамытады. Әрбір тұлға бойында сенімділікті оятады, сол сенімділікті сезінуге, қоршаған ортаны шындықтағы бар өз тұрғысынан қабылдауға үйретеді. Олардың әлеуметтік ортаға бейімделулерін қамтамасыз етеді.

Оқытудың интерактивті режимінде арттерапия элементтерін қолдану креативті тұлғаны дамытудың тиімді жолдары мен шараларын жасаудың алғы шарты бола алады.

Қазіргі таңдағы арт-терапияның ғылыми негізі білім беру үрдісінде жүйелі инновацияның бірі ретінде төмендегідей сипатталады:

1. Жаңа технологиялардың теориялық және практикалық идеялар кешені;

2. Әлеуметтік, психологиялық және педагогикалық құбылыстардың жан-жақты байланысы;

3. Басқа педагогикалық әрекеттерден (бағдар және оқыту үрдістерінен) дербестілігі; Ықпалдастыққа қабілеттілігі, өзгеруі;

Жалпы, оқу-тәрбие процесін ізгілендіру мақсатында оқытудың креативті жақтарын дұрыс ұйымдастыра білсе, арттерапияның берері мол. Арттерапия оқыту процесін өзінің шынайы көрнекіліктерімен жандандырып, әрбір білім алушының білімге, ғылымға деген қызығушылығын оятады. Сонымен қатар, шығармашылық ойлау қабілетін дамыта отырып, қоршаған ортаға байланысты көзқарасын жаңаша қалыптастырады. Жалпы арттерапияны интерактивті оқыту әдістемесінің қатарына жатқызса да болады. Өйткені, білім алушы мен арттерапевт немесе педагог та сабақ барысында белсенді позицияда болады. Тағы да айта кететін жағдай, арттерапиямен тек арттерапевт, психолог немесе педагог ғана айналыспайды. Арттерапиямен барлық маман иелері, үй жағдайында ата-аналар сауатты түрде айналысса, қоғамымыз шығармашыл, мәдениетті, эстетикалық талғамы жоғары дамыған жеке тұлғалармен толыққан болар еді.

Арттерапияның мақсаты - барлық адамды суретші немесе мүсіншіге айналдыру емес,

оның мақсаты индивидтің творчестволық мүмкіндіктерін пайдалана отырып, ішкі көңіл-күйлерін ашып көрсетуге белсенділігін арттыру. Терапиядағы табандылық клиенттің өз қабілеттілігіне сай жеке творчестволық белсенділігін арттыруына көмектеседі, өзінің бір туынды жасап шығаруына бағыт-бағдар береді.

Бұл әдіс өзін-өзі тануға, бойындағы ашылмаған қасиеттерін жарыққа шығарып, жылдар бойы жиналған мәселелерден айығуға көмектесіп, психологиялық әдістер арқылы қайшылықтарды қиналмай шешуге әсері мол.

Арттерапиямен психологиялық қиындықтарды (музыка, живопись, сурет салу, жабыстыру, театрлық драма) творчествоның көптеген түрлерімен жеңілдете, шеше білетін адамдар айналысады.

Арттерапия жүргізген кезде, терапевттің басты міндеті - клиентке өздерін сенімдірек сезінуге, қоршаған ортаны шындықтағы өз тұрғысынан көруіне көмектесу.

Жалпы алғанда, арттерапияның алдына қойған мақсаты біреу ғана, ол - жеке тұлғаның үйлесімді дамуы, әлеуметке бейімделуінің кеңеюіне мүмкіндіктерін жоғарылату. Сонымен қатар, олар өзінің жеке дамуында жоғарғы жетістікке жетуіне жол табады.

Арттерапия элементтері келесі мақсаттарға қол жеткізуге мүмкіндік береді:

1. Агрессивті көңіл-күйден және негативті әсер етуші сезімдерден босануға жол ашады.

2. Емдік процесті жеңілдетеді.

3. Диагностикалық қорытынды мен интерпретация жасауға қажетті материал алуға болады.

4. Пациенттің жасырып қалуға бейімделген ойлары мен сезімдерін көрсете біледі.

5. Терапевт пен клиент арасындағы қарым-қатынасты қалыпқа келтіре алады.

6. Іштей бақылау сезімдерін дамытады.

7. Түйсіну және сезіну арқылы зейінін бағыттайды.

8. Шығармашылық қабілетін дамытады және де өзін-өзі бағалауын жоғарылатады.

Арттерапияның ең негізгі маңызды мәні, баланың жасырын таланттарын ашып және оны дамытуда қанағаттанушылық

сезімін сезіндіру болып табылады. Сонымен қатар, өзінің мүмкіндіктерін танып-білу арқылы өзін-өзі бағалауы жоғарылайды.

Арттерапиямен жұмыс істеудің бірінші кезеңі, ол қайшылықтарды жеңе білу. Ол “Жасай алмаймын, қолымнан келмейді” деген негативті ойларды жеңудің бірден-бір жолы. Клиентті болып жатқан ситуацияға қызықтыру керек, сонымен қатар оның эмоциясы мен қызығушылығына, көзқарасына сәйкес, оны әңгімеге тарта отырып, оған пайдалы әрі айналысатын жұмысына қажетті акпарат беріп отыруы керек. Жұмыстың акпараттандыру кезеңі, ол - клиенттің өнердің техникалық жақтарымен танысуы, яғни оған жалпы өнер туралы мағлұматтарды жеткізуден тұрады.

Арттерапияда тек қана белгілі бір тақырыпты тандап алу талап етілмейді, керісінше арттерапияға қатысушылардың өмірінің әр түрлі жақтарын қамтитын тақырып болғаны дұрыс.

