

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ
МИНИСТРЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ
КАЗАХСТАН**

**Қазақстан-Американдық Еркін
Университетінің Хабаршысы**

**Вестник Казахстанско-Американского
Свободного Университета**

**ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**Шығарылым 1
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ
МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**Выпуск 1
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

**Өскемен, 2019
Усть-Каменогорск, 2019**

ББК 74.04

В 38

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

Жинақ материалдары ғылыми қызметкерлерге, ЖОО профессорлық-оқытушылық құрамына және студенттерге, білім беру қызметкерлеріне арналған.

Журнал жылына 4 рет шығады.

Республиканский научный журнал «Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета» посвящен педагогике и психологии. Тематика статей представлена на казахском и русском языках и рассматривает проблемы современного образования, философские вопросы человека и образования, педагогические технологии, общие вопросы психологии, вопросы школьной педагогики, педагогику и здоровый образ жизни.

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

Журнал выходит 4 раза в год.

Бас редактор - Е.А. Мамбетказиев ҚР ҰҒА академигі, профессор

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

В 38 Қазақстан-Американдық Еркін Университетінің Хабаршысы. Ғылым журналы. 1 шығарылым: педагогика және психология. – Өскемен, 2019. – 178 б.

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 1 выпуск: педагогика и психология. – Усть-Каменогорск, 2019. – 178 с.

В $\frac{4304000000}{00(05) - 19}$

ББК 74.04

Журнал ҚР Мәдениет, ақпарат және спорт министрлігінде тіркелген. БАҚ есебіне тіркеу туралы куәлік № 5888-ж 11.04.2005 бастап.

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

© Қазақстан-Американдық
Еркін Университеті, 2019
© Казахстанско-Американский
Свободный Университет, 2019

УДК 101

**ПРОЦЕССЫ ОСОЗНАНИЯ И РЕДУКЦИИ В ПОНИМАНИИ
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ: К АНАЛИЗУ ЭСХАТОЛОГИЧЕСКОГО
МИРОПОНИМАНИЯ**

Гусева Н.В.

Сведения об авторе. Гусева Нина Васильевна - доктор философских наук, Председатель Восточного Отделения Казахстанского Философского Конгресса, Руководитель Международного Центра Методологических исследований и инновационных программ; академик акмеологической академии.

Аннотация. В статье рассматриваются истоки различных версий и вариантов эсхатологического миропонимания; в также истоки особенностей, с одной стороны, вытекающих из позиции обыденного, эмпирического, теоретического и философского мышления, и, с другой стороны, вытекающих из предметной направленности и подходов, присущих различным формам общественного сознания, таким как религия, мораль, искусство, политика, философия. В отношении эсхатологического миропонимания специально акцентируется присутствие редукций, ведущих к перекосам и деформациям, к существенным искажениям образа и понимания мира, человека и общества как процессуальных феноменов по своей природе, а также к деформациям образа и понимания связи человека с миром, общества с природой, к восприятию этих связей в негативной форме, ведущей к депрессиям и отказу от разумного устройства человеческого бытия, человеческой деятельности и человеческих отношений.

Ключевые слова. Эсхатология; миропонимание; редукции; деформации; процессуальность; человеческая деятельность; эсхатологические интерпретации: в религии, в этике, в политике, в искусстве, в философии; уровни осмысления эсхатологических идей: обыденный, эмпирический, теоретический, философский.

Автор туралы мәліметтер. Гусева Нина Васильевна – философия ғылымдарының докторы, Қазақстандық Философия Конгресінің Шығыс Бөлімінің төрағасы, Әдіснамалық зерттеулер және инновациялық бағдарламалардың халықаралық орталығының жетекшісі; акмеологиялық академияның академигі.

Аннотация. Мақалада эсхатологиялық әлем түсінігінің әртүрлі нұсқалары мен нұсқаларының бастаулары қарастырылады; сонымен қатар бір жағынан қарапайым, эмпирикалық, теориялық және философиялық ойлау ұстанымынан, екінші жағынан, дін, мораль, өнер, саясат, философия сияқты қоғамдық сананың әртүрлі түрлеріне тән пәндік бағыттылық пен тәсілдерден туындайтын ерекшеліктердің бастаулары қарастырылады. Эсхатологиялық әлем түсінігіне қатысты ауытқулар мен деформацияларға, әлемнің, адамның және қоғамның өз табиғаты бойынша іс жүргізу феномендері ретінде бейнесі мен түсінігінің бұрмалануына, сондай-ақ адамның әлеммен, қоғамның табиғатпен байланысын түсінуі мен бейнесінің деформациясына, осы байланыстардың депрессияға алып келетін теріс формада қабылдануына және адам болмысының, адам қызметі мен адами қарым-қатынасының қисынды құрылғысынан бас тартуына алып келетін редукциялардың болуы арнайы назар аударады.

Түйін сөздер. Эсхатология; әлемді түсіну; редукция; деформация; іс жүргізу; адам қызметі; эсхатологиялық интерпретациялар: дінде, этикада, саясатта, өнерде, философияда; эсхатологиялық идеяларды ұғыну деңгейлері: қарапайым, эмпирикалық, теориялық, философиялық.

About the author. Guseva Nina - PhD, Chairman of the Eastern Branch of the Kazakh Philosophical Congress, Head of the International Center for Methodological Research and Innovative Programs; Academician of Akmeologic Academy.

Annotation. The article describes the origins of various versions and variants of eschatological world view; the origins of their peculiarities, on one hand, coming from the ideas of everyday life, empiric, theoretical and philosophical thinking, and, on the other hand, coming from subject direction and approaches related to different forms of communal awareness such as religion, moral, art, politics and

Материалы впервые были представлены на Международной научной конференции «Эсхатологічна проблематика у філософії та культурі російського Срібного віку» в 2012 году. Украина, г. Дрогобыч

philosophy. In relation to the eschatological worldview, the presence of reductions that lead to distortions and deformations, to significant distortions of the image and understanding of the world, man and society as procedural phenomena by nature, as well as to deformations of the image and understanding of the relationship of man with the world, society with nature, to the perception of these connections in a negative form leading to depression and the rejection of the rational structure of human existence, human activity and human relationships.

Keywords. Eschatology; world outlook; reduction; deformation; processuality; human activity; eschatological interpretations: in religion, in ethics, in politics, in art, in philosophy; levels of understanding of eschatological ideas: ordinary, empirical, theoretical, philosophical.

Эсхатология как учение возникает в качестве ответа на вопросы, которые возникают перед человеком в процессе получения исторического опыта. Это учение аккумулирует понимание этого опыта, создает способы транслирования его из одной культуры в другую. Формирование эсхатологического учения также проявляет возможности различных походов к осмыслению волнующих человечество проблем. Каждая из существовавших культур создает свою версию понимания эсхатологической проблемы. В связи с этим разрабатываются свои версии выхода для человека и человечества из тупика конечности бытия.

Эсхатологическая проблематика имеет своим корнем интерес человечества к тому, что скрыто за пределами бытия. Завершение любого процесса может порождать вопрос: а что дальше? Что будет потом? Удовлетворение этого интереса переводит эсхатологическую проблематику в план процессов осознания. Осознание этой проблематики всегда исходит из допущения существования мира как отправной точки самого большого масштаба. После этого допущения осознание приводит к двум вариантам постулатов существования мира: как вечного или как конечного. Эти постулаты могут выступать отправными пунктами для выработки определенного отношения к эсхатологической проблеме.

В первом случае, эсхатологическая проблематика характеризуется как узко человеческая, истоки возникновения которой необходимо раскрыть для того, чтобы иметь возможность не допускать психических патологий людей в массовом масштабе. Предположение о конце света в контексте признания бесконечности и вечности мира является своего рода нонсенсом. В то же время трактовки конечности, вечности и бесконечности мира могут провоцировать неоднозначные варианты их сопряжений. Поэтому сфера осознания эсхатологической проблематики наполняется различными смыслами. Например, проблема соотношения однородности мира и его конечности существенно отличается от проблемы соотношения процессуальности мира в целом и конечности любых процессов, происходящих в его контексте.

Позиция 2. Если же рассматривается мир как конечный, то в этом случае эсхатологическая проблематика актуализируется и становится в один ряд с проблемами насущными, решение которых определяет и способы, и возможности выживания и развития человека, и человечества. Признание конечности мира практически означает необходимость подготовки к концу, выявление условий перемещения сроков конца на более отдаленные времена, раскрытие условий, при которых может быть обеспечено значительно более длительное существование и т.п.

Противоречивость тезиса о конечности и бесконечности мира позволяет искать способы разрешения или, в другом варианте, разведения противоречивых сторон. В первом случае – в случае поиска разрешения противоречия конечность и бесконечность мира определяется его единством. Во втором случае речь пойдет о различных основаниях рассмотрения, с одной стороны, конечности мира, а с другой, – его бесконечности. Причем о бесконечности речь пойдет не только в пространственном, но и во временном плане, то есть как о вечности.

Признание процессуальности всего сущего предусматривает возможность рассмотрения его с точки зрения выделения в нем отдельных состояний, положений, определенностей и т.п., которым также свойственна процессуальность. Отдельные состояния, по-

ложения, определенности, принадлежащие всему сущему, пребывают в нем (сущем) как в своем контексте. С точки зрения рассмотрения и дифференцирования сущего на отдельные состояния, положения, движения и т.п. возможно в каждом отдельном случае выделить начало определения их процессуальности, и завершения их существования. В полной мере это относится к рассмотрению человеческого мира, принадлежащего всему сущему: общества и его градаций на страны, исторические эпохи, народы, государства, личности и т.п. Общественные явления, обладая качеством процессуальности, обуславливают возможность рассмотрения их с точки зрения цикла существования, в котором можно и должно выявить начало и конец.

Рассмотрение реально существующих процессов (природных или общественных) всегда связано с определением исходной позиции, точки, определяющей дальнейшее рассмотрение, его ход и выводы. Как таковое рассмотрение всегда имеет свое начало и конец. Матрица рассмотрения заключается в границах начала и конца.

Понимание мира человеком всегда опосредовано его опытом практического отношения. Практическое отношение человека к миру формируется на основе его связи с окружающим через его деятельность, которая может иметь различный характер. Как известно, деятельность может иметь характер целостной и разделенной. Целостная деятельность является основой для миропонимания и мироотношения субъекта, то есть человека, который не только способен иметь свою творческо-личностную позицию, но осуществлять ее. В философии такую позицию принято, как известно, отмечать наличием субъектности. Разделенная же деятельность характеризует дробление не только человеческого мира, но и мира природного. Она порождает господство частного интереса, который изначально противостоит *«интересу мира как целого»*. В данном случае подразумевается наличие или отсутствие соответствия существования человека (и общества) определениям и закономерностям природы. Отсутствие соответствия порождается господством частного интереса как основной характеристики связи с миром человека и общества. Осознание этого обстоятельства опосредовано воплощается в различных формах, в том числе и в форме эсхатологических учений. Рефлексия человеческого бытия и рефлексия бытия общества, как известно, всегда носит исторический характер. Историчность рефлексии человека и общества формируется в качестве модели имеющейся формы миропонимания и мироотношения. Процессуальность осознания человеческого бытия в мире, – бытия человека и общества, – таким образом, всегда осуществляется в форме конструкций (моделей) осознания, каждая из которых имеет начало и конец. Это касается любых актов или процессов деятельности, жизни стран, личностей, государств и т.д.

Эсхатологическое миропонимание всегда присутствует в явном и неявном виде. При этом оно может быть типологизировано в соответствии с рассматриваемыми основаниями. Так, например, если в качестве основы миропонимания, предполагающего истолкование, обоснование, выводы и т.п. принимается рассудочные формы, то в этом случае эсхатологическое миропонимание будет представлено изложением точек зрения на обязательность *«конца света»*, и представляемыми соответствующими доказательствами. В другом случае, если в качестве основы эсхатологического миропонимания лежит наличие массива эмоций, сопровождающих страх смерти, небытия, разрушения и т.п., то в этом случае эсхатологическое миропонимание будет представлено иррационалистическими вариантами взглядов, а также возникающими состояниями, ведущими к психическим патологиям. Третьим вариантом эсхатологического миропонимания можно считать философский. В случае диалектической философской позиции специфика эсхатологического миропонимания, и соответственно – мироотношения, будет выявляться с точки зрения рассмотрения мира как саморазвивающегося целого. При этом смысл эсхатологического учения как такового исчезает, он снимается в признании преходящего характера любой существующей формы. Поэтому теряется необходимость выделять и абсолютизировать какой-либо его момент.

Эсхатологическое миропонимание не имеет самостоятельного характера. Так как

позиция признания конца всегда «привязана» к тому, о конце чего идет речь. Обретение эсхатологическим учением статуса самостоятельного учения является результатом отрыва возможного мировоззренческого элемента от целостного миропонимания, в котором этот элемент имеет свое место и, находясь в контексте целостного мироотношения, не получает возможности абсолютизироваться. Этим мировоззренческим элементом можно назвать представление о конце света. Возникнув, это представление не оставляет равнодушными тех, кто свое понимание мира связывает с акцентировкой смерти, прекращения существования. Такой мировоззренческий элемент строится на преобладании эмоционального в мироотношении. Гипер-эмоциональность возникает, в свою очередь, в том случае, когда человеческая жизнь строится в отстранении от решения текущих важных процессов. Гипер-эмоциональность в отношении к миру является показателем «невписанности» человека в круг человеческого общения, который бы стал для него содержательной опорой и стал бы гарантом спасения от депрессии и безысходных попыток преодолеть логику процессуальности мира.

Эсхатологическое учение возникает как реакция общественного сознания на осознаваемую проблему человеческого существования, выраженную противоречием духовного и материального в глобальных масштабах и способах их проявлений. В качестве феномена общественного сознания эсхатологическое учение приобретает характеристики и религиозные, и этические, и политические, и философские и др. и активно трансформируется в серии элементов эсхатологического миропонимания и мироотношения.

В религиозном сознании эсхатологическая проблематика прямо связана с вариантами вероучений и культурами различных религий. Каждая религия создает свою эсхатологическую концепцию, которая призвана не столько объяснить, сколько указать границы возможного существования для человека. Кроме этого, сформированные системы культовых действий предписаны верующим в качестве способов решения (индивидуального и совместного) проблемы конца, безысходности, смерти и т.п. Они выступают своего рода гарантами того, что, выполняя их, человек приобретает возможность преодолевать конечность своего существования, продлевать жизнь бесконечно долго, хотя и в иных, как правило, формах. Акцент делается на идее возможности бесконечной жизни, при этом смена ее формы оказывается моментом, на который люди готовы соглашаться, как на некую уступку, имеющую непринципиальный характер: «Другая форма жизни – это все-таки не полное небытие!»

В морали эсхатологическая проблематика актуализируется в связи с осознанием возможности и меры ответственности человека в случае, если он совсем не уходит из жизни, и в случае, если он пребывает в жизни временно. В полной мере это касается и осмысления статуса добра и зла, справедливости и несправедливости и т.д. Проблема выбора типа мироотношения определяется либо первым, либо вторым вариантом. Для примера можно вспомнить положение и тип поведения «временщиков». Указывая путь к жизни вечной, эсхатологическое учение способствует внешним образом делаемому выбору типа отношения к миру, строящемуся на заботе о вечных ценностях человеческого существования – о совести, о добре, о недопущении зла, греха и т.п.

В сфере эстетического сознания эсхатологическое учение и соответствующая ему мироотношенческая позиция выражается трансформацией человеческой чувственности в сторону «трансцендирования». Признание возможности конца, его приближение, приводит к сублимации всех форм чувственности. В первую очередь это касается сущностной и содержательной сторон ее проявления. Известные изречения: «Красота спасет мир!», «Увидеть Париж и умереть!» и т.п., - характеризуют накал чувств, характеризующих ситуации сублимации, спровоцированные наличием пограничных положений между концом и спасением, между погружением в состояние обретения и концом...

В политическом сознании эсхатологическое мироотношение также проявляет свое прямое или обратное влияние. Так, например, вопросы о власти людей, о государственных учреждениях получают трактовку преходящих явлений, которые приобретают свой высший статус лишь тогда, когда освящены высшими силами. Требование «трансценди-

рования» в политике часто используется в интересах тех или иных политических сил. Сублимация политической энергии людей используется в качестве действенного орудия достижения своекорыстных целей. Конечность политических форм, с одной стороны, делает реальной выжидательную позицию людей, ведет к потере активности и целеустремленности. С другой стороны, она же может порождать концентрацию сил сторонников тех или иных событий или действий, которая будет условием сохранения того, что должно было бы уйти как изжившее себя с исторической арены, например, уже давно.

В философии эсхатологическая позиция, как правило, проявляется в виде серий редуций. Так, проблема соотношения прерывности и непрерывности получает форму присутствия конца как онтологически определяемого и гносеологически фиксируемого явления. Редукция здесь заключается в том, что единство противоположности прерывности и непрерывности сводится лишь к указанию на прерывность, то есть на остановку, то есть на конец (пусть даже и временный) того, что могло бы видаться как непрерывное. «Ликвидация» противоположности и *единства* прерывности и непрерывности обуславливает ряд мировоззренческих, а не только логических, следствий, которые трансформируются также и в мироотношенческие характеристики.

Эсхатологическое миропонимание содержит в себе небезобидные редуции и в том виде, когда происходит «идеологизация» рассмотрения какой-либо проблемы, или используемого подхода к рассмотрению или принятию решений, или позиции отдельных людей или социальных групп. Это происходит, например, тогда, когда «оконечивается» смысл индивидуального или группового человеческого деяния. «Оконечивание» при этом будет выражено подменой истинных целей совершаемых деяний целями, которые приписываются действующим лицам или социальным группам. При этом приписывание сопровождается существенным понижением их (совершаемых деяний) социального статуса. Процедура «оконечивания» выражает постановку предела тому, что не может по определению иметь предел. «Оконечивание» ставит предел имеющемуся процессу. В этом плане оно выступает способом универсальной редуции или универсальным способом редуции. Это означает, что «оконечивание» служит не просто остановке каких-либо процессов, а является универсальным инструментом деформирования смыслов, сущности и содержания того, что человек и человечество хотят, могут и должны познавать в адекватной форме. Адекватной формой познания процессуальности мира может быть только процессуальный подход. Подход, строящийся на «оконечивании» процессуальности того, что исследуется, изначально ориентирован на деформацию, на получение неистинных результатов, на заблуждение.

Эсхатологическое учение делает акцент не столько на самой процедуре «оконечивания» в понимании мира, сколько на том, как воспринимает возможность конца человек или человечество. Поэтому деформации в миропонимании на основе эсхатологического учения оказываются в тени критического анализа. В то же время, на первый план, выходят вопросы ценности жизни, проблемы выживания и т.д. Аксиологические аспекты человеческого существования важны, но эсхатологические акценты, строящиеся на «оконечивании» рассматриваемых процессов, порождают эмоциональные перекосы, деформации, патологии и не способствуют формированию разумного отношения к ожидаемым событиям конца как отдельной жизни человека, так и, например, к событиям конца существования той или иной цивилизации.

Все известные человечеству формы осознания включают в себя разработанный «инструментарий» противостояния разрушительному влиянию проблемы и угрозы конца бытия человека. К ним относятся не только религиозные и эзотерические учения, но и этические, эстетические, политические и философские. Их влияние и способы различны и зависят от их собственной специфики: в религиях – культовые действия, в политике – убеждение и участие в политической борьбе, в сфере морали – воспитание, поведенческие примеры, в эстетической сфере – восприятие нетленных образов прекрасного, в сфере философии – «подключение» мышления на уровне разума, а не рассудка.

Сохраняет свое значение дифференциация уровней понимания мира, которая позволяет лучше ориентироваться в перспективах усиления эсхатологической позиции при решении актуальных проблем. Одни из этих уровней понимания мира будут провоцировать обесценивание людей перед лицом объективных процессов, другие – наоборот, позволят найти нужные решения и продлить достойное человеческого существование. К числу первых, надо отнести обыденный уровень мышления и понимания мира, Ему, как известно, характерна ситуативность, бессистемность, абстрактность. Вместе эти свойства можно охарактеризовать как свойства процедуры «оконечивания», отсутствия выхода и решения, связанного с переводением даже долгосрочных проблем в статус проблем «здесь и сейчас». Такое переводение само по себе может быть и положительным, однако в нем есть отрицательность, заключающаяся в том, что глобальные, серьезные проблемы, как правило, не решаются «подручными» средствами, средствами, которые доступны «здесь и сейчас». На этом уровне нужные решения найти практически невозможно, но войти в паническое, депрессивное состояние есть все основания.

К другим уровням относятся научный и философский. Научный уровень мышления подразумевает свою дифференциацию на уровни эмпирический и теоретический. Эмпирический уровень осмысления основывается на выполнении ряда процедур, касательно любой рассматриваемой проблемы. Эсхатологическая проблематика тоже может быть рассмотрена на этом уровне. По отношению к ней речь пойдет, во-первых, о сборе данных по поводу фактов, факторов и т.п., указывающих на приближение конца. Во-вторых, собранные данные должны будут подвергнуться обработке всеми доступными методами, выработанными в науке, включая системы математических методов обработки информации. В-третьих, обработанные данные должны будут подвергнуться систематизации и классификации по существенным параметрам. В-четвертых, должна быть дана интерпретация полученных систематизированных и классифицированных данных по исследуемой проблеме и выделенным параметрам. Интерпретация может выступать известным основанием для получения прогноза по ожидаемым или предполагаемым явлениям, связанным с концом или ведущих к концу. Эмпирический уровень, однако, может обеспечить лишь весьма приблизительный, вариативный прогноз в качестве *предположения*, хотя и сопровождаемого ссылками на собранный и обработанный материал.

Теоретический уровень в сфере научного сознания предполагает выявление необходимых, существенных, объективных и повторяющихся связей в сфере исследуемого явления. Их установление означает вскрытие закономерностей. В отношении эсхатологической проблематики вскрытие закономерностей может касаться вопросов ее происхождения, которая в этом случае должна выражать сферу гуманитарной науки и некоторые известные связи со сферой естественных наук. Речь идет, как отмечалось выше, о единстве и свойствах, например, прерывности и непрерывности, характерных для всех природных процессов.

Философский уровень – это уровень всеобщности, на котором должна отразиться ориентация на выявление способа формирования мира как целого. На этом уровне должны сниматься возможности всех предыдущих уровней осознания. По отношению к эсхатологической проблематике философский уровень предполагает выявление не только и столько наличия человеческой рефлексии цикличности процессов единого мира и единства в нем прерывности и непрерывности, но, прежде всего, предполагает «доращение» человеческого сознания до понимания единства человека и мира. Необходимость принимать как «свое» все, что характерно законам существования нашего мира. Признание единства мира в этом плане будет означать отсутствие необходимости поиска внешних влияний и способов предотвращения того, что характерно миру («в себе» и «для себя», включая человека и общество). Исходить из себя и из существующего мира как себя, как области своей жизни, в известном смысле и мере, – путь адекватного понимания перспектив выживания и исторического обеспечения единства конечного и бесконечного. Личностное проживание человеком характеристик мира, в котором он живет, – важная черта положительного изменения существующего положения в природе и обществе.

Существующие глобальные проблемы показывают наличие недопустимой степени отстраненности человека от мира, в котором он живет. Отстраненность становится фатальной. Истоки отстраненности человека, лишаящей его возможности решать проблемы мира как свои и свои проблемы как проблемы мира, - заключаются в глубокой деформации связей человека и мира. Именно эти деформации, по большей части, в своем результирующем виде зафиксированы в эсхатологической проблематике.

Связь человека с миром зависит не только от мира, но и от человека, от форм и содержания его деятельности, от специфики социальных связей и т.п. Поэтому преодоление «отстраненности», разрушающей человека и мир, связано с необходимостью разумного устройства человеческого бытия, человеческой деятельности и человеческих отношений. Перекосы и деформации в этом всегда будут порождать эсхатологическое миропонимание и связанные с ним депрессии, попытки убежать от решения насущных задач, попытки найти решения в сфере иллюзий, состояния беспомощности и отчаяния, бесперспективности и бессмысленности существования.

УДК 159.9:37.03

НОРМАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: В ПОИСКАХ «ТРЕТЬЕГО СУБЪЕКТА»

Возняк В.С., Заяц Т.М.

Сведения об авторах. Возняк Владимир Степанович – доктор философских наук, профессор кафедры философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко. Дрогобыч, Украина; Заяц Татьяна Михайловна – старший преподаватель кафедры философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (Украина)

Аннотация. В статье утверждается идея, что нормальный педагогический процесс, то есть такой, что способен адекватно разрешать противоречия обычной педагогической ментальности, не может не активировать содержания педагогического общения (которым должна выступать именно культура как таковая) в качестве подлинного субъекта («третьего»). Удержание педагогического процесса на таком уровне требует, безусловно, иного педагогического мышления.

Ключевые слова. Образование, новое педагогическое мышление, субъектность, культура, общение, гуманитаризация.

Автор туралы мәліметтер. Возняк Владимир Степанович – философия ғылымдарының докторы, Иван Франко ат. Дрогобыч Мемлекеттік педагогикалық университетінің Валерий Григорьевич Скотный ат. философия кафедрасының профессоры. Дрогобыч, Украина. Заяц Татьяна Михайловна – Иван Франко ат. Дрогобыч Мемлекеттік педагогикалық университетінің Валерий Григорьевич Скотный ат. философия кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада қалыпты педагогикалық үрдіс, яғни әдеттегі педагогикалық ментальдік қарама-қайшылықтарды барабар шеше алатындай, шынайы субъект ("үшінші") ретінде педагогикалық қарым-қатынас мазмұнын белсендіре алмайтыны туралы ой айтылады. Педагогикалық процесті мұндай деңгейде ұстап тұру, әрине, ерекше педагогикалық ойлауды талап етеді.

Түйін сөздер. Білім, жаңа педагогикалық ойлау, субъектілік, мәдениет, қарым-қатынас, гуманитаризация.

About the authors. Voznyak Vladimir - Doctor of Philosophy, Professor at the V. Grigoryevich-Skotny- Drogobychsky Department of Philosophy, Professor at Ivan Franko State Pedagogical University name. Drogobych, Ukraine. Zayats Tatyana - Senior Lecturer at V. Grigoryevich-Skotny- Drogobychsky Department of Philosophy of Ivan Franko State Pedagogical University. Drogobych, Ukraine.

Annotation. The article affirms the idea that a normal pedagogical process, like this one, is able to adequately resolve the contradictions of the usual pedagogical mentality, cannot but activate the content

of pedagogical communication (which should be the culture) as a genuine subject (“third”). Holding the pedagogical process at this level requires, of course, a different pedagogical thinking.

Keywords. Education, new pedagogical thinking, subjectivity, culture, communication, humanization.

Идея о необходимости осуществления педагогического взаимодействия как субъект-субъектных отношений уже утвердилась в философско-образовательной и педагогической литературе. Но если при этом образование ориентировано на пресловутые «знания–умения–навыки», логика осуществления педагогического процесса так или иначе остается старой. Если то, *по поводу чего* общаются ученики и учитель, предстает только как «материал» для изучения и усвоения, – обучение не может удержаться на высоте субъект-субъектных отношений. Итак, необходим «*третий субъект*».

Сущность *гуманизации* образования, по нашему убеждению, заключается в решительном переходе от субъект-объектной (S–O) модели построения педагогического общения к принципиально субъект-субъектной (S–S). Необходимость обеспечения безусловного приоритета второго из названных способов взаимосвязи – вовсе не благое пожелание. Дело в том, что субъект-субъектные отношения имеют несомненную *онтологическую первичность* так же, как и *экзистенциальную подлинность*. Человек (филогенетически) не начинается с S–O отношений. Любые отношения людей к природе необходимо опосредованы их отношением друг к другу, осуществляются в определенной общественной форме (К. Маркс). Ф.Т. Михайлов утверждает: «порождающим и сохраняющим человека отношением было, есть и навсегда останется отношение к субъективности других людей, ищущее *со-чувствия*, *со-мыслия* (*со-знания*) и *со-гласия* в *со-действии с ними*, формирующее мотивацию их и его поведения, способное обеспечить *расширенное воспроизводство* средств к жизни и главных его условий: самоорганизующейся общности людей, креативной и когнитивной духовной и духовно-практической его продуктивности» [8, с. 500].

Человек и онтогенетически никак не начинается с субъект-объектных отношений. Эта идея основательно проработана в контексте коммуникативной парадигмы (М. Бубер, С.Л. Франк, Э.В. Ильенков, Г.С. Батищев, Е. Левинас и др.). Ведь, согласно С.Л. Франку, никакого готового сущего-в-себе «Я» вообще не существует до встречи с «Ты» [см.: 10, с. 356]. Встреча с «Ты», отношения «Я-Ты», в отличие от связи «Я-Оно» (М. Бубер), при всем желании никоим образом не удастся представить как субъект-объектное. Генрих Батищев достаточно убедительно показал, что S–O отношение всегда, даже при своем эмпирическом преобладании и доминировании в новоевропейскую эпоху как особой построения отчужденной социальности и овещнения большинства отношений человека к себе подобным и к природе, на самом деле существует внутри S–S связи, и тогда полная модель может быть представлена схемой: S–O–S [см.: 1, с. 112–117].

Существует реальный соблазн эту триадичную модель взять за основу педагогического процесса, который решительно гуманизирован, т.е. в котором отношение к ученику как к объекту воздействия (обучения и воспитания) недопустимо. Однако не все так просто, а точнее – совсем не просто. Если то, *по поводу чего* вступают в общение полноправные субъекты образования (учащиеся и учителя) – а это в первую очередь знания, – всего лишь объект, «материал» изучения, который следует «пройти» в строго определенной последовательности, – то субъект-субъектные связи очень рискуют быть редуцированными к привычной *объектности*. Но так и происходит, так всё и построено в традиционной системе образования! Результаты познавательной, художественной и др. деятельности предшествующих поколений поступают в структуру педагогического пространства в чисто редуцированной – *объектно-вещной* – форме. Такими их делают «кулинары от дидактики» (по меткому и ироничному выражению Ф.Т. Михайлова): они якобы «адаптированы» для определенного возраста с учетом возможностей учащихся и рассудочно обработаны для якобы удобства усвоения. Стоило бы запомнить, а запомнив – понять: объ-

ектно - вещная форма отнюдь *не предназначена* для содержательного, творческого, самостоятельного и одновременно интересного распределения, освоения, наполнения и развития субъективности учащихся. Она годится только для *употребления, заучивания, использования, приспособления*. Знание как объект (материал) и только объект – отчуждено как от живой субъективности его создателя, так и от живой субъективности того, кто его «потребляет». Трудно не согласиться с Николаем Бердяевым: «В объекте нельзя схватить неповторимо индивидуального, можно схватить лишь общее, и потому всегда остается отчужденность. Объективированное бытие не есть уже бытие, оно препарировано субъектом для целей познания. Отчужденность от субъекта и оказывается наиболее соответствующей его познавательной структуре» [2, с. 245]. Иными словами: *отчужденность* от субъекта того, что учащимся преподносится в учебных заведениях (средних и чуть выше среднего – высших), вполне соответствует той структуре познания (=учения), которая имманентна нынешнему образованию.

Однако если внимательно продумать: то, по поводу чего общаются участники педагогического процесса (иными словами – содержание образования), — так или иначе является *культурой*: все это *выработано* человечеством и передано последующим поколениям как *дар* (в прямом смысле – *даром*) для осмысленного и творческого продолжения, развития – и в первую очередь – *развития в свою субъективность*, в субъективность каждого, в индивидуальность, субъектную уникальность. Превращение содержания образования именно *в культуру* в полном и истинном значении этого слова (вернее – *понятия*) – вот суть моей идеи «*третьего субъекта*». Именно в этом – сущность процесса *гуманитаризации* образования, а не в простом увеличении удельного веса дисциплин социально-гуманитарного цикла. *Культура* (как содержание и содержательность процесса учения) – *третий субъект*, и самая сложная и самая главная задача педагога – «предоставить слово» именно «третьему», активировать субъектность культуры, дабы *именно она и учила*, и *воспитывала* — в смысле: *питала* собой — душу, сердце и ум каждого его ученика.

Мы были рады, когда подобные мысли встретили в недавней публикации Г.В. Лобастова: «Чтобы предмет культуры выступил в определяющей индивидуальной функции, индивид своей деятельностью должен актуализировать субъектные потенции самого культурного бытия. Иначе говоря, процесс определения индивида исторической культурой есть процесс самоопределения его посредством культуры. Еще иначе: своей индивидуальной активностью индивид не противостоит внешнему бытию с его природными и историческими определениями, а как раз наоборот – приводит в активное движение субъектность этой культуры, совпадая, отождествляясь с ней. Потенции бытия сразу и непосредственно становятся его потенциями» [5, с.88]. Здесь сказано все – или почти все. По такой логике (она же онтология и теория познания, то есть – диалектика) и должен быть построен нормальный педагогический процесс.

В «ненормальном» же обучении (и воспитании), в традиционном, нынешнем, превращенном, превратном и отвратном – всё происходит далеко не так. Содержательность культуры основательно редуцирована до объектности, до «материала», – она теряет свою *идеальную* природу как свою истину и превращается в простую *материю-материал*. Вспомним, у Платона, который впервые и ввел термин «*hyle*» (в латинском варианте – именно «материя») под «материей» - *hyle* подразумевается сразу же: и *материал* для любого становления (вернее, согласно А.Ф. Лосеву, само становление как материал), и «*мать-кормилица*» всех вещей. Отчужденная педагогика все внимание сосредоточила на «*материале*» (который детям надо «дать», который дети должны «пройти» и за ритмичность прохождения которого с учителя и спрашивают) и напроочь отсекла «*мать-кормилицу*»... Культура в таком изуродованном (то бишь – адаптированном¹ виде) *не пи-*

¹ Тогда педагог, пре-подносящий адаптированные знания, – «**адаптер**», он же ещё и «**микшер**», «**трансформатор**» (ибо громко и занудно гудит), «**транслятор**», вернее – «**ре-транслятор**»... и

тает, не вос-питывает, не про-питывает, не окормляет детские души, становящуюся субъективностью. Она – не мать-кормилица, а злая мачеха (ну прямо как у Золушки), она принуждает повторять и заучивать. Недаром Эвальд Васильевич Ильенков говорил, что повторение – не мать, а *мачеха учения*. Повторять надо чужое, чуждое, внешнее и весьма ненужное. То же содержание, которое освоено учеником сразу в качестве его деятельностной способности, не нуждается в повторении, – оно *о-своено*, то бишь – стало *своим*. Особенно выразительно разрушительная активность *дидактики от рассудка* проявляется в дисциплинаризации (искусственном расщеплении) образования, в способе построения учебных программ (об этом много и хорошо написано В.В. Давыдовым), в текстах и самом языке учебных пособий. В связи с этим нельзя не согласиться с Феликсом Михайловым: «...за триста лет прочно укоренившаяся в природоведческой науке логика теоретизирования¹ приучила нас к текстам нормативным, описательно-директивным, чем-то очень похожим на инструкции по пользованию бытовыми приборами. Недаром же почти все учебники написаны таким текстом» [8, с. 471]. В подобной ситуации *субъектность культуры* не активизируется; культура редуцирована до объекта-вещи, который следует потребить, употребить и только; а человеку не под силу воскресить основательно омертвленное, у-мертвленное с явными признаками разложения. Вот почему от такого-то «содержания», которое намертво *сковано* и рассудочной цепью, и рассудочной (внешней) целью, учащихся и воротит. Что поделать – ведь прав Виктор Арсланов: дерьмо является результатом разложения высокоорганизованной материи

Вводя ребенка в субъект-объектные связи (отпуская, приводя его в школу), приучая его относиться к *знанию* как к объекту-материалу и строго «по науке» пичкая его таким *материалом*, мы приучаем (т.е. – воспитываем) его действовать по *объектно-вещной* логике, приучаем к *вещному* мышлению, *вещному* отношению, иными словами, приучаем к *потребительству*, с которым начинаем вести отчаянную, но безуспешную, борьбу, проводя «воспитательную работу». Основательное *овецнение* (в Марковом понимании и батищевской интерпретации и до-развитии этой категории) является *реальностью* образовательного процесса. А здесь парадоксальным (и весьма имманентным) образом переплетены *объектная* вещьность и безудержный *активизм* под ручку с конструктивизмом.

Мы постоянно жалуемся на чрезмерную *формализацию* и *бюрократизацию* образовательного пространства, не утруждая себя вникнуть в саму *логику* подобных феноменов. А посему – обречены на тотальное, системное воспроизводство их собственными усилиями (но при этом всегда жалуемся на «дядю» – то ли из кабинета директора, то ли из управления образования, то ли из министерства). Мы сами, как это не прозвучит странно, бюрократизируем учебный (он же – и воспитательный) процесс. Ф.Т. Михайлов пишет: «Господство бюрократии, служащей частным интересам в том числе и в образовательной сфере культуры, закрепляет в качестве главного (если не единственного) её предмета именно казённые структуры, стандартные средства и способы (в частности: дидактику обучения) трансляции наличных, непрерывно стареющих знаний, умений и навыков. Что гасит личностную креативную мотивацию всех участников образовательного процесса. Тем самым превращает культуру образования в стандартно воспроизводимую структуру» [9].

В связи с этим стоит обратиться к характеристике К.Марксом волюнтаристского, «спиритуалистического» характера бюрократии, которая «хочет *всё сотворить*, т.е. ...она возводит *волю* в *causa prima* (первопричину. – *Ред.*), ибо её существование находит

никоим образом – не педа-гог, ведущий ребенка в мир знаний, вернее – в мир человека, входящий вместе с детьми в этот удивительный, загадочный и манящий мир – мир, где можно встретиться с Истиной, Добром, Красотой, в конечном счете – с самим собой, еще не сбывшимся, но в чем-то настоящим...

¹ «Логика *причинообразности*, господствующая при выстраивании смысловой связи выявленного взаимодействия и взаимопределения элементов некоего множества, принятого *по умолчанию* в качестве единства многообразия сторон изучаемого предмета» (прим. Ф. Т. Михайлова).

своё выражение лишь в *деятельности*, содержание для которой бюрократия получает извне; следовательно, лишь формированием этого содержания, его ограничением она может доказать своё существование. Для бюрократа мир есть просто объект его деятельности» [7, с. 273]. – «Творческая активность», не в меру усердная и, так сказать, инновационная, чиновных лиц от образования, аккуратно подпадает под все названные Марксом моменты. Но ежели для учителя его ученики – «просто объект его деятельности», и содержание образования – простой объект педагогического взаимодействия (объект-материал для изучения), ежели деятельность учителя является внешним формированием извне данного «содержания» (то есть – он не со-трудничает, не со-мыслит, не со-знаёт вместе со своими чадами еще не вразумлёнными, но тогда и не будет общей-со-вместной *вести* о чём-то очень серьёзном – *со-вести*), – то что же собой представляет после подобной экспликативной характеристики такой учитель?.. Во что его превратили, сперва изрядно изгадив само образовательное пространство? Конечно же, у талантливых, умных, самозабвенно любящих своих учеников учителей, умеющих наладить учение как *общее дело*, всё – иначе, по-настоящему, по правде, по Истине (которая не чужда Добру и Красоте).

Еще несколько слов об *овецении* относительно образовательного процесса. В пространстве преобладания рассудочной формы деятельности любая предметность выступает в форме объекта, вещи, а, как считает Гегель, «вещь есть нечто абстрактно-внешнее, и я сам являюсь в ней чем-то абстрактно-внешним» [3, с. 329]. И чувствует себя в таком процессе учащийся действительно чем-то абстрактно-внешним, некой статистической единицей, и никакие декларации относительно «индивидуального подхода» здесь не помогут, как, впрочем, исправить существо дела не могут любые декларации. Вот почему детям учиться в таких условиях и по такой схеме явно неинтересно. А почему? Отчего подлинный интерес ученика – по ту сторону учебного процесса, а зачастую – и по ту сторону добра и зла, по ту сторону содержательных, истинных художественных форм?

Кастрированная безжалостным рассудком педагогика ничего живого породить не может. Рождение как *развитие*, как продолжение развития всей культуры в живую субъективность учащегося неподвластно доморощенной логике рассудка; тут всецело *диалектический* процесс. А Гегель в «Феноменологии духа» уверенно утверждает, что содержание диалектического движения «в самом себе есть от начала до конца субъект» [4, с. 36]. Иными словами, ежели эту мысль обернуть в философско-педагогический контекст, то образование (учение и воспитание), если оно может и желает быть именно *развитием* (само-становлением) каждого участника педагогического общения (т.е. и учителя тоже!), вынуждено строиться как диалектический процесс, оно должно быть *субъектным* «в самом себе» «от начала до конца», в каждой существенной точке своего пространства. Значит, не *материал* для усвоения, а *культура*, а она по определению своему *субъектна*, поскольку именно и только она *способна породить человеческое в человеке* – вернее, поскольку человека вне культуры и вовсе нет, то человек *само-определяется* в культуре, *само-определяется* культурой. Если это верно, если это аподиктически истинно, так и строй, осуществляй, полагай педагогическое общение именно по такой логике! Духовный потенциал культуры (а *вся* культура, как вполне справедливо считал Н.А. Бердяев, является культурой духа) пробуждается, активизируется, энергично проступает нам навстречу (но лишь при нашей готовности к *встрече*, которая, по словам М. Бубера, – истинное бытие человека) только по мере отношения к ней как к «субъекту», а не как к внеположенному, равнодушному объекту, материалу. Да, культура – *материал* для «постройки» всех без исключения человеческих способностей, субъективных качеств и свойств, однако *внешне-объектным способом человеческое в человеке не «строится»*, скорее – расстраивается. Да и разве реальные педагогические практики *всерьёз озабочены* построением человеческого в человеке? Вот «строить» учеников (равно как и учителей) во имя какой-то внешней цели – у нас это получается, равно как и «строить из себя»... Дабы культура выступила в качестве настоящего «материала для постройки» духовно-душевного мира

каждого учащегося, надо решительно отказаться как от инженерно-строительного строя нынешнего «педагогического мышления» и *увидеть в культуре не просто «материал», но именно «мать-кормилицу» всех душ*, включая в обязательном порядке и учительскую душу. Такой радикальный поворот дела (наше обращение к существу дела) возможен при утверждении *верховенства субъект-субъектных* отношений в педагогическом процессе, в том числе – и в отношении участников педагогического общения к *тому, по поводу чего* они, собственно, и общаются, – содержание образования должно быть взято в таком способе своей манифестации, когда явно и непрерывно проступает его *субъектность*. Это и есть «третий субъект» образовательно-воспитательного процесса, субъект не эмпирический, а *трансцендентальный* – невидимый на поверхности, но отсутствие которого в активированном состоянии скорее рано, чем поздно, превратит сам процесс учения и воспитания в цепочку казённо-занудных процедур, от которых хочется бежать, как от чумы (вспомним Марксову характеристику отчуждённого труда). Кстати, *действительно воспитывает* именно «третий субъект». А задача умного педагога – сделать все: *так* построить сам процесс учения, чтобы *предоставить* слово, пространство и время именно этому – весьма странному – субъекту, чтобы была «воля не моя», учительская, а «воля твоя», «третьего субъекта» как глубинной содержательности культуры.

И весь секрет в том, что сей *трансцендентальный субъект* никоим образом не способен отбирать или как-то внешне ограничивать субъектность других; более того, он по своей природе сохраняет, оберегает и возрождает субъектность других. Мой коронный пример: симфонический концерт в филармонии, где *подлинным субъектом* всего действия выступает исполняемая, звучащая и слышимая музыка (а не дирижер, не музыкальный коллектив), не превращающая нас в простые «объекты» некоего эстетического воздействия, но реально *активирующая самые глубины* нашего человеческого естества, принимающая в душу и оживляющая ее трансцендентальные глубины. То же самое происходит с нами, скажем, в Третьяковке: когда экскурсовод нам весьма профессионально рассказывает о художнике, об его особой манере, тематике полотна и проч., – все это занимательно и даже поучительно, но перед нами еще не картина как творение человеческого духа, а просто *объект* для изучения. Необходима *встреча* – нашей субъективности с субъектностью художественного образа, и тогда всё становится живым, одушевленным и одухотворенным. Полотна мастеров с нами разговаривают – но лишь постольку, поскольку мы настроены услышать¹. Итак, субъект-субъектное отношение развёртывается одновременно в двух планах: во-первых, как сугубо и всецело личностное общение участников педагогического процесса, вовлекающее в себя «третьего»; во-вторых, это «третье» таким образом вовлекается, что позволяет вовлечь в себя, в свою содержательность, в свою явленную *субъектность* всех участников педагогического священнодействия. Мощное «поле», сама энергетика именно такого общения любой «материал», интегрированный в него, превращает в *культуру*, в «мать-кормилицу». И тогда я, как педагог, высвобождая дух из оков предметной вещности, в то же время освобождаю себя от «педагогичности»: извечный нерастворимый осадок воспитательского фарисейства и педагогоблудия в данной ситуации действительно растворяется и исчезает. Я перестаю быть воспитателем, формирователем, внушателем и предоставляю сию нелегкую миссию предмету в эйдосе культуры, а она-то, высокая культура, заведомо умнее меня. И тогда культура для вовлеченных в общение (между собой и с ней), *увлечённых общим, совместным делом общения-встречи с ней* становится окном в иное измерение мира, органом восприятия содержаний по ту сторону уже наличного, как говорит Г.С. Батищев, «порога распредмечивания». И в этом тоже смысле «третий субъект» трансцендентален – он трансцендирует границы нашей субъективности. М.К. Мамардашвили об этом пишет так: «Сикстинская мадонна² Рафаэля – это не культура, это произведение искусства. Но оно,

¹ Вспомнилось, как в Третьяковке, будучи впервые, мой сын сказал: «Стоишь перед картиной Шишкина, и слышишь запахи соснового леса».

² Разумеется, это уже не Третьяковская, а Дрезденская галерея (Zwinger).

естественно, и является культурным объектом в той мере, в какой наше взаимоотношение с ним воспроизводит или впервые рождает в нас человеческие возможности, которых в нас не было до контакта с этой картиной. Возможности видения, понимания и т. д. Видения и понимания чего-то в мире и в себе, а не самой этой картины» [6, с. 345].

Получается, что в не-отчуждённом образовательном процессе – три субъекта, *всё субъектно*, все, как говорит Гегель, «от начала и до конца субъект». И что, никаких *объектов*? – Да сколько угодно: это организационные формы, структурные моменты, вещно-предметные условия и пр., *обслуживающие* более-менее нормальное протекание процесса. А в ненормальном, отчуждённом процессе всё с точностью наоборот: живые люди принесены в жертву неким абстрактным структурам (учебным планам, программам, произвольно вымышленным концептам, «социальному заказу» и пр.), обслуживают их. К. Маркс называл подобные ситуации господством мёртвого (прошлого) труда над трудом живым, что соответствует реальному движению и самовозрастанию капитала.

Пробуждение, активация и развёртывание содержания «третьего субъекта» в качестве форм истинной культуры позволяет найти гармоническое разрешение противоречия между учением и воспитанием, которое в принципе неразрешимо в условиях нынешних традиционных педагогических практик и путей адекватного осмысления которых не знает так называемая «теоретическая» педагогика, внешне сочленяя эти стороны образовательного процесса. Конечно же, если под обучением подразумевать усвоение определенных доз всевозможной информации, а воспитание представлять как «привитие» неких положительных «ценностей», то ситуация неразрешима.

Известный московский учёный Юрий Афанасьев как-то сказал: «мы учим детей математике, а надо *учить математикой*». Почему бы не продолжить: *учить историей, учить литературой, учить географией, учить биологией*... В конечном счёте, все это синтезируется в одно, но самое главное: *учить быть человеком*. И не просто «учить», а вовлекать детей в самую ситуацию учения, когда они не смогут не *учиться*. Разве это не воспитание, которое одновременно и учение, и не учение, которое углубляет «трансцендентальный субъект» каждой живой эмпирической человеческой субъектности?

Предвижу возражения: но ведь учителя и должны ставить или, по крайней мере, формулировать в своих конспектах уроков «воспитательные цели» той или иной учебной темы. – Прошу прощения, но сие является просто педагогическим блудом, словоблудием и фарисейством. Дело в том, что *нельзя* ставить перед собой *воспитательские цели*. Воспитание (как питание души духом) есть нечто трансцендентальное, оно движется не по логике *цели-сообразности*, а по логике *цело-сообразности*.

Трудно удержаться, чтобы не привести весьма длинную цитату из М. Хайдеггера, где, на мой взгляд, совершенно верно расставлены смысловые акценты: «'Подожди, я научу тебя том, что называется слушаться' – кричит мать вслед своему мальчишке, который не хочет идти домой. Обещает ли мать дать своему сыну дефиницию послушности? Нет. Но, может быть, она задает ему урок? Тоже нет, в том случае, если она правильная мать. Скорее она привьет своему сыну послушание. Или, еще лучше наоборот: она введет сына в послушание. И успех будет тем прочнее, чем реже она будет браниться. Это удастся тем проще, чем непосредственней будет мать приводить сына к послушанию. И не таким лишь образом, что он на это согласится нехотя, а так, что он уже не сможет отказаться от желания слушать. Почему нет? Потому что он стал слышащим то, чему послушно его существо, чему принадлежит (gehört) его существо» [11, с. 69]. – Обратим внимание: М. Хайдеггеру самому почему-то не понравилось словечко *«прививать»*, столь расхожее в нашей педагогической мысли (=недомыслии). Он тут же поправляет себя и говорит – «еще лучше наоборот»: не *прививать*, а *вводить сына в послушание* и так вводить, дабы это принадлежало его существу.

Вслушаемся еще раз в мысль Мартина Хайдеггера: «Учиться означает: приводить наши дела и поступки в соответствие с тем, что приносит нам каждая встреча с существенным» [11, с.39]. Итак, – *встреча* и именно с *существенным*. «Что такое учение? Чело-

век учится постольку, поскольку он свои дела и поступки приводит в соответствие с тем, что к нему в том или ином случае обращено поистине [11, с.35]. – Вот эта «*обращённость*» к нам, да еще «*поистине*» – и есть активация «*третьего субъекта*», активация субъектности культуры. Тогда и только тогда будет сбываться *учение*, истинное образование как образовывание, возведение *индивида во образ* человека.

На наш взгляд, вряд ли современная система образования способна воспринять подобные идеи. Такая система будет продуцировать тупость и еще раз тупость – своих выпускников, «*продуциентов*». Однако нам, хоть чуть-чуть, а таки – мыслящим, философам – безусловно небезразлична судьба образования. Ведь это – наши дети, и за ними будущее. Какое?..

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. – СПб.: РХГИ, 1997. – (Философы России XX века). – С. 112–113.
2. Бердяев Н.А. Я и мир объектов / Н.А. Бердяев // Дух и реальность: Основы богочеловеческой духовности. Я и мир объектов: Опыт философии одиночества и общения / Бердяев Н. А. – М.: АСТ, 2007. – С. 230–317.
3. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель, [пер. с нем. Б. Столпнер]. – М.: Мысль, 1974. – (Акад. Наук СССР, Ин-т философии. Филос. Наследие). – Т. 1. Наука логики. – 452 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель; [пер. с нем. Г. Г. Шпет]. – М.: Соцэкгиз, 1959. – (Сочинения: в 14 т) / Г. В. Ф. Гегель; т. IV). – 440 с.
5. Лобастов Г.В. Бытие и мышление: к началам диалектической логики / Г. В. Лобастов // Эвальд Васильевич Ильенков. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2008. – С. 84–119.
6. Мамардашвили М. К. Наука и культура / М. К. Мамардашвили // Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990.
7. Маркс К. К критике гегелевской философии права / К. Маркс // Сочинения: изд. 2 / К. Маркс, Ф. Энгельс. Т. 1. – С. 207–342.
8. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее возможности и перспективы / Ф. Т. Михайлов // Избранное / Ф. Т. Михайлов. – М.: Индрик, 2001. – С. 452–512.
9. Михайлов Ф. Т. Предметность культуры образования (тезисы) [Электронный ресурс] / Ф.Т. Михайлов. – Режим доступа: <http://test.eurekanet.ru/ewww2007/info/959.html>.
10. Франк С. Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии / С. Л. Франк // Сочинения / С. Л. Франк. – М.: Правда, 1990. – (Приложение к журналу "Вопросы философии"). – С. 183–559.
11. Хайдеггер М. Что зовется мышлением / М. Хайдеггер; [пер.с нем. Э. Сагетдинов]. – М.: Академический Проект, 2007. – 351 с. – (Философские технологии).

УДК 1(091):165.1:37.012

ОСОБЕННОСТИ ФИЛОСОФСКИХ СРЕДСТВ ПОНИМАНИЯ ЧЕЛОВЕКА Лимонченко В.В.

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

Аннотация. В статье осуществляется выявление и обоснование антропологического измерения метафизики, когда она предстает как философско-логическая работа. Проведенная обзорная аналитика свидетельствует об обновлении внимания к метафизике как своеобразному режиму работы разума при рассмотрении человека. Обосновывается, что философия как работа с феноменами сознания является неизбежно метафизической, и это окрашивает метафизику антропологиче-

ски. Метафизика как антропологическая стратегия имеет смысл оттачивания вкуса к различиям, к невозможности накладывать свои привычки на все остальное. Совсем не случайно осмысление инаковости – обязательный элемент антропологического дискурса и это совпадает с возобновлением интереса к метафизике.

Ключевые слова. Метафизика, антропология, способ мышления, достоверность, инаковость.

Автор туралы мәліметтер. Лимонченко Вера Владимировна - философия ғылымдарының докторы, профессор, Иван Франко атындағы Дрогобыч мемлекеттік педагогикалық университетінің Валерий Григорьевич Скотный атындағы философия кафедрасының профессоры. Дрогобыч, Украина

Аннотация. Мақалада метафизика философиялық-логикалық жұмыс ретінде пайда болған кезде метафизиканың антропологиялық өлшемін анықтау және негіздеу жүзеге асырылады. Жүргізілген шолу сараптамасы метафизикаға назар аударудың адам қараған кезде ақыл жұмысының өзіндік режимі ретінде жаңартылғанын көрсетеді. Философия сананың феномендерімен жұмыс ретінде метафизикалық болып табылады және бұл метафизиканы антропологиялық жақтан түрлендіреді. Метафизика антропологиялық стратегия ретінде өз талғамына ие. Айырмашылықты түсіну кездейсоқ емес - ол антропологиялық дискурстың міндетті элементі және бұл метафизикаға деген қызығушылықтың жанаруымен сәйкес келеді.

Түйін сөздер. Метафизика, антропология, ойлау тәсілі, нақтылық, инаковость.

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

Annotation. The article reveals and substantiates the anthropological dimension of metaphysics, when it appears as a philosophical and logical work. Conducted review analytics indicates the renewed attention to metaphysics as a kind of mode of the mind when researching a human. It is proved that philosophy as work with the phenomena of consciousness is inevitably metaphysical, and this characterizes metaphysics anthropologically. Metaphysics as an anthropological strategy makes sense to perfect the taste for differences, the impossibility of imposing one's habits on everything else. It is no coincidence that comprehension of otherness is an indispensable element of anthropological discourse, and this coincides with a renewed interest in metaphysics.

Keywords. Metaphysics, anthropology, way of thinking, reliability, otherness.

Для современного антропологического дискурса определяющей есть интенция мобильности, изменения, открытости, метаморфоза, гибкости, мутации, многообразия и вывод об архаической наивности построения единой антропологии как некоей универсальной философской науки достаточно убедителен. Налицо дробление на различные региональные направления. Но в такой ситуации вполне возможно потерять саму онтологическую идею человека, бытийственный горизонт его проявлений. Особенную актуальность имеет вопрос о способе мышления, фиксирующего динамичность человеческого существования, проявляющегося как способность превосходить себя, таким образом быть децентрированным, «эксцентричным», деятельно расширяющим свои возможности. В пространстве философских размышлений специфичность человеческой реальности открыта экзистенциализмом, возможность обращения и говорения о ней установлена феноменологией – философская антропология также исходит из приоритета экзистенциальных структур, но взятых как витальные – как структуры жизни, которые предстают предметом феноменологического описания. Человек – особенное живое (если не сказать – животное). Правда, особенности человека как живого помещают его на пределе, а значит – выводят его за пределы животного мира: человек предстает как несостоявшееся животное («биологически недостаточное существо», «больной зверь», «нормализованный недоносок», «дилетант жизни»). Начало XX века засвидетельствовало обостренное внимание к человеку и возрождение метафизики, что видится совсем неслучайным.

В современном интеллектуальном пространстве метафизика имеет сомнительную

репутацию, хотя это не соответствует ее значимости как мыслительной практики. Предубеждение против метафизики имеет характер сплетни – так говорят многие, но нет конкретно обозначенного источника. Начала критики метафизики, как и само ее начало, проблематичны: что считать началом – неназванную именно так реальность или социальную легитимизацию? Текстуальные начала метафизики означены именем Аристотеля, критику же метафизики можно видеть уже в осмеянии Аристофаном Сократа как софиста. Причем примечательно, что эта насмешка столь же некорректна (не по адресу), как и дальнейшая критика метафизики. То, чему по версии Аристофана обучает в своей «мыслительной» аристофановский Сократ, не соответствует тому, что говорят о Сократе Ксенофонт, Платон, Аристотель.

Критическое опровержение метафизики принято связывать с именем Канта, но углубление в его критику обнаруживает иное – Кант дает новое обоснование метафизике, равно как и М. Хайдеггер. У обоих речь идет о наступлении новой ситуации для мысли, что влечет за собой необходимость изменения метафизического дискурса. Изжила себя метафизика, оформляющая себя как *систематическое* высказывание о *целостной* действительности мирового целого, в которое включён человек, то есть, используя выражения Н. Бердяева – метафизика рационалистического и натуралистического типа, метафизика из объекта, из мира [1, с. 169]. Систематическая критика метафизики привела к изменению предмета метафизики – «не неведомые нам местности по ту сторону чувственно воспринимаемого мира, а тёмное пространство нашего собственного рассудка» [7, с. 134], то есть, «Метафизика ничего не может ‘открыть’, она может только высказать чистые основные понятия опыта. Она доводит до ясности и отчётливости то, что дано нам как тёмное и сложное целое и делает для нас его структуру прозрачной» [7, с. 64]. Иногда говорят о радикальности противостояния позитивизма и метафизики, но как убедительно показано исследователями (С. Булгаков), в позитивизме есть своя, но неявная для него самого метафизика, поскольку невозможно избежать некоторых первичных оснований, некоторых данностей сознания. Философия как работа с данностями сознания неизбежно метафизична.

Итак, наиболее развернут вопрос о метафизике у М. Хайдеггера, который, не ослеплен блестящими результатами научного знания и не говорит о необходимости для философии формы науки, но оставляет существенной позицию критики метафизики, и делает это весьма виртуозно. Для М. Хайдеггера никакая строгость науки не равна серьезности метафизики, которая становится собственным именем философии. Несмотря на усилия либеральной мысли устранить некоронованного короля философии, обращение к его идеям сохраняется. При этом можно зафиксировать новый для метафизического дискурса поворот в измерение человеческого [19; 20]. Показательно, что установка на однозначное устранение метафизики «наглядно демонстрирует, что логическим следствием отрицания метафизических понятий может быть только философия, построенная на основе субъективизма, скептицизма и феноменализма» [4, с. 7], когда опыт мыслится в виде опосредующего звена, не подпускающего человека к реальности мира. Выход из этого возможен при обращении к идеям М. Хайдеггера, в соответствии с которыми опыт как бытие-в-мире является способом открытости миру и между сознанием и миром не существует разрыва, который надо преодолевать [16, р. 178]. То есть, бытие-в-мире обозначает изначальную включенность в мир повседневных отношений, которые являются не результатом ментальных состояний, а основой их [5, с. 44] и отсюда утверждение определенного рода реалистической метафизики, понимаемой как «прояснение концептуальной структуры нашего опыта и, соответственно, мира, в который мы деятельно включены» [5, с. 45]. Для мыслителей XX века словосочетание «опытная метафизика» потеряло характер оксюморона, более того – именно в таком варианте возможно обновление метафизического дискурса, связанное с поворотом к антропологической проблематике.

Очень точно и взвешенно формулирует проблему Дж. Манусакасис, указывая, что, говоря о мышлении после метафизики, не значит говорить «вопреки» или «без» – помимо простой хронологической последовательности здесь определенно присутствует смысл

«следования за» («going after» или «being after»), поэтому обновленное мышление, которого мы ищем, должно следовать за метафизической традицией и быть иным по отношению к ней [9, с. 19]. Он рассматривает возможности нового мышления о Боге и говорит о богословской эстетике, употребляя термин «эстетика» в кантовском смысле, что восходит к греческому глаголу, обозначающему чувственное восприятие [9, с. 21-22]. Приставка «мета» отсылает к акту преодоления привычного мирового, но не в смысле нового этажа, а указывает на акт трансцендирования, что предполагает недопустимость переносить интеллектуальные привычки в ту сферу, в которой они в определенном смысле исключаются [10, с. 229]. Г. Марсель, говоря о необходимости улавливать за обычной архитектурной «присутствие другой архитектуры, элементы которой могут только предчувствоваться, иной системы перспектив, внутри которой предельные данности нашего мира наделяются совершенно обновленным значением» [10, с. 230], делает это не с целью утверждения спиритуализма, но выступает как реалист, эмпирик: «когда мы говорим об ином мире, то подразумеваем не некую отдаленную область, отделенную от нашей пространством или какой-то границей, но именно некую архитектуру, не только не совпадающую со структурой нашего привычного мира, но бесконечно ее превосходящую» [10, с. 231]. Его установка на переход от мира к другому, отличающемуся от него, миру – это желание оказаться «перед лицом бесконечно таинственной и богатой на неизведанные возможности реальности» [10, с. 232]. В. Ливаниос указывает, что ряд метафизиков и философов науки подняли вопрос о модальности фундаментальных структур мира [17, р. 202], таким образом, метафизика имеет дело с некоторой реальностью, не зафиксированной «физически», которая выходит за пределы наивно-реалистического восприятия мира – именно такой реальностью предстает все, связанное с уникальным своеобразием человеческого. И в этом метафизика вовсе не исключение: «осознание присутствия в пространстве человеческой жизнедеятельности ненаблюдаемых сущностей, играющих, тем не менее, в ней первостепеннейшую роль, лежит в основе таких известных нам обретений человечества, как религия, наука, искусство, философия» [11, с. 8-9]. В книге С. Макдональдс, которую она анонсирует в качестве основ современной метафизики, внимание сосредотачивается на вопросах существования наиболее фундаментальных вещей [18, р. vii] и отмечается, что поскольку познание предельных основ реальности не входит в задачи экспериментальных наук [18, р. 4], «многообразие вещей» остается задачей метафизики, которая, по мнению автора, противостоит редукционистским практикам. Но «многообразие» неизбежно оборачивается «инообразием», особенно выразительным в сфере человеческого.

Сохраняется внимание исследователей к метафизике в историко-философском измерении, особенно в связи с комментариями к «Метафизике» Аристотеля [14], но и здесь часто доминирует не сугубо «музейно-археологический» интерес, а содержательно-смысловой аспект метафизики как способа мышления. Так, при рассмотрении метафизики Эгидия Римского, вопросы научного статуса и предмета метафизики, то есть сугубо логико-гносеологический аспект [15], совмещаются с поисками возможностей высшего счастья для человека [6, с. 25]. Особую значимость для рассмотрения метафизики как антропологической стратегии имеют идеи книги В. Петрушенко «Начала метафизики (обзор истории и проблематики)», среди которых следует отметить имеющие характер методологических установок. Во-первых, сомнение в оправданности метафизических размышлений часто вызвано тем, что принципы метафизики не обладают выразительной наглядностью, и это связано с тем, что мир человека изначально и неисправимо погружен в метафизические начала, которые, правда, людьми чаще всего не замечаются, точно так же, как не замечаются округлость земли, сила тяжести, давление воздуха, сила сцепки клеток в организме и пр. [11, с. 12]. То, что не фиксируется опытно наглядно, имеет характер условий опыта, априорной основы его: мы не познаем вещь целиком, но мы не можем познавать ее, не постулируя ее цельности в самом начале познания – метафизическое мышление выступает как мышление *Sub specie totus*, то есть мышление в модусе це-

лого [11, с. 14], и отсюда вырастает задача аналитической работы с этим целым, когда метафизика предстает в измерении критики и работает в режиме обнаружения основ, которыми пользуется разум и которые выходят за пределы всякого опыта.

Мышление *Sub specie totus* особенно значимо при осмыслении целостности человеческого бытия. Философская антропология начала XX века, оформление которой связано с именем М. Шелера, своей задачей ставит именно восстановление целостности структур человеческого бытия, когда все свершения и дела человека: язык, совесть, государство, наука, мифы, идеи не рассматриваются в отдельных научных разделах (равно как дискурс о человеке не рассыпается на философский, иудео-христианский и научный), а определены структурами человеческого опыта в его целостности, что предполагает задание систематически построить философию на антропологическом фундаменте и переформулировать ее в антропологическом ключе. Философия становится фундаментальной наукой о сущности и сущностной структуре человека.

Если же считать метафизику собственным сущностным именем философии в отличие от мирского, то есть понятного большинству, именованию её любовью к мудрости, то антропологическое звучание обретает и метафизика. Ни в коей мере не считаю, что точности ради необходимо отменить термин «философия», но именно термин «метафизика» выявляет предельные основания самой философии и указывает на особенности структур человеческого бытия. В связи с этим можно заметить, что негативное отношение к метафизике как таковой характерно именно для тех эпох и концепций, которые тяготели к изживанию философии, утверждая, что она исчерпала своё предназначение, или, по крайней мере, к устранению из философии открытости и свободы, акцентируя внимание на мудрости, совершенном знании, науке. Равно как и для сциентизма при рассмотрении человека, устраняя то, что не поддается позитивному исчислению.

Итак, главное предубеждение против метафизики (или философии как метафизики) заключается в отсутствии для метафизических размышлений достоверного верифицируемого основания. Приставка «мета» отсылает к акту преодоления привычного мирового, но не в смысле нового этажа, а указывает на акт трансцендирования, что предполагает недопустимость «переносить интеллектуальные привычки, считающиеся научными, в ту сферу, в которой они в определенном смысле исключаются» [10, с. 229]. Признание разнорядковости мира неизбежно именно исходя из первичных принципов эмпиризма (или здравого смысла) – человек имеет дело с сингулярным «вот», «это», с выразительной дискретностью, континуальную целостность выявляет не зрение, но умозрение, т.е. спекулятивный разум. Прерывность дискретной сингулярности влечет неизбежность признания инаковости, разнорядковости – философская дисциплина имеет смысл оттачивания вкуса к инаковому, невозможности накладывать свои привычки на что бы то ни было иное. Совсем не случайно осмысление инаковости стало столь важным для мыслителей XX века и это совпадает с возобновлением интереса к метафизике, которая становится дисциплинарной практикой инаковости.

М. Хайдеггер прорисовывает траекторию философской мысли, которая способна отпускать себя на простор первично и негарантировано явленного и приходить к истинно присутствующему: мысль греков, гегелевское Предисловие к «Феноменологии духа», которое, по сути, является предисловием ко всей системе науки в целом, призыв Гуссерля, прозвучавший в докладе «Философия как строгая наука» [13]. Это совершает философия как метафизика, дело которой – это бытие сущего, его присутствие в облике субстанциальности и субъективности. Увиденное с точки зрения Гегеля и Гуссерля, дело философии – это трансцендентальная субъективность, хотя способы реализации этого дела (методы диалектический и феноменологический) различны. Каким же должно быть мышление, которое не есть ни новоевропейская метафизика, ни наука? М. Хайдеггер говорит о нем как о находящемся за пределом различия между рациональным и иррациональным, как о более трезвом, чем научная техника, и потому стоящем в стороне от эффективности и результативности, но именно оно и есть предоставляющим возможность рациональности, эффективности, результативности. Словами Хайдеггера, речь идет о

продумывании просвета, который предоставляет возможность света и есть предоставлением присутственности. Но дело в том, что слова, которые употребляет Хайдеггер, не могут стать терминологически-категориальными – как только «просвет» обретет категориальный статус, он потеряет онтологический смысл – и ему будет предоставлена инструментальная функциональность. Этот аспект философии М. Хайдеггера тщательно растолковывает Ж. Бофре: он говорит о таком способе явления, который следует «волшебной невесомости глагола, а не более тяжеловесному определению, подходящему для застывшего состояния являющегося, то есть для *существительного*. Отсюда странная склонность греческих мыслителей к тому, что позже грамматики будут называть *причастие*. Причастие – <...> на самом деле является *и глаголом, и существительным одновременно*. Но то, что оно именуется, оно именуется, отталкиваясь от глагола. Речь, таким образом, идет о наименовании в доминанте глагола» [3, с. 39], когда не просто именуют сущее, но занимаются им так, как оно есть – проскальзывая к его бытию как модальности глагола без овеществления-фетишизации-удвоения через имя существительное.

И когда Хайдеггер говорит о задаче предполагаемого предуготовляющего мышления, он говорит предельно четко: «Мы все еще нуждаемся в некоем воспитании для мышления, и прежде этого – в знании о том, что значит ‘воспитанность’ и ‘невоспитанность’ применительно к мышлению», т. е. делом философии остается предуготовление к радикальной открытости, которая имеет «лишь подготовительный, а не учреждающий характер» и есть пробуждением готовности человека к некоей возможности, облик которой тесен, а приход – не гарантирован [13]. Тем самым происходит обращение к философии как радикальному освобождению человека и предоставлении ему его собственной человечности, но не предуказанной – эссенциально-преформистской, в модусе существительного, а деятельно-энергичной, в модусе глагола. Или как об этом говорит Ж. Бофре: «Сократ объясняет Федру, что если человек является человеком, то ‘от природы мышлению такого человека свойственно нечто вроде *философии*’. Вопрос ‘Что такое человек?’ предполагает, таким образом, вопрос ‘Что такое философия?’. В глазах грека IV столетия философия создает человечность самого человека. Быть философом – значит быть способным к определенному видению, которое в целом направлено на сущее как оно есть» [3, с. 29]. Таким образом, понимание метафизики как антропологической стратегии обозначает ситуацию превращения философии из материала, принимаемого к сведению, в предмет и основание деятельной способности человека приводить к присутствию сущее как оно есть, что вводит необходимость рассмотрения философии не как когнитивного, но как экзистенциального проекта. Тем более, послехайдеггеровский этап осмысления «слова и дела» философии чаще всего держит в поле внимания эти два полюса как конституирующие бытие философии в мире.

Итак, метафизика имеет дело с некоторой реальностью, не фиксируемой «физически», выходящей за пределы наивно-реалистического восприятия мира. Метафизика как интеллектуальная практика направлена на то, чтобы в чистоте явить метафизичность взгляда, переключающего поле зрения: метафизика возможна не на стороне мира объектов, но на стороне первичного присутствия всего, что владеет радикальной первичностью, и потому она предполагает расширение диапазона человеческого опыта. В этом смысле М. К. Мамардашвили говорит об общей точке религии и философии, в соответствии с которой и религия, и философия исходят из постулата или допущения некоторой другой жизни, чем повседневная, что связано с состоянием концентрации и сосредоточения всех жизненных сил человека, которые поддерживают себя вопреки естественному режиму существования [8, с. 259]. Эта же проблема преодоления созерцательной зеркальности и обнаружения модуса «участного переживания» реальности в процессе самосознания решается С. Л. Франком в его работах «Душа человека» и «Реальность и человек».

Вследствие такой метафизической «неестественности» философский акт становится очень болезненным, уязвляющим привычную уютность обустроенного существования,

бросающим человека один на один в неведомые пространства, где нет сказочных «двух из ларца», делающих неприятную работу. Если классическая метафизика предстает эссенциальным дискурсом и строится как речь сущего (пусть не вещественного, а сверхчувственного – как рациональная метафизика идеи), то вполне возможно говорить об экзистенциальной метафизике личности, интонированной бытийственно – не упускающей из виду феномен бездны и тайны, когда прямые (логические) высказывания невозможны, но остается «*возможность универсального эк-статического личностного отношения*» [12, с. 171]. Процедуры волюнтаривной метафизики личности реализуются не в рациональном рассуждении, но в экзистенциальной позиции, что соответствует радикальности религиозного обращения. Настоятель храма Пресвятой Троицы в Хохлах протоиерей Алексей Уминский, говоря о радости религиозных праздников, упоминает о болезненности принятия Бога, встреча с Которым может человека очень сильно изменить, и всю жизнь его поменять, и человеку страшно отказаться от привычной для него жизни [2]. Памятование этого дано как «жало в плоть» (2 Кор. 12: 7), после встречи с Богом Иаков стал хромым, уязвимым (Быт. 32: 31-32). Для человека, ориентированного на мышление, метафизическая установка становится болезненным жалом в плоть привычного здравого смысла.

Выстраивание философских концепций подобной антропологической ориентации можно видеть в творчестве Ф.М. Достоевского, взятого как опыт метафизической очевидности. Отсюда болезненная страдательность его творчества. Но это довольно своеобразная метафизика – это не рациональная метафизика умозрений, но метафизика опыта: отсюда критика рационализма (в XX веке привыкли к этому, но попытка продумывания логической обоснованности критики разума с оснований метафизики обнаруживает измерения безумия, а лучше и точнее – Боже-вілля (укр.) такой идеи), сознательное и последовательное подчеркивание эмпирически-реалистического характера философии, но это «*мистический эмпиризм*» (Н.О. Лосский), «*мистический реализм*» (С.Л. Франк), то есть опытная основа русской философии – духовный опыт единения с Абсолютом, о чем неоднократно шла речь. При этом было бы терминологически-понятийной нестрогостью утверждать иррациональный характер русской философии – для нее гораздо более точным видится термин «*трансрационализм*», понятийная аналитика которого выявляет различные бытийные измерения. На первый взгляд, эта идея может рассматриваться как порожденная увлеченностью и тщательным изучением русскими мыслителями немецкой классической философии, но даже первичная целостная формулировка ее, осуществленная И.В. Киреевским («*О возможности и необходимости новых начал для философии*»), обнаруживает корни святоотеческие – а именно учение о преображении ума (μετανοια – метанойя), развернутое в греческой патристике, особенно у отцов-аскетов. Хорошо известно увлечение Ф. М. Достоевского опытом православного старчества, не без его усилий мир иноков-монахов вводится в пространство аристократического «*высшего света*». Метафизика как способ достижения (познания) истинного бытия, характерная для русской философии, не может быть понята без знакомства с опытом практического вхождения в пространство истины, что, во-первых, выводит человека на то «*место*», где с истиной можно встретиться, а во-вторых, переобразует самый ум как способ опознания истины (греческий νοῦς, а не латинское ratio – поэтому слово «*νοῦς*» нецелесообразно переводить как разум). Опыт жизни в аскезе дает как измерение «*что*» воспринимать как истину, так и измерение «*чем*» воспринять ее. Перерождение «*эвклидоваго ума*» и просветление сознания подпольного человека не является задачей чисто умственной. Разум как радио начинает работать, когда мы оформляем опознанную истину для других – для общества в виде мировоззренческих идей различного уровня, для государственных мужей в виде общественной идеологии, для научного сообщества в виде примерных моделей решения задач (это не является исчерпывающим перечнем «*объективаций*» истины, но лишь наиболее известными и распространенными формами присутствия философии в пространстве социума).