Арттерапевттер қазіргі уақыттағы психотерапияның процестері мен жекеліктерін зерттеуге өз үлестерін қосуда. Қазіргі уақытта психотерапияда осындай күшті эмоционалды

фактор, яғни өнер мен творчествоны қолдану қажеттілігі көрініп отыр.

“Арттерапия - біздің ғасырымыздың жемісі” деген тұжырымдар өте дұрыс қабылданған қорытынды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб., Питер Ком. 1999.
2. Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И. Копытина. – СПб: Питер, 2000. – 448 с.
3. Лебедева Л.Д. Арт-терапевтические занятия в начальной школе // Школьные технологии.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб. 1997.
5. Копытин А.И. Основы арт-терапии. - СПб: Питер, 1999.

Резюме

В статье рассматривается важность применениз элементов арттерапии в развитие личностных качеств и свойств детей

Summary

The article is opened development of personal skills and children's main characteristics in the using elements of art-therapea

Қ.М. МОКЕШОВА

ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚИЯЛДЫҢ ДАМУЫНА МЕКТЕП ПСИХОЛОГЫНЫҢ ӘСЕРІ

Ойлау және қиял процестері Л.С.Выготскийдің пікірінше, жоғары психикалық функциялар болып табылады. Психоанализдің атасы З.Фрейд қиялды балалар санасының бірінші, бастапқы формасы ретінде қарастырады. Балалардың қанағаттану принципі ерте балалық шақта үстемдік етіп, өз бейнесін бала фантазиясы мен қиялында табады деді. (1988) фантазияны жеке адамның ішкі санадан тыс кикілжіндерінің байқалуы деп қарастырады және оның әңгімелесуі, баланың еркін әңгіме айтуын талдау арқылы зерттеген. /1/

Психоанализ тұрғысынан балалар қиялын мазмұнды түрде зерттеген Р.Гриффитс (1935) болды. Ол бес және одан үлкен балалардың сөздік әңгімесі мен ойыны бойынша зерттеді. Ал көптеген батыс психологтары қиял категориясын ерекшелік бөлмейді, бірақ оның феномендерін творчестволық процестер құрамында деп суреттейді де, тестологиялық әдістермен зерттейді.

Ж.Пиаже үшін қиял мен сөйлеу өзара байланысты қалыптасады. Орыс психологиясында Н.В.Самсонов балаларда қиялдың дамуы жайлы материалдарды жинақтай келе, фантазияны баланың рухани көркем өнерінің формасы деп қарастырады. /2/

Л.С.Выготский танымдық іс-әрекеттегі қиялдың рөлін көрсетеді. Ол былай дейді: «Фантазия бейнелері икемді, динамикалық, келесі қайта құрылуларға ашық болады. Барлық жоғары функциялар өз ерекшелік сипаттарына тек сөйлеу деңгейінде ғана жетеді». /3/ Балалар қиялының дамуы тілді меңгерумен тығыз байланысты екендігін Л.С.Выготский өз еңбектерінде атап кеткен.

Д.Б.Эльконин ойын мен қиялдың әлеуметтік табиғатын зерттей отырып, оның қайнар көзі баланың ересек өмірін сүргісі келуі қажеттігі мен осы қажеттікті өтей алмау арасындағы қарама-қайшылық деп біледі. /4/

Қиялдың алғашқы көріністері 3 жасар бөбектерде байқалады. Мұны бөбектердің қызық ертегідегі оқиғаны шын көріп, бар ынтасымен берілуінен көреміз. Бір қарағанда, жас бала қиялға өте бай сияқты болып көрінгенмен, ондағы образдар шындықтан өте алыс жатады. Себебі, бала

санасында кез келген нәрсенің бейнесі оңай тоғысады да, бұдан керемет қиял да көріністері құралады. Баланың өмір тәжірибесі өсе келе, қиялы да шындыққа бір табан жақындап отырады.

Қиял басқа да психикалық процестер тәрізді, дамудың ұзақ жолынан өтеді. Қиялдың қарапайым түрінен бастап, шығармашылық қиялға дейінгі кезеңнің қалыптасуы нақты әрекетке байланысты. Мектеп жасына дейінгі баланың негізгі әрекеті болып табылатын ойыны бала қиялын дамытуда ерекше орын алады. Ойын үстінде оның шығармашылық талабына кең жол ашылады. Бала ылғи да бір нәрсені жасап, қарастыруға әрекет жасайды. Ойын баланың белсенділігін, күш қуатын барынша жұмсауға мүмкіндік туғызады. Ойын үстінде бала айнадағы шындықты шын көзімен қарап, аңғара алмайды, қиял бейнелерінің жетегінде кетеді. Бала психикасының осы жағы да қиял тәрбиесінде болатын жай болып саналады.

Мектеп бала қиялын дамытуда үлкен рөл атқарады. Мұндағы оқылатын сабақтардың мәніне түсіну қиялсыз мүмкін емес. Өмір тәжірибесінің артуы, білім қорының молайуы түсуі балалардың қиялын да дамыта түседі. Бала қиялы белгілі бір іс-әрекетті орындау үстінде немесе оны орындау барысында дамитын болғандықтан, баланың икемділігі мен дағдысын дамытып отыру қажет.

Бала психикасының дамуындағы ерекшеліктер Ж.Пиаже зерттеулерінде кеңінен қамтылып, баланың қиялы шындық пен болмысқа бағдарланғанын көрсетеді. Алайда, баланың санасыз ойы мен ересек адамның мақсатты ойы арасында өтпелі кезең болады деп санайды. Мұндай аралық немесе өтпелі кезеңді Ж.Пиаже бала ойының эгоцентрлігі деп атайды. Бала ойындағы эгоцентрлік қиялдан шындыққа ойлауға өту сатысы болып саналады. Баланың эгоцентрлік ойын түсіндіру үшін, Ж.Пиаже оны жеңіл түс көру, елес сипатында болады да, ол қалайда өзінің талабын орындауға бағытталаып, шындықтан әлдеқайда алыста жатады деп санайды. Ал енді бала есейген соң, оның мұндай ойы шындық болмысқа қарай бет бұрып, оны жүзеге асыруға ұмтылады деп санайды.