В понимании философии в форме «*волящего разума*» присутствует внутреннее

преображение метафизического дискурса – если классическая метафизика предстает эссенциальным дискурсом, реализующегося как теоретическое систематизирование, то возможен иной тип метафизики, характерной для антропологического дискурса в православии – метафизики опытной, а точнее метафизики личностного присутствия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Опыт эсхатологической метафизики. Творчество и объективация. Царство Духа и царство кесаря. - М.: Республика, 1995. - С. 164–288.
2. Беседа с настоятелем храма Пресвятой Троицы в Хохлах протоиереем Алексием Уминским – о глубоком смысле праздника Рождества Христова URL: <http://www.pravmir.ru/rozhdestvo-odin-iz-samyih-tragicheskikh-prazdnikov-na-zemle-1/>
3. Бофре Ж. Рождение философии // Диалог с Хайдеггером. В 4-х книгах. Кн. 1. Греческая философия. - СПб.: Владимир Даль, 2007. - С. 23–56.
4. Гусев В. І. Метафізика як філософська наука. Наукові записки НаУКМА. 2016. Том 180. Філософія та релігієзнавство - С. 3–11.
5. Иванов Д. В. Критика метафизики в контексте дискуссий о реализме и антиреализме. Философский журнал. 2017. Т. 10. № 1. - С. 35–47.
6. Карпов К. В. Эгидий Римский о границах метафизики как науки // Философский журнал. 2017. Т. 10. № 1. - С. 23–34.
7. Кассирер Э. Жизнь и учение Канта. Жизнь и учение Канта. СПб.: Университетская книга, 1997. - С. 7–325.
8. Мамардашвили М. К. Философия и религия // Мамардашвили М. К. Мой опыт нетипичен. – СПб.: Азбука, 2000. - С. 258–279.
9. Манусакис Дж. Бог после метафизики. Богословская эстетика. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2014. - 416 с.
10. Марсель Г. О смелости в метафизике // О смелости в метафизике: Сборник статей. - СПб.: Наука, 2013. - С. 229–243.
11. Петрушенко В. Начала метафизики (обзор истории и проблематики). - Днепропетровск: «ФЛП Середняк Т. К.», 2014. - 320 с.
12. Уильямс Р. Богословие личности: анализ мысли Христоса Яннараса // Соборность. Сборник избранных статей из журнала содружества Sobornost. - М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 1998. - С. 170–188.
13. Хайдеггер М. Конец философии и задача мышления // Vox. URL <http://vox-journal.ru/vol5/vox%20-%20%20%20%206haidegger.pdf>
14. A Companion to the Latin medieval commentaries on Aristotle's Metaphysics. Leiden; Boston, 2014. - 695 p.
15. Conti A. D. Giles of Rome's Questions on the Metaphysics // A Companion to the Latin medieval commentaries on Aristotle's Metaphysics. Leiden; Boston, 2014. - P. 255–275.
16. Dingli, S. M. On Thinking and the World: John McDowell's Mind and World. Aldershot: Ashgate, 2005. - 218 pp.
17. Livanios V. Dispositional and Symmetry Structures // Metaphysica. 2018. 19 (2).- P. 201–217.
18. Macdonald Cynthia. Varieties of things: foundations of contemporary metaphysics. Oxford: Blackwell, 2005. 278 p.
19. McKinney T. As One Does': Understanding Heidegger's Account of das Man // European Journal of Philosophy. 2018. № 26 (1). - P. 430–448.
20. Withy K. The Strategic Unity of Heidegger's The Fundamental Concepts of Metaphysics // The Southern Journal of Philosophy. 2013. Volume 5. Issue 2. - P. 161–178.

УДК 37.015.3

ТОПОЛОГИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА КУЛЬТУРЫ И ПРОБЛЕМА УСТОЙЧИВОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Ермаков В.Г.

Сведения об авторе. Ермаков Владимир Григорьевич – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Гомель, Республика Беларусь.

Аннотация. Предложен способ разрешения непарадигмальных методологических проблем обеспечения устойчивости современных образовательных процессов, базирующийся на идеях динамического программирования и специализированных, адресных действиях педагога. С опорой на структуру научного знания и топологию информационного пространства культуры указаны наиболее узкие места и наиболее значительные резервы в управлении образовательными процессами. Их описание призвано помочь педагогу сориентироваться в неустойчиво нестабильной и динамично меняющейся учебной ситуации.

Ключевые слова. Методология, устойчивость образовательных процессов, нелинейные модели управления, структура научного знания, корректирующее обучение.

Автор туралы мәліметтер. Ермаков Владимир Григорьевич – педагогика ғылымдарының докторы, физика-математика ғылымдарының кандидаты, Ф. Скорины атындағы Гомель мемлекеттік университетінің доценті.

Аннотация. Қазіргі заманғы білім беру үрдістерінің орнықтылығын қамтамасыз етудің, динамикалық бағдарламалау идеяларына және педагогтың мамандандырылған, атаулы іс-қимылдарына негізделген жаңашыл емес әдіснамалық мәселелерін шешу әдісі ұсынылған. Ғылыми білімнің құрылымына және мәдениеттің ақпараттық кеңістігінің топологиясына сүйене отырып, білім беру процестерін басқарудағы неғұрлым тар орындар мен едәуір резервтер көрсетілген. Олардың сипаттамасы педагогке тұрақсыз және динамикалық өзгеріп отыратын оқыт у жағдайында бағдарлануға көмектеседі.

Түйін сөздер. Білім беру үрдістерінің әдіснамасы, тұрақтылығы, басқарудың бейсызық модельдері, ғылыми білімнің құрылымы, түзетіп оқыту.

About the author. Yermakov Vladimir – Doctor of pedagogic sciences, candidate of physico-mathematical sciences, Associate Professor of F. Skorina Gomel state University. Gomel, Republic of Belarus.

Annotation. A method is proposed for resolving non-paradigm methodological problems of ensuring the sustainability of modern educational processes, based on the ideas of dynamic programming and specialized, targeted actions of a teacher. Based on the structure of scientific knowledge and the topology of the information space of culture, the most "bottlenecks" and the most significant reserves in the management of educational processes are indicated. Their description is intended to help the teacher to navigate in an unavoidably unstable and dynamically changing educational situation.

Keywords. Methodology, stability of educational processes, non-linear management models, the structure of scientific knowledge, corrective training.

В данной статье продолжено специальное исследование проблемы устойчивости образовательных процессов, начатое автором в работе [1]. Актуальность этой исследовательской задачи определяется многими причинами, и наименьшая из них по значимости состоит в полном отсутствии по этому вопросу какой-либо теории, при том, что в ряде смежных областей научного знания названная проблема разрабатывается с давних пор и очень тщательно. Более весомой причиной является тот почти очевидный факт, что в настоящее время в сфере образования происходит быстрый рост числа кризисных явлений – локальных и глобальных, и это позволяет говорить о снижении эффективности управления образовательными процессами или, если не перекладывать всю вину на педагога, о снижении устойчивости этих процессов. Поиск методов борьбы с названной опасной тенденцией является целью предпринятого исследования.

Вообще говоря, для описания данного класса проблем какую-либо новую термино-

логию можно было бы и не вводить, поскольку усилия теоретиков и практиков, направленные на их разрешение, обычно представлены конкретными делами и разработками, а в интегральном виде отражены, например, в терминах «качество образования», «стандарты качества образования» и т.п. Согласно «Национальной педагогической энциклопедии» «качество образования есть интегральная характеристика степени соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям». Как видим, здесь подразумевается сравнение достигаемых результатов и с запланированным уровнем, и с условиями обеспечения образовательного процесса, то есть неявно представлены все элементы, необходимые для определения устойчивости в любой области знания, а именно: наряду с заданием эталона предполагается также оценка отклонений от него - по начальным условиям, по течению процесса и по результатам.

Соответствующие эталоны в области образования, связывающие конечные результаты с путями и способами их достижения, разрабатываются, например, в рамках технологического подхода. Его широкому применению мешает проблема согласования заданной технологии с условиями в конкретном классе, порой неповторимыми, но и эта проблема не осталась без внимания теоретиков. Так, в теории оптимизации процесса обучения Ю. К. Бабанского под оптимизацией понимается выбор учителем наилучшего варианта из множества возможных средств и действий с целью достижения максимального результата при минимальных расходах времени и сил учителя и учащихся в данных конкретных условиях. В осуществлении этого выбора роль учителя снова оказывается решающей, что объяснимо, так как теорию трудно довести до прямого учета конкретных условий. Косвенная помощь учителю со стороны теории в этом выборе состоит в системном описании основных источников нестабильности образовательного процесса и в разработке способов нейтрализации их влияния.

Этот далекий от полноты перечень направлений поиска демонстрирует, что в системе образования сложилась, развивается и реализуется коллективными усилиями многоуровневая комплексная система практической поддержки устойчивости образовательных процессов. Поэтому особой необходимости в построении самостоятельной теории устойчивости, вообще говоря, не было. Однако ситуация кардинально меняется и требует дополнительных усилий в данном направлении - и теоретических, и практических.

В статье [1] нами было показано, что происходящие в настоящее время глубокие изменения в демографической, экономической, экологической и иных сферах создают для системы образования качественно новые внешние условия, а они, в свою очередь, негативно сказываются на образовательных процессах. Всего за один прошедший год нерешенные проблемы мировой экономики переросли в экономические войны даже между бывшими политическими союзниками, в 2018 году произошло небывало много природных и погодных катаклизмов, при этом политическая роль ООН в разрешении глобальных проблем ослабевает. В этих условиях нельзя рассчитывать даже на реализацию так называемой Повестки дня 2030, принятой аппаратом ЮНЕСКО в 2006 г., которая определила своей целью «образование для устойчивого развития» всего населения Земли. Как было установлено в статье [1], этот проект ЮНЕСКО очень далек от идеального, но и он теперь, скорее всего, затормозится.

Для системы образования названные внешние факторы особенно опасны своим «размытым», фоновым воздействием, которому невозможно оказать целенаправленное и осознанное сопротивление. Не имея перед глазами видимых опасностей, педагогам трудно отказаться от укоренившихся представлений, поддерживаемых традицией, поэтому несмотря на коренные перемены в мире они продолжают использовать устаревший методологический базис, который в новых условиях уже не может привести к требуемым решениям. В результате, проблемные ситуации в области образования получают еще одно измерение: наряду с проблемой, относящейся непосредственно к объекту исследования, трудной задачей становится и отыскание способов, методов и средств решения исходной

проблемы. Такие неординарные задачи выходят за пределы наличных парадигм, поэтому А.С. Майданов предложил называть их непарадигмальными.

Отличия между парадигмальной и непарадигмальной областями науки Майданов описал следующим образом: «Если в парадигмальной области науки можно с той или иной степенью полноты и достоверности предвидеть искомый результат, то в непарадигмальной области получаемые результаты оказываются непредвиденными и неожиданными» [2, с. 13]. По мнению Майданова, хорошую подсказку в исследовании непарадигмальных проблем дает опыт А. Эйнштейна, который «виртуозно находил фундаментальные аномалии, противоречия и парадоксы в существующем физическом знании и, оттолкнувшись от них, делал скачки к принципиально новым теориям и гипотезам» [2, с. 14].

Для педагогической области этот опыт Эйнштейна ценен уже потому, что острых противоречий здесь очень много. Кроме того, поиск фундаментальных аномалий в данном случае облегчается наличием еще одного фактора, внешнего по отношению к системе образования и оказывающего на образовательные процессы очень сильное, порой крайне негативное, но в отличие от многих других факторов - локализованное и явное воздействие. Последнее обстоятельство помогает педагогам - и теоретикам, и практикам - лучше сориентироваться как в причинах обострения ситуации, так и в способах разрешения возникающих проблем. Речь идет об особых качественных изменениях в структуре (топологии) информационного пространства культуры, выражающихся, в частности, в появлении большого числа понятий высокого уровня абстракции. В качестве примеров такого рода Ф. А. Медведев указал на иррациональные и трансфинитные числа. Он отнес их к одному и тому же типу понятий в философско-математическом смысле и, воспользовавшись способом выражения П.С. Александрова, назвал их «такими математическими абстракциями, которые непосредственно не налагаются на объективную действительность, а суть лишь абстракции от абстракций, так сказать абстракции второй ступени» [3, с. 63].

Понятия высокого уровня есть и в других областях науки. Рассматривая структуру науки и научного знания, С. В. Илларионов отмечает: «В науке мы имеем иерархически организованную систему фактов, начиная от первичных, затем вторичных и далее до фактов весьма высокого порядка. Так, в физике микромира мы имеем дело (по моим оценкам) с фактами пятого-восьмого порядков. Точнее трудно сказать, т. к. вопрос о порядке таких фактов, как существование кварков, глюонов, W^{\pm} и Z^0 - бозонов требует специального анализа» [4, с. 66].

Как видим, наращивание ступеней в иерархической структуре научного знания продолжается. На образовательных процессах это сказывается самым непосредственным образом ввиду появления дополнительного условия: для перехода на новый уровень обобщений учащийся должен хорошо освоить предшествующие разделы данной научной области. В подтверждение этого принципиально важного положения сошлемся на мнение С.П. Новикова. В результате детального анализа причин кризиса физико-математических наук, наблюдаемого в последние десятилетия, он пришел к выводу о том, что главной из них является распад образования. Настаивая на необходимости активно противостоять этой тенденции, он пишет: «Чисто демократическая эволюция образования, где люди свободно выбирают курсы, в этих науках работает плохо: следующий слой знаний должен ложиться на тщательно подготовленные предыдущие этажи, и этих этажей много. Надо покупать все здание, а не отдельные этажи в беспорядке» [5, с. 22].

Тезис о «тщательно подготовленных предыдущих этажах» указывает на то обстоятельство, что, по меньшей мере, в окрестности понятия высокого уровня абстракции учебный процесс сильно зависит от его же «прошлого». Отсюда следует, что негативно повлиять на требуемый переход может и произвольная комбинация случайных сбоев учебного процесса в предыдущие периоды времени, и неизбежная трансформация и рассеяние в памяти того, что было усвоено ранее. Вследствие этого процесс обучения становится многофакторным, непредсказуемым и в высшей степени неустойчивым. Этот тип

неустойчивости заслуживает отдельного и тщательного изучения.

Рассмотрим предельный случай описанной ситуации, который в области математики порождается началами аксиоматических теорий. Заметим, обыденные представления о том, что аксиомы - это утверждения, не требующие доказательств, абсолютно неверны, хотя они и подкреплены авторитетом Аристотеля, полагавшего, что начала «доказывающей» науки состоят «из первых, непосредственно необходимых, самоочевидных, истин и непосредственно (без объяснения) понятных, первичных, понятий» [6, с. 14]. В статье [6] на основании работ Н.И. Лобачевского и С.А. Башмаковой было доказано: идеал, сформулированный Аристотелем, не был достигнут даже в начале истории аксиоматики, то есть в Древней Греции, а по отношению к современной математике этот вывод стал очевидным и не требует доказательств. Дело в том, что аксиоматический метод теперь применяют с целью компактного изложения теории, для чего отбрасывают долгий исторический путь развития ее понятий и превращают часть содержательных теорем в исходные определения. Особо подчеркнем: зависимость теории от «прошлого» остается значительной, но отброшенная часть ее истории, включающая историю последовательных обобщений, в учебном процессе вообще не представлена. Поэтому у тех, кто начинает изучать такую теорию, нет никакой возможности сразу, без «разбега» подняться на одну из верхних ступеней понятийной лестницы.

Разумеется, можно принять эти определения как данность и не пытаться их осмыслить. С.В. Илларионов тоже отмечает, что «физики оперируют фактами высокого порядка так же, как будто они являются фактами первого порядка, и обычно это ни к каким затруднениям не приводит. Однако иногда возникают ситуации, когда это может оказаться ошибочным, и тогда необходима проверка всей цепочки интерпретаций вплоть до первичных фактов» [4, с. 67]. Ученые физики, хорошо знающие свою науку и ее истоки, эту проверку осуществить могут, а учащимся она в данных обстоятельствах недоступна. Затруднена и психологическая адаптация к такому подходу. По словам В. И. Арнольда, «обычный дедуктивно-аксиоматический схоластический стиль состоит в том, что изложение математической теории начинается с немотивированного определения. Психологические трудности, к которым это приводит читателя, почти непреодолимы для нормального человека» [7, с. 118].

Н.И. Лобачевский, создатель неевклидовой геометрии, по данному поводу писал: «Никакая Математическая наука не должна бы начинаться с таких темных понятий, с каких, повторяя Евклида, начинаем мы Геометрию, и что нигде в Математике нельзя терпеть такого недостатка строгости, какой принуждены были допустить в теории параллельных линий» [8, с. 185].

Об опасностях, которые подстерегают учащегося в случае формального усвоения понятий, неизбежного в данном случае из-за отсутствия мотивировок и обоснований их введения, предупреждал и Э.В. Ильенков. Анализируя природу ума, «способности суждения», он пришел к заключению о том, что «искалечить орган мышления гораздо легче, чем любой другой орган человеческого тела, а излечить очень трудно. <...> И один из самых "верных" способов такого уродования мозга и интеллекта - это формальное заучивание знаний» [9, с. 158].

Заметим, Лобачевский не согласился даже с разовой остановкой мышления у студентов, которая почти неизбежна при восприятии начал аксиоматической теории. Спустя столетие столь же максималистскую позицию занял и А.А. Столяр, утверждавший, что «Педагогика математики не может строить обучение так, чтобы у ученика осталась свобода выбора между активной мыслительной деятельностью и простым заучиванием. Она должна строить обучение математике как активное обучение, основой которого служат активная мыслительная деятельность всех учащихся» [10, с. 71]. Однако следовать этому принципу нелегко. Как показывают работы Лобачевского, его реализация может потребовать решения фундаментальных проблем и в естественных науках, и в преподавании. Из-за вполне понятного стремления к минимизации трудоемких образовательных усилий

общества установка, сформулированная математиками, педагогами и философами, часто нарушается.

Так, говоря о понятии отрицательных величин, И. Кант отмечал, что «представление, которое создалось о нем у большинства исследователей, как и толкование, которое они ему давали, странны и противоречивы. Правда, это не привело к какой-либо неправильности его применения, так как особые правила заменяли собой определение и обеспечивали пользование им» [11, с. 84]. Акцент на правилах использования понадобился из-за пассивности системы образования в формировании у учащихся адекватных представлений об этом понятии, то есть как страховка от этой пассивности.

По мнению О. Шпенглера, даже частичная сдача позиций в плане развития мышления учащихся опасна для общества. Показательно, что первую главу своей книги «Закат Европы» он назвал «О смысле числа». Соединяя столь разновеликие проблемы, он активно отстаивал необходимость «различать становление и ставшее» и подчеркивал, что «в основе ставшего всегда лежит становление, а не наоборот». В нарушении этого принципа по отношению к подготовке новых поколений Шпенглер видел угрозу для Европы и предпосылку ее заката.

Несложно заметить, что в рассмотренных конкретных примерах отражены процессы и противоречия глобального масштаба, для описания которых Г. В. Ф. Гегель, а затем К. Маркс ввели и детально разработали понятия «опредмечивание» и «распредмечивание». С их помощью был раскрыт внутренний динамизм материальной и духовной культуры как живого целого, которое существует только благодаря его непрерывному воспроизведению и созиданию в человеческой деятельности. Но это идеальный вариант динамики культуры, а по поводу упрощенного подхода к обучению, допускающего понижение роли «распредмечивания», уместно привести слова Гегеля из его «Феноменологии духа» о том, что «голый результат есть труп, оставивший позади себя тенденцию». Э.В. Ильенков развил эту мысль так: «Готовая, словесно-терминологически зафиксированная научная истина, отделенная от пути, на котором она была обретена, превращается в словесную шелуху, сохраняя, однако, все внешние признаки истины. И тогда мертвый хватает живого, не дает ему идти вперед по пути науки, по пути истины» [9, с. 171].

Настойчивость упомянутых предупреждений об опасных последствиях формального усвоения знаний сама по себе симптоматична, так как указывает на отсутствие должной реакции системы образования на усиление описываемых угроз и подчеркивает труднопреодолимую силу источников деструктивного влияния. Раскрыть механизмы этого влияния помогают понятия высокого уровня абстракции, которые при их использовании в обучении учащихся становятся точками существенного ветвления индивидуальных образовательных траекторий. Как уже было отмечено, в отсутствие специальных антикризисных действий педагога эти понятия делают разрушительный сценарий возможного развития событий наиболее вероятным. Следовательно, рассматриваемые нами изменения в структуре научного знания и в топологии информационного пространства культуры действительно являются одним из наиболее мощных источников нестабильности образовательных процессов.

Что же в этой ситуации может сделать система образования как главный посредник между личностью и культурой? Ввиду того, что в разворачивающейся игре многочисленных противоборствующих сил и тенденций позиция системы образования является крайне слабой, выходом может быть только филигранная техника управления образовательными процессами. В частности, как показано в статье [12], для обеспечения необходимой поддержки развития учащегося требуется переход на более сложные (нелинейные) модели управления.

Отсутствие простых обходных путей не оставляет ничего иного, кроме прямого рассмотрения проблемы обучения учащихся в окрестности понятий высокого уровня абстракции. Сделаем это на примере общей топологии. Из-за узкого коридора возможностей все шаги педагога становятся вынужденными, что, как ни парадоксально, облегчает их выбор. Чтобы не допустить полного угасания поисковой активности учащихся (в дан-

ном случае - студентов) приходится осуществлять пропедевтику исходных понятий на основе так называемого локального обращения теории. Для этого есть естественный способ: предварить введение аксиом топологии фрагментом теории метрических пространств. А так как понятие метрики на произвольном множестве тоже является абстракцией высокого уровня, то зачастую студентов нужно специальным образом подводить и к понятию метрики.

У выстраиваемой программы пропедевтики базовых понятий топологии есть хорошо различимая цель: подготовить студентов к доказательству теоремы о том, что отображение из одного метрического пространства в другое непрерывно тогда и только тогда, когда прообраз при этом отображении каждого множества, открытого во втором пространстве, является открытым множеством в первом пространстве. Этот критерий непрерывности отображения на языке открытых множеств позволяет понять, почему открытым множествам в этой теории придается такое большое значение, а теорема о свойствах открытых множеств в метрическом пространстве раскрывает суть и происхождение аксиом топологии. Более подробно данная программа описана в статье [13]. Так как в начальных понятиях теории сосредоточен в свернутом виде огромный массив информации, то даже минимальный пропедевтический курс оказывается весьма объемным, и это порождает в обучении качественно новые проблемы и противоречия.

Во-первых, для проведения такого масштабного мероприятия нужно много времени, а оно в этом курсе вообще не планировалось. Во-вторых, за предельно короткое время состояние студента должна измениться от практически полной беспомощности перед начальными понятиями теории до такого уровня самостоятельности, который обеспечит последующее ускорение учебного процесса и позволит наверстать потраченное время. В-третьих, для требуемого повышения учебной активности и самостоятельности студентов корректирующие мероприятия нужно направлять не только на решение центральной проблемы, но и на решение сопутствующих проблем. В курсе топологии наряду с подготовкой фундамента для обобщений может понадобиться выявление и разрушение ложных представлений и стереотипов, корректировка различных технических навыков и учебной деятельности в целом.

Этот тугой клубок сложнейших проблем можно было бы отнести к числу неразрешимых, но даже такое заключение не освобождает от необходимости их решать. Некоторые ресурсы для этого все-таки существуют. В частности, в этом случае облегчается настройка учебного взаимодействия педагога со студентами, так как в трудной для всех ситуации педагог не может не прийти на помощь студентам, а они не могут от нее отказаться. Тем самым создаются благоприятные условия для педагогики сотрудничества. Кроме того, наличие хорошего ориентира для проведения коррекции помогает педагогу находить оптимальную последовательность промежуточных шагов и выбирать их в меру необходимости, с учетом конкретных обстоятельств и на основе обратных связей. При этом у педагога будет формироваться ценный опыт разработки и гибкого применения более сложных моделей управления учебным процессом.

Тем не менее, из-за серьезности проблем организационными новациями в данном случае обойтись нельзя, к ним нужно присоединить накопленные человечеством стратегические ресурсы содействия развитию индивида. В первую очередь, это относится к упорядочению информации на основе логических связей между фактами. Как было показано в статье автора [14], благодаря систематическому введению в математику доказательств и появлению математических теорий в Древней Греции был открыт универсальный способ сжатия (архивирования) информации, имеющий непреходящее значение для трансляции культурного достояния в череде сменяющихся друг друга поколений.

Упорядочение и сжатие информации имеет большое значение и для индивида, так как хорошо согласуется с его важнейшей характеристикой - антиэнтропийной направленностью человеческого интеллекта. По словам В.К. Вилюнаса, «стремление к выяснению причинной обусловленности явлений настолько характерно человеку, что можно говорить

о присущей ему склонности видеть все в мире непременно детерминированным. <...> Процессы отражения в условиях наличия упорядоченных представлений об окружающей действительности и своем месте в ней приобретают особенность человеческого сознания, представляющего собой высшую форму отражения» [15, с. 14].

Своеобразный педагогический пазл в разрешении рассматриваемого нами клубка проблем складывается удачно: опора на логические связи образует фундамент научного аппарата, является инструментом «распредмечивания» понятий высокого уровня абстракции и одновременно психологически притягательна для индивида. Поэтому главной, структурообразующей, задачей любых корректирующих мероприятий должно стать формирование у учащихся способности и навыков к упорядочению материала на этой основе и к постоянному использованию этой упорядоченности. Наличие точки притяжения, общей и для индивида, и для педагога, выражающего заинтересованность общества в сохранении культурного достояния, позволяет рассчитывать на то, что даже частичный успех в этом направлении будет закрепляться и усиливаться за счет мощного влияния названного аттрактора (притягивателя). Благодаря этому проведение коррекции упрощается: формирование требуемой способности учащегося не нужно доводить до максимального уровня с первой же попытки активного вмешательства в течение учебного процесса, достаточно добиваться отдельных подвижек такого рода. Однотипность строения рассматриваемых сингулярностей в информационном пространстве и предлагаемая одинаковая направленность корректирующих мероприятий определяют возможность суммирования и взаимного усиления результатов их проведения, несмотря на автономный характер каждого из них. Именно силовое поле названного аттрактора позволяет педагогу влиять на учебную ситуацию резонансным образом, приближаться к цели шаг за шагом и эффективно взаимодействовать с другими педагогами.

Понятия высокого уровня абстракции, являясь для образовательных процессов существенной точкой ветвления, наглядно демонстрируют, что опора на логические связи является важным условием развития мышления учащегося. В самом деле, используемые в отрыве от истории своего становления они «останавливают мысль» у тех, кто сталкивается с ними впервые, а для педагогической реанимации мышления приходится использовать локальное обращение теории, в котором восстановленная опора на связи имеет решающее значение.

Из этой коллизии, порождаемой острым противостоянием личности и культуры, вытекает необходимость вести процесс обучения сразу в двух противоположных направлениях. С одной стороны, задача сохранения растущего культурного достояния подталкивает к быстрому и безостановочному движению по материалу с тесной привязкой к «стреле времени», но тогда развитие мышления учащегося оказывается под угрозой из-за недооценки педагогами глубоких изменений в информационном пространстве. С другой стороны, если педагог в интересах личности будет создавать подходящие условия для развития его мышления, то в силу сказанного ранее это с высокой вероятностью затормозит плановую реализацию процесса обучения. Очевидно, в рамках простых (линейных) моделей управления данное противоречие неразрешимо.

Ф. Клейн подметил этот противоречивый момент в обучении, развитии и деятельности человека даже по отношению к Гауссу, «королю математиков». «Странно и почти трогательно, - пишет Клейн, - видеть между этими следами неудержимо рвущегося гения проявление добросовестной, доходящей до мелочей ученической работы, от которой не освобождены и такие люди, как Гаусс» [16, с. 45]. Благодаря чудом сохранившемуся дневнику Гаусса мы имеем яркий пример двунаправленного, поступательно-возвратного движения - и к прорывным научным достижениям, и к подготовке на самых дальних подступах необходимой для этого личностной и содержательной основы.

Из этих наблюдений Клейн сделал принципиально важный вывод. По его словам, «кое-кто испытает, вероятно, сожаление по поводу того, что Гаусс потратил столько сил на решение уже разрешенных проблем и что он должен был без всякого руководства и без помощи заново преодолевать все трудности, победа над которыми уже стала всеобщим

достоянием. В противовес этому мнению я хотел бы самым настойчивым образом подчеркнуть благословенную роль самостоятельности. <...> все эти суровые испытания закаляли его силы и сделали его способным, преодолев препятствия, уже побежденные другими, неудержимо идти вперед, обгоняя своих предшественников» [16, с. 47].

Как ни удивительно, вывод Клейна о целесообразности останавливать движение для его последующего ускорения применим и к обычным учащимся, в том числе, к тем, кто испытывает трудности в учебе. Есть много примеров того, что если учитель нарушает равномерный ход учебного процесса с целью укрепить самостоятельность учащихся, то в конечном счете они достигают очень хороших результатов. Так, однажды начинающий учитель, получив совет использовать в очень проблемном классе метод П. Я. Гальперина, организовал полноценную и детальную пропедевтику понятия дроби и проводил ее до тех пор, пока индивидуальные представления учащихся об этих объектах не приблизились к общепринятым. На эту работу ушло 3 месяца вместо нескольких плановых уроков. После обретения уверенности в своих силах и перехода на осмысленное изучение математики дети сами стали просить учителя сообщать им новый материал более крупными блоками. Процесс обучения ускорился настолько, что к 1 марта все учащиеся на хорошем уровне полностью усвоили годовую программу по математике. В этом примере новациями были только большая продолжительность корректирующего мероприятия и упорство учителя в его осуществлении.

Характерно, что коррекция, инициированная трудными обстоятельствами, привела не только к разрешению кризисной ситуации, но и к существенным личностным изменениям у учащихся, а они, в свою очередь, могут положительно сказываться в течение долгого времени. Подтверждает этот тезис история жизни и творчества известного математика Н. Н. Лузина. В гимназии математика для него была в числе наименее любимых предметов, но нанятый родителями репетитор – студент второго курса – помог ему увидеть математику «не как систему механического заучивания, а как систему рассуждений, направляемую живым воображением» [17, с. 239]. Такая корректировка учебной деятельности оказалась решающей. Лузин увлекся математикой, а спустя время именно благодаря Лузину «Московская математическая школа, наряду с французской, заняла лидирующее положение во всем математическом мире» [17, с. 238].

Столь грандиозные последствия от качественного разрешения кризисных обострений в процессе обучения наводят на мысль о благословенной роли самих препятствий, которые способствуют концентрации и упорядочению усилий участников образовательного процесса. Осмыслению этого феномена помогает анализ дидактических принципов Л.В. Занкова. В статье автора [18] показано, что необходимую операционализацию принципа обучения на высоком уровне трудности можно получить при помощи новаций в организации текущего контроля. На этой же основе и при соответствующем усложнении моделей управления процессом обучения удастся комплексно решить проблему формирования и развития самостоятельности студентов, проблему их адаптации к обучению в вузе и проблему их обучения начальным, сильно формализованным разделам курса математического анализа [19].

Наличие огромного количества точечных источников кризисных явлений в образовании и однотипность оптимальных способов их разрешения позволяет в качестве главного ориентира в управлении образовательными процессами использовать центральную идею динамического программирования. Она состоит в разбиении сложной задачи на простые подзадачи с последующим объединением их решений в одно общее решение. Эта схема хорошо работает в том случае, когда многие из этих подзадач одинаковы. Подход динамического программирования состоит в том, чтобы решить типовую подзадачу только один раз, сократив тем самым количество вычислений. В проекции на систему образования эта идея оказывается плодотворной благодаря растущей дискретности информационного пространства, которая разрывает непрерывный процесс обучения актуальными подзадачами коррекции, описанными выше. При этом необходимая унификация их

решений произойдет лишь в том случае, если, несмотря на все сложности, ставка главным образом будет делаться на развитие мышления учащихся. Как уже было сказано, в изменившихся условиях для движения к этой цели управление должно базироваться на поступательно-возвратных моделях и допускать на некоторых отрезках времени высокую мобилизацию усилий педагога и учащихся. Важным результатом применения такой стратегии реагирования на кризисные моменты станет развитие личностного и творческого потенциала педагога и учащихся, открывающее возможность суммирования позитивных эффектов. В конечном счете, реализация этого подхода приведет к значительной, хотя и неравномерной минимизации затрачиваемых сил и времени - как и в случае разрабатываемой в настоящее время управляемой термоядерной реакции, которая происходит с огромным выделением энергии, но для запуска требует разогрева вещества до очень высоких температур.

В заключение отметим, что коррекционная работа, которую педагог теперь в обязательном порядке должен проводить из-за проблем, порождаемых понятиями высокого уровня абстракции, была необходима и раньше, но на это обстоятельство можно было не обращать особого внимания благодаря ряду управленческих решений. Среднее образование не было обязательным, начиная с пятого класса, учащиеся каждый год сдавали экзамены, в том числе и устные, предусматривались переэкзаменовки, допускалось оставление на повторное обучение. Таким образом, в крайних случаях и в несколько грубоватой форме поступательно-возвратное движение учащегося по образовательной траектории осуществлялось. Но в теории эти аспекты обучения были разработаны слабо. Так, в 50-е годы XX столетия на вопрос студента пединститута «Как излагать новый материал в случае, если учащийся предыдущего материала не знает?» лектор, читавший курс методики преподавания математики, ответил: «Как это не знает, он обязан знать!» Резкость его ответа плохо согласовывалась с наличием в ту пору второгодников и отчисляемых из школы учащихся, поэтому ее можно считать проявлением полной неготовности теоретиков принять саму постановку вопроса, которая вела к отказу от привычного, линейно выстроенного учебного процесса.

Выводы. В современных условиях приемлемую теорию устойчивости образовательных процессов уже нельзя построить на прежнем методологическом фундаменте. В силу множества внешних и внутренних причин в системе образования назрел переход от идеалов абсолютной устойчивости к так называемому динамическому типу устойчивости, который подразумевает поддержку устойчивости целенаправленными и активными действиями педагога. Явно или неявно эта стратегия в немалой степени реализовывалась и раньше, теперь же - ввиду глубоких социально-культурных изменений и дальнейшего обострения ситуации в области образования - рамки поиска нужно расширить и разрабатывать новые пласты резервов, прежде всего те, что порождают явления самоорганизации. Соответственно, на первый план должны выйти динамические аспекты управления и контроля. Их более детальный анализ будет дан в других публикациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермаков В.Г. Методологические и социально-культурные аспекты обеспечения устойчивости образовательных процессов / В.Г. Ермаков // Педагогическая наука и образование. - 2017. - № 4 (21). - С. 3-11.
2. Майданов А.С. Интеллект решает неординарные проблемы / А.С. Майданов. - М.: ИФРАН, 1998. - 321 с.
3. Медведев Ф. А. Развитие теории множеств в XIX веке / Ф.А. Медведев. - М.: Наука, 1965. - 232 с.
4. Илларионов С.В. Теория познания и философия науки / С.В. Илларионов. - М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. - 535 с. - (Философы России XX века).
5. Новиков С.П. Вторая половина XX века и ее итог: кризис физико-математического общества в России и на Западе / С.П. Новиков // Вестник ДВО РАН. - 2006. - Вып. 4. -

- С. 3-22.
6. Ермаков В.Г. Психолого-педагогические аспекты применения аксиоматического метода в обучении математике / В. Г. Ермаков // Н. И. Лобачевский и математическое образование в России: Материалы Междунар. науч. форума по математическому образованию (18-22 окт. 2017 г.). - Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2017. - Т. 1. - С. 13-17.
 7. Арнольд В.И. Математика с человеческим лицом / В. И. Арнольд // Природа. - 1988. - № 3. - С. 117-119.
 8. Лобачевский Н.И. Полное собрание сочинений. Т. 1. Сочинения по геометрии. Геом. исследования по теории параллельных линий. О началах геометрии / Н.И. Лобачевский. - М.-Л.: ГИТТЛ, 1946. - 415 с.
 9. Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах / Э. В. Ильенков. - М.: Политиздат, 1968. - 319 с.
 10. Столяр А.А. Педагогика математики. Курс лекций / А.А. Столяр. - Мн.: Вышэйшая школа, 1969. - 368 с.
 11. Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2 / И. Кант. - М.: Мысль, 1964. - 511 с.
 12. Ермаков В.Г. Актуальность и методология использования нелинейных моделей управления в системе развивающего образования / В.Г. Ермаков // Педагогика и психология: проблемы развития мышления: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Красноярск, 25 апр. 2018 г.). - Красноярск: СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2018. - С. 31-39.
 13. Ермаков В.Г. Функции и структура задач при локальном обращении аксиоматических теорий / В.Г. Ермаков // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. - 2012. - № 2 (72). - С. 45-52.
 14. Ермаков, В. Г. История математики и современное математическое образование / В.Г. Ермаков // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. - 2014. - № 2 (83). - С. 67-72.
 15. Вилюнас, В. К. Психологический механизм мотивации человека / В.К. Вилюнас. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 288 с.
 16. Клейн, Ф. Лекции о развитии математики в XIX столетии: В 2-х томах. Т.1 / Ф. Клейн. - М.: Наука, 1989. - 456 с.
 17. Тихомиров В.М. Рождение московской математической школы и Франция / В.М. Тихомиров // Историко-математические исследования. - Вторая серия. - Вып. 9(44). - М.: Янус-К, 2005. - С. 238-252.
 18. Ермаков В. Г. О проблемах и способах операционализации дидактической системы Л.В. Занкова / В.Г. Ермаков // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. - 2017. - № 2 (101). - С. 14-18.
 19. Ермаков В.Г. Формирование самостоятельности студентов средствами контроля / В.Г. Ермаков // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. - 2018. - № 2 (107). - С. 18-23.

УДК 37.018.7

АНТИПЕДАГОГИКА: УНИЧТОЖЕНИЕ СЕМЬИ ЧАСТНОЙ СОБСТВЕННОСТЬЮ И ГОСУДАРСТВОМ

Ширман М.Б.

Сведения об авторе. Ширман Михаил Борисович – Общественная Организация «Планета Семья»; Москва, Россия.

Аннотация. Сегодня человечество переживает самую сложную эпоху в своём развитии. Сохранение человека на Земле прямо связано с педагогической проблемой, прежде всего с проблемой воспитания и его социального органа – семьи. В статье рассматриваются взаимоотношения семьи с экономическими, политическими и идеологическими институтами. В Новейшее время эти

взаимоотношения опосредованы общеобразовательной школой. Автор анализирует факторы, препятствующие очеловечиванию школы, и предлагает пути их преодоления.

Ключевые слова. Педагогика, человек, воспитание, образование, эффект зеркала, семья, школа, труд, государство.

Автор туралы мәліметтер. Ширман Михаил Борисович - қоғамдық ұйым «Отбасы ғаламшары» Мәскеу, Ресей.

Аннотация. Бүгінде адамзат өзінің дамуында ең күрделі дәуірді бастан кешуде. Адамды жер бетінде сақтау - педагогикалық проблемамен тікелей байланысты, ең алдымен тәрбиелеу проблемасымен және оның әлеуметтік органы – отбасымен байланысты. Мақалада отбасының экономикалық, саяси және идеологиялық институттармен өзара қарым-қатынасы қарастырылады. Қазіргі уақытта бұл қарым-қатынас жалпы білім беру мектебімен байланысты. Автор мектептің адамгершіліктенуіне кедергі келтіретін факторларды талдайды және оларды жету жолдарын ұсынады.

Түйін сөздер. Педагогика, адам, тәрбие, білім беру, айна әсері, отбасы, мектеп, еңбек, мемлекет.

About the author. Shirman Mikhail - a Public Organization "Planet Family"; Moscow, Russia.

Annotation. Today, humanity is experiencing the most difficult era in its development. The preservation of mankind on Earth is directly related to the pedagogical problem, primarily to the problem of education and its social organ - the family. The article discusses the relationship of the family with economic, political and ideological institutions. In modern times, this relationship is mediated by a comprehensive school. The author analyzes the factors that impede humanization of the school, and suggests ways to overcome them.

Keywords. Pedagogy, person, upbringing, education, mirror effect, family, school, labor, state.

Педагогика есть противоречивое единство воспитания (формирования человеческой мотивации – потребности созидать разумную жизнь через создание её материальных средств и организационных условий) и образования (выработки способности к деятельному удовлетворению воспитываемой потребности). Очевидно, что ведущей стороной педагогической системы является воспитание. Органом воспитания выступает социальный институт семьи.

Человеческая семья сформировалась в завершающую эпоху существования первобытной соседской общины.

Ранняя соседская община была разделена на женскую и мужскую половины. Первая половина состояла из нескольких *материнских полусемей* – матерей с детьми, причём сыновья оставались в этих группах лишь первые несколько лет. Вторая половина представляла собой одну большую *отцовскую полусемью*; она обеспечивала мужскую часть хозяйственной деятельности общины, и в неё включались мальчики, которые здесь осваивали мужские обязанности; заметим: логика жизни этой группы, где **все взрослые являются родителями всех детей** (безотносительно к биологическому родству), предвосхищает логику взаимоотношений в том перспективном институте семьи, который нам ещё предстоит создавать.

Переход к поздней соседской общине был связан с распадом отцовской полусемьи и присоединением мужчин (вместе с их орудиями труда, в т. ч. рабочим скотом) к материнским полусемьям – в качестве мужей, а тем самым и отцов. Отцовство состояло прежде всего в педагогической функции; лишь в последующих поколениях оно стало предполагать «кровное» родство с детьми. Таким образом, человеческая семья изначально сложилась как хозяйственно-педагогическая *клетка* сообщества, а затем была «подкреплена» биологической связью; но последняя теперь подчинялась сверхприродной задаче – максимальному сплочению обоих родителей в их педагогическом сотрудничестве с детьми и друг с другом.

Община превратилась в совокупность чётко разграниченных, хотя и связанных между собой семей. Теперь и дочери, и сыновья до «совершеннолетия» находятся внутри

родительской семьи, где оба родителя вместе осуществляют целостное, высокоэффективное педагогическое взаимодействие с детьми. Результатом расцвета педагогики стало взрывное ускорение хозяйственного прогресса, характеризуемое ныне как *неолитическая революция*. Эта – не слишком продолжительная – эпоха быстрого улучшения жизни, постоянно приносящего осязаемые плоды, без всякой натяжки именуется первобытным коммунизмом; в исторической памяти народов она осталась как «золотой век». В сфере воспитания (главного фактора человеческой жизни) мы и сегодня эксплуатируем результаты, достигнутые высокой первобытностью: ничего другого с тех пор не создано; однако этот ресурс уже практически исчерпан.

Но первобытный коммунизм был организационно примитивен и материально малоуспешен. Это было лишь *проточеловечество*: период его существования можно назвать эрой *протоистории*, а педагогический двигатель его прогресса – *протосемьей*. Слабость проточеловечества выражалась в почти полной изоляции общин при расчленённости каждой общины на семьи.

Этим предопределялось неизбежное сползание, а иногда даже катастрофический провал из протоистории в *предысторию* – в эру классовых обществ, режим развития которых определяется экономикой (вещным богатством), а направление этого развития – государством. Именно самостоятельность семей породила хозяйственную дезинтеграцию общины, частную собственность, экономическое расслоение, эксплуатацию обедневших семей богатыми, подчинение первых – вторым (превратившимся в органы власти). Первобытная магия, т.е. обращение к духам природы и самой общины за помощью в человеческих делах, переродилась в первичную религиозность – политеизм: боги – не помощники человека, а повелители. Религия служит власти идеологическим содержанием «воспитания» законопослушных граждан, а семья – организационной базой экономикополитических процессов и обеспечивающей их религии. Храм стал органом власти в раннем государстве (гражданско-храмовой общине).

Ранний политеизм обожествлял те «сверхъестественные» силы, которые прежде олицетворялись духами **природы** (животных и растений, воды, солнца, элементов ландшафта, погодных факторов и т. д., от которых зависела жизнь общины; центральную роль среди этих духов играл тотем – дух природного предка общины, олицетворяющий саму общину как участника жизни природы; позднее тотем стал отождествляться с духом старейшин общины – как действующих, так и предшествующих, уже умерших). Такая религия служила власти лишь формальным инструментом для разобщения семей: содержание культа само по себе их не разделяло. Более поздняя форма политеизма превратила природных богов в божества производственных процессов, в которых задействованы соответствующие элементы природы. К примеру, греческая богиня лесных животных Артемида стала богиней охоты (на этих животных); бог стадных копытных Гермес «реинкарнировался» в бога скотоводства и торговли (поскольку скот систематически использовался в качестве товарного эквивалента). Теперь каждое семейство, связанное с определённым занятием, поклонялось в особенности своему «профильному» богу; таким образом, религия своим содержанием усиливала разобщение между семьями, объективную основу которого создавала конкуренция.

В результате семья из полномочного воспитательного органа общины превратилась в проводника государственного псевдовоспитания – чаще всего религиозного, хотя были и светские варианты идеологии. В любом случае формирование общесоциальной мотивации, составлявшее прежде, первобытное содержание воспитания, подменялось выработкой мотивов повиновения властям (оборотная сторона – мотивация борьбы за власть) и мотивов материального обогащения (или, по крайней мере, предотвращения нищеты). Начинается постепенное, затянувшееся на тысячелетия, разрушение института **традиционной семьи**, в которой **родители и дети связаны биологическим родством**. Легенды и мифы, сложившиеся в эпоху архаики (ранних государств), когда ещё жива была память о «золотом веке», посвящены именно кризису протосемьи.

Однако политеизм оказался недостаточно эффективным содержанием идеологического псевдо- (анти-) воспитания. Централизация государственного административного аппарата требовала перехода к единобожию (монотеизму), т. е. к вторичной религиозности. Отсюда – реформа Эхнатона, а также принятие иудаизма, христианства и ислама в качестве государственных религиозных идеологий.

В Китае государство издревле обращалось к своему населению от собственного имени, не прячась за масками богов или единого Бога. Дело в том, что, в отличие от государств более западных регионов Евразии, Китайская империя не граничила с другими развитыми государствами: её окружали «варвары четырёх сторон света». Поэтому не было необходимости обосновывать легитимность власти её божественным происхождением. Но и эксплуатация светских моральных идеологий – конфуцианства и, в меньшей степени, даосизма – обеспечивала государству удобоуправляемость огромной массы семей, результатом чего в последние десятилетия стало китайское «экономическое чудо». Здесь, правда, сказались и другие факторы: гигантская численность населения; дисциплина, выработанная в особенности тяжёлым монотонным трудом на рисовых полях; техническая помощь со стороны США в 1970-е – 80-е гг., имевшая целью противопоставить КНР Советскому Союзу (сегодня странно слышать от российских экономистов сетования на то, что СССР в свою позднюю эпоху не воспользовался опытом Китая: ведь СССР не имел перечисленных здесь ресурсов!). Так или иначе, при всей своей специфике, к концу XX века китайский монополично-государственный капитал («социализма» в Китае, как и в СССР и остальных «социалистических» государствах, конечно, никогда не было) не менее «успешно», чем капитал западный, уничтожил традиционный институт семьи. Финальным актом драмы стало административное ограничение числа детей в семьях при отсутствии педагогического сотрудничества между ними (только таким сотрудничеством можно обеспечить совместное участие многих детей различного возраста, независимо от биологического родства, в детско-взрослой деятельности, – что необходимо как для развития детей, так и для жизни сообщества).

Традиционная семья сохраняла жизнеспособность на протяжении всей эры классовых обществ, выдерживая агрессию со стороны экономической и административной (государственной) систем.

Семья выступает носителем **труда** как специфического – сверхприродного, разумного – процесса созидания человеческой жизни: не только её материальных средств и организационных условий, но и всех личностных качеств её участников. Главной характеристикой труда является интегральное превышение его результатов над использованными в нём природными ресурсами. Этим его свойством обеспечивается **прогресс** – атрибут человека, не присущий ни одному природному сообществу. Прогресс, в свою очередь, необходим для жизни семьи – для появления в ней детей и их взросления в сотрудничестве со взрослыми. Даже если представить себе сообщество, ограничившее свою численность и существующее в режиме простого воспроизводства населения, то и здесь включение детей в деятельность (для замещения «выбывающих» взрослых) неизбежно потребует организационно-технологических усовершенствований (прогресса). Таким образом, труд – это всегда деятельность **на вырост** (по крайней мере, в отношении качества результатов). В эру предыстории эта «надбавка», ранее служившая развитию семьи, частично превратилась в прибавочный труд – в труд на феодала или нанимателя (богатого крестьянина, хозяина мастерской, капиталиста, государство). Семья остаётся «на голодном пайке».

На протяжении Нового времени развитые государства вели против института семьи войну как экономико-административную, так и идеологическую, причём они не отдавали себе в этом отчёта. Идеологическое давление выражалось в присвоении и эксплуатации государством терминов, изначально относившихся к сообществу семей: государство (силами учёных) строило теоретический инструмент своего обогащения (*политическую экономию*), а также идеологему «демократии» как декларацию миссии самого государства, – выворачивая наизнанку смысл используемых терминов.

Политической экономией принято называть изучение производственных отношений в привязке к социальной структуре – к институтам, которые выступают носителями этих отношений.

Эти социальные институты со времён Аристотеля назывались *политическими*, поскольку основной структурной единицей организации древнегреческого общества был *полис* – город-государство. Содержание его жизни во многом определялось наследием архаики – **семейной** (родственной) солидарностью граждан. Именно она позволила (впрочем, далеко не во всех полисах) выстроить «симбиоз» общества и государства (сочетание власти с самоуправлением), который был назван *демократией*. Здесь объектами власти (государственно-административной, принудительной регламентации) выступали рабы, приезжие, женщины и дети; остальные – «полноценные» граждане (*демос*) – функционировали в режиме общественного самоуправления. (Подчеркнём: после античных полисов **демократия нигде не существовала, и в будущем она также невозможна** – несмотря на декларации властей предрекающих о её успешном осуществлении и на обвинения оппонентов в её «зажиме»). Это локальное общественно- (семейно-) государственное «партнёрство» – с преобладанием одной из сторон или при их балансе – и называлось *политикой*.

В Англии XVII века, где А. Монкретён выработал концепцию политической экономии, ведущим – и преуспевающим – экономическим субъектом была часть общества (семья класса капиталистов), а не государство. Речь, таким образом, шла об **экономии общественной** – под аристотелевским названием. Однако в дальнейшем происходило не только политико-административное, но и экономическое поглощение общества государством, т. е. замещение общества – *гражданским обществом*. Англия включилась в этот процесс в XIX веке (когда защита колониальной системы потребовала централизации – огосударствления – экономических ресурсов), и потому успела послужить Марксу моделью классического либерального – «общественного» (семейного), а не государственного – капитализма.

Итак, «экономика общества» постепенно выродилась в экономику *гражданского общества*, т. е., фактически, государства. Вдобавок к метаморфозе **носителя** экономических процессов, было подменено их внутреннее содержание: *экономика* из «домоводства» (как это слово переводится с греческого), т. е. ведения семейного хозяйства во всём его качественном многообразии, превратилась в науку о количественном (денежном) обогащении, которое у древних греков называлось *хрематистикой* и было антонимом экономики.

Чувствительные, но ещё не смертельные удары по институту семьи наносила капиталистическая фабричная экономика, практикуя наём не только мужчин, но и женщин (матерей), а также – в периоды кризисов – наём детей при увольнении взрослых.

В середине XX века в «развитых» странах традиционная семья была разрушена. Последний удар капитал, сросшийся с государством, нанёс семье при помощи **всеобщего школьного образования**.

Школьная система разделила поколения взрослых и детей в семье. Дети не живут, а **готовятся к экзаменам** (и мы должны быть благодарны за то, что теперь, в отличие от советской эпохи, нам *честно* говорят об этом, а не внушают, что школа готовит детей «к жизни»); взрослым же предлагается жить, но – отдельно от детей (не сотрудничая с ними), что бессмысленно и, как мы убеждаемся, вообще невозможно. Дети **отданы** в школу и не участвуют в жизни семьи – прежде всего в её хозяйстве. Без участия в этих несложных делах они не проходят «начальный курс» жизни – не превращают свои передние конечности в человеческие руки (в органы труда), а значит, не «включают» и голову, не осваивают опыт **сотрудничества** (когда **простое содержание** общей работы позволяет сосредоточиться на развитии её коллективной **формы**); а ведь сотрудничество **и есть воспитание**. Так школьники в своей массе оказываются мёртворождёнными. Естественно, и образовательные результаты работы школы неудовлетворительны – особенно в сравне-

нии с теми случаями, когда дети (помимо школы, вопреки ей – благодаря ответственной позиции и компетентности семьи) всё-таки включаются в человеческую жизнь и в необходимое для неё образование. Сегодня школа превратилась в фабрику по производству документов об образовании. Единственный опыт, который дети могут вынести из школы, – «тренировка» в агрессивной конкуренции на старте профессиональной карьеры; но это производство *человеческого капитала* ведёт в тупик.

В результате среди пытающихся выживать традиционных семей растёт доля тех, кто принципиально *не отдаёт* детей в школу: они переходят в режим семейного образования. Само по себе это не решает педагогическую проблему ни для каждой из таких семей, ни для общества; но это уничтожает иллюзии о школе как образовательном учреждении и разоблачает её единственную «миссию»: принять экзамены (можно в режиме экстерната) и выдать документ.

Новая историческая ситуация, сложившаяся в последние три десятилетия, возлагает на школу перспективную – социопедагогическую – миссию. Школа должна стать организационно-хозяйственной базой *большой семьи* – образовательным органом местного сообщества семей (взрослых и детей), сотрудничающих друг с другом и с неограниченно расширяющимся кругом других коллективов (семейных и производственных). До сих пор школа такую миссию на себя не принимает. Она сохраняет статус *паразитического анти-социального* института, продолжая служить капиталу главным орудием в разрушении традиционной семьи. Школа не является виновником этого разрушения. Оно – историческая (предысторическая) неизбежность. Но некоторые деятели образования, уклоняясь от ответственности, указывают именно на семью как на источник воспитательных или образовательных провалов (внутри самой семьи, в обществе, в школе). Авторы таких оценок, во-первых, проявляют некомпетентность (игнорируя факт не просто зависимости семьи от школы, но – полной недееспособности семьи вследствие её смерти как института) и, во-вторых, **сами оказываются виновными в несправедливом обвинении семьи.**

Семейные (педагогические) взаимоотношения родителей с детьми подменены отношениями экономическими: наследованием материальных ресурсов и, что ещё важнее, обеспечением «выгодного» образования. Факт содержательного отмирания традиционной семьи подтверждается распадом её формы – института брака. Продукты этого распада представлены всем «радужным» спектром новейших карикатурных вариантов брака.

Сегодня капитал демонстрирует взрывное ускорение прогресса. Правда, прогресс этот – не социальный, но – анти-социальный: не семейно-педагогическая поступь культуры, совершенствующая человеческую потребность в человеке, т. е. в улучшении самого себя, и вырабатывающая необходимую для этого деятельностьную способность, – а развитие экономики (агрессивной конкуренции) и политики (администрирования и провоцирования конфликтов). Средствами этого экономико-политического анти-прогресса служат современные техника и наука. Поэтому, с одной стороны, их новейшие достижения колоссально расширяют возможности в сферах производства, быта, медицины, информации, досуга; но, с другой стороны, те же достижения оборачиваются новыми угрозами и потерями. Отсюда – нарастающая тревожность массы населения в отношении науки и техники: оптимизм заглушается алармизмом. Последний вызван сверхсложностью нынешних реалий и недостаточностью **образовательных** условий для их освоения. Приобщать к прогрессу необходимо не только детей и подростков, но и взрослых. И делать это нужно отнюдь не только в целях профессиональной переподготовки, но прежде всего в логике общесоциального прогресса – в частности, всё более надёжного человеческого (общественного, а не экономико-политического) контроля над материальными и организационными условиями жизни. Образование должно стать **семейным**. Именно такой контекст придаёт смысл любым техническим инновациям. Поскольку же сегодня речь о социальном прогрессе вообще не идёт, постольку поток инноваций порождает в основном страх.

Одно из эпохальных изобретений капитала – «искусственный интеллект». Само это название – продукт нашего самодовольного невежества. Заявляя о создании *искусствен-*

ного интеллекта, мы исходим из постулата, что существует интеллект *естественный* – выращенный природой; однако в природе интеллекты не произрастают – но чтобы это уяснить, необходимо разбираться в том, что такое интеллект: как он работает и как создается.

Вся сила «искусственного интеллекта» должна заключаться в его «сверхспособностях», т. е. он уже сегодня **может** – или скоро сможет («научится») – делать то, чего не можем мы: он, можно сказать, сверхобразован; однако его сила сама по себе бесполезна, поскольку он *ничего не хочет*, т.е. не имеет потребности: он **не воспитан – точно так же, как и мы**. Проблема – не в образовании способности, а в воспитании потребности. Проблема – в семье: в её нынешнем отсутствии и в необходимости её возродить. И это должна быть семья человеческая, а не компьютерная. Поэтому изобретателей «искусственного интеллекта», надеющихся *обойти* педагогическую (воспитательную) проблему, создав «нейронные сети» на новых носителях, ждёт жестокое разочарование. И это было ясно ещё до начала их технической работы – из безграмотной теоретической постановки проблемы. Стремление реализовать **способности**, не востребованные человеческой мотивацией (образование без воспитания), есть «жизнь» капитала, где предпринимательская инициатива (способность организовать производство), «креативность» (способность изобрести любое **средство** – хотя бы и без всякой **цели!**) и рабочая сила (способность к труду) уже давно не находят спроса в сфере созидания и вынуждены действовать разрушительно. Для человечества, рождающегося к действительной жизни, информационные технологии будут незаменимыми помощниками. Но пока мы не предпринимаем усилий к тому, чтобы родиться, они остаются для нас – своих изобретателей и изготовителей – смертельными конкурентами на рынке труда.

Самый многообещающий «проект» передовой науки и техники – это индивидуальное (биологическое) **бессмертие**. Опять-таки, с педагогической (философской) точки зрения всякому грамотному участнику социального проектирования должно быть ясно: да, человек должен быть бессмертен; но, поскольку тело человека **не совпадает** с самим человеком, а является его **рабочим инструментом**, следовательно, бессмертие человека совершенно не требует биологического бессмертия его организма. Человек есть *ансамбль всех общественных отношений* (К. Маркс), т.е. он – синоним человечества. Поэтому человеческое бессмертие – это, во-первых, бесконечное развитие человеческого рода в целом; во-вторых, бессмертие **семьи**, т.е. бесконечное развитие педагогического сотрудничества поколений (здесь семья выступает прежде всего структурно-функциональной матрицей человечества); и, в-третьих, бессмертие **личности** (всегда представляющей собой **тандем** «учитель – ученик»), т.е. того бесконечно развивающегося **дела**, в которое данная личность внесла свой уникальный, неоценимый вклад. Если же мы действительно станем биологически бессмертными, это приведёт к окончательному отказу от продолжения рода в новых поколениях – от педагогики, от человеческого развития (прогресса, культуры); и тогда вместо *вечной жизни* мы обретём *вечную смерть*; впрочем, такая «вечность» протянется недолго: бессмысленная **колония** «бессмертных» максимум через полстолетия устроит себе тотальный суицид. Таков вывод из грамотного философского (педагогического) анализа проблемы.

Подмена семейного (человеческого) воспитания – воспитанием государственным (идеологическим) подорвала основу образования. Глобальная система образования находится в глубоком кризисе. Наиболее катастрофично состояние общеобразовательной школы: учителя полностью дезориентированы и лишь в самых отчаянных ситуациях пытаются изобрести какое-нибудь чудодейственное «лекарство» от апатии учеников (т.е. отсутствия у них жизненной, в т.ч. образовательной мотивации). В то же время экономическая конкуренция побуждает руководство некоторых университетов искать новые направления содержательного развития (активизации образовательного процесса) и формы взаимодействия с другими сферами общества (соединение образования с участием студентов в промышленных инновациях), связанные с новыми источниками финансиру-

ния. Лидерами здесь выступают технологические (инженерные, ставшие предпринимательскими) университеты США. Они стимулируют капитализацию интеллектуальной («креативной») рабочей силы студентов и выпускников. Однако при этом обостряется конкуренция между студентами, их антиколлективная (антиличностная) установка. Эти попытки бесперспективны по причине односторонности. Их носители – производственная «половина» экономики и образовательная «половина» педагогики; не работают *экономика потребления* и воспитательная сторона педагогики, поскольку мёртв их носитель – семья.

В России традиционная семья также – усилиями *советского государственно-монопольного капитала* – практически уничтожена. Но здесь капитал всегда (в т. ч. в досоветскую эпоху) сталкивался с институциональными ограничениями. В результате для значимой части населения сохранилась и материальная необходимость, и потребность содержательно (в семейной логике) взаимодействовать с детьми. И почти всегда на этом пути, помимо объективных трудностей, выявляются сложнейшие теоретические проблемы. Подходы к решению этих проблем были намечены также только в России.

Отечественная философско-педагогическая школа за последние полтора века выработала практику и методологию, перспективные в глобальном масштабе. При этом в начале XX в. в России и СССР были освоены и включены в новый контекст педагогические достижения Западной Европы и США. Выстраивалась система *проектной педагогики*, соединяющей образование с воспитанием, теорию с практикой, хозяйство с социальной организацией и культурой, сотрудничество поколений в семьях и семейных объединениях со специально организованным учением (как «механизмом» развития этого сотрудничества) на базе образовательных учреждений. Эта система зарождалась в Яснополянской школе Л. Толстого, развивалась в коллективах под руководством С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко, в семейной педагогике Никитиных и движении семейно-педагогических клубов в СССР, в педагогической деятельности коллективов молодёжных жилых комплексов в 1970-е – 80-е гг., в тифлосурдопедагогическом проекте А.И. Мещерякова – А.В. Апрашова – Э.В. Ильенкова. Уже сегодня только реализация проектной педагогики семейно-педагогическими объединениями на базе их общеобразовательных школ (по инициативе любых культурных, производственных, общественных организаций, при научном руководстве и кадровом обеспечении со стороны университетов) способна преодолеть глобальный кризис образования, а значит, и кризис общесоциальный.

Саморазрушение капитала создаёт объективную угрозу всеобщей катастрофы и – одновременно – объективные же предпосылки для глобальной коммунистической революции. Но мы должны **субъектно** (проектно) интегрировать и активизировать эти предпосылки: сами по себе они остаются фрагментарными абстрактными возможностями и реализовать свой потенциал не могут. Выход из современного экономико-политического кризиса возможен лишь через развёртывание социопедагогического (воспитательно-образовательного) сотрудничества внутри производственно-потребительских коллективов и между ними – в местном, региональном и глобальном масштабе. Только такое сотрудничество способно преодолевать политические границы и снимать идеологические конфликты. Оно, как показал опыт коллективов под руководством Шацкого и Макаренко, сверхэффективно в использовании и созидании материальных ресурсов и организационных условий хозяйственной деятельности; поэтому оно должно одержать верх в *экономической конкуренции* с изжившим себя капиталом. Это и будет субъектный (проектный) финал перехода (*прорыва*) из предистории в историю.

Если мы – *предчеловечество* – не сумеем или не захотим разработать и реализовать такой проект («ШС»), то роботы действительно отправят нас, мягко говоря, на пенсию. И это будет справедливо. Но в таком случае и роботы не сумеют создать более прогрессивную цивилизацию, чем та, что получилась у нас.

Между тем на руинах института семьи наблюдаются своеобразные процессы.

Вот солидная дама, которая подыскивает для своего 8-летнего внука (второклассника) преподавателя по шахматам, поскольку внук довольно силен в математике (!). Себя

она называет «активной бабушкой» и свою активность выражает в организации дополнительного (не только шахматного) образования внука. Она видит определённые недостатки школы, где «учится» её внук, и эту проблему она намерена решать путём его перевода в «более сильную» школу – особенно в отношении математики. Его родители взаимодействуют с ним явно меньше – по времени, по интенсивности, по значимости. При этом бабушка курит – и даже в квартире, где находится её внук. Несомненно, она чувствует большую или меньшую неадекватность своей воспитательной (семейно-организационной) стратегии. Это провоцирует её – в порядке *психологической защиты* – искать недостатки в других, чтобы создать у себя иллюзию собственной состоятельности как главы семьи. Она агрессивно реагирует не только на напоминание о недопустимости её курения в присутствии внука, но и на попытку объяснить ей необходимость активизировать своё взаимодействие с общеобразовательной школой, с семьями других учащихся, инициируя освоение школьно-семейного проектного образования. Такие обращения – вполне адекватные по существу и корректные по форме – она трактует как неправомерное, бесцеремонное вмешательство в её приватную сферу и «встречает в штыки».

Здесь мы имеем дело с психологическим *эффектом зеркала*: один участник диалога, глядя на другого (и слушая его), видит не его, а себя – своё отражение в нём. Это происходит потому, что *первый* страдает комплексом неполноценности (растерян, напуган, чувствует свою вину). Такое состояние ему, естественно, весьма неприятно, и он постоянно стремится переключить своё внимание с себя на других, т.е. вытесняет рефлексия – внешним восприятием; однако болезненное самоощущение слишком сильно, погасить его невозможно, и оно превращается из формы восприятия себя в форму восприятия *второго* участника диалога. В частности, агрессивность *первого* – продукт его страха и растерянности – ему самому в себе неприятна, поэтому он внушает себе, что агрессию на него направляет *второй* (любой фразой, любым словом) и реагирует уже на эту мнимую агрессию. Особенно болезненно воспринимается партнёр по диалогу, если он демонстрирует наличие определённой жизненной цели, уверенность в своём жизненном предназначении (такая уверенность и есть счастье). Тогда собственная неуверенность (страх перед будущим), переживаемая *первым* как глубокое несчастье, отражается во *втором*, как в зеркале, и заставляет его завидовать и убеждать его в неадекватности не только его действий, но и его жизненной цели, – чтобы разрушить его уверенность и самому оказаться «не хуже других».

То, что дама, о которой идёт речь, действительно несчастна, проявляется в её ответе на замечания по поводу курения: «Я курю уже полвека, теперь даже врачи не советуют мне *бросать*, и вообще, мне осталось всего несколько лет...». О вреде *пассивного курения* для её внука она – кандидат наук и т.д. и т.п. – безусловно, информирована. Как внук воспринимает её с *соской* в зубах, – это ей должно быть ясно: она спокойно констатировала его инфантильность, неизбежно провоцируемую её собственным примером. Что она необходима своему внуку как руководитель его жизненного старта, как лидер в коллективной разработке проекта нового шага в жизни их семьи (нового поколения), что она, в конце концов, ему дорога и потому не имеет права приближать свой «выход из игры», – от всего этого она старается абстрагироваться и вообще не углубляться в сложную педагогическую проблематику. Но ведь именно в *разумной и грамотной* постановке и поиске решения этой, семейно-педагогической, проблемы и состоит её миссия бабушки, – а не в явно гипертрофированной заботе о дополнительном образовании внука. И когда она, имея в виду эту заботу, характеризует себя как «активную бабушку», – она опять-таки внушает себе (через внушение собеседнику), что она «честно» выполняет свой долг прародительницы; но она нуждается в таком самовнушении, – а значит, она практически уверена в обратном. Это делает её ситуацию *небезнадёжной*. Однако «сдвинуться с мёртвой точки» ей мешает собственная «психологическая защита»: она – несмотря на наличие частных претензий к наличной ситуации, в т.ч. к нынешней школе своего внука – вынуждена внушать себе благодушную оценку ситуации в целом, поскольку иначе ей

пришлось бы критически отнестись к себе (как участнику и «продукту» этой ситуации), но главное – и страшное! – приступить к серьёзным, разумным и грамотным, **действиям**. Поэтому она опять-таки агрессивно реагирует на критический анализ реальности партнёром по диалогу: уклоняется от обсуждения ситуации и «переходит на личности».

Весной 2019 года вышла из заключения Варвара Караулова – бывшая студентка МГУ, которая в 2015 году получила скандальную известность, отправившись в Сирию, чтобы там вступить в ряды запрещённого ИГИЛ, куда её пригласил через интернет некий романтический вербовщик. Вспомнилась предыстория: вначале она была идеальной школьницей (золотая медаль), затем студенткой-отличницей, успешно осваивала иностранные языки, «воспитывалась в *благополучной* семье»... Возникает риторический вопрос: если *продукт* подобной, сверхблагоприятной ситуации, при всех своих академических (формально-образовательных) успехах, абсолютно безответствен (провал воспитания) и потому абсолютно неразумен (провал «наилучшего» образования), – чего ожидать от массы не столь благополучных и успешных продуктов нашей антипедагогической (псевдовоспитательной и псевдообразовательной) системы? «Модель» В. Карауловой значительно проясняет механизм расширенного воспроизводства экстремизма и преступности вообще. И это должно заставить нас – из чувства самосохранения! – озаботиться проблемой возрождения семьи через очеловечивание школы.

Всё чаще родители – в основном матери – **выбирают** школу для своих детей, ориентируясь на интересное общение с родителями других учащихся: на школу смотрят как на родительский клуб – видимо, имея в виду, что и детям будет интересно общаться в компании, создаваемой вокруг общих интересов родителей. Этот «стратегический ход» **формально** вполне адекватен: взрослые должны проявлять инициативу, формируя **единый** круг общения для себя и своих детей. Но до сих пор, организуя общение, мы упускаем его главную **содержательную** характеристику: предмет общения есть **деятельность**. Общение – не засорение пространства словами: это – обсуждение нашего общего дела, его продвижения, трудностей, проблем, планов, оценка успехов и провалов, совместное переживание поражений и побед, приглашение к сотрудничеству новых потенциальных участников деятельности и т. д. и т. п. Если говорить о школе, то очевидно, что сегодня она ни с каким серьёзным делом не связана; поэтому общаться на её базе не о чем – ни детям, ни взрослым. И попытки матерей школьников найти школу с «интересным кругом общения» терпят крах (заметим: это – закономерный результат **любой** попытки **выбора** из предлагаемого «меню»). Но мы, **родители**, действительно должны организовать общение между собой и обязательно с участием своих детей (иначе какие же мы родители!?), а для этого – инициировать в **каждой** школе (**не выбирая**, не подыскивая «хорошую» школу: таких в готовом виде не существует, их **должны создавать мы**) настоящую человеческую деятельность: деятельность, объединяющую «этажи» хозяйства, социальной организации и культуры. Только такая деятельность обеспечит прогрессивное развитие сообщества семей и востребует творчество и детей, и взрослых, а значит, их совместное жизненное, а не отметочное образование.

Это развитие сообщества станет возрождением семьи (на основе общей педагогической деятельности) и положит конец её разрушению со стороны капитала и государства.

УДК 377.131.14

**СОВРЕМЕННЫЕ МИРОВЫЕ ТРЕНДЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ**

Косиченко А.Г.

Сведения об авторе. Косиченко Анатолий Григорьевич - главный научный сотрудник Института философии, политологии и религиоведения Министерства образования и науки Республики Казахстан, доктор философских наук, профессор.

Аннотация. В настоящее время многие ценные достижения в сфере образования (не только в Казахстане, России, в СНГ, но в целом и в современном мире) предаются забвению, считаются устаревшими, не соответствующими новым реалиям. Мы теряем позитивные навыки, развитые ранее в системе высшего и среднего образования. Мы снизили уровень высшего образования вследствие ориентации на узких специалистов (т.н. компетенции) в ущерб фундаментальному образованию, уже не говоря о воспитательном аспекте образования; человек во всем своем сущностном богатстве никого не интересует. Его духовное развитие считается обузой и помехой. Человек, по замыслу дизайнеров современности, вооружившись идеями технологов Болонского процесса, разрушающего образование в самых существенных его аспектах, обретает свободу: он не связан профессией и ограничениями ее, так как обучается всю жизнь, и может овладевать новыми профессиями, в которых возникает потребность; он не ограничен обязанностями гражданина той или иной страны, так как получает образование и работает затем где сможет и где захочет; он мобилен в пределах своей компетенции, которую, впрочем, может развивать и изменять; он лишен «предрассудков», связанных с традиционной культурой, с ценностями национальной, гражданской и религиозной традиций; он утрачивает понятие Родины, становясь «гражданином мира»; в конце концов, он теряет остатки духовности, совести и человеческую сущность. Таким образом, сфера образования превращается в одну из эффективнейших форм геополитики, проводимой в интересах крупнейших западных держав.

Ключевые слова. Человек, образование, реформы в сфере образования, Болонский процесс, современность, воспитание, духовность.

Автор туралы мәліметтер. Косиченко Анатолий Григорьевич - бас ғылыми қызметкер Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі Философия, саясаттану және дінтану институтының директоры, философия ғылымдарының докторы, профессор.

Аннотация. Қазіргі уақытта білім беру саласындағы көптеген құнды жетістіктер (тек Қазақстанда, Ресейде, ТМД-да ғана емес, жалпы қазіргі әлемде де) ұмытылған, ескірген деп саналады, жаңа шындыққа сәйкес келмейді. Біз жоғары және орта білім беру жүйесінде осыған дейін жинаған дағдыларды жоғалтудамыз. Біз білім берудің тәрбиелік аспектісі туралы айтпағанның өзінде іргелі білімге нұқсан келтіре отырып, тар мамандарға (құзыреттілік т.б.) бағдарлану салдарынан жоғары білім деңгейін төмендеттік; адам тақырыбы ешкімді қызықтырмайды. Оның рухани дамуы азап пен кедергі болып саналады. Осылайша, білім беру саласы ірі батыс державаларының мүддесінде жүргізілетін геосаясаттың тиімді нысандарының біріне айналады.

Түйін сөздер. Адам, білім беру, білім беру саласындағы реформалар, Болон процесі, қазіргі заман, тәрбие, руханият.

About the author. Kosichenko Anatoly - chief researcher Institute of philosophy, political science and religious studies of the Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan, doctor of philosophy, Professor.

Annotation. Currently, many valuable achievements in the field of education (not only in Kazakhstan, Russia, the CIS, but in the whole modern world) are forgotten or considered obsolete, not consistent with new realities. We are losing the positive skills developed earlier in the system of higher and secondary education. We lowered the level of higher education due to the orientation towards narrow specialists (the so-called competencies) to the detriment of fundamental education, not to mention the educational aspect of education; man, in all his essential wealth, does not interest anyone. His spiritual development is considered a burden and a hindrance. A person, as conceived by the designers of our time, armed with the ideas of the technologists of the Bologna process, which destroys education in its most essential aspects, gains freedom: he is not bound by the profession and its limitations, as he learns all his life, and can master new professions which are in demand; he is not limited to the duties of a citizen of a

country, as he becomes educated and then works where he can and where he wants; he is mobile within his competence, which, however, can develop and change; he is deprived of "prejudices" associated with traditional culture, with the values of national, civil and religious traditions; he loses the concept of homeland, becoming a "citizen of the world"; in the end, he loses the remnants of spirituality, conscience and human nature. Thus, the sphere of education is turning into one of the most effective forms of geopolitics pursued in the interests of the largest Western powers.

Keyword. Man, education, educational reforms, the Bologna process, modernity, upbringing, spirituality.

Образование всегда ценилось в обществах различного типа, и ему уделялось внимание как важному элементу социализации и культурной трансляции. Традиционные культуры включали процесс образования органично, собственно эти культуры потому и сохранялись, что ставили перед образованием (явно или неявно) задачи воспитания и воспроизводства своих базовых ценностей. Традиции образования в Казахстане отличались устойчивостью, отношение к образованию было уважительным, хотя не все слои населения ценили его высоко.

«Слова назидания» Абая содержат множество тем, имеющих прямое отношение к образованию, познанию и знанию. Конечно, в силу фрагментарности цитирования Абая, мы не передадим всего внутреннего богатства его мысли в отношении сущности образования, но мировоззренческий настрой Абая данные фрагменты доносят. «Ну скажем, выбрал ты этот путь, добыл себе скот. Так используй его на то, чтобы получить образование. Не для себя, так для сына. Без просвещения нет ни веры, ни блага. Без знаний ни намаз, ни посты, ни паломничества не достигнут цели» (Слово 10). «Стремись научить детей честным и разумным трудом добывать свой хлеб, пусть другие последуют доброму примеру... Нужно учиться, чтобы узнать то, что знают другие народы, чтобы стать равными среди них, чтобы стать защитой и опорой для своего народа. ... Бога почитай, людей стыдись! Если хочешь, чтобы сын твой стал человеком, отдай его в учение! Не жалея добра!» (Слово 25). А вот из Слова 32: «Во-первых, обретая знания, не ставь себе задачи получить через них какую-нибудь выгоду. Чтобы заняться наукой, прежде всего, нужно полюбить ее, иметь стремление к ней. Если ты ценишь знания как высшее благо, каждое открытие новых истин принесет твоей душе покой и удовлетворение... Если же мысли твои заняты другим, а науку ты ищешь из жажды накопительства, твое отношение к знаниям будет таким же, как отношение мачехи к пасынку. Когда душа и мысли поистине благосклонны к науке, она и сама становится благосклонной - легко дается. С половинчатой благосклонностью она и воспринимается половинчато... Во-вторых, изучая науки, ставь перед собой ясные и благородные цели, не стремись приобрести знания для того, чтобы иметь возможность спорить с другими... ... В-шестых, сосуд, хранящий ум и знания - характер человека. Воспитывай свой характер! Предавшись зависти, легкодумию, то и дело попадая под влияние чужих речей и сиюминутных увлечений, можешь утратить твердость характера. Не будет пользы от учения, если нет надежного хранилища для знаний».