Қиял жөніндегі ілімге көшу үшін, сәби санасының дамуын бірнеше кезеңдерге бөлуге бола-

ды. Осыған байланысты Ж.Пиаженің көзқарасына сәйкес қиялдың бастапқы түрін пайымсыздық сипатта болады деп санауға болады. Мұндай қиял адамның саналы әрекеті мен ойлауынан өзгеше болып саналады. Бұл ерекшеліктің мәнін қиялды зерттеуші авторлар ойлауды жүзеге асыруда белгілі ниеттегі мақсат-міндеттер болатындығын атап көрсетті./2/

Ал қиялға негізделетін ойлауда белгілі мақсат-мүдде болмайды, ондай ойлау парықсыз болып қала бермек. Демек, бірінші айырмашылық ойлаудың шындыққа сай саналы сипатта болуы, ал қияли ойлау парықсыз түрінде тірексіз болып қала береді. Екінші айырмашылық – адамның саналы әрекетінің мақсатты түрде жүзеге асырылуында болып табылады. Қиял бұл орайды іс-әрекет түрі ретінде, өзінің мақсатты мүддесінен нәтиже күтіп, одан рахат табады. Қиял мұнда өзгеше қызмет атқарады.

Үшінші айырмашылық шындыққа сәйкес ойдың сөз арқылы өзгелерге жеткізілуі әлеуметтік сипатта болып, дауыстап айтылады. Мұндай ой әлеуметтік сипатта сыртқы болмысты бейнеледі. Осы сипаттағы саналы әрекеттердің әр алуан түрлерінің өзара ұқсас болуының негізгі себебі, ойдың сөздік атаулармен айтылып, өзге адамдарға хабар ретінде таратылуы.

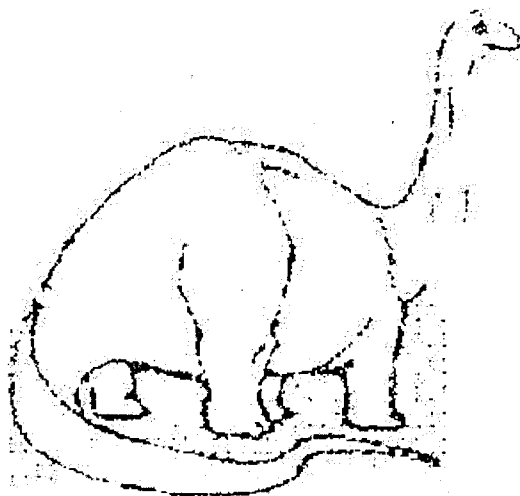
Шындық болмысты зерттеу арқылы айқындалған мәселенің бірі – балалар ойының арманшылдығы туралы түсініктің болуы. Баланың ойлауы мен қиялының арақатынасын анықтаудағы маңызды жайт – оның сөйлеуі мен қиялының дамуы болып саналады. Сонымен, бақылау

нәтижелері бала қиялының дамуы, оның сөйлеуіне тәуелді екенін көрсетеді. Сөйлеуі өрістеп дамымаған баланың қиялы мардымсыз болып қалатыны анықталған. Бала қиялының дамымай, тоқырап қалуы әрқилы жүйке ауруларына ұшырау себептеріне байланысты болатындығын психология ғылымындағы зерттеулер анықтады. Әсіресе, осындай жайттар мидың әртүрлі ауруларға ұшырап немесе мидың зақымдалу салдарынан сөйлеу қабілетінен айырылғанда, қиялдың немесе қиялға байланысты армандау сияқты ерекшеліктерінің мүлдем дамымай қалғандығы белгілі болған. Ондай ауруға душар болғандар өздері тікелей көріп-білген нәрселер мен құбылыстар жайында әсерлері туралы бірнәрсені құрастырып айту не ондай әсерлердің бейнесін жасауға да қабілетсіз болып қалатындығы анықталған. /3,4/

Осындай жағдайларды болдырмас үшін алдын алу жұмыстарын жүргізген абзал. Мысалы сабақ беретін мұғалім күнделікті талап қою, әлеумет педагог тәрбиеге байланысты қосымша жұмыстар, мектеп психологы баланың жағдайын қадағалап жоспарға алу міндетті. Осы орайда айтыла кететін жайт, мектептен тыс жұмыстар, оның ішінде мектеп психологының жазғы лагерь жұмысын ұйымдастыруы сонымен қатар жазғы демалысты қалай өткізеді көңіл бөлу. Мысал келтіру арқылы баланың ойлауы мен сөйлеуі және шығармашылық қиялын дамытуға біздің психологтар қандай үлес қосады екен...

Мысалы: «Динозавр (Диво) анасын қалай іздеді?» әдістеме

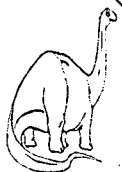
Динозавр анасын қалай іздеді?



Егер сұраққа жауап іздесең, саған кітап
тар көмектеседі
Сейітқұл Оспанов «Ағаш ат»
Әділ Балта «Алданыш»
Әділ Балта «33 мысал»
Бердібек Соқбақбаев «Менің атым
Қожа» әңгімесі



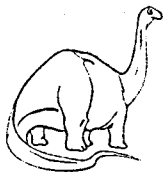
-Эй, сен
кімсің? Сен
менің
анамсыңба?



Жоқ, сенің анаңды мен
көрген сияқтымын, бірақ
менің шартым бар! –
Ауылдан келген баладан,
қаланың баласы не
себептен ұялды?