Воспитание в процессе образования Абай считал ценнейшим моментом. «Самое сложное - воспитать в них (в детях – А.К.) человечность». «Знания должны служить справедливости и отвечать требованиям закона Божьего. Человек обязан быть благодетельным и не только восхищаться благотворительностью других, но и самому неустанно творить добро» и «Человеческие знания добываются любовью к истине, жаждой открытия для себя природы и сути вещей» (Слово 38). «В ком господствуют чувства любви и справедливости - тот - мудрец, тот - учен» (Слово 45).

Воспитание было органично включено в образовательный процесс. Это базировалось и осуществлялось посредством двух центральных моментов. Первый – в процессе изучения почти каждого предмета его содержание, по мере возможности, было направлено на развитие элементов нравственности обучающегося. Второй – существовали вполне

устоявшиеся требования к преподавателям и учителям: они сами должны быть достаточно образованы и нести в себе нравственное содержание. И. Алтынсарин, сам длительное время работавший школьным учителем, так сформулировал нравственное требование к учителю: «Быть учителем – не служба, а Богом данное призвание. Высокую душу для этого следует иметь, способную отдать свой пламень другим людям, ничего не требуя взамен».

Доминировало подобное отношение к образованию и дореволюционной России, а затем, с некоторыми изменениями, в СССР. Россия, как известно, заимствовала систему образования и знания у Германии, которая, в свою очередь, аккумулировала опыт Европы эпохи Просвещения и Нового времени. Некоторое время считалось, что средствами воспитания и образования можно создать высокогуманного человека, способного построить свободное и счастливое общество для всего человечества. Эти ожидания не оправдались, но пиетет к образованию остался. Целая плеяда российских педагогов-гуманистов разработали систему воспитания, тесно связанную с образовательным процессом. Наука и образование в СССР были высоко развиты и сегодня признаются многими экспертами наилучшими в мире. Таковы отечественные традиции в образовании.

В настоящее время многие ценные достижения в сфере образования (не только в Казахстане, России, в СНГ, но в целом и в современном мире) предаются забвению, считаются устаревшими, не соответствующими новым реалиям. Сегодня процессы получения образования оторваны от формирования личности. Человек становится примитивным элементом экономических отношений. Его, человека, внутренний мир никого в экономических отношениях не интересует. Самое высокое именование человека в этом случае – «человеческий капитал». Конечно же, капитал, а как иначе: капитал, деньги, богатство – вот ценности сегодняшнего дня. Поэтому признание человека «капиталом» – предельно возвышенное к нему отношение сегодня. Перефразируя Горького можно сказать: «человеческий капитал – это звучит гордо».

Вот такого человека и призвана готовить средняя и «высшая» школы. Да что там школы! Согласно подготовленных «западом» для СНГ образовательных программ младенцы с 2-х месячного возраста должны быть вовлечены в «непрерывный пожизненный образовательный процесс». Непрерывный и пожизненный - это для того, чтобы человеку некогда было оглядеться, одуматься, критически взглянуть на происходящее вокруг. Эти идеи не возникли вдруг; еще «В 1995 г. в одном из многочисленных докладов ЕКС (Европейский круглый стол или Круглый стол европейских промышленников, созданный в 1983 г. и объединивший 47 крупнейших европейских корпораций, главы которых регулярно присутствуют на встречах Бильдербергского клуба, который и является главным заказчиком коренной образовательной реформы в Европе) под названием «*К обществу обучения*» появляется... новое положение: «Образование должно считаться услугой, оказанной экономическому миру. Национальные правительства должны рассматривать образование как процесс, идущий от колыбели до могилы». Именно отсюда идет идея обучения на протяжении всей жизни (означающая повышение квалификации и переквалификацию согласно спросу на рынке труда и меняющиеся в зависимости от рыночной конъюнктуры)» [1].

Самым заметным явлением в развитии образования в этом ключе на сегодня считается Болонский процесс, который начинался с принятия Великой хартии Европейских университетов (1988 г.), в которой еще присутствовали принципы светского гуманизма, в частности, последовательно проводилась идея свободы университетов, а затем Сорбонской декларации (или совместной Декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования Министров образования Франции, Италии, Германии и Великобритании), Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 года, провозгласившей: «Мы вступаем в период крупных перемен в образовании и условиях труда, в период многообразия путей осуществления профессиональной карьеры, когда просто обязательным становится обучение и подготовка в течение всей жизни. Мы должны дать нашим студентам и обще-

ству в целом такую систему высшего образования, которая обеспечивала бы наилучшие возможности для максимальной самореализации» [2].

Следующим шагом стала Болонская декларация, с которой и начался процесс активного вовлечения многих и многих стран в единую стратегию обучения, понимаемую как решение задач развития экономики на современном историческом этапе. Среди целей этой декларации были заявлены следующие: «1) принятие системы, основанной, по существу, на двух основных циклах - постепенного и постпостепенного. Доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах; 2) внедрение системы кредитов по типу ECTS - европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости, как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. Кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами» [3]. Здесь уже явно присутствует «компетенция» - как «квалификация, востребованная на рынке труда».

Но почему-то при внешнем присоединении к этой системе обучения (и даже возглавлявшие эту систему) ведущие университеты Запада сохраняют ориентацию на подготовку элит в самых разных сферах, от политики до культуры, и не готовят «кадры» для рынка, но готовят именно правящую элиту. В массе же своей учебные заведения, включенные в Болонский процесс или готовые в него включиться, ориентированы именно на формирование «компетенции».

В Болонской декларации также говорится: «"Европа знаний" теперь уже широко признана как незаменимый фактор социального и гуманитарного развития, а также как необходимый компонент объединения и обогащения европейского гражданства, способного к предоставлению его гражданам необходимых сведений для противостояния вызовам нового тысячелетия одновременно с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству» [4]. Тем самым образование, как его представляет Болонский процесс, далеко выходит за пределы собственно образования и обретает статус социального развития в целом и даже средства «для противостояния вызовам нового тысячелетия», например, с помощью «мобильности». «Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее: учащимся должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам; преподавателям, исследователям и административному персоналу должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе, без нанесения ущерба их правам, установленным законом» [5].

В Пражской декларации (следующей за Болонской) признается, что «Обучение в течение всей жизни является существенным элементом Зоны европейского высшего образования. В будущей Европе, строящейся как общество и экономика, основанные на знаниях, стратегия обучения в течение всей жизни должна стать лицом к лицу к проблемам конкурентоспособности и использования новых технологий, улучшения социального единства, равных возможностей и качества жизни» [6].

Мобильность всего процесса образования, в том числе мобильность магистрантов и докторантов, а также и профессорско-преподавательского состава признается одной из принципиально важных составляющих Болонского процесса на всем протяжении его развития. «Министры вновь подтвердили, что улучшение мобильности учащихся, преподавателей, исследователей и аппарата управления, как это указано в Болонской декларации, имеет максимальную важность. Поэтому они подтвердили свое обязательство принять все меры для устранения всех препятствий свободному передвижению учащихся, препода-

давателей, исследователей и аппарата управления и подчеркнули важность социальных вопросов мобильности. Они приняли во внимание возможности для мобильности, предлагаемые в соответствии с программами Европейского сообщества, и прогресс, достигнутый в этой области...» [7].

Со временем гуманистический потенциал Великой хартии Европейских университетов растворился в формализованных принципах и задачах подготовки кадров для «конкурентно способных международных компаний», что хорошо демонстрируют заявления периодически созываемых Болонских политических форумов. Причем, политизация всего Болонского процесса весьма велика, что видно хотя бы из Заявления 4-го Болонского политического форума, имевшего место в Ереване (14-15 мая 2015 г.). «Политическая нестабильность во многих из наших стран, высокий уровень безработицы и миграция, вытекающая из экономического и социального кризиса, отсутствие доступа к высшему образованию являются вызовами, с которыми мы сталкиваемся. В то же время национальное пробуждение в странах возрождает надежды людей на более демократические и толерантные общества, которые обеспечат возможности для личного развития, а также развитие качества высшего образования. Реформы высшего образования должны согласовываться с развитием культуры демократии и снабжать наше общество знаниями, пониманием и навыками в целях содействия решению стоящих перед нами задач. Защита академического персонала и студентов в поддержке академической свободы, целостности и автономии вузов – ключ к достижению этого» [8].

И дальше: «Кроме того, в свете недавней политической нестабильности и атак на демократию и верховенство закона в ряде стран, мы подчеркиваем важность продолжения сотрудничества между высшими учебными заведениями и нашу приверженность поддерживать обмен студентами и сотрудниками, и совместные проекты, направленные на укрепление потенциала высших учебных заведений как ЕПВО (Европейскому пространству высшего образования), так и в странах-партнерах, чтобы внести вклад в демократическое развитие, основанное на высоком качестве образования и научных исследований» [9].

Таким образом, сфера образования превращается в одну из эффективнейших форм геополитики, проводимой в интересах крупнейших западных держав. Пятый Болонский политический форум продолжил эту линию на развитие образования: «Мы считаем, что Болонский политический форум, поддержанный министрами и международными организациями, может обеспечить более систематический и устойчивый уровень международного сотрудничества. Это сотрудничество должно учитывать разнообразие в наших регионах, в том числе различные внутренние социальные и политические условия высшего образования и более широкое геополитическое измерение. Он должен определять реалистичные амбиции и цели, которые могут быть достигнуты в духе обмена и взаимного обучения. Для тех, кто отвечает за высшее образование, важно слушать, учиться и заниматься общими проблемами. К ним относятся качество, академическая свобода, участие студентов, социальная интеграция, статус, автономия и более широкая роль высших учебных заведений» [10]. И: «Мы согласны с тем, что высшие учебные заведения могут и должны играть еще более важную социальную, культурную и руководящую роль в своих сообществах. В этой жизненно важной гражданской роли высшие учебные заведения могут помочь построить социальную сплоченность, предоставив студентам ценности, навыки и способности, которые способствуют гражданскому участию, социальной интеграции, устойчивости и глобальной гражданственности» [11]. Особенно умиляет в этом пассаже «глобальная гражданственность» - осознанно или нет, но проговаривается одна из истинных целей всего этого начинания.

Некоторые документы, продолжающие Болонский процесс, были приняты на заседаниях, проходящих в Центральной Азии. «Участвующие министры и делегаты согласились с тем, что качественное образование, начиная с дошкольного возраста, является одним из наилучших способов, предотвращающих социальную изоляцию. Как следствие, в

XXI ыеке одной из основных задач, как для Европейского Союза, так и для стран Центральной Азии, является адаптация образовательных систем с учетом интересов обучающихся и лиц, ищущих работу, которые помогут удовлетворить потребности работодателей в высококвалифицированных кадрах» [12]. И вновь компетенции и обучение в течение всей жизни: «Участвующие министры и делегаты признали, что *страны Центральной Азии работают над Национальной рамкой квалификаций как важным компонентом национальных систем квалификаций*, основанных на принципах обучения на протяжении всей жизни и признания результатов обучения» [13].

Казахстан в полной мере разделяет положительную оценку и обучения в течение всей жизни, и мобильности: «Одним из преимуществ принадлежности к Европейской зоне является академическая мобильность. МОН РК выделяет средства на академическую мобильность... Всего за период с 2009 по 2014 год было приглашено 6927 зарубежных ученых и консультантов. Ежегодно вузы отправляют на обучение более 800 человек»» (14). Мобильность считается позитивным качеством в процессе обучения. В форме мобильности, якобы, реализуется право человека на свободу (в случае с образованием – получать его там, где это наиболее выгодно и эффективно). Во всех документах Болонского процесса мобильность отмечается как преимущество. Мобильностью, в соответствии с глобалистскими планами мировой элиты и согласно пророчествам Жака Аттали, создается гигантский пласт населения Земли, овладевшей этой мобильностью – как кажется самим людям в их интересах – но в реальности выполняющих стратегические замыслы глобалистов: порождение «новых кочевников» - людей без гражданства, без отечества, без Родины.

Интересны Болонские документы и в отношении такого их ключевого тезиса как конкурентоспособность европейской системы высшего образования. «Мы должны, в частности, рассмотреть цель увеличения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования. Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации обусловлены привлекательностью, которая ее культура имеет для других стран. Мы должны быть уверены, что европейская система высшего образования приобретает всемирный уровень притяжения, соответствующий нашим экстраординарным культурным и научным традициям» [15].

Бесспорно, конкурентоспособность – важнейший показатель качества образования. Но о какой конкуренции может идти речь в случае с Болонской системой, которая является практически монополистом в сфере образования на европейской континенте? Если же сравнивать ее с результативностью образовательной системы США, то лучшим свидетелем состояния последней является З. Бжезинский, которого никак нельзя заподозрить в нелюбви к США. Отвечая на вопрос корреспондента об уровне образования в США, З. Бжезинский сказал: «Вы затронули большую для Америки тему. Меня очень беспокоит проблема образования в нашей стране. Да, мы - демократия, пытающаяся выжить в сложном мире, осуществляя разумную внешнюю политику. Но это возможно при условии, что народ, населяющий нашу страну, также разумен и здравомыслящ. Иначе мы будем не в состоянии осуществить стоящие перед нами задачи. Вынужден признать, американский народ крайне невежествен. Он не имеет совершенно никакого представления о внешнем мире. В наших государственных школах нет такого предмета: всемирная история. Мы учим детей очень патриотической американской истории. А на самом деле это приукрашенная «рождественская» история, далекая от сложных и противоречивых реалий прошлого... А возьмите географию. Мы ее не преподаем! Примерно 52% нынешних абитуриентов американских колледжей не могут показать на карте, где находится Нью-Йорк. 70% поступающих в высшие учебные заведения в 2003-2010-х годах не могли найти Ирак - страну, с которой мы воевали! Как-то будущим студентам предложили идентифицировать некую большую территорию, закрашенную на карте голубым цветом. Так вот, 30% из них не смогли определить, что это был Тихий океан... Вы улыбаетесь. Но это вовсе не смешно. Отсюда невероятно легковесное отношение большого числа американцев к вопросам внешней политики. Да и как эта международная проблематика преподносится в

публичных дискуссиях? Нередко крайне облегченно, исключительно в черно-белых тонах, причем превалирует демагогия...» [16].

«Болонский процесс, который в том виде, какой он приобрел у нас, крайне сомнителен, если не разрушителен для казахстанского образования. Вместо расширения возможностей в сфере образования (каким он в сущности своей и должен быть) этот процесс сузил эти возможности. Мы теряем позитивные навыки, развитые ранее в системе высшего образования. Мы снизили уровень высшего образования вследствие ориентации на узких специалистов (т.н. компетенции) в ущерб фундаментальному образованию, уже не говоря о воспитательном аспекте образования. Наши молодые специалисты не получили реального доступа на европейские рынки труда (и рынки США). Раз мы взяли на себя обязательства (а вхождение в Болонский процесс, безусловно, обязательство), то мы должны приобрести нечто взамен, расширить наши возможности» [17]. Вот тогда можно будет говорить об успешности Болонского процесса в Казахстане

Более не станем цитировать документы Болонского процесса; имеется множество деклараций и коммюнике, развивающих идеи Болоньи: Берлинское, Бергенское, Лондонское, Будапештское, Бухарестское, Парижское коммюнике и ряд Заявлений – все эти документы созвучны и развивают одни и те же идеи, при этом возрастает уровень их формализации и детализации, что ставит вновь вступающие в процесс страны в затруднительное положение в отношении понимания смысла и содержания Болонской системы. И еще: в нашем критическом анализе состояния образования в современном мире мы сосредоточились на Болонской системе. Но она – только практическое воплощение других, значительно более глобальных процессов, разрушающих мир современного человека. Не Болонская система виной этому разрушению, и не она стоит в центре нашей критики, но посредством ее, как и средствами очень многих иных механизмов разрушения, рушится человеческий мир – вот что плохо, и вот что является истинной целью нашей критики.

Многое, из того, что сейчас делается в сфере образования, как у нас, так и в России (на самом деле по всему миру), не имеет внутреннего для образования смысла. Эти реформы разрушают образование. Реформы в сфере образования имеют какой-то другой, не собственно образовательный смысл, и цель их явно выходит за пределы сферы образования. Это, кстати, со всей ясностью подтверждается и теми рекомендациями, какие исходят от идеологов Болонского процесса - некоторые из этих рекомендаций мы уже воспроизвели ранее (справедливости ради, надо сказать, что и сами эти идеологи находятся под явным водительством неких более мощных сил, встраивающих образование в иные, более значимые, глобальные цели трансформации не только образования, но и человечества в целом). Разве не объективность, емкость, ясность и точность обретенных знаний, их соответствие новейшим достижениям науки, уровень усвоения знаний учащимся являются целью образовательного процесса? Безусловно, полученные знания необходимо уметь применять в реальной жизни: в производстве, в науке, в обучении уже следующих поколений и т.д. И в этом смысле полученные в процессе образования знания должны соответствовать требованиям жизни. Но разве эффективность обучения и умение пользоваться полученными знаниями измеряется кредитами, мобильностью, конкурентоспособностью и унификацией образовательного процесса?

Нам желают навязать мысль, что именно этими критериями и измеряется эффективность образования, но это рыночные категории, и они не могут быть без адаптации применимы к процессу образования. Да, в этом процессе имеется сегмент «предоставления образовательных услуг», что вводит рыночные отношения в образование, но помимо предоставления услуг, осталось ли некое содержание в образовательном процессе? Мы не требуем, чтобы образование было вместе с тем и воспитанием; очень хорошо, что воспитание остается вне усилий новых реформаторов от образования. Не дай Бог, если и воспитывать начнут в тех же парадигмах, в тех же формах и теми же средствами, на каких сегодня базируется процесс «предоставления образовательных услуг в течение всей жизни на общепризнанных ступенях и степенях, с единой системой оценки знаний, средств-

вами невиданной доселе мобильности и общемировой гражданственности обучающихся».

Если в процессе образования мы желаем получить образованных людей, на что как бы со всей ясностью намекает сам термин «образование», то так образовывать, как это делается под водительством Болонского, а теперь еще и Туринского процесса, нельзя, каким бы оправданным, отвечающим новым реалиям и неизбежным эти реформы в образовании не представлялись. Если реформы приводят к падению уровня образованности, что очевидно, то, следовательно, эти реформы носят разрушительный характер.

Могут возразить, что требования к процессу образования сегодня несколько иные, чем были еще совсем недавно. И даже принципиально иные. Что мир быстро меняется, что вот теперь требования ко всему существенно иные, что надо соответствовать этим требованиям, иначе непоправимо отстанешь, не будешь современным, хуже того, пропадешь. И если от образования сегодня требуется именно то, что нам настойчиво предлагают сорбонские, болонские, туринские и иные реформаторы, то надо принимать эти реформы, реформаторы знают, что делают.

Да, мир меняется, но меняют его люди, и с некоей целью. В мире нет неизбежно объективированных законов социального развития. Образование далеко не единственная сфера, подвергающаяся сегодня деформирующему ее давлению. Давление на человечество идет по разным направлениям. И человечество, к сожалению, начинает прогибаться. Это давление не сегодня возникло. Но сегодня оно стало в высокой степени ощутимым. Мы приведем цитату несколько пространную и, на первый взгляд, не относящуюся к нашей теме, но на самом деле впрямую относящуюся, объясняющую многое. «Бывают люди, сообщества, религиозные системы и целые государства, злоупотребляющие свободой нравственного выбора и склоняющиеся - сознательно или неосознанно - ко злу, как к своему духовному и деятельному источнику. Да, их политическая, социальная и религиозная практика исторически преемственна и может быть ретроспективно отслежена до глубокой древности. Существуют и отшлифованные веками технологии этой разрушительной практики. Но - не существует и не может существовать в мире силы, способной управлять ходом общественного развития, и уж тем более - предопределять его результат. Силы зла обретают в современном мире все большую власть. Но происходит это не из-за того, что их носители как-то по-особому умны и предусмотрительны. Нет, зло возрастает по мере того, как мы сами (!) отступаем от Заповедей Божиих, добровольно отсекая себя от животворного Источника добра и правды, справедливости и любви. Это не есть результат "заговора", но печальное следствие всемирной апостасии и может быть правильно понято и оценено лишь в рамках христианской эсхатологии, но не примитивных поисков виноватых во всем "заговорщиков" [18].

В приведенной цитате речь идет о духовных основах процессов, определяющих «ландшафт» современного мира. Образование, как одна из важнейших сфер, в которой происходит формирование человека, не только его знаний и профессиональных навыков, но и формирование его личности, его духовности, является объектом разрушения в первую очередь. Человек во всем своем сущностном богатстве никого не интересуется. Его духовное развитие считается обузой и помехой. Человек, по замыслу дизайнеров современности, вооружившись идеями технологов Болонского процесса, в этих разрушающих его процессах, обретает свободу: он не связан профессией и ограничениями ее, так как обучается всю жизнь, и может овладевать новыми профессиями, в которых возникает потребность; он не ограничен обязанностями гражданина той или иной страны, так как получает образование и работает затем (если удастся) где сможет и где захочет (с этим, правда, заминка); он мобилен в пределах своей компетенции, которую, впрочем, может развивать и изменять; он лишен «предрассудков», связанных с традиционной культурой, с ценностями национальной, гражданской и религиозной традиций; он утрачивает понятие Родины, становясь «гражданином мира»; в конце концов, он теряет остатки духовности, совести и человеческую сущность. Согласно идеям трансгуманизма, человека достраивают до нужных мировым элитам потребностям в «человеческом капитале», конст-

руируют некий симбиоз человека и робота, встраивают в подроспевшую к тому времени «цифровую экономику» - и вот вам новая утопия (или антиутопия).

Образование является одной из важных сфер, в которых такое перестраивание человека и осуществляется. Но надо понимать, что, несмотря на всю свою значимость, образование – только одна из сфер, какими реализуется задача разделить человечество на два разряда – элита и «человек служебный». Вот над последним и осуществляются все эти махинации, в которых у образования свои задачи и цели.

Причем, так как у человека, каков он сейчас, имеются защитные механизмы, призванные удерживать его сущность (к глубинным пластам которой, безусловно, относится духовное содержание человека), и противостоять манипуляциям с сущностью человека, то формы влияния и перестраивания человека средствами образования сдвигаются на все более ранний возраст, когда эти механизмы еще не заработали на полную мощность. Если еще 3-4 года назад речь шла о 2-х месячных младенцах (возраст, с которого начинается манипулятивное воздействие), то сегодня созданы концепции утробного развития. Все это считается прогрессивным, и противостоять этому означает препятствовать прогрессу. Страны, которые не принимают этих новейших установок в образовании, оказываются на периферии прогрессивного развития, а если они упорствуют в своем неприятии новейших технологий образования, со временем обретают статус стран-изгоев. Все это очень серьезно, и если десять лет назад это казалось фантастикой, то сегодня стало реальностью.

И уже не констатацией, но иронией, переходящей в издевательство, звучат слова: «Благодаря своему вкладу в развитие профессиональных умений и компетенций, профессиональные учебные заведения содействуют формированию сравнительных преимуществ как студентов, которые получают первое образование, так и взрослых, которые учатся на протяжении всей жизни. Таким образом, провайдеры профессионального образования и обучения не стоят особняком, а являются игроками в более широком континууме формирования профессиональных умений, в котором множество действующих лиц должны вносить свой вклад в достижение общей цели - процветания путем формирования, поддержания и использования человеческого капитала» [19].

ЛИТЕРАТУРА

1. Четверекова О. Враг зашёл с тыла // https://ruskline.ru/analitika/2015/03/14/vrag_zashyol_s_tyla/ (Доступ: 15.08.2019 г.).
2. Сорбонская декларация. Совместная Декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования Министров образования Франции, Италии, Германии и Великобритании // https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents (Доступ: 15.08.2019 г.).
3. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. г. Болонья, 19 июня 1999 года (Болонская декларация) https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents (13.02.2019 г.).
4. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. г. Болонья, 19 июня 1999 года https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents 10.06.2019 г.).
5. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. г. Болонья, 19 июня 1999 года https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents 21.10.2018 г.).
6. К зоне Европейского высшего образования. Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование. г. Прага, 19 мая 2001 года // https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents 11.01.2019 г.).
7. К зоне Европейского высшего образования. Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование. г. Прага, 19 мая 2001 года // https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents (05.07.2019 г.).

8. Заявление 4-го Болонского политического форума, Ереван 14-15 мая 2015 г. // https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents (14.11.2018 г.).
9. Заявление 4-го Болонского политического форума, Ереван 14-15 мая 2015 г. // https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents (07.03.2019 г.).
10. Заявление 5-го Болонского политического форума. 25 мая 2018 года, Париж // https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents (18.08.2019 г.).
11. Заявление 5-го Болонского политического форума. 25 мая 2018 года, Париж // https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents (12.08.2019 г.).
12. Астанинская Декларация Второй встречи Министров образования государств – членов Европейского Союза и стран Центральной Азии Астана, 23 июня, 2017 года // https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents (15.05.2019 г.).
13. Астанинская Декларация Второй встречи Министров образования государств – членов Европейского Союза и стран Центральной Азии Астана, 23 июня, 2017 года // https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents (08.04.2019 г.).
14. Болонский процесс в Казахстане // <https://iqaa.kz/bolonskij-protsess/bolonskij-protsess-v-kazakhstan> (Доступ: 22.08. 2018 г.).
15. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. г. Болонья, 19 июня 1999 года (Болонская декларация) (Доступ: 18.09. 2018 г.) https://enic-kazakhstan.kz/ru/bologna_process/documents (Доступ: 19.08. 2018 г.).
16. Об американском образовании: Збигнев Бжезинский // <https://sky-diez.livejournal.com/73902.html> (Доступ: 21.07. 2019 г.).
17. Косиченко А.Г. Преимущества и риски международного партнерства в образовании и науке // «Международное партнерство в образовании и науке: подготовка кадров для новой экономики»: Сб. докл. междунар. научного конгресса (13-21 сентября 2018 года). - В 3 частях. – Ч. 1.– Усть-Каменогорск, 2018. – 210 с. С.53-57.
18. Митрополит Иоанн. Самодержавие духа // Митрополит Иоанн. Русская симфония. Очерки русской историософии. Санкт-Петербург: «Царское дело», - 2004. - 494 с. С. 286.
19. Туринский процесс 2014. Межстрановой отчет. Сотрудничество в целях формирования и совершенствования профессиональных умений. Европейский фонд образования, 2015 г. European Training Foundation. Communication Department. Villa Gualino. Viale Settimio Severo 65. I – 10133 Torino. С.3.

УДК 1:37.018

ПУТЬ ЛЮБОВИ КАК ПРЕДПОСЫЛОЧНАЯ АКСИОМА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Коньк Р.С.

Сведения об авторе. Коньк Руслан Степанович - аспирант кафедры философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (Украина).

Аннотация. В статье любовь трактуется как предпосылочная аксиома семейного воспитания. При этом имеется не просто любовь к детям, а любовь в онтологическом и экзистенциальном смысле, как та атмосфера, в которой должны возвращаться дети. Рассматриваются различные симулякры любви, распространенные в современном мире. Утверждается, что возвращение любви является чрезвычайно сложным трудом человека над собой, но одновременно и непосредственным развитием человека как свободной личности.

Ключевые слова. Семейное воспитание, любовь, страсть, зависимость, труд над совершенствованием себя, личность.

Автор туралы мәліметтер. Конык Руслан Степанович - Иван Франко атындағы Дрогобыч мемлекеттік педагогикалық университетінің профессоры Валерий Григорьевич Скотный атындағы философия кафедрасының аспиранты (Украина).

Аннотация. Мақалада махаббат отбасылық тәрбиенің алғы аксиомасы ретінде түсіндіріледі. Бұл ретте балаларға деген махаббат қана емес, балалар көтерілуге тиіс атмосфера сияқты онтологиялық және экзистенциалды мағынадағы махаббат бар. Қазіргі әлемде кеңінен таралған махаббат симуляктары қарастырылады. Махаббаттың өсуі адамның өзіне өте күрделі еңбегі, бірақ сонымен қатар адамның еркін тұлға ретінде тікелей дамуы болып табылады.

Түйін сөздер. Отбасылық тәрбие, махаббат, құмарлық, тәуелділік, өзін жетілдіру еңбегі, тұлға.

About the author. Konyk Ruslan - Graduate student of the Department of Philosophy named after Professor Valery Grigoryevich Skotny Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko (Ukraine).

Annotation. In the article, love is interpreted as a prerequisite axiom of family education. Moreover, there is not just love for children, but love in an ontological and existential sense, like the atmosphere in which children should be nurtured. Various simulacra of love, common in the modern world, are considered. It is argued that the cultivation of love is an extremely complex work of person over himself, but at the same time the direct development of person as a free human.

Keywords. Family education, love, passion, dependence, work on improving oneself, personality.

В современном мире все чаще понятие любви теряет свой глубинный смысл и понимание. Слово любовь в межличностных отношениях заменяют понятием «секс». Секс становится движущей силой любого современного общества и общественного института, вокруг этого понятия формируются отношения людей. Брак давно уже не воспринимается как вечный союз верности, взаимной ответственности и жертвенной любви. Нормой становятся добрачные связи, брачные контракты и поспешные разводы. Тем самым отрицая вечность единства мужчины и женщины в любви и верности. Греховные страсти в современном мире являются нормой, а это значит – и определенным постулатом отношений. «Настоящей любви невозможно научиться, занимаясь сексом. До брака он подобен срыву яблоневого цветка. Сорвав их, и яблокам не из чего вырасти. Потому что любовь не раскрывается и не прорастает по сексу, а, наоборот, любовь вырастает и развивается по направлению к сексу» [5, с. 220]. Любовь произрастает из глубин нашей души, и ее нужно правильно возвращать, чтобы в будущем пожинать добрые плоды человеческих отношений.

Когда личность человека соотносится с ее физиологическим телом, происходит подмена любви к человеку любовью к телу, что непременно ведет к разочарованию. Это соответствует «массовой динамике любви от поднебесного взлета до охлаждения, в лучшем случае – к привязанности и привычки» [7]. Происходит изменение вектора любви: личностного субъектно-субъектного восприятия другого к субъект-объектному отношению к другому. Другой выступает как объект владения, которым можно распоряжаться по своему усмотрению. Исчезает видение в другом живости и тем самым – превращение его в предмет страсти. Объектная предметность становится основой отношений.

Попробуем раскрыть путь следования от влюбленности к качественному наполнению отношений мужчины и женщины. В контексте «субъектных отношений» влюбленность может перейти в дружбу, а затем – в любовь, что качественно наполняет отношения, перерастая в крепкую семью, жертвенность ради другого, отношения взаимопрощения, взаимопонимания, личностные отношения, осмысленное постоянство и тому подобное.

Другой путь – «объектные отношения» – диктует нам иное раскрытие и наполнение: влюбленность проходит через страсть и побуждает к зависимости, то есть – опредмечивание другого и становление в зависимость от себя, а затем и самого себя в зависимость от этого предмета наслаждения. В таком случае отношения приобретают иную

качественную форму: партнерство, корыстолюбие; другой выступает объектом моего наслаждения и удовольствия, непостоянство и тому подобное.

Если человеческие отношения переходят в страсть, другой оказывается в объектном соотношении к своему партнеру. В. Даль в своем словаре дает несколько определенных страсти. Вот некоторые из них: «Страсть, же, страсти мн, (страдать) страдания, мука, мука телесная, боль, душевная скорбь, тоска, <...> обуянные страстью; кто, нравится, часто и горячо увлекается, кем владеют чувства, а не разум <...>» [2].

Как можем увидеть из этих определений, страсть – это чувство потребительское, и к тому же захватывает все мысли, чувства и время человека. По мнению психологов, страсть возникает между очень разными людьми. Если в человеке есть то, что тебе не свойственно и никогда не появится, то может возникнуть страсть к нему как желание обладать. Человек, которого мы страстно желаем, занимает наши мысли и чувства, пока мы не насытились им, становится смыслом нашей жизни.

Когда мы в отношениях двух людей наблюдаем за переходом страсти в зависимость, то видимой доминантой поведения человека становится секс без признаков субъектности, стремление секса приобретает болезненное состояние человека. Смысл жизни сводится только в получении предмета стремление любым способом. И как следствие – деградация человеческих отношений и возможности познавать другого и окружающего мира, она сводится лишь к обладанию объектом зависимости. «Человек, который руководствуется страстью и гневом, очень легко доходит до животного состояния» [4, с. 18].

С другой стороны, размышляя над проблемой любви, отечественный психолог Тамара Флоренская утверждает, что «любовь является в высшей степени познанием» [7] человека. И стоит добавить, что «продается интимная близость, но не любовь. Ведь без любви мы беспокойные, несчастные и духовно мертвы» [4, с. 42]. А значит, любовь является настоящей радостью и жизнью. Эрих Фромм в своей работе «Искусство любить» уверяет нас, что «единственный способ достичь полного познания скрывается в акте любви... интеллектуально-психологическое познание является непременным условием полного познания через акт любви» [8]. Итак, любовь дает человеку возможность познавать, познавать себя и все вокруг, познавать мир другого.

Каждый человек видит в других то, что в духовном опыте узнал в себе, поэтому отношение человека к ближнему является утвердительным показателем достигнутой им степени самопознания, через меру нашей любви к другим определяется наше следованием к Абсолюту. Человек через любовь познает не только себя, другого, но и Абсолют. В любви он способен познать другого, «находиться-в-нем».

Попробуем рассмотреть основные признаки любви.

Любовь:

- всегда личностная, направленная на другого;
- требует максимум усилий для своего движения;
- динамичное движение из своего сердца к другому;
- рациональное видение другого, а не идеальный образ;
- встреча двух свободных личностей;
- деятельная, что объясняется целостностью;
- целостное развитие личности;
- постоянно действующая, что требует взаимного самосовершенствования;
- ответственная;
- основой любви всегда выступает дружба.

Вращивание любви – это чрезвычайный труд человека над собой, но одновременно и непосредственное развитие человека как свободной личности. «Я» для другого через любовь предстает личностью. Ценность самой любви возникает через призму самой личности, другой через любовь включается в сферу моего бытия, одним целым со мной. И этот важный аспект открывает нам сферу семейных отношений. Апостол Павел обращаясь к мужчинам, замечает, что эта глубина отношений не уничтожает другого, а раскрывает себя в другом, а соответственно, другого в себе. Глубина отношений сквозь призму

любви возникает в момент познания себя и другого.

Такое развитие отношений, начиная с влюбленности, приобретает привкус вечности. Но такое восхождение возможно лишь через дружбу. Это ключевое слово «дружба» подобно фокусу, который направляет дальнейшее развитие отношений двух людей, мужа и жены.

Иван Ильин называет истинную дружбу духовной любовью, что объединяет людей: «<...> истинная дружба является свободным связью: в нем человек одновременно свободный и связанный; и эта связь не разрушает и не умаляет свободы, ведь он осуществляет ее, и эта свобода, осуществляя себя в привязанности, связывает человека с человеком в духе» [3, с. 49]. Дружба становится прочным фундаментом человеческих отношений, и если это настоящая дружба, то отношения мужчины и женщины могут действительно перерасти в истинную любовь, которая способна свободно познавать личностное бытие.

Отслеживая качества любви, видим, что любовь достигается трудом совершенствования себя, и вовсе – не усовершенствованием другое. Другое мы принимаем таким, какой он есть на самом деле. Поэтому любовь предстает как высшая форма «принятие другого» как бесценного подарка мне. Любовь выступает ключом, которым можно открыть сердце любимого человека, и только, любовь способна ответить на любовь взаимностью. Только любовь способна «никогда не переставать», а быть вечной.

Если эти качества любви есть основополагающие в отношениях семьи, то и само семейное воспитание подразумевает воспринятые детей как некое дара любви. Ребенок в семье тогда предстает не как некоторый предмет или игрушка, а как – ЛИЧНОСТЬ. Следовательно, семейное воспитание всегда является личностным, таким, которое призвано взрастить личность в качественной любви. Само семейное воспитание нуждается в любви, и только в любви мы сможем взрастить человека как личность. Если любовь является основополагающей аксиомой отношений, то такие отношения и являются отношениями равнозначных личностей. Только любовь есть аксиома вечности наших отношений. Это, наверное, то, что делает человека ЛИЧНОСТЬЮ.

Одним из высших проявлений любви является отцовство мужчины. Само отцовство начинается с осознания своей причастности к формированию новой личности. И первым принципом отцовства выступает жертвенность, отдание себя ради другого. Формирование родительства основано именно на любви двух, при этом жертвенной любви ради другого. Через жертвенную любовь мужа и жены рождается новая личность, начинается новая жизнь, муж и жена образуют новое качество отношений – родители и дети. Без любви не может произойти полноценное отцовство. Мы отдаем себя другому ради другого, и получаем то, что отдаем. Мы получаем любовь. А отсюда, любовь нельзя измерить, если это жертвенная любовь, она бесценна, она не имеет завершения, она вечна. Когда же мы привносим в любовь какую-то пользу или выгоду, она перестает быть трансцендентальной, она превращается в банальность. Поэтому и отцовство, как и другие семейные отношения, в первую очередь предусматривает готовность любить, жертвовать себя ради другого. Именно через жизненное осознание самой любви мы сможем взрастить в ребенке то, что будет его аксиомой жизни, а именно любовь, которая приводит к вечности.

Но это требование достаточно зрелого отцовства, и как утверждают специалисты, современные мужчины очень часто вступают в роль отца «профессионально незрелыми». В США, Германии, Франции и других странах успешно функционируют «школы отцов», где учат ухаживать, общаться, играть с маленькими детьми, понимать их, видеть в них личность. «Существует психологическая связь между сформированным родительским чувством и уровнем зрелости личности отца. <...> Зрелость отцовских чувств выражается в любящем, принимающем стиле воспитания. В таких родителей развита эмпатия, им свойственно опекать, заботиться о ребенке» [1]. Недостаточно сформированное чувство родительства не способно полноценно наслаждаться, «купаться» в радости общения с ребенком. Пребывание в процессе роста новой личности для «незрелого» отцовского чув-

ства становится удручающим и непонятным фактором жизненного быта отца. Такой отец не умеет получать удовольствие и радости в общении с ребенком. В семьях, где отец активно задействован в процесс воспитания детей, как утверждают современные социологические исследования, чувствуют себя счастливее.