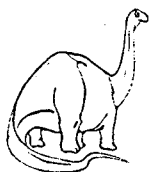
Мен анамды
іздеп
жүрмін!



-А сенің анаңның аты
кім?
-Тоқта, тоқта әрине сен
маған көмектессен, мен
көмектесем!
Кітап неліктен
Алданыш аталды?



Мен анамды
тапқан
сияқтымын!

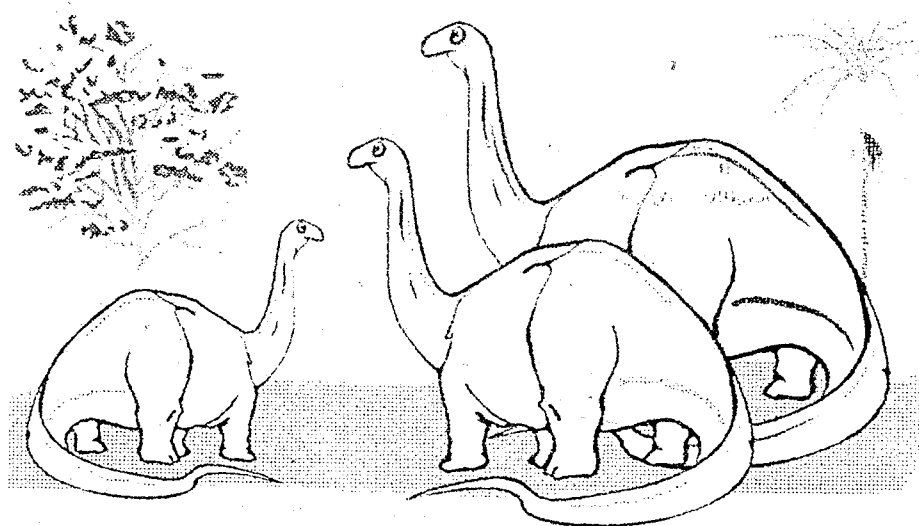


-Жоқ балақай! Мен
анан емеспін, меннен
сүрінбей өтсең,
алдында Арқар күтіп
тұр! 33 мысалдан ең
қызықты мысал
келтір



-Арқар деген мүйізі
үлкен болады екен
ғой?
-Мүмкін сен білесің
менің анамды

- Диво енді менің
сұрағыма жауап
берсең, анаңды да
көресің!
Қожаның жағымсыз
қылықтары



Мамыр айында басталады. Кітапша жасалады, бірінші бетінде оқушы аты-жөні, екінші бетінде Динозаврдың анасын іздеп шығуы, үшінші – төртінші бетінде тапсырмалар және жауаптарын жазатын орын қалдырылады. Қыркүйек айында жарыс ұйымдастырып, оқыған кітаптарын жинап, шығарма жазуға шақырамыз.

Бұл жағдай терең үңгірде болды. Бір кезде жұмыртқадан Динозаврдың баласы шықты. «Ана» - деп Диво шақырды, ол дауысқа ешкім жауап қайтарған жоқ. Ол азғана күтті де, анасын іздеуге шықты.

- Динозаврлар өте аз және оған сенің көмегің керек, тек сенімен барлық тапсырманы орындаса, ол анасын табады.

Сонымен Диво біздің көмегімізбен анасына жетті.

Қыркүйек айында мектеп психологы ұйымдастырып шығарма жазуға шақырады. Кімнің шығармасы жақсы, көлімді, мазмұнды шықса, Дивоның дайындаған сыйлығына ие болады.

Әдістеменің мақсаты кітап оқу, шығарма жазу арқылы оқушылардың шығармашылық қиялының даму деңгейін анықтау, талдау. Әдістемені өркімнің өз тандауы бойынша ұйымдастыруға, әртүрлі психологиялық ойындар, тренингтер, жаттығуларды тиімді пайдалануға болады.

Көркем әдебиеттің, қоршаған ортаның көмегімен пассивті қиялдау деңгейі, активті және қиялдың шарықтау шегі армандауға дейін көтеруге болатынын әдістемелердің көмегімен көтеруге болатыны анықталды.

Сонымен, балалардың шығармашылық қиялын дамытуға әсер ететін негізгі факторлар қоршаған орта, көркем әдебиет арқылы дамитынын жүргізілген әдістемелердің нәтижесінен көре отырып, жалпы мектеп педагог психологтардың назарына оқу әдістемелік материалдары ретінде ұсынылған.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. – М., 1992.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб, 1997.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: кн. Для учителя. – М., Просвещение, 1991.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 1960.
5. Әдістемелер жинағы. С.Бегалин атындағы балалар кітапханасы. 2006
6. Сейітқұл Оспапов «Ағаш ат». – Алматы. Жалын. 1990.
7. Әділ Балта «Алданыш». – Алматы. Жалын. 1984.
8. Әділ Балта «33 мысал». – Алматы. Аруна. 2004
9. Бердібек Соқбақбаев «Менің атым Қожа». – Алматы. Балауса. 2006.

Резюме

В статье приведены методы организации летнего отдыха учащихся с учетом их возрастных и психологических особенностей.

Summary

Seeing the main deferences of the dream, the method of organizing the summer holiday of students is offered in this article.

Г.Б. НИЕТБАЕВА

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

В настоящее время вопрос о формировании отношения к собственному здоровью как к непреходящей ценности становится важной общественной задачей. Ведь здоровье — это необходимое условие активной и нормальной жизнедеятельности человека, он имеет свою специфику проявления на физическом, психологическом и социальном уровнях рассмотрения.

Проблема психического здоровья привлекает и привлекало внимание многих исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, психологов, педагогов, философов, социологов. Сам термин «психическое здоровье» прежде всего связывает две науки и две области практики — медицинскую и психологическую.

В «энциклопедическом словаре медицинских терминов» термина «психического здоровья» нет, есть просто «здоровье», обозначающее «состояние полного душевного, физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (1). Психическое здоровье в медицинской практике объясняется условиями психосоциального развития личности.

В психологическую литературу понятие психического здоровья стало входить сравнительно недавно. В словаре под редакцией А.В.Петровского и М.Г. Ярошевского сделана попытка определить это понятие с точки зрения психологии. Психическое здоровье рассматривается как состояние душевного благополучия характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условием окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности (2).

Проблема определения критериев нормы и аномалии психического здоровья человека является одной из самых сложных. Исторически сложилась ситуация, при которой критериями нормы выступают социально-культурные традиции. Одно и то же психическое проявление, в зависимости от общепринятого понятия нормы, может считаться как нормальным, так и аномальным. Современная наука определяет психическое здо-

ровье посредством суммы медицинских и психологических критериев, а также социальных норм и ценностей. Пограничные состояния данного аспекта здоровья человека являются наиболее обширной и труднодиагностируемой группой психических проявлений. Сложно провести четкую границу между психическим здоровьем и психическим расстройством, если оно клинически явно не проявляется.

Психическое здоровье — это состояние равновесия между человеком и внешним миром, адекватность его реакций на социальную среду, а также на физические, биологические и психические воздействия, соответствие нервных реакций силе и частоте внешних раздражителей, гармония между человеком и окружающими людьми, согласованность представлений об объективной реальности данного человека с представлениями других людей, критический подход к любым обстоятельствам жизни. Выделяют три уровня психического здоровья человека:

- уровень психофизиологического здоровья (определяется состоянием и функционированием центральной нервной системы);
- уровень индивидуально — психологического здоровья (определяется состоянием и функционированием психической деятельности);
- уровень личностного здоровья (определяется соотношением потребностей человека с возможностями и требованиями социальной среды).

Очевидно, что каждый уровень психического здоровья человека имеет свою медико-психологическую и социально-ценностную систему критериев нормы и аномалии. Негативные изменения могут происходить как на одном, так и на двух и всех трех уровнях. Нарушения психофизиологического уровня здоровья проявляются в форме многообразных нервных заболеваний, возникающих как в центральной нервной системе, так и в периферической (мигрень, невралгия, неврит). Нарушения индивидуально-психологического уровня здоровья обуславливают появление ряда психических заболеваний (расстройства восприятия, мышления, памяти, эмоций). Наруше-

ния личностного уровня здоровья вызывают изменения направленности личности, которые делают невозможным ее нормальное сосуществование с социальным окружением (алкоголизм, наркомания, преступники).

Целый ряд психических заболеваний, разновидностей умственной отсталости связан с наследственным фактором. С целью предупреждения рождения ребенка с наследственным психическим заболеванием используется медико-генетическое консультирование. При возникновении хромосомных аномалий, таких как, например, синдром Дауна, генетическое консультирование выявляет, где и когда произошла «ошибка»: во время формирования половых клеток отца или матери, после оплодотворения яйцеклетки или образования зиготы. Впоследствии это может предотвратить рождение ребенка с данными изменениями.

Существуют психические дефекты, не имеющие очевидной наследственной природы. Во время беременности их причинами могут быть инфекции и интоксикации, во время родов - психические и физические воздействия или черепно-мозговые травмы.

Большое значение в сохранении психического здоровья имеет правильная организация воспитания ребенка. Разностороннее развитие, постоянный контроль за состоянием здоровья, своевременная коррекция возникших изменений обеспечивают нормальный психический статус ребенка.

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» сказано, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями. (3) Основным условием нормального психосоциального развития (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходи-

мое наблюдение и обеспечивают материальными средствами, необходимыми семье, Следует предоставлять ребенку больше самостоятельности и независимости, давать ему возможность общаться с другими детьми и взрослыми вне дома и обеспечивать соответствующие условия для обучения.

Эксперты ВОЗ на основе анализа результатов многочисленных исследований в различных странах убедительно показали, что нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей, которые страдают от недостаточного общения со взрослыми и их враждебного отношения, а также у детей, которые растут в условиях семейного разлада. Эти же исследования обнаружили, что нарушения психического здоровья в детстве имеют две важные характерные черты:

- во-первых, они представляют собой лишь количественные отклонения от нормального процесса психического развития;

- во-вторых, многие их проявления можно рассматривать как реакцию на специфические ситуации. Так, дети часто испытывают серьезные затруднения в одной ситуации, но успешно справляются с другими ситуациями.

У большинства детей в те или иные периоды под влиянием определенных ситуаций могут появиться нарушения эмоциональной сферы или поведения. Например, могут возникнуть беспричинные страхи, нарушения сна, нарушения, связанные с приемами пищи, обычно эти нарушения носят временный характер. У некоторых же детей они проявляются часто, упорно и приводят к социальной дезадаптации. Такие состояния могут быть определены как психические расстройства.

В ряде психологических работ психическое здоровье соотносится с переживанием психологического комфорта и психологического дискомфорта. Психологический дискомфорт возникает в результате фрустрации потребностей личности, приводящей к депривации.

Очень перспективным является подход к проблеме психического здоровья с точки зрения полноты, богатства развития личности. А. Маслоу во всех работах писал главным образом о двух составляющих психического здоровья. Это, во-первых, стремление людей быть «всем, чем они могут», развивать весь свой потенциал через

самоактуализацию. Необходимое условие самоактуализации, по его мнению, — нахождение человеком верного представления самого себя. Для этого нужно прислушаться к «голосу импульса», поскольку « большинство из нас чаще прислушиваются не к самим себе, а к голосу папы, мамы, к голосу государственного устройства, вышестоящих лиц, традиций и т.д.» (4)

И вторая составляющая психического здоровья — стремление к гуманистическим ценностям. Маслоу считал, что самоактуализирующейся личности присущи такие качества, как, принятие других, автономия, спонтанность, чувствительность к прекрасному, чувство юмора, альтруизм, желание улучшить человечество, склонность к творчеству.