А это дает основание утверждать, что отцовство, как и многие другие характеристики человеческой личности, формируется непосредственно в семье будущего отца, уже сегодняшняя семья формирует будущее отношение мужчины к своему отцовству. Модель сегодняшней семьи, где отец и мать выполняют свои социокультурные функции, проектируют завтрашнего отца, будет выполнять свои социокультурные функции в отношении послезавтрашнего отца и тому подобное. Так, например, «в сфере эмоционального развития выявлена связь между отсутствием или слабостью отцовского начала и агрессивным поведением мальчиков. Чрезмерная враждебность по отношению к окружающим возникает у них как бунт против излишней зависимости от матери в первые годы жизни. Агрессивность, таким образом, есть выражение поиска своего мужского «Я» [1]. Поиск своего мужского «Я» может превратиться в невротическое состояние, авторитарное восприятия действительности, а в будущем и в «отца-деспота».

Также стоит заметить, что при нормальных условиях отец значительно влияет на половую идентификацию ребенка. Для сына уже в раннем возрасте он является своеобразным примером, моделью для подражания, следовательно, влияет на формирование половой идентичности. Как отмечает И.С. Кон, «пассивные, отстраненные родители мало влияют на формирование собственно мужских черт у своих сыновей. Недостаточный опыт общения с отцом ослабляет формирование отцовских чувств у мальчика и юноши, часто неблагоприятно сказывается в будущем на воспитании своих собственных детей» [1]. От достаточного или недостаточного общения отца с ребенком зависит именно будущее ребенка в установлении его взрослой жизни.

В наши дни иссякло доверие детей к родителям, а ведь оно является движущей силой отношений между личностями. Доверие является тем стержнем, на котором формируется личностное общение двух. Важным шагом в жизни каждого является то, чтобы не предать, чтобы не потерять из стороны другого доверия ко мне, в частности, это проявляется в отношениях отца и ребенка. Отец призван создавать в семье атмосферу доверия, как отец доверяет Богу, так ребенок доверяет ему. Это цепочка доверия в жизни будущего отца является важным моментом. Доверять с глубинным корнем веры формирует ребенка, «доверие формирует основы его личности и позволяет развить самоуверенность. Она дает ей стабильность, силу и набор убеждений, которые позволяют шаг за шагом принять и интегрировать реальность, открыть для себя, кто она и каково ее корни, язык, религия, ценности и семейные традиции» [3, с. 102]. Доверие требует диалога и понимания, поэтому крайне важно сильное плечо отца, его понимание проблем и страхов детского познания, открытие мира для ребенка должно происходить в окружении тех, кому он может доверить себя. «Ребенок, который живет в отношениях недоверия, является одиноким, очень одиноким. Он замыкается в стенах страха и боли. Он теряет контакт с реальностью, перемещается в мир грез, вынужден скрывать вещи и лгать для того, чтобы жить и выжить. Единственной правдой для него есть та, которую он придумал» [3, с. 103]. В атмосфере недоверия ребенок превращается в виртуальную реальность, которую он же создает для себя, чтобы выжить в этом мире. Когда ребенок постоянно растет в атмосфере лжи, он излучает в мир ложь, и ложь для него становится нормой.

Детская душа, словно лакмусовая бумажка, чувствует каждый вздох правды или лжи. Родительские черты честности, правды, справедливости и мужества являются в свете восприятия личностного становления ребенка основными аксиомами. Эти качества ребенок не может перенять нигде, только от человека, которому доверяет, то есть от отца. Только тогда, когда нам доверяют, наши качества становятся для другого моментом подражания, что является движущей силой познания мира ребенком. Отец предстает носителем качеств, по которым растет будущий человек, при этом этими качествами нельзя извне научиться, их можно только получить, впитать в себя методом «диалога», общепития

и сопереживания с другим, которому доверяю. Я бы назвал это «метод доверия» или «метод любви». Это своеобразная аксиома: «Я доверяю, потому что люблю», и наоборот, «я люблю, потому что доверяю».

А отсюда – основой формирования здоровой психики и развития личности является чувство защищенности. Конечно, у нас есть потребность есть, пить, одеваться и т.д., но прежде, мы нуждаемся в защите. Потребность в безопасности принадлежит к базисным, первоочередным потребностям людей и социальных общностей, когда жизни общества, человека, его собственности, благополучию не угрожают любые деструктивные факторы. Потребность в безопасности имеет объективный характер, и реализуется как на индивидуальном, так и на коллективном (групповом) уровнях. Следует подчеркнуть, что в отличие от многих других потребностей, потребность в безопасности невозможно полностью удовлетворить, поскольку угрозы безопасности существуют постоянно. Возможность жить, не подвергая себя различного рода рискам и опасностям, всегда высоко ценилась в человеческом обществе. Это означает, что безопасность приобретает форму внутренней ценности и реализует себя в индивидуальном и общественном сознании. Именно отец в глазах ребенка предстает носителем мужества, а затем – человеком, который может защитить. Одной из функций именно мужчины как отца является защита, он в глазах его ребенка возникает защитником. А в свете такого отношения человек (отец) должен быть носителем мужества.

Инфантильность современного мужчины порождает кризис мужественности – как умения быть мужественным. Современное мужество превращается в чисто физические и физиологические достижения. В современном понимании мужество воспевается, скорее, как физическая сила, а не сила «разумности». В контексте осознания этого момента отец предстает не просто воспитателем, а тружеником, который взращивает и отвечает за взращивание детского сердца. А значит, мужество – это то, что формирует ответственное отцовство, отца, который «примеряет» на себя т. н. «умное мужество».

Сила любви может превратить маленького человека в истинного мужчину который сможет выстроить свои семейные отношения в восхождении из дружбы в любовь. Когда основополагающие аксиомы отношений строятся на субъектно-субъекном восприятии другого, когда другой для меня открывается как личность.

УДК 796.01 (574.42)

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПТИМИЗАЦИИ УМСТВЕННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ОБНОВЛЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Русанов В.П., Цыплаков В.А.

Сведения об авторах. Русанов Василий Петрович - доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта ВКГУ им. С. Аманжолова (Усть-Каменогорск, Казахстан). Цыплаков Виктор Александрович - старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета (Усть-Каменогорск, Казахстан).

Аннотация. В статье рассматривается влияние уроков физической культуры на умственную работоспособность старшеклассников общеобразовательной школы в режиме учебного дня и недели.

Ключевые слова. Умственная работоспособность, учащиеся старших классов, урок физической культуры.

Авторлар туралы мәліметтер. Русанов Василий Петрович - педагогика ғылымдарының докторы, С. Аманжолов ат. ШҚМУ дене шынықтыру және спорт теориясы мен әдістемесі кафедрасының профессоры. (Өскемен, Қазақстан). Цыплаков Виктор Александрович - Қазақстан-Американдық Еркін университетінің Педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы (Өскемен, Қазақстан).

Аннотация. Мақалада дене шынықтыру сабақтарының оқу күні мен апта тәртібінде жалпы білім беретін мектептің жоғары сынып оқушыларының ақыл-ой жұмысқа қабілеттілігіне әсері қарастырылады.

Түйін сөздер. Ақыл-ой қабілеті, жоғары сынып оқушылары, дене шынықтыру сабағы.

About authors. Russanov Vassily - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports, EKSU named after S. Amanzholov (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan). Tsyplakov Victor - Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kazakh-American Free University (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan).

Annotation. The article discusses the impact of physical education lessons on the mental performance of high school students during the school day and week.

Keywords. Mental performance, high school students, physical education lesson.

Особенности современных условий жизни, быстрые темпы развития науки и техники, рост информации и интеллектуализации учебного труда предъявляют организму учащихся школ высокие требования. В то же время, не вполне сформировавшийся организм детей и подростков не всегда способен адекватно реагировать на сильные и продолжительные учебные нагрузки, связанные, как правило, с недостаточной двигательной активностью детей в режиме учебного дня и недели [2, 4].

Особенно остро данный вопрос стоит в Казахстане в связи с переходом школьного образования на пятидневку. Здесь учебный день старшеклассников автоматически увеличился и составил в день 7-8 учебных часов и 4-5 часов самоподготовки. Еще большая учебная нагрузка у учащихся гимназий и лицеев.

По мнению большинства исследователей, чрезмерная учебная нагрузка приводит к функциональным расстройствам организма детей, а затем и к различным заболеваниям, количество которых нарастает от 1 к 11 классу [3, 5]. Все это лишний раз подчеркивает актуальность проведенного нами исследования направленного на оптимизацию умственной деятельности учащихся старших классов.

Эффективная учебная деятельность старшеклассников обеспечивается, прежде всего, созданием условий для творческого и напряженного труда в сочетании с активным отдыхом. Этому требованию должно отвечать содержание и организация учебного труда учащихся, составным элементом которого являются занятия физическими упражнениями.

ми. Однако в школьной практике нередко возникают противоречия между обеспечением высокого уровня умственной работоспособности детей в процессе учебных занятий и крайне не эффективными организационно-педагогическими условиями для ее поддержания.

В этой связи важными становятся вопросы, связанные с научной организацией учебного труда школьников, которые предусматривают изучение особенностей взаимодействия умственных и физических нагрузок на работоспособность школьников старших классов и построение системы организационно-педагогических мероприятий, при которых обеспечивается высокий уровень учебно-познавательной деятельности школьников в режиме учебного дня и недели.

Для решения данных вопросов необходимо, прежде всего, изучить динамику умственной работоспособности старшеклассников в режиме учебного дня и недели, без использования дополнительных средств восстановления работоспособности.

Исследование проводилось на базе школ г. Усть-Каменогорска. Испытуемые - учащиеся старших классов (14 – десятиклассников и 10 – одиннадцатиклассников), по состоянию здоровья и уровню физической подготовленности относительно однородные. Для характеристики умственной работоспособности использовался 4-минутный корректурный тест В.Я. Анфимова в модификации А.Н. Кабанова. В качестве критерия рассматривался коэффициент продуктивности умственной работы школьников.

Таблица 1. Изменение умственной работоспособности старшеклассников в режиме учебного дня (в %)

Варианты проведения уроков физической культуры в школе	Время учебного дня						
	8.00	10.00	12.00	14.00	16.00	18.00	20.00
В период вработывания (1-2 урок)	100	112,5	131,5	130,8	120,3	118,6	117,4
В период повышенной работоспособности (3-4 урок)	100	105,6	139,6	137,5	135,8	128,3	125,8
В период пониженной работоспособности (5-7 урок)	100	105,3	108,7	115,6	110,3	108,3	107,2
Фон	100	104,5	109,7	96,8	83,2	73,4	68,5

Примечание. Умственная работоспособность старшеклассников в начале учебного дня (8.00) бралась за 100%.

Анализ полученных данных (табл. 1) показал, что изменения умственной работоспособности старшеклассников в режиме учебного дня носит фазный характер. В начале учебного дня наблюдается период вработывания (с 8 до 10 часов утра), здесь работоспособность школьников постепенно повышается до 103,3-104,5%, $P > 0,1$) по отношению к исходному уровню, принятому за 100% в начале учебного дня. В середине учебного дня (10-12 часов) умственная работоспособность школьников продолжает подниматься и достигает к 12 часам (107,6-109,7%, $P > 0,1$). В последующие часы учебной деятельности умственная работоспособность начинает постепенно снижаться и в 15 часам составляет (83,2-64,6%, $P < 0,01$) от исходного уровня, сказывается нарастающее утомление учащихся. Однако увеличение или сокращение этих периодов по времени, а так же глубина их изменений зависит от множества факторов: периодики биологических процессов, функционального состояния организма школьников, режима питания, сна, самочувствия, интереса к учебной работе и т.д., но и от уровня учебной нагрузки на занятиях, чем она выше, тем больше утомление. Так, в процессе исследования было выявлено, что незначительные учебные нагрузки снижают умственную работоспособность старшеклассников к концу учебного дня на 8,3%, средние – 10,5% и большие – на 22,4%. ($P < 0,5-0,01$).

Ранее проведенные исследования показали, что выполнение физических упражнений в режиме учебного дня, в основном, положительно влияет на протекание умственной работоспособности занимающихся [1, 6]. Однако, еще не до конца изучено влияние уроков физической культуры, которые проводятся в разные периоды учебного дня, на дина-

мику умственной работоспособности старшеклассников. Исходя из этого, нами была предпринята попытка ликвидировать данный пробел в научных исследованиях. Для экспериментального изучения брались уроки физической культуры с оптимальной для детей старшего школьного возраста физической нагрузкой, не превышающей 160-165 сердечных сокращений в минуту. В качестве средств использовались упражнения из основной гимнастики, легкой атлетики, подвижных и спортивных игр.

Использование уроков физической культуры в начале учебного дня (период вработывания) приводит к значительной активизации умственной работоспособности школьников на 1-3 уроках (до 112,5-18,6%, $P < 0,01$), удержанию ее на достаточно высоком уровне (131,5-136,8%, $P < 0,01$) вплоть до окончания уроков (15-16 часов) и сохранение повышенного уровня работоспособности (117,3-120,6%, $P < 0,01$) вплоть до окончания самоподготовки (19-20 часов). Оценка самочувствия учащихся после уроков ФК свидетельствует о том, что умеренные физические нагрузки создают в процессе дальнейшей учебной деятельности чувство повышенной умственной работоспособности, хороший эмоциональный фон, способствуют лучшему усвоению учебного материала. Подобное состояние сохраняется у них на протяжении всего дня.

Выполнение физических нагрузок на уроках физической культуры в период повышенной работоспособности (3-4 урок) приводит к дальнейшему повышению умственной работоспособности старшеклассников в среднем до 139,6%, $P < 0,01$ и удерживает ее в повышенном состоянии до конца учебных занятий. В период самоподготовки показатели умственной работоспособности несколько снижаются и к 20 часам составляют в среднем (125,8%, $P < 0,01$) от исходного уровня.

Проведение уроков физической культуры в период пониженной работоспособности, когда у старшеклассников уже заметно выражено утомление (5-7 урок) приводит лишь к незначительному повышению умственной работоспособности школьников (до 110,2-115,6%, $P < 0,01$) в период острого последействия с некоторым ее снижением (до 107,3-108,6%, $P > 0,1$) до конца дня (20 часов). По всей видимости, реакция центральной нервной системы детей на выполнение физических нагрузок оказалась несколько меньшей, из-за общего утомления старшеклассников, которое мы наблюдаем во второй половине учебного дня и в период самоподготовки.

Подводя итог проведенному нами исследованию можно заключить, что использование физических нагрузок умеренной интенсивности (в виде уроков физической культуры) в различные периоды умственной работоспособности старшеклассников в целом дало положительный результат. Нам удалось средствами физической культуры и спорта не только повысить умственную работоспособность старшеклассников в первой половине учебного дня, но и удержать ее на повышенном уровне во второй половине учебного дня и в период самоподготовки, что очень важно.

Таблица 2. Изменение умственной работоспособности старшеклассников в режиме учебной недели (в %)

Варианты проведения уроков физической культуры в школе	Дни недели					
	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
1 вариант (1-2 урок)	100	123,4	131,6	128,3	125,6	128,2
2 вариант (3-4 урок)	100	133,1	136,8	133,2	130,5	131,6
3 вариант (6-8 урок)	100	114,7	116,8	115,9	113,6	110,5
Фон	100	106,8	110,3	92,3	81,6	98,3

Примечание. Умственная работоспособность старшеклассников в начале учебной недели (понедельник) бралась за 100%

Нас также интересовала динамика умственной работоспособности старшеклассников в течение учебной недели (табл. 2), как без использования, так и с использованием физических нагрузок (в виде трех уроков физической культуры в неделю). Изучение динамики умственной работоспособности школьников в недельном цикле без направленных занятий физическими упражнениями показало, что в понедельник у них наблюдается период вработывания, во вторник-среду – период повышенной работоспособности, с четверга по пятницу наблюдается значительное снижение работоспособности. В субботу, когда в школах отсутствуют официальные уроки, но проводятся для старшеклассников факультативы по различным предметам, в основном, входящих в единое национальное тестирование (ЕНТ), отмечается восстановление работоспособности школьников практически до исходного уровня. Такое явление получило название «конечного порыва» и рядом авторов рассматривается как результат усиления деятельности, связанной с ожиданием окончания работы и предстоящего отдыха [7].

Теперь рассмотрим, как же влияют на умственную работоспособность старшеклассников занятия физическими упражнениями (в виде 3 уроков физической культуры), на протяжении учебной недели. Мы изучили три варианта планирования проведения уроков физической культуры в расписании учебных занятий: 1 – вариант, здесь уроки физической культуры в основном проводились в начале учебного дня; 2 – вариант, уроки физической культуры проводились в середине учебного дня; 3 – вариант, когда уроки физической культуры проводились в конце учебного дня (6-8 уроками).

Выполнение физических нагрузок на уроках физической культуры в период вработывания (первыми уроками) повышало умственную работоспособность старшеклассников до 23,4-31,6%, $P < 0,01$, по отношению к исходному уровню на протяжении всей недели.

Уроки физической культуры, которые проводились в середине учебного дня (период стабильно высокой работоспособности школьников), дали наибольший положительный эффект, в плане активизации умственной работоспособности старшеклассников (на 33,1-36,5%, $P < 0,01$) на протяжении всей недели.

Проведение уроков физической культуры в конце учебного дня также стимулировало повышение умственной работоспособности старшеклассников, но положительный эффект здесь был значительно ниже (14,7-16,8%, $P < 0,05$).

Таким образом, проведенное исследование позволяет определить некоторые закономерности использования средств физической культуры для оптимизации умственной работоспособности старшеклассников современной школы.

1. Физические нагрузки (в виде уроков физической культуры) умеренной интенсивности, которые проводились в начале учебного дня, укорачивают процесс вработывания, стимулируют и удлиняют период высокой работоспособности школьников и способствуют ее сохранению до конца учебного дня на достаточно высоком уровне.

2. Для получения наиболее стойкого и выраженного положительного эффекта на умственную работоспособность старшеклассников в течение всего учебного дня, включая самоподготовку, целесообразно уроки физической культуры проводить в середине учебного дня.

3. Уроки физической культуры, планируемые на последние часы учебного дня, в какой-то степени, нейтрализуют утомление школьников после учебных нагрузок, стимулируют восстановительные процессы и умеренно повышают умственную работоспособность старшеклассников до конца дня.

4. Использование физических нагрузок (в виде трех уроков физической культуры) обеспечило устойчивое повышение умственной работоспособности старшеклассников на протяжении всей учебной недели. Однако наиболее выраженное повышение работоспособности отмечено у школьников, когда уроки ФК проводились в середине учебного дня, т.е. в период повышенной активности центральной нервной системы.

5. Во второй половине учебного дня и недели, когда умственная работоспособность школьников закономерно снижается (сказывается утомление от длительных учебных на-

грузок) использование занятий физической культурой с умеренными нагрузками существенно стимулирует повышение ее уровня. В связи с этим, занятия физическими упражнениями могут быть рекомендованы как средство стимуляции, эффективного и быстрого восстановления умственной работоспособности школьников в режиме учебного дня и недели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропова М.В. Работоспособность учащихся, ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. – М.: Просвещение, 1968. - 250 с.
2. Ахаев А.В., Мананков Н.Е. Формирование здорового образа жизни детей и подростков в системе школьного образования // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – Алматы, 2005.- №1. - С. 134-139.
3. Безруких М.М. Понятие о школьных трудностях и школьных факторах риска // Здоровье детей. – 2005.- №18.- С. 20-25.
4. Гончарова М.С., Русанов В.П. Здоровьесберегающая среда в школе и проблемы ее формирования // Международное партнерство: социально-экономические вызовы и тренды: Материалы Международного научного конгресса, посвященного 20-летию КАСУ. Часть 3. - Усть-Каменогорск, 2014.- С. 32-37.
5. Дружкова И., Акбердиева Д., Утебаев Н. Использование здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы // Высшая школа Казахстана, 2009.- №1.- С. 76-79.
6. Кончиц Н.С., Васильева Т.Н. Влияние физических упражнений на умственную работоспособность. Монография. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2014.- 105 с.
7. Косилов С.А. Очерки физиологии труда. - М., 1965. - 371 с.

УДК 371.14

УПРАВЛЕНИЕ ТРУДОВЫМИ РЕСУРСАМИ И ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Ильясова О.А.

Сведения об авторе. Ильясова Оксана Алексеевна – заместитель директора по учебно-производственной работе колледжа КАСУ.

Аннотация. В данной статье аргументируется необходимость внедрения новых методов управления, поощряющих творчество и свободу, автономию, сбалансированное сочетание коллегиальности и единоначалия в управлении трудовыми ресурсами, при этом в центре внимания стоит повышение уровня компетентности персонала. Особое внимание акцентируется на категории трудового потенциала человека, определяющей возможности и эффективности его участия в экономической деятельности. Изложены взгляды на наиболее часто упоминаемые навыки эффективных менеджеров. Исходя из этого, управление трудовыми ресурсами приобретает особую значимость: оно позволяет обобщить и реализовать целый спектр вопросов адаптации человека к внешним условиям, учет личностного фактора в построении системы управления персоналом организации.

Ключевые слова. Эффективность управления, трудовой потенциал, компетенции, менеджмент, управление трудовыми ресурсами.

Автор туралы мәліметтер. Ильясова Оксана Алексеевна – ҚАЕУ колледжі директорының оқу-өндірістік ісі жөніндегі орынбасары.

Аннотация. Бұл мақалада шығармашылық пен бостандықты, дербестікті, еңбек ресурстарын басқарудағы алқалылық пен дара бастықтың теңдестірілген үйлесімін ынталандыратын басқарудың жаңа әдістерін енгізу қажеттілігі дәлелденген, бұл ретте персоналдың құзыреттілік деңгейін арттыру басты назарда тұр. Адамның экономикалық қызметке қатысу мүмкіндіктері мен тиімділігін айқындайтын еңбек әлеуетінің санатына ерекше назар аударылады. Тиімді жұмыс іс-

тейтін менеджерлердің ең жиі айтылған дағдыларына көзқарастар берілген. Осыған орай, Еңбек ресурстарын басқару ерекше маңызға ие болады: ол адамның сыртқы жағдайларға бейімделуі мәселелерінің тұтас спектрін, ұйымның персоналын басқару жүйесін құрудағы жеке факторды есепке алуды іске асыруға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер. Басқарудың тиімділігі, еңбек әлеуеті, құзыреті, менеджмент, еңбек ресурстарын басқару.

About the author. Pyassova Oksana - deputy director for academic affairs and practical education of KAFU College.

Annotation. This article argues the need for the introduction of new management methods that encourage creativity and freedom, autonomy, a balanced combination of collegiality and unity in the management of labor resources, while the focus is on increasing the level of staff competence. Particular attention is focused on the category of human labor potential, which determines the possibilities and effectiveness of his participation in economic activity. The views on the most frequently mentioned skills of effective managers are presented. Proceeding from this, human resources management acquires special significance: it allows to generalize and implement a whole range of issues of human adaptation to external conditions, taking into account the personal factor in building the organization's personnel management system.

Keywords. Management efficiency, labor potential, competencies, management, human resources management.

Современная организация в структуре рынка предоставляемых услуг является сложным социально-экономическим субъектом. В системе управления этим субъектом особое место занимает управление трудовыми ресурсами. Без трудовых ресурсов нет организации, а успехи ее финансово-хозяйственной деятельности - это заслуга и достояние персонала.

Длительный период развития экономики ведущих индустриально-развитых стран с рыночной экономикой убедительно свидетельствует, что добиться успеха можно лишь в том случае, когда в основе концепции управления организацией находится человек как высшая ценность организации.

В социологии труда рассматривается категория трудового потенциала человека, определяющая возможности и эффективность его участия в экономической деятельности. Потенциал включает несколько профессиональных и личностных характеристик работника, состав которых определяется требованиями трудового процесса.

Перечень компонентов трудового потенциала широк, я приведу примеры только некоторых из них, такие как:

- психофизиологические (работоспособность, физическое и душевное здоровье);
- профессионально-квалификационный потенциал (профессиональные знания, умения и навыки, обуславливающие профессиональную компетентность);
- коммуникативный потенциал (способность к сотрудничеству, к работе в условиях коллективной организации труда и к взаимодействию с другими членами группы);
- нравственно-мотивационный потенциал (направленность, идеалы, мотивы, мировоззрение, степень моральной чистоты целей и выбираемых способов их достижения);
- лидерский потенциал (способность увлечь за собой других, влиять на других);
- административный потенциал (позволяющий активно взаимодействовать не только внутри группы и организации, но и с внешней средой).

Элементы трудового потенциала связаны друг с другом. Так, развивая, к примеру, коммуникативный потенциал, вы существенно влияете и на свой лидерский потенциал, на асертивность, на нравственно-мотивационный потенциал, административный потенциал, а если вы руководитель, то и на профессионально – квалификационный потенциал.

Далее хотелось бы остановиться на понятии «компетентность», которое было прописано в выше изложенном материале.

Существует не одно толкование определений «компетенция» и «компетентность».

Ниже приведено определение, на наш взгляд, полностью отражающее суть понятия:

Компетенции – это способности работника (профессионально-квалификационные, нравственно-мотивационные, физические и психические качества, творческий потенциал, коммуникативный потенциал, лидерский потенциал, гибкость, асертивность, способность к развитию) выполнять работу в соответствии с требованиями должности, а требования должности – задачи и стандарты их выполнения, принятые в данной организации или отрасли. Рабочая среда формирует требования должности: требования к знаниям и опыту, стандарты исполнения, критерии успешности, образцы поведения, навыки выполнения операций, а работник обладает компетенциями: знаниями о..., умениями делать конкретные вещи, физическими данными, позволяющими... психологическими особенностями, позволяющими [1].

Иначе говоря, это способность применить компетенции таким образом, чтобы выполнить работу на высоком уровне, достичь высших результатов.

На смену жесткому алгоритму иерархического подчинения во многие современные организации пришли новые методы управления, поощряющие творчество и свободу, автономию, сбалансированное сочетание коллегиальности и единоначалия в управлении трудовыми ресурсами, при этом в центре внимания стоит повышение уровня их компетентности.

Повышение уровня компетентности персонала позволяет достичь преданности работника интересам компании, повышению производительности труда, уменьшая текучесть кадров и более полного раскрытия способностей человека [2].

В этой ситуации управление трудовыми ресурсами предприятия и повышение уровня их компетентности становится особо значимым, поскольку оно оказывает непосредственное влияние на процессы формирования и развития личностного потенциала сотрудников, обеспечивает его профессиональную реализацию, адаптацию к внешним и внутренним условиям деятельности. Трудовые ресурсы организации приводят в движение, организуют взаимодействие всех остальных ресурсов, в этом заключается их ключевая и стратегическая роль, от результатов деятельности, которых зависит материальное благосостояние собственников и достигается экономическая эффективность. Из выше сказанного следует своевременная необходимость реализации развивающего подхода к персоналу, рассмотрение и осуществление развивающего управления людьми в организации в интересах самих людей, образуемых ими групп и организации в целом.

Науке управления трудовыми ресурсами было положено начало в тот момент, когда сформировались социально-трудовые отношения. В результате, трудовые ресурсы и процессы, связанные с ними, появляются там, где неизбежно их последующее использование. Процесс формирования представлений по проблеме управления трудовыми ресурсами отразился во многих публикациях отечественных и зарубежных экономистов.

В современной науке и практике менеджмента происходит постоянный процесс совершенствования, обновления и поиска новых подходов, концепций, идей в управлении трудовыми ресурсами. Подходы и методы управления кадрами в организациях широки и разнообразны. Существуют отличия в средствах и методах их практической реализации, но можно сформулировать основополагающий принцип современной концепции управления трудовыми ресурсами: главное - это признание трудовых ресурсов как решающего фактора эффективности и конкурентоспособности организации как ключевого ее ресурса, имеющего экономическую полезность и социальную ценность.

Управление трудовыми ресурсами это совокупность целей, задач и направлений деятельности различных структур организации, взаимосвязанных между собой, а также форм, методов и механизмов управления, которые направлены на непрерывный рост эффективности производства, качества работы и труда.

Как всякий организационный процесс развитие карьеры нуждается в оценке эффективности. Поскольку этот процесс направлен, прежде всего, на повышение эффективности организации в целом, ее результаты (успех в достижении стоящих перед организацией целей) показывают, насколько эффективной является работа в области управления

карьерой.

В зависимости от объективных условий внутриорганизационная карьера может быть перспективной или тупиковой - у сотрудника может быть либо длинная карьерная линия, либо очень короткая. Менеджер по персоналу уже при приеме кандидата должен спроектировать возможную карьеру и обсудить ее с кандидатом исходя из индивидуальных особенностей и специфики мотивации. Одна и та же карьерная линия для разных сотрудников может быть и привлекательной, и неинтересной, что существенным образом скажется на эффективности их дальнейшей деятельности.

Наличие у персонала некоего набора знаний по специальности, отлаженное на определенном этапе деятельности производство не могут обеспечить компании вечный успех и лидерство среди конкурентов. В любой организации победы обуславливаются совместными усилиями руководителей и подчиненных. Прозрачная мотивация, благоприятный климат в коллективе, желание и готовность работников посвящать себя работе, их преданность компании и лояльность к руководству, вот то, что способствует укреплению положительных отношений между работодателем и работником. Желание сотрудников расти и развиваться в данной организации означает:

- улучшение качества работы;
- отсутствие «перебежчиков» к конкурентам;
- быстрый и качественный подбор специалистов на вакантные должности.

Управление профессиональным развитием персонала является фактором успешного функционирования организации, поскольку с одной стороны, свидетельствует о ее заинтересованности в повышении качества персонала, а с другой стороны, обуславливает будущий успех всей деятельности организации.

Необходимые навыки эффективных менеджеров:

1. Вербальная коммуникация (включая умение устно и письменно выразить свои мысли и слушать других);
2. Умение управлять временем и стрессом;
3. Способность принимать решения;
4. Выявление, определение и разрешение проблем;
5. Стимулирование и влияние на других лиц;
6. Делегирование полномочий;
7. Постановка целей и формулировка видения будущего организации;
8. Самоанализ;
9. Создание команды;
10. Управление конфликтами [3].

Создание команды, работа в команде признается важнейшей системой компетенций современного менеджера. Простой анализ этого перечня говорит о преобладании в составе профессионализма менеджера навыков управления персоналом, а в составе методов управления персоналом – психологических методов. Очевидно также, что успешный менеджер связывает развитие организации с развитием персонала.

Американский ученый Д. Гоулмен использует концепцию эмоциональных способностей, или эмоционального интеллекта (emotional intelligence), для определения группы навыков, близких по смыслу таким понятиям, как «коммуникативная компетентность» и «социальная компетентность». Эмоциональный интеллект (выражаемый через EQ – коэффициент эмоционального развития), согласно Гоулмену, представлен способностями к:

- самоосознанию;
- саморегуляции или самоконтролю;
- стимулированию других;
- сопереживанию чужим эмоциональным и поведенческим проявлениям (эмпатии);
- продуктивному общению, или приобретению и эффективному использованию коммуникативных навыков. (Коммуникабельность есть элемент трудового и человеческого потенциала, представляющий собой способность работать в группе: общаться (грамотно и эффективно использовать все доступные средства коммуникации), слушать,

слышать, наблюдать, обобщать, систематизировать и т.п., обладать перцептивными, коммуникативными и интерактивными знаниями и навыками).

В отличие от когнитивного интеллекта, или коэффициента интеллекта (IQ), который в течение жизни данного индивида не претерпевает особых изменений, эмоциональные способности могут развиваться и совершенствоваться. На деле, как показали результаты ряда исследований, успех организационной деятельности во многом зависит именно от этих эмоциональных способностей менеджеров [3].



Развивающее управление персоналом – это форма реализации системного подхода к управлению персоналом, основывающаяся на интеграции системы управления организацией и системы управления персоналом, включающая весь комплекс факторов и методов влияния на развитие и поведение персонала; построение отношений между организацией, представляющими ее менеджерами и работниками, базируется на основе взаимной заинтересованности в развитии друг друга как потребности и факторе выживаемости и организации, и работников, а также на основе стремления к созданию условий, обеспечивающих развитие.

Сущность управления трудовыми ресурсами заключается в том, что люди рассматриваются как достояние организации, добытое в конкурентной борьбе, которое нужно эффективно использовать, мотивировать его деятельность, развивать наравне с другими ресурсами, чтобы достичь стратегических целей организации.

Таким образом, управление трудовыми ресурсами и повышение уровня их компетентности занимает ведущее место в системе управления предприятием и считается основным критерием его экономического успеха и эффективности. Создавшаяся в нашей стране ситуация, связанная с изменением экономической и политической систем, одновременно несет как большие возможности, так и серьезные угрозы для каждой личности, устойчивости её существования, вносит значительную степень неопределенности в жизнь практически каждого человека. Поэтому управление трудовыми ресурсами в такой ситуации приобретает особую значимость: оно позволяет обобщить и реализовать целый спектр вопросов адаптации человека к внешним условиям, учет личностного фактора в построении системы управления персоналом организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Митрофанова Е.А., Коновалова В.Г., Белова О.Л. Управление персоналом: теория и практика. Компетентностный подход в управлении персоналом. Учебно-практическое пособие. - М., 2012.
2. Анисимов В.М. Кадровая служба и управление персоналом организации: Учебное пособие.- М., 2012.
3. www.plam.ru/bislit/upravlenie_personalom_uchebnoe_posobie/index.php
4. Алексеева М.М. Планирование и анализ деятельности фирмы. - М.: Финансы и статистика, 2010. - 496с.
5. Чеглакова Л.М. Изменения в практике управления персоналом на современных промышленных предприятиях // СОЦИС: Социологические исследования. 2007. №5. - С. 46- 52.
6. Красноженова Г.Ф., Симонин П.В. Управление трудовыми ресурсами: Учеб. пособие. - М.: ИНФРА-М, 2008.
7. Аширов Д.А. Управление персоналом. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005.
8. Глаз Ю.А., Глаз В.Н. Теоретико-методологические аспекты управления трудовыми ресурсами организации. - Белгород: Изд-во Белгородского университета потребительской кооперации, 2010.

УДК 330.88 (045)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТОВ ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПРОЦЕССОВ

Ремнев Р.Е., Увалиев Б.К., Попова Г.В.

Сведения об авторах. Ремнев Роман Евгеньевич – магистрант специальности «Информационные системы» КАСУ; Увалиев Бауржан Кайратович - доцент, кандидат физико-математических наук; Попова Галина Васильевна - доцент, кандидат физико-математических наук.

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу использования чат-ботов для автоматизации производственных процессов в организациях. Был проведен анализ примеров использования чат-ботов для автоматизации в производстве, взамен живой рабочей силы.

Ключевые слова. Чат-боты, обмен мгновенными сообщениями, пользователи, роботизация, современное образование, профессии будущего.

Авторлар туралы мәліметтер. Ремнев Роман Евгеньевич-ҚАЕУ "Ақпараттық жүйелер" мамандығының магистранты; Увалиев Бауыржан Қайратұлы-доцент, физика-математика ғылымдарының кандидаты; Попова Галина Васильевна-доцент, физика-математика ғылымдарының Кандидаты.

Аннотация. Бұл мақала ұйымдарда өндірістік үдерістерді автоматтандыру үшін чат-боттарды пайдалану мәселесіне арналған. Тірі жұмыс күшінің орнына өндірісте автоматтандыру үшін чат-боттарды пайдалану мысалдарына талдау жүргізілді.

Түйін сөздер. Чат-боттар, жылдам хабар алмасу, пайдаланушылар, роботтандыру, заманауи білім, болашақтың мамандықтары.

About the authors. Remnev Roman - Graduate students of major "Information Systems", KAFU; Uvaliev Baurzhan - Associate Professor, Candidate of Physical and Mathematical Sciences; Popova Galina - Associate Professor, Candidate of Physical and Mathematical Sciences

Annotation. This article focuses on the use of chat-bots to automate production processes in organizations. The analysis was made of the use of chat-bots for automation in production, instead of a living workforce.

Keywords. Chat bots, instant messaging, users, robotics, modern education, professions of the future.

В современном мире большая часть населения планеты использует различные гаджеты, такие, как персональные компьютеры, ноутбуки, смартфоны, планшеты и другие устройства, с возможностью выхода в глобальную сеть интернет посредством этих гаджетов. Наибольшая часть владельцев гаджетов знакома с приложениями и форумами для обмена сообщениями. Согласно данным аналитической компании eMarketer, в 2016 году более 1,4 миллиарда человек использовали приложения для обмена сообщениями. К 2019 году более 25% населения мира (примерно 1,75 миллиарда человек) будут постоянно использовать мессенджеры для связи друг с другом [1].

Однако не только люди могут отправлять и получать сообщения в приложениях и на форумах. На фоне роста популярности таких мессенджеров, как WhatsApp, Viber, Facebook Messenger, Skype, Telegram, ICQ, WeChat и других, заметно выросло количество пользователей, общающихся с чат-ботами, которые в отдельных случаях без затруднений могут заменить собеседников из плоти и крови.

Согласно докладу «Humanity in the Machine», подавляющее большинство людей готовы к тому, что бизнес будет предоставлять свои услуги с помощью чат-ботов. Для получения быстрых и точных ответов люди готовы общаться с ботами-продавцами, консультантами, секретарями. Например, онлайн-чаты и приложения для обмена сообщениями являются наиболее предпочтительным способом взаимодействия с продавцом для 29% американцев. В других странах, особенно странах СНГ, этот показатель значительно ниже, но постепенно всё большее количество людей начинают отдавать предпочтение чат-ботам, нежели живым людям [2, 3].

Смогут ли программы стать полноценными конкурентами человека?