Также, некоторые авторы приводят ключевым словом для описания психического здоровья человека понятие « гармония», а центральной характеристикой — саморегулируемость, понимая как возможность адекватного приспособления субъекта к благоприятными и неблагоприятными воздействиями окружающей среды.

Основным способом поддержания психического здоровья в массах, является психопрофилактика — область медицинской психологии, основная задача которой заключается в предоставлении « специализированной помощи практически здоровым людям для предотвращения нервно-психических психо-соматических заболеваний. Вместе с этим внедряется в практику новые структурные подразделения, цель работы которых непосредственно направлена на решение поставленной проблемы. Таким подразделением является широко внедряемая во все звенья системы образования психологическая служба.

Таким образом, психологический аспект психического здоровья предполагает внимание к

внутреннему миру человека: к его уверенности или неуверенности в себе, в своих силах, пониманию им своих собственных способностей, интересов; его отношению к людям, окружающему миру, происходящим общественным событиям, к жизни как таковой.

Основой сохранения и приумножения психического здоровья человека является здоровый образ жизни: формирование оптимального режима умственной и трудовой деятельности, поддержание душевного покоя и благополучия. Необходимо научиться контролировать свои эмоции и противостоять стрессогенным нагрузкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Энциклопедический словарь медицинских терминов. - Т 1, Л., 1986
2. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психологический словарь. - М., 1990
3. Доклад Комитета экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) 1979 года: Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей.
4. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. - М., 1997
5. Васильев В.Н. Здоровье и стресс. - М.: Знание, 1991
6. Положий Б.С. Социальная психиатрия и общество // очерки социальной психиатрии // Под ред. Т.Б. Дмитриевой - М., 1998
7. Шевандрин Н.Н. Психология, коррекция, и развитие личности. - М., 1988
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды // Под ред. Давыдова В.В. и Зинченко В.П. / - М., 1989

Резюме

Адамның психикалық денсаулығы оның қоршаған ортамен байланысына, тұлғаның биологиялық, денесінің шынығуына, психикалық жағдаяттарына байланысты.

Summary

This article is about person's psychic health. Author shows correlation between somatic diseases and different frustrating factors, stress, hard social conditions.

БІЗДІҢ АВТОРЛАР – НАШИ АВТОРЫ

- Матросов В. Л.** — академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, ректор Московского педагогического государственного университета
- Пралнев С.Ж.** — доктор педагогических наук, профессор, ректор Казахского национального педагогического университета им. Абая
- Бекбоев А.А.** — доктор философских наук, профессор, ректор Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева,
- Намазбаева Ж.И.** — доктор психологических наук, академик МАН ВШ, академик МА пед. и соц. наук, директор НИИ психологии КазНПУ им. Абая
- Прошкин В.В.** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий научно-исследовательским отделом по организации научных исследований Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (Украина, г. Луганск)
- Джуринский А.Н.** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии образования, Московский педагогический государственный университет
- Нарикбаева Л.М.** — доктор педагогических наук, и.о. профессора кафедры педагогики дошкольного и начального образования КазНПУ им. Абая
- Кайдарова А.Д.** — доктор педагогических наук, и.о. профессора КазНПУ им. Абая
- Жарикбаев К.Б.** — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор КазНУ им. аль-Фараби
- Ахметова М.К.** — кандидат педагогических наук, доцент Международного казахско-китайского колледжа
- Коньсбаева А.Б.** — ст. преподаватель КазНПУ им. Абая
- Кусаннов А.К.** — доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана
- Шадрин Н.С.** — доктор психологических наук, профессор Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова
- Сейдулаев К.Б.** — ст. преподаватель НИИ психологии КазНПУ им. Абая
- Бекмуратова Г.Т.** — Абай атындағы ҚазҰПУ-дың психология ғылыми-зерттеу институтының ағк
- Хан Н.Н.** — доктор педагогических наук, профессор кафедры национального воспитания КазНПУ им. Абая
- Калиева С.И.** — к.п.н., профессор кафедры национального воспитания КазНПУ им. Абая
- Колумбаева Ш.Ж.** — к.п.н., профессор кафедры национального воспитания КазНПУ им. Абая
- Жексенбаева У.Б.** — доктор педагогических наук, и.о. профессора кафедры педагогики и психологии института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им. Абая
- Добаев К.Д.** — доктор педагогических наук, директор Центра проблем профессионального образования Кыргызской Академии образования
- Калиева Г.И.** — доцент кафедры национального воспитания КазНПУ им. Абая
- Берикханова А. Е.** — к.п.н., и.о. доцента кафедры национального воспитания КазНПУ имени Абая
- Косов В.Н.** — доктор физико-математических наук, профессор, проректор по научной работе КазНПУ им. Абая
- Скиба М.А.** — кандидат физико-математических наук, доцент, начальник отдела института оценки качества образования и повышения квалификации КазНПУ им. Абая
- Айтпаева А.К.** — кандидат педагогических наук, доцент КазНПУ имени Абая
- Сарсенбаева Л.О.** — к.психол.н., доцент НИИ психологии при КазНПУ имени Абая
- Ибраимова Ж.К.** — Абай атындағы ҚазҰПУ психология ҒЗИ-дің жетекші ғылыми қызметкері
- Абдуллаева Г.О.** — к.п.н., и.о. доцента кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая
- Абишева Ж.А.** — канд. пед. наук, доцент, КазНУ им. аль-Фараби
- Тусубекова К.К.** — Абай атындағы ҚазҰПУ, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент
- Тусубекова Т.К.** — Абай атындағы ҚазҰПУ, аға оқытушысы
- Скендірова А.М.** — Абай атындағы ҚазҰПУ, магистрант
- Советканова Д.** — Абай атындағы ҚазҰПУ, жалпы және колданбалы кафедрасының 4 курс студенті
- Оспанкулова Д.** — Абай атындағы ҚазҰПУ, жалпы және колданбалы кафедрасының 4 курс студенті
- Төлеубекова Р.К.** — Абай атындағы ҚазҰПУ, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, ұлттық тәрбие кафедрасының менгерушісі
- Асипова Н.А.** — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Кыргызско-Турецкого университета «Манас»
- Сангилбаев О.С.** — доктор психологических наук, и.о. профессора КазНПУ им. Абая
- Беркутов Т.С.** — магистр психологии, КазНПУ им. Абая
- Скендірова А.М.** — магистр психологии и педагогики, КазНПУ им. Абая
- Ордагулова Д.И.** — магистр психологии, КазНПУ им. Абая
- Орманова З.К.** — Абай атындағы ҚазҰПУ, жалпы және колданбалы психология кафедрасының доценті, психология ғылымдарының кандидаты,
- Кәрібаев Ж.А.** — Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және колданбалы психология кафедрасының оқытушысы
- Бейсембаева К.Д.** — Абай атындағы ҚазҰПУ, жалпы және колданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы
- Каракулова З.Ш.** — ведущий научный сотрудник НИИ психологии Каз НПУ имени Абая
- Суниатова Р.И.** — доктор психологических наук, профессор филиала МГУ в г. Ташкенте
- Палагина Н.Н.** — профессор Кыргызско-Российского славянского университета
- Иванова В.П.** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Кыргызско-Российского славянского университета
- Завалишина О.В.** — кандидат психологических наук, доцент КазНПУ имени Абая
- Слякаева Р.А.** — магистр, преподаватель КазНПУ имени Абая
- Ингайбекова Т.А.** — Абай атындағы ҚазҰПУ, жалпы және колданбалы психология кафедрасының оқытушысы, магистр
- Мокешова К.М.** — Абай атындағы ҚазҰПУ, жалпы және колданбалы психология кафедрасының оқытушысы
- Ниетбаева Г.Б.** — старший научный сотрудник НИИ психологии КазНПУ имени Абая

МАЗМУНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

Поздравительные письма.....	3
Пралиев С.Ж. Обращение к читателям журнала.....	8
Коғамдағы педагогикалық және психологиялық ғылым – Педагогическая и психологическая наука в обществе	
<i>Матросов В.Л.</i> Фундаментальность как основа подготовки учительских кадров в педагогическом университете: традиции и современность.....	9
<i>Пралиев С.Ж.</i> Актуальные проблемы формирования личности будущих специалистов.....	13
<i>Бекбоев А. А.</i> Педагогическое образование в Кыргызской Республике: проблемы и перспективы.....	18
<i>Намазбаева Ж.И.</i> Развитие психологической науки как основа модернизации современного общества.....	25
<i>Прошкин В.В.</i> Влияние научных школ на подготовку студентов педагогических университетов.....	30
Педагогика, психология және білім беру тарихы – История педагогики, психологии и образования	
<i>Джуринский А.Н.</i> Историко-педагогическая наука в современной России.....	34
<i>Нарикбаева Л.М.</i> Экскурс в историю развития проблемы педагогических способностей.....	38
<i>Кайдарова А. Д.</i> Реформирование высшего педагогического образования в условиях независимости РК (1991- 2001 гг.).....	46
<i>Жарикбаев К.Б., Ахметова М.К.</i> Вопросы детской и педагогической психологии в исследованиях академика Т.Т.Тажикбаева.....	51
<i>Коньсбаева А.Б.</i> Вклад Ш. Уалиханова в становление этнопсихологии как науки в Казахстане.....	54
Педагогиканың, психологияның және білім берудің әдіснамасы мен теориясы – Методология и теория педагогики, психологии и образования	
<i>Кусаинов А. К.</i> Методология сравнительной педагогики.....	57
<i>Шадрин Н.С.</i> О значимости психологического обоснования гуманистической парадигмы образовательного процесса.....	64
<i>Сейдулаев К.Б.</i> Психология ценностных ориентаций.....	70
<i>Бекмуратова Г.Т.</i> Интегративті психокоррекциялық жұмыстың теориялық-әдіснамалық негізі.....	77
Білім берудің бүгінгі проблемалары – Современные проблемы образования	
<i>Хан Н.Н., Калиева С.И., Колумбаева Ш.Ж.</i> Непрерывное образование как условие развития личности современного специалиста.....	84
<i>Жексенбаева У.Б.</i> Компетентностный подход в современном педагогическом образовании.....	88
<i>Лобаев К.Д.</i> Куррикулум в Кыргызстане.....	92
<i>Калиева Г.И.</i> Формирование готовности будущего специалиста к самообразовательной деятельности.....	94
<i>Берикшанова А. Е.</i> Формирование готовности специалиста к непрерывному образованию как необходимое условие успешности его профессиональной деятельности.....	97
<i>Косов В.Н., Скиба М.А.</i> Специфика проектирования образовательного процесса в школе.....	100
<i>Калиева С.И.</i> К вопросу о теоретическом обосновании процесса социализации современного школьника.....	106
<i>Айтпаева А.К.</i> Девиантное поведение личности, как социально-психолого-педагогическая проблема.....	108
<i>Сарсенбаева Л.О.</i> Особенности профессиональной направленности личности современных студентов.....	113
<i>Ибраимова Ж.К.</i> Студент тұлғасын қалыптастыруда «Өзін-өзі тану» пәнінің рөлі.....	117
<i>Абдуллаева Г.О.</i> Социальные представления в структуре «Я-концепции» преподавателя современного вуза.....	121
<i>Абишева Ж.А.</i> Этнопсихологические знания в подготовке будущих психологов.....	124
<i>Тусубекова К.К., Тусубекова Т.К. Скендірова А.М., Советканова Д., Оспанкулова Д.</i> Жаңа формациядағы педагогтың жеке элитарлы тұлғалық үлгісімен іс-әрекетінің психологиялық ерекшеліктері.....	127
Тәрбие мәселелері – Вопросы воспитания	
<i>Төлеубекова Р.К.</i> Ұлттық тәрбие және оның философиясы.....	131
<i>Асипова Н. А.</i> О влиянии социально-культурных факторов на нравственное формирование современной молодежи.....	135
<i>Сангилбаев О.С., Беркутов Т.С., Скендірова А.М., Ордагулова Д.И.</i> К проблеме профессионального самовоспитания будущего специалиста.....	138
<i>Орманова З.К. Джаксынжаева Ж.Т.</i> Жалғыздық сезімін бастан өткізу кезіндегі тәрбиелік айырмашылықтар.....	143
<i>Карибаев Ж.А.</i> Бала тәрбиесіндегі әлеуметтік педагог қызметінің ерекшеліктері.....	145
<i>Бейсембаева К.Д.</i> Кикілжің – бастауыш мектеп оқушыларының әлеуметтік бейімделмеуінің негізі.....	148
Қолданбалы психология және психотерапия – Прикладная психология и психотерапия	
<i>Каракулова З.Ш.</i> Особенности этических принципов в психотерапевтической помощи.....	152
<i>Суннатова Р.И.</i> Психологическое обеспечение коррекции развития ребенка.....	155
<i>Палагина Н.Н., Иванова В.П.</i> Саморегуляция и интеллектуальная деятельность студентов.....	158
<i>Завалишина О.В., Слякаева Р.А.</i> Нейропсихологические подходы в диагностике школьной дезадаптации.....	166
<i>Ингайбекова Т.А.</i> Тұлғалық сапаларды дамытудағы арттерапияның рөлі.....	169
<i>Мокейшова К.М.</i> Шығармашылық қиялдың дамуына мектеп психологының әсері.....	173
<i>Ниембаева Г.Б.</i> Некоторые психологические аспекты психического здоровья человека.....	177
Біздің авторлар – Наши авторы.....	180