Повсеместно люди слышат о понятии мессенджер, но не многие подробно понимают, что это и каковы его функции. Мессенджер - это программа (приложение) для смартфона или персонального компьютера, позволяющая дистанционно и мгновенно обмениваться текстовыми сообщениями, телефонными звонками и даже разговаривать с использованием видеосвязи, а также отсылать файлы/документы любому нужному контакту.

Обычно такие программы бесплатные и работают при наличии Интернет-соеди-

нения.

Мессенджеры не только вытеснили SMS-сообщения, но и стали превосходной альтернативой голосовым звонкам, теперь стало необязательно пополнять счёт на мобильном телефоне - пользоваться программой можно при подключении к Wi-Fi (т. е. без использования мобильного интернета на вашем телефоне). В этом случае сообщения и звонки будут безлимитными и бесплатными.

Дополнительные возможности приложений обмена мгновенными сообщениями (мессенджеров):

- 1) создание групповых чатов для общения сразу с несколькими друзьями;
- 2) возможность добавлять в сообщения картинки, стикеры и смайлы, позволяющие выражать собеседнику свои эмоции;
- 3) отправка файлов: фотографий, видео, аудио;
- 4) запись голосовых сообщений (либо набор текста голосом), что понравится тем, кто не любит печатать или в определенный момент времени не может этого сделать;
- 5) за определенную плату - звонки с мессенджера на сотовый телефон другу, не установившему приложение (эта функция есть не во всех программах).

Существует множество мессенджеров, из самых популярных можно выделить следующие:

- 1) WhatsApp;
- 2) Viber;
- 3) Telegram;
- 4) Facebook Messenger;
- 5) Skype;
- 6) Signal.

Появление чат-ботов не является чем-то новым, поскольку еще в XX веке Джозеф Вейзенбаум создал программу Элиза, которая являлась виртуальным собеседником. Элиза пародировала речевое поведение психотерапевта, выполняя технику активного слушания: переспрашивала пользователя и использовала фразы вроде «Пожалуйста, продолжайте». В ходе проведения одного эксперимента Элиза общалась с различными пользователями, некоторые из которых не догадывались о том, что с ними разговаривала машина, а не живой человек [3]. Долгое время чат-боты использовались только для имитации человеческих диалогов, могла поддерживать беседу длительное время, но не имели другого практического применения.

Революция развития чат-ботов произошла, когда шаблоны «общения» изменили на шаблоны «рекомендаций» и чат-боты могли не только отвечать на простые вопросы, например, «Как дела?», но и давать рекомендации на вопросы вроде «Нужен ли мне сегодня зонт?». Наиболее продвинутые чат-боты научились сомневаться и, в случае затруднения выдачи ответа, переадресовывать вопрос своему собеседнику.

На основании этого можно сформулировать следующее определение понятию чат-бота: чат-бот - это система или программа, способная имитировать общение с одним или несколькими собеседниками и пытающаяся предсказать наилучший ответ.



Рис. 1. Чат-бот

Современный виртуальный собеседник может быть разработан даже без привлечения программистов. Основная идея использования чат-ботов заключается в автоматизации повторяющихся процессов и интерактивном общении с пользователем.

Если бот способен внятно общаться и верно понимает человека, то нет особой необходимости нанимать дополнительного сотрудника. Обращаясь к представителям бренда за консультацией, клиент чаще всего сам действует по шаблону. Нет нужды нанимать живых сотрудников, которые будут по инструкции отвечать всем пользователям заученный текст - такой персонал неотличим от роботов, но при этом нуждается в заработной плате, выходных и отпуске.

Чат-боты, при относительно низкой стоимости разработки, могут круглосуточно помогать бесконечному числу людей.

Способность чат-ботов обучаться, обрабатывая и запоминая предыдущие команды, распознавать лица, голоса, определять геолокацию расширяет список сфер их применения. Применение чат-бота зависит от целей и задач, которые ставит перед собой его владелец.

В целом, можно выделить 2 вида чат-ботов.

1. Прimitивные чат-боты. Эти боты ограничены, они отвечают только на определенные, занесенные в их память команды. Если вы введете не ту фразу, на которую запрограммирован чат-бот, то не получите нужного ответа, или же бот ответит шаблонной фразой, в которой будет понятно, что команду выполнить невозможно.

2. Продвинутое чат-боты. /Они обладают искусственным интеллектом, а их работа основана на машинном обучении. Вам не нужно специально подбирать фразы для того, чтобы быть понятым. Они понимают живую речь, а не только команды, и постоянно учатся, получая навыки общения из диалогов.

Роботизация не влечет повышения уровня безработицы, поскольку работа для людей не исчезает, она перетекает в сферы, где от человека зависит принятие решений. Сохранится обозначившаяся тенденция перераспределения занятости между секторами производства в пользу рабочих мест в сфере услуг. Количество мест на производстве и сейчас падает: человек все меньше нужен там, где требуется механический труд, он либо обучает автоматику, либо контролирует ее.

Мир меняется закономерно, и занятость перетекает из одной сферы в другую, где всегда найдется место обычной работе. Робот не заменит человека там, где необходимо выстраивать систему и принимать взвешенные управленческие решения, так как процесс построения системы полностью интеллектуален – компьютер не может создать себе подобного. Банкомат может выдать деньги, но не он решает, сколько: скоринг по социаль-

ным сетям и предыдущим тратам проводит искусственный интеллект, но финальное оценочное управленческое решение остается за банковским аналитиком.

Именно поэтому машины никогда полностью не захватят сферу HR, а уж тем более сектор продаж. Всегда остается набор критериев, которые пока не загружены в машину. Большие данные – система, построенная и собранная человеком, и она ищет взаимосвязи в данных, чтобы человеку было легче ею управлять.

Даже в век, когда происходят стремительные изменения, безработица не поглотит человечество. Мир действительно развивается, автоматизация приходит на производства. Но человек останется, чтобы обучать или контролировать машину. Действия автоматике, роботов и всевозможных интеллектуальных систем всегда будут нуждаться в нашем одобрении и контроле.

Бизнес-направления, занимающиеся разработкой беспилотных систем управления, создали сотни тысяч рабочих мест в Индии. Это огромные дата-центры, где сотрудники каждый день помогают обучать системы и получают за это очень высокую оплату. На монитор выводятся изображение с камер тестовых автомобилей, которое сотрудник должен назвать: пожарный гидрант, ребенок, дерево: фактически эти люди принимают решения, занимаются построением автоматизированной системы. Хотя это и не самый интеллектуальный труд.

Некоторые исследователи рисуют будущее, в котором роботы создают новых роботов, сами их обслуживают и совершенствуются без участия человека, но такой сценарий кажется крайне маловероятным. Во-первых, текущего технологического уровня для этого не хватает, во-вторых, вряд ли возможна система, в которой контролирование автоматике человеком не останется хотя бы в виде дублирующей функции.

Полная замена IT-специалиста роботом сегодня считается утопией, поскольку роботы пока не научились создавать роботов, хотя IT-отрасль роботизирована более, чем многие другие сферы. Возможно, в ближайшем будущем, процесс будет настолько автоматизирован, что человеческое участие в управлении будет сведено к контролю за выполнением задач. Тем не менее, даже в будущем, невозможно отдать всю рабочую власть роботам, так как контроль, гибкость разума (мозга) человека, который до сих пор до конца не изучен, нельзя передать в полной мере машине.

Прогнозы на 2019 год:

- все более широкое использование бизнес-модели “робот-как-услуга”;
- появление большего числа менеджеров и директоров по робототехнике на предприятиях;
- появление более конкурентоспособных представителей на рынке робототехники;
- рост спроса на сотрудников с навыками, связанными с робототехникой;
- увеличение правил и законов для робототехники, регулирующих безопасность и конфиденциальность;
- увеличение количества по для робототехники на облачных серверах;
- развитие более умных, быстрых и “совместимых” роботов;
- рост коммерческих интеллектуальных роботов;
- более широкое использование роботов в e-commerce на складах и в доставке.

К 2019 году 35% непроизводственного бизнеса использует робототехнику для автоматизации таких операций, как логистика, здравоохранение, коммунальные услуги, добыча полезных ископаемых.

В качестве примеров организаций, использующих для автоматизации производственных процессов чат-ботов, можно рассмотреть следующие.

IBM разработала помощника в виде чат-бота с искусственным интеллектом, названного Watson. Он способен ответить на относительно простые вопросы о погоде, пробках, ассортименте товаров в магазине и ценах на них.

Чат-бот действует на платформе Watson Assistant, в основе которой – система анализа диалогов и инструмент по созданию ботов. Используя этот сервис, даже небольшая компания способна собственноручно создать голосового ассистента и назвать его так, как

пожелает. Этим чат-ботов можно вшить в мессенджеры, приложения для мобильных устройств и компьютеры автомобилей [4].

IBM Watson создан не только для помощи бизнесу. Эта система искусственного интеллекта готова подсказать врачам варианты диагнозов, проанализировав симптомы больного.

Watson уже используется в службе поддержки IBM. Это помогает компании оперативно решать проблемы и отвечать на вопросы, которые относятся к продуктам и услугам IBM.

Он способен совершить заказ корпоративного телефона, привязать облако к учетной записи. Если интеллекта у чат-бота еще не хватает для каких-то сложных вопросов, то он переключает клиента на специалиста-человека.

Компания «Яндекс» запустила облачную платформу «Яндекс.Диалоги» с виртуальным помощником Алисой. На ее основе любой бизнес может бесплатно настраивать свои уникальные чат-боты. Они могут быть интегрированы в сайт и окажут круглосуточную поддержку клиенту или примут заказ.

Некоторые компании уже используют эту технологию. Чат-бот от HeadHunter не только отыщет клиенту вакансию, но и сориентирует его по зарплате. Сеть пиццерий «Папа Джонс» занимается разработкой чат-бота, который поможет выбрать пиццу и заказать ее.

Сама Алиса постоянно совершенствуется, с недавних пор через нее можно вызвать «Яндекс.Такси». Она сама определит, где находится клиент, будет запоминать основные маршруты, такие как дом или работа. Кстати, такого же рода есть помощник Siri, доступный на моделях iOS, который также приспособливается к своему владельцу, при обращении ведёт примитивный диалог, но эффективно даёт советы по всему устройству и исправно помогает в нахождении нужной информации, а также помощник распознаёт вашу речь / голос, доступным стала синхронизация голосового помощника с bluetooth гарнитурой, от чего упрощен набор сообщения, его отправка, открытие приложений и т.д.

IT-гигант Oracle разработал AI Platform Cloud Service. Это платформа только готовится к выпуску. На ее базе можно создавать приложения с искусственным интеллектом. Они работают на алгоритмах машинного обучения. Чат-боты налаживают коммуникацию компании с потребителями и сотрудниками.

Виртуальные помощники не только отвечают на вопросы и удерживают клиентов – они самосовершенствуются с каждым новым диалогом, учатся говорить на понятном языке. Более того, чат-боты от Oracle способны распознать эмоции и тон обратившегося человека и совершать переводы с одного языка на другой.

Компания из России Zingaya решила снабдить систему автообзвона искусственным интеллектом. Та распознает и синтезирует речь, ведет диалог на основе интерактивных сценариев разговоров. Приятная особенность Smartcalls: создаются эти сценарии очень просто – для этого мышкой передвигаются блоки действий. Их можно выстроить в нужной последовательности.

Вот примерная последовательность блоков действий: звонок, задавание вопросов из нужной анкеты, распознавание речи и запись ответа. По словам разработчиков, чат-бот работает как полноценный оператор call-центра, но стоит в три раза дешевле: минута звонка на мобильный – 1,85 рубля, а 15 секунд распознавания речи – 60 копеек.

Благодаря интеллектуальному распознаванию сообщений клиента, чат-бот применяет сложные сценарии с множеством вариантов ответов.

Компания Mail.Ru запустила новый сервис Vision. Это нейросеть, которая может точно распознать объекты реальной жизни или образы на фото. Такой бот предназначен для обработки контента на соответствующих сервисах. Также при его помощи организуют пропускной контроль, где лица сотрудников будут идентифицироваться автоматически.

Еще одно место, где можно использовать бот – торговая точка. При помощи Vision можно «вылавливать» постоянных клиентов или, наоборот, покупателей, чье присутствие

в магазине нежелательно. Бот, настроенный для производственного процесса, распознает бракованную продукцию еще на этапе конвейера.

Сервис пригодится везде, где проводится визуальная проверка и нужно сравнивать что-то с заранее выбранным эталоном.

Благодаря чат-ботам, организации могут получать финансовую и другую отчетность, собранную из различных источников и обработанную по какому-либо алгоритму.

Таким образом, главный вектор развития отрасли сегодня - запрос на чат-боты, общение с которыми реализуется не по принципу «командный бот», а посредством обычной человеческой речи. То есть, создавая чат-боты, современные разработчики должны стремиться не просто обеспечить функционал по запросу заказчика, но и приблизить общение с ботом к опыту разговора с реальным человеком. Поэтому сегодня в практике многих компаний все чаще возникает термин «виртуальные ассистенты», тогда как «чат-бот» понемногу уступает место - именно вытеснение «бот»-составляющей из этих решений является одной из актуальных задач направления.

Распознавание изображений, голоса, обработка естественных языков с помощью ИИ - все эти направления демонстрируют сегодня высокую точность: так, процент ошибок при решении задач на распознавание средствами ИИ на ежегодном конкурсе ImageNet упал за последние шесть лет с 25% всего до 2%, что превосходит аналогичные показатели у людей.

Именно эти возможности создают условия для перехода на новый уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Data and Research on Digital for Business Professionals [Электронный ресурс] // Сайт eMarketer. - URL: <https://www.emarketer.com/>
2. Humanity in the machine [Электронный ресурс] // Сайт глобальной компании в сфере медиа и маркетинговых услуг - Mindshare. - URL: https://www.mindshareworld.com/sites/default/files/MINDSHARE_HUDDLE_HUMANITY_MACHINE_2016_0.pdf
3. Chatbots Akin to Real-Life Customer Service [Электронный ресурс] // Сайт eMarketer. - URL: <https://www.emarketer.com/Article/Chatbots-Akin-Real-Life-Customer-Service/1015022>
4. Создание чат-ботов: наукоемкая разработка или возможность заработать на AI? [Электронный ресурс] // Сайт 4science. - URL: <https://4science.ru/articles/Georgii-Fomichev-iz-Endurance-vistupit-na-konferencii-AI-Conference-2018-po-teme-chat-botov>

УДК 159.9:37.015.3

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ ПЕДАГОГОВ

Селиванова Л.Ф.

Сведения об авторах. Селиванова Людмила Федоровна - преподаватель колледжа КАСУ.

Аннотация. Профессия учителя обладает огромной социальной важностью. Данная статья посвящена вопросу профессионального выгорания педагогов. Автор проводит собственное исследование по данной теме.

Ключевые слова. Учитель, профессиональное выгорание, профессиональная пригодность, современное образование, исследование, педагогическое исследование.

Автор туралы мәліметтер. Селиванова Людмила Федоровна - ҚАЕУ колледжінің оқытушысы.

Аннотация. Мұғалім мамандығы үлкен әлеуметтік маңызға ие. Бұл мақала педагогтардың кәсіби жану мәселесіне арналған. Автор осы тақырып бойынша өз зерттеуін жүргізеді.

Түйін сөздер. Мұғалім, кәсіби күйіну, кәсіби жарамдылық, заманауи білім беру, зерттеу, педагогикалық зерттеу.

About the author. Selivanova Lyudmila - Teacher of KAFU college.

Annotation. The teaching profession is of great social importance. This article is devoted to the issue of professional burnout of teachers. The author conducts his own research on this topic.

Keywords. Teacher, professional burnout, professional suitability, modern education, research, pedagogical research.

Актуальность этой темы обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога, т.к. профессия учителя обладает огромной социальной важностью. Способность к сопереживанию (эмпатии) признается одним из самых важных качеств учителя, однако практическая роль эмоций в профессиональной деятельности оценивается противоречиво. Можно сказать, что учителя не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, не формируют у него (целенаправленно) соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для преодоления эмоциональных трудностей профессии.

«Профессиональное выгорание - это неблагоприятная реакция человека на стресс, полученный на работе, включающая в себя психофизиологические и поведенческие компоненты» (Гринберг Д., 2002). «Выгорание» может характеризоваться эмоциональным, физическим и когнитивным истощением и проявляться следующими симптомами: ухудшением чувства юмора, учащением жалоб на здоровье, изменением продуктивности работы, снижением самооценки и др.

Многочисленные исследования показывают, что педагогическая профессия - одна из тех, которая в большей степени подвержена влиянию «выгорания». Это связано с тем, что профессиональный труд педагога отличается очень высокой эмоциональной загруженностью.

Современное общество предъявляет высокие требования к системе образования. Педагоги, стремясь соответствовать этим требованиям, вынуждены беспрестанно повышать уровень профессиональной компетентности, что, в свою очередь, уже ведет к физическим и интеллектуальным перегрузкам. Большое количество социальных контактов за рабочий день, предельно высокая ответственность, недооценка среди руководства и коллег профессиональной значимости, необходимость быть все время в «форме» приводят к истощению эмоциональных ресурсов педагога. Но для поддержания соответствующего имиджа учитель должен иметь внутренние ресурсы.

Исследования Н.А. Аминова, Федоренко Л.Г. (2003) доказали, что через 20 лет у подавляющего числа педагогов наступает эмоциональное «сгорание», а к 40 годам «сгорают» все учителя. Кроме того, даже у начинающих педагогов показатель степени социальной адаптации оказался ниже, чем у пациентов с неврозами, что в поведении проявляется в несдержанности, грубости, неуверенности, тревожности. Так, низкий уровень оплаты труда вынуждает многих учителей брать на себя лишнюю учебную нагрузку в школе (огромное количество учебных часов), а зачастую и дополнительную работу, связанную с репетиторством. Ко всему этому учителя часто не испытывают удовлетворения от своей деятельности: им кажется, что, несмотря на все усилия, дети, с которыми они работают, недостаточно хорошо владеют необходимым материалом.

Неудовлетворенность работой может быть вызвана низкой оплатой труда, однако, по мнению Д. Гринберга (2002), высокая оплата и хорошие условия труда еще не являются гарантом удовлетворенности работой, поскольку существуют еще и мотивационные факторы. К ним относятся степень сложности заданий, объем работы, которая будет положительно оценена по окончании и др.

Перегрузки на работе не могут не сказаться и на личной жизни специалистов, а ведь среди педагогов в образовании подавляющее большинство - женщины. Воспитание собственных детей порой уходит на задний план, что является причиной формирования чувства вины, собственной некомпетентности в вопросах воспитания, апатии или, напротив, раздражения и агрессии, направленной на себя либо на окружающих. Таким образом,

следствием профессионального выгорания могут стать проблемы в семье, нарушение взаимоотношений с родными и, в первую очередь - с детьми.

Профессиональное выгорание педагога, его эмоциональное опустошение не может не сказаться и на его деятельности в школе, поскольку атмосфера равнодушия и напряжения, принесенная учителем, негативно влияет на детей, их мотивацию к обучению и отношение к педагогу.

По мере увеличения стажа работы и возраста педагогов, увеличения профессиональной нагрузки неизбежно происходит накопление усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения, вегето-сосудистые расстройства и поведенческие срывы. В результате психологическое, физическое и социальное здоровье педагога подвергается серьезной опасности. Что, в свою очередь, отрицательно влияет на всех участников образовательного процесса.

Можно выделить три основных стадии синдрома профессионального выгорания у учителя:

- на первой начальной стадии у учителей наблюдаются отдельные сбои на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов (например, внесена ли нужная запись в документацию, задавался ли ученику планируемый вопрос, что ученик ответил на поставленный вопрос, сбои в выполнении каких-либо двигательных действий и т.д.). Из-за боязни ошибиться это сопровождается повышенным контролем и многократной проверкой выполнения рабочих действий на фоне ощущения нервно-психической напряженности;

- на второй стадии наблюдается снижение интереса к работе, потребности в общении (в том числе, и дома, с друзьями): «не хочется никого видеть», «в четверг ощущение, что уже пятница», «неделя длится нескончаемо», нарастание апатии к концу недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели; головные боли по вечерам; «мертвый сон без сновидений», увеличение числа простудных заболеваний); повышенная раздражительность (любая мелочь начинает раздражать);

- третья стадия – собственно личностное выгорание. Характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, оупение, нежелание видеть людей и общаться с ними, ощущение постоянного отсутствия сил.

Особо опасно выгорание в начале своего развития, так как «выгорающий» учитель, как правило, не осознает его симптомы, и изменения в этот период легче заметить со стороны.

Выгорание легче предупредить, чем лечить, поэтому важно обращать внимание на факторы, способствующие развитию этого явления.

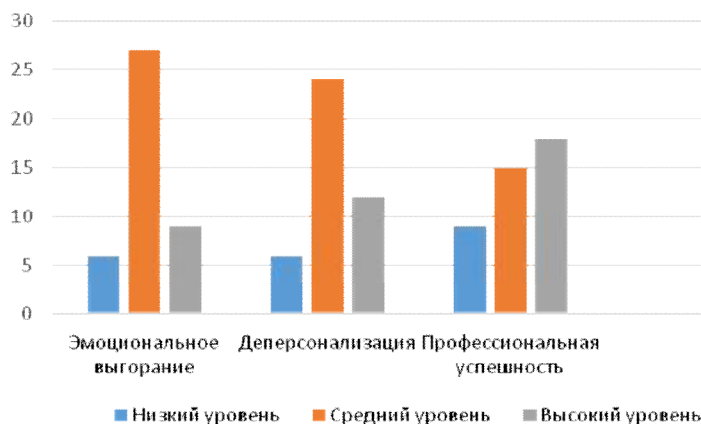
В ходе работы над темой с целью определения синдрома профессионального выгорания у преподавателей колледжа нами были проведены диагностические исследования.

Тест на профессиональное выгорание (Методика К. Маслач и С. Джексон, адаптация Водопьянова Н.Е.).

Участвовали 24 преподавателя.

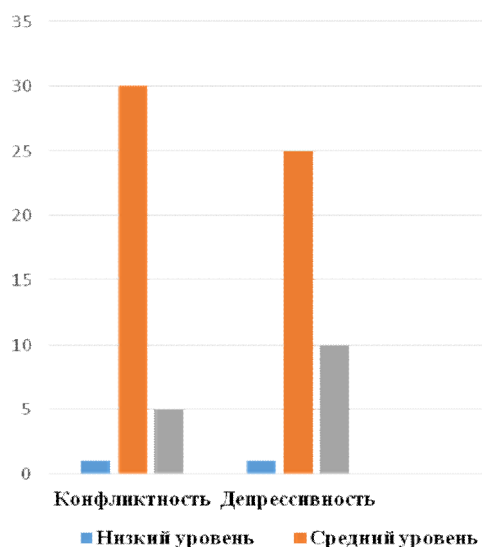
Субшкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональное истощение	0-15	16-24	25 и больше
Деперсонализация	0-5	6-10	11 и больше
Редукция профессионализма	37 и больше	31-36	30 и меньше

Профессиональное выгорание преподавателей



Результаты теста на конфликтность и угрозу депрессии: Участвовало 36 преподавателей.

Конфликтность и депрессивность



Субшкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Конфликтность	1	30	5
Депрессивность	1	25	10

Многочисленные исследования показали, что выгорание представляет выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Целесообразно периодически проверять, в какой степени у учителя сформировалась психологическая защита в форме эмоционального выгорания, это дает возможность разработать меры по его предупреждению.

Д. Гринберг приводит советы эксперта, которые помогут педагогу справиться с со-

стоянием эмоционального опустошения, вернуться к эффективному взаимодействию с окружающими. Так, он предлагает сделать следующее:

- 1) составить список реальных и абстрактных причин, побуждающих вас работать. Определить мотивацию, ценность и значение работы;
- 2) перечислить то, чем вам нравится заниматься, в убывающей последовательности. Вспомнить, когда вы занимались этим в последний раз;
- 3) регулярно встречаться с друзьями и сотрудниками - это ваша «группа поддержки»;
- 4) начать заботиться о физическом здоровье: делать зарядку, правильно питаться, бороться с вредными привычками;
- 5) начать заботиться о психическом здоровье: использовать тренинги релаксации, ведения переговоров, ассертивности и др.;
- 6) делать каждый день что-либо легкомысленное: кататься на скамейке, прыгать через скакалку, пускать мыльные пузыри.

Специалисты (Гозилек Э., Бойко В.В., 1996) обращают особое внимание на необходимость проведения профилактической работы. Поскольку синдром выгорания зачастую возникает вследствие появления стрессовых состояний, педагогов необходимо обучать навыкам отреагирования негативных эмоций (гнева, раздражения и др.), умения справляться с критикой. Для этого рекомендуется делать специальные упражнения по саморегуляции. По мнению Л.Г. Федоренко (2003), педагогу, чтобы не оказывать пагубного влияния на тех, с кем он общается (прежде всего, на детей и их родителей), следует разобраться с собой, со своими эмоциональными проблемами, найти выход из стрессовой ситуации, то есть начать с себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. - М.: Информац. Изд. Дом Филин, 1996. – 256 с.
2. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь. СПб.: Издательство «Речь». 2004. – 162 с.
3. Зборовская И.В. Саморегуляция психической устойчивости учителя // Прикладная психология. 2001, № 6. - С.55-65.
4. Ларенцова Л.И. Изучение синдрома эмоционального выгорания у врачей-стоматологов // Клиническая стоматология, 2003, №4. - С. 82-86.
5. Ларенцова Л.И., Максимовский Ю.М., Соколова Ю.Д. Синдром «эмоционального выгорания» (burnout) у врачей стоматологов // Новая стоматология, 2002, № 2, С.97-99.
6. Митина Л.М. Психология развития и здоровье педагога. – М.: Про-пресс, Библиотечка журнала «Вестник образования». – №7. – 2005.
7. Моховиков А.Н. Телефонное консультирование // Телефон Доверия / авторы-составители: Федотова О.Ю., Суховерхова З.И. М.: Государственный Комитет РФ по молодежной политике, Институт молодежи «Демократия и развитие», 1999. - С. 133-138.
8. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал, 2001, Т.22, № 1. - С. 90-101.
9. Практическая психодиагностика. Методы и тесты. Учебное пособие. - Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998.
10. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / Авт.-сост. О.И. Бабич. – Волгоград: Учитель, 2009.
11. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: Аркти, 2005.
12. Трунов Д.Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. – 1998, № 8. - С. 84-89.
13. Формалюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии, 1994, № 6. - С. 57-64.

УДК 334.012.23

IMPACT OF HEXACO PERSONALITY TRAITS ON PREFERENCE OF YOUNG PEOPLE IN KAZAKHSTAN TO LEARN AND WORK WITH COMPUTER TECHNOLOGIES

Frolova Y.

About the author. Frolova Yuliya - Doctor of Business Administration, Associate Professor at KIMEP University

Abstract. The objective of this research paper is to study an impact of HEXACO personality traits on preference of young people in Kazakhstan to learn and work with computer technologies. A quantitative approach was used for data collection and analysis. Respondents were invited to participate in a survey on voluntary basis. They were asked to indicate their level of agreement with a list of statements using a 6-point Likert-type scale. A total of 272 valid questionnaires were returned back. The results suggest that openness to experience and extraversion more than other HEXACO personality traits impact preference of young people in Kazakhstan to learn and work with computer technologies.

Key words. HEXACO, computer technologies, Kazakhstan

Автор туралы. Фролова Юлия - Искерлік әкімшілік ету докторы, КИМЭП Университетінің доценті

Аннотация. Осы зерттеудің мақсаты - компьютерлік технологиялармен танысу және жұмыс істеу үшін Қазақстандағы жастардың артықшылықтары туралы HEXACO жеке қасиеттерінің әсерін зерттеу. Деректерді жинау және талдау үшін сандық тәсіл қолданылды. Респонденттер ерікті негізде сауалнамаға қатысуға шақырылды. Оларға 6 ұпайлық Ликерт-шкаласын пайдаланып, олардың мәлімдемелер тізімімен келісу деңгейін көрсету сұралды. Барлығы 272 сауалнама қайтарылды. Нәтижелер HEXACO басқа жеке тұлғалық ерекшеліктеріне қарағанда тәжірибеге және экстраверсияға ашық болу Қазақстандағы жастардың компьютерлік технологиялармен танысу және жұмыс істеудегі артықшылықтарын көрсетеді.

Түйінді сөздер. HEXACO, компьютерлік технологиялар, Қазақстан

Сведения об авторе. Фролова Юлия - доктор делового администрирования, ассоциированный профессор Университета КИМЭП.

Аннотация. Целью данной исследовательской работы является изучение влияния личностных качеств HEXACO на предпочтение молодежи в Казахстане изучать и работать с помощью компьютерных технологий. Количественный подход был использован для сбора и анализа данных. Респонденты были приглашены для участия в опросе на добровольной основе. Им было предложено указать свой уровень согласия со списком утверждений с использованием 6-балльной шкалы Ликерта. Всего было возвращено 272, годных для использования вопросника. Результаты показывают, что открытость к опыту и экстраверсия в большей степени, чем другие черты характера HEXACO, влияют на предпочтение молодежи в Казахстане изучать и работать с помощью компьютерных технологий.

Ключевые слова. HEXACO, компьютерные технологии, Казахстан

Introduction

According to the state program Digital Kazakhstan, usage of digital technologies should contribute to development of the economy of the Republic and improve the quality of life of the population in the medium term (1). The objective of this research paper is to study an impact of personality traits on preference of young people in Kazakhstan to learn and work with computer technologies. Personality traits refer to the relatively enduring styles of thinking, feeling, and acting that characterize an individual (2). In this study, personality is assessed using Lee's and Ashton's six-factor HEXACO model. It consists of honesty-humility (H), emotionality (E), extraversion (X), agreeableness (A), conscientiousness (C), and openness to experience (O). Honesty-humility (H) is associated with "sincerity, fairness, greed-avoidance, and modesty versus slyness, deceit, greed, and arrogance"; emotionality (E) with "vulnerability, sentimentality, and fairness versus toughness, unemotionality, and fearness"; extraversion (X) with "self-

confidence, enthusiasm, and energy versus shortage of self-confidence, awkwardness, less liveliness, and pessimism”; agreeableness (A) with “patience, gentleness, and flexibility versus ill temper, quarrelsomeness, and stubbornness”; conscientiousness (C) with “self-discipline, striving for accuracy, perfection seeking, and deliberate decision-making versus poor discipline, naïveté, error proneness, and impulsive decision-making”; openness to experience (O) with “being imaginative, inquisitive, and showing aesthetic appreciation versus being apathetic and uncreative and holding conventional attitudes” (3).

Methodology

Data collection process was conducted using self-assessment survey. Personality was measured using de Vries’s Brief HEXACO Inventory (4). Sample item to measure honesty-humility (H) includes: “I find it difficult to lie”. Sample item to measure emotionality (E) includes: “I worry less than others”. Sample item to measure extraversion (X) includes: “I easily approach strangers”. Sample item to measure agreeableness (A) includes: “I tend to quickly agree with others”. Sample item to measure conscientiousness (C) includes: “I make sure that things are in the right spot”. Sample item to measure openness to experience (O) includes: “I like people with strange ideas”. Preference to learn and work with computer technologies was measured using adjusted Briz-Ponce’s et al. Learning with Mobile Technologies - Students’ Behavior Questionnaire (5). Sample item to measure perceived usefulness of the technology (PU) includes: “I would find computer technology to be useful in my future job”. Sample item to measure perceived ease of use of the technology (PEOU) includes: “Learning to operate new computer technologies and applications or computer programs is easy for me”. Sample item to measure the attitude toward using new technology (ATU) includes: “Using new computer technologies and applications or programs is a good idea”. Sample item to measure social influence (SI) includes: “People who influence my behavior think that I should use computer technologies and applications/programs”. Sample item to measure self-efficacy (SE) includes: I could complete a task using a relatively new computer technology or software even if there was no one around to tell me what to do”. Sample item to measure behavioral intention (BI) to use new technology in the coming future includes: “I intend to use new computer technologies or applications/programs in the nearest future”. Respondents were asked to indicate their level of agreement with each item in the survey using 6-point Likert-type scale: 1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = slightly disagree, 4 = slightly agree, 5 = agree, 6 = strongly agree. The survey was conducted anonymously.

Sample

All respondents submitted useable questionnaires and the response rate was 100 percent. In total, 272 respondents took part in the survey: 178 female (65.4%) and 94 male (34.6%). Age distribution was the following: 16 years old - 1 respondent (0.4%), 17 years old - 6 respondents (2.2%), 18 years old - 20 respondents (7.4%), 19 years old - 62 respondents (22.8%), 20 years old - 57 respondents (21.0%), 21 years old - 63 respondents (23.2%), 22 years old - 42 respondents (15.4%), 23 years old - 11 respondents (4.0%), 24 years old - 3 respondents (1.1%), 25 years old - 6 respondents (2.2%), and 26 years old - 1 respondent (0.4). Distribution of respondents according to their year of study was the following: freshman - 13 respondents (4.8%), sophomore - 64 respondents (23.5%), junior - 77 respondents (28.3%), senior - 116 respondents (42.6%), and master - 2 respondents (0.7%). Distribution according to their specializations was the following: accounting - 55 respondents (20.2%), finance - 79 respondents (29.0%), management - 34 respondents (12.5%), marketing - 50 respondents (18.4%), international relations - 17 respondents (6.3%), law - 15 respondents (5.5%), economics - 5 respondents (1.8%), journalism - 2 respondents (0.7%), engineering - 4 respondents (1.5%), public administration - 2 respondents (0.7%), architecture - 2 respondents (0.7%), physics - 1 respondent (0.4%), medical doctor - 1 respondent (0.4%), philologist - 1 respondent (0.4%), ecologist - 1 respondent (0.4%), other - 3 respondents (1.1%).

Correlation results

Pearson correlation analysis was performed in SPSS. The correlation matrix presented in Table 1 shows that extraversion (X), conscientiousness (C), and openness to experience (O) positively correlate with preference to learn and work with computer technologies; honesty-humility (H) and emotionality (E) negatively correlate with preference to learn and work with computer technologies; while agreeableness (A) does not correlate with preference to learn and work with computer technologies.

In particular: Extraversion (X) positively correlates with perceived usefulness (PU) of the technology ($r=0.320$, $p<0.01$), perceived ease of use (PEOU) of the technology ($r=0.262$, $p<0.01$), attitude toward using (ATU) new technology ($r=0.294$, $p<0.01$), self-efficacy (SE) ($r=0.235$, $p<0.01$), and behavioral intention (BI) to use new technology in the coming future ($r=0.344$, $p<0.01$). Conscientiousness (C) positively correlates with perceived usefulness (PU) of the technology ($r=0.178$, $p<0.01$), perceived ease of use (PEOU) of the technology ($r=0.147$, $p<0.05$), and behavioral intention (BI) to use new technology in the coming future ($r=0.170$, $p<0.01$). Openness to experience (O) positively correlates with perceived usefulness (PU) of the technology ($r=0.436$, $p<0.01$), perceived ease of use (PEOU) of the technology ($r=0.302$, $p<0.01$), attitude toward using (ATU) new technology ($r=0.374$, $p<0.01$), self-efficacy (SE) ($r=0.348$, $p<0.01$), and behavioral intention (BI) to use new technology in the coming future ($r=0.386$, $p<0.01$). Honesty-humility (H) negatively correlates with perceived ease of use (PEOU) of the technology ($r=-0.119$, $p<0.05$), attitude toward using (ATU) new technology ($r=-0.126$, $p<0.05$), social influence (SI) to use computer technology ($r=-0.162$, $p<0.01$), self-efficacy (SE) ($r=-0.243$, $p<0.01$), and behavioral intention (BI) to use new technology in the coming future ($r=-0.133$, $p<0.05$). Emotionality (E) negatively correlates with perceived ease of use (PEOU) of the technology ($r=-0.254$, $p<0.01$), attitude toward using (ATU) new technology ($r=-0.137$, $p<0.05$) and self-efficacy (SE) ($r=-0.161$, $p<0.01$).

Table 1: Correlations

	H	E	X	A	C	O
PU	-.024	-.055	.320**	-.066	.178**	.436**
PEOU	-.119*	-.254**	.262**	-.023	.147*	.302**
ATU	-.126*	-.137*	.294**	-.069	.115	.374**
SI	-.162**	-.014	.033	-.078	.036	.093
SE	-.243**	-.161**	.235**	.008	.066	.348**
BI	-.133*	-.116	.344**	-.010	.170**	.386**

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Regression results

Table 2 presents the results of regression analysis where factors of preference to learn and work with computer technologies were considered as dependent variables, and personality traits were considered as predictor variables. F-statistic values suggest that all models (except one - for SI) are statistically significant. Their adjusted R^2 values are 0.226 for PU, 0.156 for PEOU, 0.178 for ATU, 0.170 for SE, and 0.199 for BI. This means that HEXACO personality traits explain 22.6% of variation in perceived usefulness of the technology (PU), 15.6% of variation in the perceived ease of use of the technology (PEOU), 17.8% of variation in the attitude toward using technology (ATU), 17% of variation in self-efficacy (SE), and 19.9% of variation in be-

havioral intention (BI) to use new technology in the coming future. The results of regression analysis fully confirmed the results of correlation analysis in terms of positive impact of openness to experience (O) on preference of young people to learn and work with computer technologies. It also partially confirmed the results of correlation analysis in terms of positive impact of extraversion (X) and conscientiousness (C), as well as negative impact of honesty-humility (H) and emotionality (E) on preference of youth to use computer technologies for educational and professional purposes.

In particular: The significant factors influencing perceived usefulness (PU) of the technology appear to be extraversion (X) ($\beta=0.168$, $p<0.01$), agreeableness (A) ($\beta=-0.124$, $p<0.05$), conscientiousness (C) ($\beta=0.117$, $p<0.05$), and openness to experience ($\beta=0.372$, $p<0.01$). The significant factors influencing perceived ease of use (PEOU) of the technology appear to be emotionality (E) ($\beta=-0.211$, $p<0.01$), extraversion (X) ($\beta=0.136$, $p<0.05$), and openness to experience (O) ($\beta=0.226$, $p<0.01$). The significant factors influencing attitude toward using new technology (ATU) appear to be extraversion (X) ($\beta=0.163$, $p<0.01$), agreeableness (A) ($\beta=-0.127$, $p<0.05$), and openness to experience ($\beta=0.302$, $p<0.01$). The significant factors influencing self-efficacy (SE) appear to be honesty-humility ($\beta=-0.205$, $p<0.01$), emotionality (E) ($\beta=-0.112$, $p<0.10$), and openness to experience (O) ($\beta=0.281$, $p<0.01$). Finally, the significant factors influencing behavioral intention (BI) to use new technology in the coming future appear to be honesty-humility (H) ($\beta=-0.098$, $p<0.10$), extraversion (X) ($\beta=0.209$, $p<0.01$), conscientiousness (C) ($\beta=0.102$, $p<0.10$), and openness to experience (O) ($\beta=0.286$, $p<0.01$).