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ ЖУРНАЛА!

Настоящий журнал посвящен психолого-педагогическим проблемам непрерывного образования. Мы считаем, что необходима координация деятельности и объединение усилий ученых и практиков для формирования единого образовательного пространства, проведения научно-исследовательских работ, разработки и обновления содержания, научно-методического обеспечения непрерывного образования. Поэтому основной тематической направленностью журнала будет публикация научных исследований по актуальным проблемам современного состояния всех ступеней и уровней образования, истории педагогики, методологии и методики профессиональной подготовки педагогов и психологов, приоритетным направлениям мировой и Казахстанской педагогической и психологической науки и практики.

Журнал будет издаваться 4 раза в год и каждый его номер редакционный совет хочет посвятить одному вопросу, обсудив его разные аспекты. Следующий номер журнала будет посвящен исследованиям проблем каждой ступени и уровня непрерывного образования, начиная от дошкольного образования до переподготовки кадров. Мы с удовольствием примем Ваши статьи посвященные вышеназванным проблемам.

Требования к научным статьям следующие:

Порядок расположения структурных элементов статьи: Ф.И.О., ученая степень, ученое звание и наименование организации в которой работает автор (авторы), название статьи, текст статьи, аннотация. Объем статьи должен быть 5 страниц и более, текст набран в текстовом редакторе Word, кегль – 14, интервал -1, отступы сверху и снизу – 2,5 см, слева – 3 см, справа – 1,5 см. Таблицы, схемы, рисунки должны быть четкими, в черно-белом цвете. Подчеркивание в тексте не допускается. К статье на русском языке прилагается краткая аннотация на казахском и английском языках, к статье на казахском языке – на русском и английском. Все материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями и тщательно отредактированы. Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора статей для включения в журнал. Рукописи статей авторам не возвращаются.

Стоимость публикации 1 страницы текста – 500 тенге, оплата производится перечислением с пометкой «Оплата за публикацию в журнале «Педагогика и психология» на банковский счет университета: РГП ПХВ КазНПУ имени Абая, КОД 16, РНН 600900529562, ИИК 802609411 АГФ АО «Банк ЦентрКредит» г.Алматы, БИК 190501719. Лучшая статья номера будет опубликована бесплатно, а автор лучшей статьи года получит денежную премию.

Тексты статей в распечатанном виде, дискеты и копии платежных поручений, подтверждающих оплату, просим присылать для публикации во втором номере журнала до 10 декабря 2009 года по адресу: 050010, г.Алматы, проспект Достык, 13 или отправлять прикрепленным файлом по электронной почте e-mail: pedagogika@kaznpu.kz. Телефон для справок: 8(7272)91-91-82.

На журнал можно подписаться через АО «Казпочта», Эврика-Пресс, Каз-Пресс. Индекс для юридических лиц и индивидуальных подписчиков – 74253.

Редакционный совет

Редакция в переписку не вступает
Рукописи не возвращаются и не рецензируются

Подписано в печать 25.09.2009.
Формат 60x84¹/₈. Бумага мелованная. Печать – офсет.
10,8 п.л. Тираж 500. Заказ 164.

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая
050010, Алматы, пр. Достык, 13. Тел. 291-91-82