Table 2: Regression

	PU	PEOU	ATU	SI	SE	BI
H	.021	-.075	-.076	-.149**	-.205***	-.098*
E	.021	-.211***	-.090	.000	-.112*	-.027
X	.168***	.136**	.163***	-.006	.099	.209***
A	-.124**	-.095	-.127**	-.069	-.028	-.059
C	.117**	.041	.035	.042	-.001	.102*
O	.372***	.226***	.302***	.084	.281***	.286***
Adjusted R ²	.226	.156	.178	.017	.170	.199
F-statistic	14.199***	9.358***	10.756***	1.773	10.264***	12.196***

*** Significant at $p<0.01$

** Significant at $p<0.05$

* Significant at $p<0.10$

Conclusion

The results of the conducted analysis suggest that those young people in Kazakhstan who are high on openness to experience and have extraverted personality are more willing to use existing and try new computer technology in their day-to-day studying process and in their future work. Excessively emotional and nervous students may want to avoid new computer technologies mostly out of fear not to be able to succeed in effective application of new computer technologies and programs. Conscientious young people tend to believe in usefulness of using computer technologies and applications in their study or work and may even intend to use them in future. Young people who are low on agreeableness may question usefulness of the technology and whether the new technology is a good idea. The most surprising results were received in relation to honesty-humility. The results of the study revealed negative association between honesty-humility and preference to learn and work with computer technology. Future research studies should investigate in details the reasons behind this unexpected association.

REFERENCES

1. Государственная Программа «Цифровой Казахстан». <https://primeminister.kz/ru/page/>

[view/gosudarstvennaya_programma_digital_kazahstan](#)

2. Costa, P. T. and McCrae, R. R. (1995). Persons, places, and personality: career assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Career Assessment*, 3(2), 123-139.
3. Aston, M., Lee, K., de Vries, R. E., Perugini, M., Gnisci, A., and Sergi, I. (2006). The HEXACO model of personality structure and indigeneous lexical personality in Italian, Dutch, and English. *Journal of Research in Personality*, 40, 851-875.
4. De Vries, R. E. (2013). The 24-item Brief HEXACO Inventory (BHI). *Journal of Research in Personality*, 47, 871-880.
5. Briz-Ponce, L., Pereira, A., Carvalho, L., Juanez-Mendez, J. A., and Garcia-Penalvo, F. J. (2017). Learning with mobile technologies - Students' behavior. *Computers in Human Behavior*, 72, 612-620.

УДК 378.018.43

СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Тұрсынбай Е.М., Бердибеков А.Б.

Сведения об авторах. Тұрсынбай Ериняз Маратұлы - магистрант специальности «Информационные системы»; Бердибеков Азамат Бердибекович - старший преподаватель кафедры бизнеса, магистр математики.

Аннотация. Система дистанционного образования применяется для профессиональной подготовки и повышения квалификации во всех крупных университетах мира, а также в военных ведомствах. Авторы описывают применение в образовательном процессе вуза системы Moodle, предлагают проект тестирования контроля знаний в данной системе.

Ключевые слова. Дистанционное обучение, тестирование, онлайн-технологии, контроль знаний.

Авторлар туралы мәліметтер. Тұрсынбай Ериняз Маратұлы - "Ақпараттық жүйелер" мамандығының магистранты; Бердибеков Азамат Бердибекович-бизнес кафедрасының аға оқытушысы, математика магистрі.

Аннотация. Қашықтықтан білім беру жүйесі әлемнің барлық ірі университеттерінде, сондай-ақ әскери ведомстволарда кәсіби даярлау және біліктілікті арттыру үшін қолданылады. Авторлар жоғары оқу орнының білім беру үрдісінде Moodle жүйесін қолдануды сипаттайды, осы жүйеде білімді бақылау тестілеу жобасын ұсынады.

Түйін сөздер. Қашықтықтан оқыту, тестілеу, онлайн-технологиялар, білімді бақылау.

About the authors. Tursynbai Yerinyaz - graduate student of major "Information Systems"; Berdibekov Azamat - Senior Lecturer, Department of Business, Master of Mathematics.

Annotation. The distance education system is used for vocational training and advanced training at all major universities in the world, as well as in military departments. Moodle, a project provider for testing knowledge in this system.

Keywords. Distance learning, testing, online technologies, knowledge control.

По мере роста числа пользователей глобальной сети Интернет, представляющей широкие возможности для дистанционного обучения, широко развивается рынок программных систем дистанционного образования базирующихся на Интернет технологиях.

Система дистанционного образования применяется для профессиональной подготовки и повышения квалификации во всех крупных университетах мира, а также в военных ведомствах [1].

Давно знакомые формы очного обучения в высших учебных заведениях уже не удовлетворяют запросов обучаемых. Помимо этого, вузам приходится искать новые рын-

ки сбыта своих услуг, новых категорий учащихся. Дистанционное обучения для вузов - это возможность легко адаптироваться под изменения в образовании, к требованиям динамичности и многогранности общества.

В Казахстанско-Американском свободном университете (КАСУ) в качестве основного инструмента для реализации дистанционной технологии обучения используется система Moodle. Преимуществом курсов, созданных в Moodle, является наличие реального образовательного процесса «не выходя из дома» - при наличии выхода в Internet, либо из компьютерных классов КАСУ в удобное для студента время. Обучение студента не требует специальных знаний. Среда обучения загружается в обычном web-браузере и позволяет работать без установки дополнительных программ.

Как известно, системы дистанционного образования основываются на применении клиент-серверных технологий, используют современные системы управления базами данных (СУБД), разрабатываются на основе использования современных технологий и языков программирования, которые обеспечивают легкую и быструю адаптацию программной среды под динамически развивающиеся функции и требования к ним [2].

Целью статьи является описание разработки архитектуры системы дистанционного тестирования знаний, которая основывается на интернет технологиях, клиент-серверной архитектуре, разработка ядра, прототипа адаптивного универсального программного обеспечения, базы такой системы, разработка методик и методов использования, адаптирующей учебный процесс в соответствии с личностными особенностями обучаемого и с использованием современных коммуникационных технологий.

Технический проект универсальной системы тестирования представляет собой следующее.

Удобная система генерации тестов и поддержки процедуры тестирования может реализоваться практически для всех предметов, вопросы для которых представлены в текстовом и графическом виде.

Предполагается три вида пользователей системы: администратор системы, преподаватели, абитуриенты - школьники или студенты, которые проходят тестирование.

Администратор устанавливает систему на сервере, создавая исходную базу данных для работы системы, Также занимается поддержкой базы данных и обеспечением целостности и безопасности.

В настоящей версии программного обеспечения предложено совмещение функций администрирования для отдельного преподавателя, а именно, преподаватель администрирует базу данных абитуриентов, которые проходят тестирование. Абитуриенты могут принадлежать разным группам (классам).

Преподаватель вводит в систему данные по своему предмету и параметрам тестирования. Система обладает программным инструментом и интерфейсом для ввода преподавателем своего предмета (предметов). Предмет может состоять из тем и вопросов. В специальную форму вводится вопрос, N возможных ответов, номер правильного ответа, количество баллов, по которым оценивается данный вопрос. Процедура ввода повторяется столько раз, сколько вопрос намерен ввести преподаватель. В любое время количество вопросов может быть изменено.

Абитуриент (школьник, студент) отвечает на вопросы, и в это время система отслеживает правильность ответов и присваивает и накапливает баллы. Далее система выдает форму с текущим вопросом, предполагаемыми ответами и полями, где должна быть сделана отметка напротив правильного, на взгляд тестируемого, ответа. Все вопросы представлены последовательно, но абитуриентам можно будет вернуться к предыдущему вопросу или переходу к последующему.

Регламент прохождения тестов. Необходимо «запрограммировать» определенный регламент прохождения тестов абитуриентами, тем самым ограничить время тестирования, количество попыток тестирования, кроме всего продумать и процедуру доступа абитуриентов к системе для прохождения тестов.

Сбор и накопление информации о тестировании. Данные по тестированию собира-

ются в базе данных системы. Преподаватели, абитуриенты имеют доступ к результатам тестирования. Преподаватель имеет доступ ко всем результатам, а абитуриенты имеют доступ только к своим результатам работы.

Авторизация пользователей

Авторизация состоит из двух частей: открытой и закрытой части. Открытая часть, которую смогут видеть все пользователи, это главная страница.

На главной странице располагается форма авторизации/регистрации, новости, информации о ресурсе, характеристики систем, инструкция по применению. Доступ к функциям системы и информации будет разрешен после процесса авторизации.

В закрытую часть смогут иметь доступ только авторизованные пользователи. Закрытая часть информационной системы представит собой личные кабинеты преподавателя / абитуриента, где абитуриент сможет проходить тестирование, просматривать результаты тестирования, а преподаватель сможет следить за успеваемостью абитуриентов, выставлять оценки, добавлять по необходимости новые материалы. Администратор осуществляет настройки системы, управление пользователями, назначением ролей, также осуществляет мониторинг системы.

Для авторизации (аутентификации) пользователей предполагается использовать готовые пакеты программ или самостоятельно разработанные.

Система разрабатывается как веб-приложение. Соответственно должна быть возможность загрузки и поиска лекций, лабораторных и практических работ, новостей, форумов.

Базе данных системы предполагаются следующие объекты информации, которые обеспечивают выполнение вышеперечисленных функций.

Описание функций, выполняемых различными группами пользователей, может быть представлено в виде концептуальной модели предметной области.

Не авторизованный пользователь (гость) на сайте (рисунок 1), сможет только:

- зарегистрироваться;
- просматривать новости;
- просматривать информацию о ресурсе;
- просматривать списка курсов, и их краткое содержание;
- контакты [3].



Рис. 1. Диаграмма для пользователя «Гость»

После прохождения авторизации, в своем личном кабинете абитуриент (ученик, студент) (рис. 2) имеет следующие возможности:

- просмотр своей успеваемости;
- возможность сменить личную информацию (профиль);
- посмотреть пройденные тесты;
- пройти тесты;
- обратная связь с преподавателем;
- просмотр инструкций;
- участие в обсуждениях на форуме;
- информация о ресурсе;
- контактная информация своего преподавателя [3].



Рис. 2. Диаграмма для пользователя «Студент»

Преподаватель, авторизованный пользователь, имеющий право работать с курсами (рис. 3), в своем личном кабинете сможет:

- изменять личную информацию;
- просмотр / проставление успеваемости абитуриентов (по группе, отдельного ученика);
- формирование отчета по успеваемости группы и - создание / изменение / удаление лекций;
- создание / редактирование / удаление теста;
- просмотр списка учеников;
- участие в обсуждениях на форуме;
- контактная связь со студентом [3].



Рис. 3. Диаграмма для пользователя «Преподаватель»

Администратор, после прохождения авторизации, в своем личном кабинете (рис. 4) имеет следующие возможности:

- редактирование информации о курсах;
- просмотр личной информации ученика/преподавателя;
- редактировать / добавлять / удалять тесты;
- назначать права пользователей [3].

В работе рассмотрены вопросы создания и дальнейшего развития программного обеспечения универсальной системы удаленного тестирования, которые базируются на современных программных платформах и современных концепциях в области систем управления базами данных (СУБД), также современных концепциях прикладного программирования, интернет технологий.

В результате исследования разработана архитектура системы дистанционного тестирования, которая базируется на интернет технологиях, клиент-серверной архитектуре, разработано ядро, прототип адаптивного универсального программного обеспечения, базы данных такой системы, кроме того, разработана методика использования, которая адаптирует учебный процесс в соответствии с личностными особенностями обучаемого, с использованием современных коммуникационных технологий.

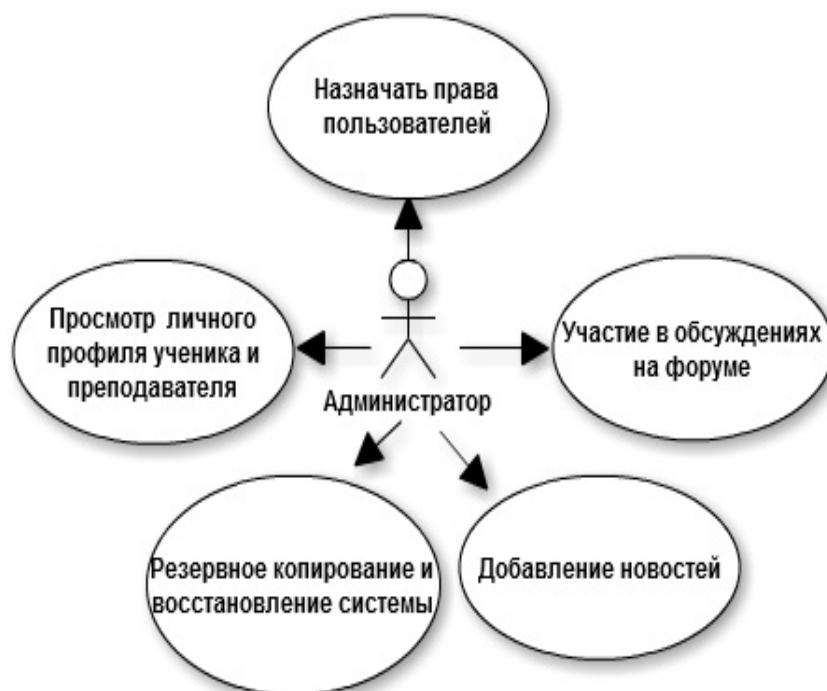


Рис. 4. Диаграмма для пользователя «Админ»

ЛИТЕРАТУРА

1. Технологии дистанционного образования [Электронный ресурс] - URL: http://www.p-lib.ru/pedagogika/pedagogika_vyshey_shkoly/bulanova_toporkova84.html.
2. Понятие клиент-серверных систем [Электронный ресурс] - URL: <http://bourabai.kz/dbt/client1.htm>.
3. Универсальная система дистанционного тестирования для школьников и студентов в сети [Электронный ресурс] - URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=657062#1>.

УДК 825.76.1

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНА АРНАЛҒАН АҚПАРАТТЫҚ ҚАУІПСІЗДІКТІ МОДЕЛЬДЕУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ

Ахметова Д.К.

Сведения об авторе. Ахметова Дана Кайратовна - старший преподаватель кафедры бизнеса, магистр педагогических наук по специальности «Физика».

Аннотация. В статье описываются некоторые аспекты и проблемы применения цифровых технологий в образовании. Автор описывает основные цели программы «Цифровой Казахстан», а также моменты защиты информации от компьютерных атак.

Ключевые слова. Аппаратное обеспечение, математические методы, компьютерные программы обучения, новые технологии образования.

Автор туралы мәліметтер. Ахметова Дана Кайратовна - бизнес кафедрасының аға оқытушысы, "Физика" мамандығы бойынша педагогика ғылымдарының магистрі.

Аннотация. Мақалада білім беруде сандық технологияларды қолданудың кейбір аспектілері мен мәселелері сипатталады. Автор "Цифрлық Қазақстан" бағдарламасының негізгі мақсаттарын, сондай-ақ ақпаратты компьютерлік шабуылдардан қорғау сәттерін сипаттайды.

Түйін сөздер. Аппараттық қамтамасыз ету, математикалық әдістер, оқытудың компьютерлік бағдарламалары, білім берудің жаңа технологиялары.

About the author. Akhmetova Dana - Senior Lecturer, Department of Business, Master of Education on the major of "Physics".

Annotation. The article describes some aspects and problems of using digital technologies in education. The author describes the main objectives of the "Digital Kazakhstan" program, as well as the issues of protecting information from computer attacks.

Keywords. Hardware, mathematical methods, computer training programs, new educational technologies.

«Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын іске асыру барысында ақпараттық жүйелер мен бағдарламалық қамтамасыз етуді әзірлеу саласындағы қазіргі қоғамның тіршілік әрекетінің көптеген салаларында ақпараттық технологиялардың қарқынды өсуі байқалады. Осы мемлекеттік бағдарлама 2018 - 2022 жылдар кезеңінде іске асырылатын болады, елдің технологиялық саласын дамыту мен жаңғыртуға қосымша серпін берілетін болады. «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын жүзеге асыруға 400 млн доллар бөлінді.

«Цифрлық Қазақстанды» іске асыру процесінде ұйымдарда ақпараттық қауіпсіздікті іске асыру туралы мәселелер де пысықталуы тиіс. Мұндай жағдайларда ұлттық қауіпсіздікті қоса алғанда, ақпараттық қауіпсіздікті қамтамасыз етуге қатысы бар мәліметтерді қамтитын ақпараттық ресурстар көбінесе құқыққа қарсы қол сұғушылық объектілеріне айналады.

Ақпаратты қорғау бойынша проблеманы шешудің өзектілігі оқу ұйымдары үшін ақпараттық қауіпсіздікті моделдеу туралы сұрақтарға күн сайын қызығушылық өсуімен негізделген. Бұл проблема маңызды ақпаратты кейіннен сату немесе бәсекелес ұйымдарды басу үшін ақпаратты ұрлаудың жиілеп кеткен жағдайларына байланысты.

Ақпарат сапасын бұрмалауға, қолда бар жүйені бұзуға, ақпараттық ресурстарды рұқсатсыз пайдалануға немесе ұрлауға бағытталған алдағы қауіптерден жүйенің ақпараттарын қорғаудың сенімділігі мен тиімділігі проблемасы қазіргі уақытта өзекті тақырып болып табылады. Бұл мәселені шешу үшін ақпараттық қауіпсіздік теориясын және зерттеу мен жүйені іске асырудың аспаптық әдістерін құруды талап етіледі.

Осы тақырыпты зерттеудің негізгі мақсаты оқу ұйымында ақпаратты қорғаудың тиімді жүйесін әзірлеуді анықтайтын факторларды модельдеу, соның ішінде:

1. Жүйені қорғау тәсілдері мен әдістерінің стратегиясын кезең-кезеңмен құру.
2. Жүйені тиімді қорғау негіздерін құру.
3. Қауіпсіздік жүйесінің мониторингі үшін модельдерді жобалау.

Ғылыми мақаланың міндеттері: талап етілетін сипаттамаларды және ақпараттық ресурстарды анықтау мақсатында «ақпараттық қауіпсіздік» ұғымының өзара байланысын құру болып табылады. АЖ қауіпсіздігінің халықаралық стандарттарын қолдану. АЖ қорғау жүйесін құру жоспарын құру. Ресурстар қатерлерінің жіктелуін анықтау және қауіпсіздікті талдау, ресурстарды қорғау құралдары мен әдістерін жіктеу, АЖ өнімділігін талдау.

АЖ тиімді қорғау жүйесін құру үшін болжайтын модельдерді және қолданылатын құралдарды, сипаттама қауіпсіздікті модельдеу кешенімен бағдарламалық - аппараттық қамтамасыз етуді әзірлеу бойынша талаптарды жобалау.

Қойылған есептерді шешу үшін ақпарат теориясының, ықтималдық, жиындар, графтар және экономикалық-математикалық модельдеудің әдістері қолданылады.

Жүргізілетін зерттеудің ғылыми жаңалығы:

1. Қауіп-қатерлердің негізгі көздерін, осалдықтарды және қорғалатын ресурстарды анықтауға, сондай-ақ жүйенің талаптарын қалыптастыруға және келтірілген залал көлемін анықтауға мүмкіндік беретін статистикалық және динамикалық үлгілеу негізінде АЖ қауіпсіздік жүйесінің жұмыс істеу моделі сипатталған және жобаланған.

2. Ақпараттық жүйенің динамикалық модельдерін нақты динамикалық өзгерістер негізінде пайдалануға негізделген жүйе қауіпсіздігінің ұсынылған моделі негізінде қолда

бар тәсілдерге қарағанда белгісіз шабуылдарды анықтауға, сондай-ақ АЖ қорғалатын ресурстарының аумағын ұлғайтуға мүмкіндік береді.

3. Ақпараттық қауіпсіздік моделі қазіргі заманғы талаптар мен технологиялардың уақтылы өзгеруі, ақпаратты өңдеу тәсілдері бойынша сапалануы тиіс.

Жыл сайын АЖ-ны қорғау қажеттілігі соңғы уақытта есептеуіш машиналардың өнімділігін жақсартумен және пайдаланушылардың көп санын енгізуді қамтамасыз ететін желілік коммуникациялардың ұлғаюымен, оқу ұйымдарының басқару жүйелерінің ауқымының өсуімен неғұрлым өзекті болып көрінді.

Ақпараттық жүйенің қауіпсіздігін жүзеге асыру үшін объект жоғары оқу орындары болып табылады, зерттеу тақырыбы АЖ қауіпсіздігін жүзеге асыру және құру тәсілдері, құралдары. Мұндай жүйелер дер кезінде пысықталып, басқару объектісі тарапынан күн сайын өзгеріп отыратын жағдайларға оңай бейімделуі және заманауи талаптарға бейімделуі тиіс.

Тұжырымдамалық модельді әзірлеу бірнеше түрлі деңгейлерге бөлінеді. Екі деңгей жеткілікті болады: жоғарғы, ұйымдық - басқару, ол барлық ұйымды және корпоративтік ақпараттық жүйені қамтитын, төменгі немесе сервистік, ол ақпараттық жүйенің жеке кіші жүйелеріне және әртүрлі сервистерге жататын.

Тұжырымдамалық модель жалпы сұрақтарға жауап береді және ақпараттық қауіпсіздіктің қалған модельдері мен тұжырымдамаларының негізінде жобаланатын қауіпсіздік моделінің схемалық жалпы құрылымын көрсетеді.

Тұжырымдамалық модельді құру үшін ақпараттық ресурстардың қауіпсіздігі сізге қаншалықты қарапайым немесе күрделі ақпараттық жүйе болса да, кем дегенде үш сұраққа жауап беру қажет: нені қорғау, кімнен қорғау, қалай қорғау? Бұл шағын жүйелер үшін жеткілікті міндетті минимум. Алайда ықтимал салдарды назарға ала отырып, онда ақпараттық қауіпсіздіктің толық тұжырымдамалық моделін құру дұрыс:

1. Ақпарат көздері
2. Ақпараттың басымдылығы немесе маңыздылық дәрежесі.
3. Қауіп көздері
4. Қауіптердің мақсаттары
5. Қауіптер
6. Қол жеткізу тәсілдері
7. Қорғау бағыттары
8. Қорғау құралдары
9. Қорғау әдістері

Жоғарғы деңгейдегі бағдарлама жүйесін немесе кешенін ұйымның ақпараттық қауіпсіздігіне жауап беретін әкімші қолдайды. Шағын ұйымдарда бұл басшының өзі, егер ұйымда жеке құрылымға бөлінген болса, IT-бөлімше басшысы немесе ақпараттық қауіпсіздікті қамтамасыз ету бөлімінің басшысы ірі рөл атқарады.

Ықтимал қатерлердің, жағымсыз әрекеттердің қолайсыз нәтижелерін болдырмау, жою мақсатында басқарудың ақпараттық ресурстарын қорғау жүйесін қамтамасыз ету әртүрлі тәсілдермен және құралдармен қамтамасыз етілуі мүмкін. Ақпараттық қауіпсіздік жүйелері елеулі материалдық, қаржылық, еңбек шығындарымен байланысты, ал жүйенің өзі оқу ұйымдарының ақпараттық жүйелерінің жұмыс істеу өнімділігіне барынша әсер етеді.

Қажетсіз қолжетімділіктің басқа түрі зиянды бағдарламалық өнімді есептеу жүйесінде орналастыру болып табылады, бұл редакторлар, компиляторлар және т.б. сияқты қолданбалы бағдарламалар мен бағдарламалық утилиттерге әсер етеді.

Модельдеу тәсілімен жобалау кезінде негізгі тәсіл модель құру негізіне енгізілуі тиіс. Осы критерийге барлық модельдер 2 түрде анықталуы мүмкін: аналитикалық және статистикалық.

Аналитикалық модельдер салыстырудың логикалық-есептеу операцияларын орындау жолымен жүйенің қажетті сипаттамаларын нәтижелері бойынша айқындайтын аналитикалық-логикалық өзара байланыстар кешені түрінде ұсынылуы мүмкін.

Статистикалық модельдеу нақты жүйенің өзара байланыстары бар сипаттамалар жиынтығын көрсететін жүйенің белгілі бір аналогы түрінде бейнеленеді. Сипаттамалардың мәні статистикалық ақпаратты өңдеуді жүзеге асыру жолымен анықталады, бұл ретте алынатын нәтижелердің жиынтығы.

Статистикалық модельді әзірлеу конфигурациялар мен процестердің сипаттамасына негізделеді

Статистикалық үлгіні құру жүйенің өмір тіршілігінің құрылымы мен процестерін сипаттаудан тұрады, үрдістердің өміршеңдігін уақыт бойынша ауысудың әр түрлі тәсілдерімен модельдеу және қалыптасқан жағдай мен қолданыстағы жүйенің жұмыс істеу ережелері анықталған әрбір қадамда шешімдер қабылдау.

Жүйе архитектурасын ұсыну графтар теориясымен бірге жиын теориясы әдістерімен жүзеге асырылады және барлық маңызды элементтердің тізбесін, сондай-ақ жүйе элементтері арасындағы өзара байланысты қамтуы мүмкін.

Жүйені модельдеу үшін негізгі екі модельді бөліп көрсетуге болады: детерминирленген және ықтималдық. Сонымен қатар, бұл модельдер детерминирленген өзара байланыс моделінде қатаң қойылған, мүмкін болатын модельдерде өзара байланыстарға кездейсоқ факторлар әсер етеді.

Ақпаратты қорғау жүйелерін зерттеу, әзірлеу процесінде қолданылатын жоғарыда аталған модельдерді тиісті кластарға бөлуге болады:

Бірінші класс: жүйе сипаттамаларының қызығушылығын білдіретін мәндерді ағымдағы анықтау немесе болжау мақсатында қолданылатын талдау үлгілері. Талдау үлгілері объектінің келесі ғылыми зерттеу элементтеріне оларды жекелеген жақтарын, қасиеттерін, құрамдас бөліктерін қарау, ақпараттың қорғалу көрсеткіштерінің ағымдағы мәнін анықтау және болашақ мәнін болжау арқылы бөлуге арналған.

Екінші класс: синтез модельдері берілген критерий немесе олардың жиынтығы бойынша оңтайлы жүйелер мен жұмыс істеу схемаларын әзірлеу мақсатында қолданылады. Синтез модельдері қорғау объектісінің әр түрлі элементтерін бірыңғай тұтастыққа қосу, жүйе компоненттерін зерттеу, оның өзара байланысында бөліктерді ұсыну, талдаумен өндірілген мәліметтердің бірыңғай тұтастығына жинақтау және мәліметтер беру процесі болып табылады. Олар ақпаратты қорғау жүйелерін оңтайлы құруды қамтамасыз етуге арналған. Бұл жүйенің оңтайлылығы шығындардың белгілі бір деңгейінде қорғанудың ең жоғарғы деңгейін қамтамасыз ету ретінде немесе шығындардың ең төменгі деңгейінде қорғалу деңгейін қамтамасыз ету ретінде түсініледі.

Үшінші класс: басқару модельдері ақпаратты қорғау жүйесінің жұмыс істеу барысында оңтайлы басқару процестерін іздеу мақсатында қолданылады. Бұл класстың модельдерінің функционалдық мақсаты жұмыс істеуді ұйымдастыруды құру процесінде оңтайлы шешім қабылдауды әдістемелік, аспаптық қамтамасыз ету болып табылады.

Ақпараттық қауіпсіздік кешенін модельдеу процесінде әдетте бір қатерлердің әсер ету сипаты мен деңгейі басқалардың сипаты мен деңгейіне байланысты емес. Мысалы, табиғи құбылыстардың (өрттердің, су тасқындарының) әсерінен ақпараттық қауіпсіздігіне қауіп-қатерді арттыру қаскүнемнің құпия ақпаратты ұрлау қаупін арттырады.

Қорғаныс құралдары, сондай-ақ тиімді қорғау тұрғысынан тәуелсіз де, өзара байланысты да болуы мүмкін. Мысалы, құпия ақпарат өңделетін ақпараттық базаға қатты өткізу режимін орнату үй-жайларда салынатын құрылғыларды орнату ықтималдығын азайтады, демек, оларды табудың аппараттық құралдарының көмегімен салынатын құрылғылардың болуын тұрақты бақылауды талап етпейді. Осылайша, ақпаратты қорғау процестерінің модельдерін әзірлеу кезінде қатерлердің әсерін ғана емес, сондай-ақ олардың өзара іс-қимылын ескеру қажет. Сондықтан, әдетте, ақпаратты қорғау процестерін модельдеу кезінде қателіктердің болуына жол бере отырып, қауіп-қатерлердің көрінуін және құралдарды тәуелсіз оқиғалар ретінде қолдануды қабылдайды. Осының барлығы жоғарыда айтылған жіктемеге сәйкес ақпараттық қауіпсіздік жүйесі моделінің негізінен ықтималдығы болып табылатынын білдіреді.

Қауіптер мүмкіндіктерінің мәнін және объектінің ақпараттық қауіпсіздік жүйесіне

әсер етуін ескере отырып, талдау тұрғысынан айқындау едәуір қиын, модельдеу процесін орындау қолданыстағы ақпараттық немесе имитациялық модельдеу жүйесінің статистикалық ақпаратын жинау жолымен жүзеге асырылады. Осылайша, бұл модельдерді статистикалық модельдерге жатқызуға болады.

Ақпараттық қауіпсіздіктің ең дәл есептеуіш деректері ақпаратты қорғау процесінің жалпыланған моделі негізінде мүмкін болады. Негізгі мақсаты перспективалы жоспарларды әзірлеу кезінде міндеттердің стратегиялық шешімдерін айқындау, құру орынды деп танылғаннан кейін қорғау жүйесін құру болып табылады. Жоғарыда аталғандарға сәйкес модельде ақпаратты қорғау жүйесінде жүзеге асырылуы тиіс процестер бейнеленеді. Стратегиялық сипаттағы негізгі шешімдер ақпаратты қорғаудың талап етілетін деңгейін қамтамасыз ету үшін қажетті ресурстар көлемін бағалау (осы ресурстарды барынша азайту оңтайлы болып табылады) немесе ақпараттық қауіпсіздіктің берілген деңгейі кезінде оларды оңтайлы жұмсау болып табылатындықтан, ресурстарды бөлу процесін анықтайтын болады.

Формализация тұрғысынан неғұрлым күрделі әрекеттердің болжалдылығының төмен дәрежесіне байланысты қаскүнемді іс-әрекеттерін модельдеу процесі болып табылады. Ақпаратты қорғау процесін модельдеу үшін қорғау объектісі үшін зиянкестің әрекет ету нұсқаларын ең нашар таңдау әдісін жиі қолданады.

Егер зиянкестің мақсаты ақпаратты жою немесе түрлендіру болып табылса, онда зиянды бағдарламалардың көмегімен оларға шабуылдарды пайдалану әбден мүмкін.

Модельдеуші модельдің негізінде жүйенің өзгермелі жағдайын анықтайтын жүйе деңгейінің үш күйі қолданылады:

- 1) АЖ қорғау өнімділігінің деңгейі.
- 2) АЖ қорғау құралдарын ұйымдастыруға талап етілетін бюджет.
- 3) ақпараттық қауіпсіздіктің ықтимал қауіпті қатерлері туралы ақпаратты талдау және жинау.

Сонымен қатар, жобаланатын модельдің қосымша және ауыспалы параметрлері қолданылады:

- 1) өңделетін ақпараттың маңыздылығы;
- 2) ақпарат тұтастығының бұзылуымен болған оқиғаларды талдау;
- 3) қолданыстағы АЖ қорғау жүйесін қолдауға арналған қазіргі шығындар;
- 4) қорғау жүйесін қолдауға арналған қолда бар бюджет қаражаты.

Имитациялық үлгіні модельдеу ортасының негізіне «Vensim» бағдарламаларының пакеті қолданылды. Модельдеудің ақпарат нәтижелеріне жүргізілген талдау ұйымның АЖ-да пайдаланылатын қызмет саласы, ақпараттың түрлері мен құндылығы тұтастығының бұзылуына, ақпараттың ұрлығына әкеп соқтыратын әлеуетті бұзушылардың мүдделеріне тікелей қатысы бар екені анықталды, сондықтан АЖ қорғау жүйесіне жұмсалған шығындар сомасына дәл жоспарлау және түзетулер енгізу қажет.

Зерттеу барысында оқу ұйымының АЖ қауіпсіздігін қорғау деңгейін бағалау үшін әзірленген үлгіні пайдалану мүмкіндігі ұсынылған.

Әр түрлі кіріс ақпараты мен талаптары бар қорғау жүйесінің жобаланған имитациялық моделі болып табылатын өзгерістер динамикасын анықтады, бұл ретте өнімділікті және қорғау жүйесінің уақтылы дамуын қамтамасыз ете отырып, сондай-ақ оқу ұйымының қауіпсіздік бөлімі әкімшілерінің жоспарланған бюджеті мен өзгермелі қауіпсіздік саясатын ескере отырып қойылған міндеттерді қабылдауын қамтамасыз ету.

Жүйе қауіпсіздігінің нормаланған әдістері қаржыландыруды шектеуді ескере отырып, техникалық құралдар жиынтығын айқындау шартымен, қауіпсіздік жүйесіне қаражат шығындарының қойылған шектеулерін ескере отырып негізделген қойылған міндеттерді шешуге елеулі әсер етеді.

АЖ қауіпсіздік жүйесі құрылымының тиімді моделін жобалау егер ұйым әкімшілігі жүйені әзірлеуге қаражат салу қажеттілігін анықтаған жағдайда рұқсат етілетін болады. Қауіпсіздік жүйесіне жұмсалатын шығындардың құнын анықтау кезінде (мысалы, классикалық технологияларда) «Computer Economics» фирмасының моделі үлкен рөл атқара

алады. Бұл модель жүйеге зиян келтіру салдарынан фирмаға келтірілген шығындар бойынша ұзақ уақыт бойы жиналған статистикалық ақпаратқа негізделеді.

Ұсынылған статистикалық үлгі хакерлік шабуылдардан келген залал мөлшерін тиімді және сапалы анықтауға мүмкіндік береді. Болжамды келтірілген залалдың көлемі туралы қорытынды негізінде анықталатын деректер:

- ақпараттың маңыздылығы (оқушылар, қызметкерлері туралы жеке ақпарат);
- оқу орнының масштабы (сақталатын ақпарат көлемі).

Оқу ұйымының ақпараттық қауіпсіздік қызметінің қызметкерлеріне қаржылық мүмкіндіктерді шектеу шеңберінде қорғау жүйесін жобалау қажет. Ақпараттық бөлім мамандары алдында негізгі міндет бөлінетін ресурстарды тиімді пайдалануда тұр, яғни компанияны аппараттық және бағдарламалық құралдар кешенімен жабдықтау қажеттілігі туындайды.

Дайындау кезеңінде таңдап алынған ақпаратты иелену (өзгерту, жою) әдісімен әрекет ете отырып, қаскүнем қорғалатын ақпаратқа қатысты құқыққа қарсы әрекеттер жасайды. Құқыққа қарсы әрекеттерді жасау кезеңі аяқталды.

Қорғалатын ақпаратқа заңсыз әсер етумен байланысты зиянкестермен күрес бір жағынан қорғалатын ақпаратқа заңсыз әсер етуге тырысатын қаскүнем заңды емес іс-әрекеттерді жүзеге асырудың көп нұсқасымен сипатталатын күрделі процесс және екінші жағынан осы құқыққа қарсы іс-әрекеттердің алдын алуға және алдын алуға бағытталған шаралар жиынтығы болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Иванченко П.Ю., Кацуро Д.А., Медведев А.В., Трусов А.Н. Математическое моделирование информационной и экономической безопасности на предприятиях малого и среднего бизнеса // Фундаментальные исследования. - 2013. - № 10-13. - С. 2860-2863.
2. Козьминых С. И. Организация защиты информации в органах внутренних дел: учебное пособие. Ч. I, II. - М., 2013.
3. Малюк А.А. Защита информации в информационном обществе. Учеб. пособие для вузов. - М., 2015.
4. Сердюк В.А. Организация и технологии защиты информации: обнаружение и предотвращение информационных атак в автоматизированных системах предприятий: учебное пособие. - Издательский дом Высшей школы экономики, 2015.
5. Скрипник Д.А. Общие вопросы технической защиты информации. - Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ», 2016.
6. Загинайлов Ю.Н. Теория информационной безопасности и методология защиты информации: учебное пособие. - М., Директ-Медиа, 2015.

УДК 373.176.1

БІЛІМ БЕРУДЕГІ МОБИЛЬДІ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

Мұратұлы Д.

Сведения об авторе. Мұратұлы Дидар - магистр технических наук, преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения новых технологий в образовании, смарт-технологии в обучении. Электронное обучение готовит школьников к будущей жизни, где практически все услуги будут электронными, а профессиональная деятельность просто будет невозможна без Интернета, компьютеров и сетевых социальных и профессиональных сообществ.

Ключевые слова. IT-технологии, использование электронных технологий, смарт-технологии, мобильное обучение.

Автор туралы мәліметтер. Мұратұлы Дидар - техника ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің оқытушысы.

Аннотация. Мақалада білім беруде жаңа технологияларды қолдану мәселелері, оқытудың смарт-технологиялары қарастырылады. Электрондық оқыту оқушыларды болашақ өмірге дайындайды, ондағы барлық қызметтер электрондық болады, ал кәсіби қызмет интернет, компьютер және желілік әлеуметтік және кәсіби қауымдастықтарсыз мүмкін болмайды деген болжам жасалады.

Түйін сөздер. IT-технологиялар, электрондық технологияларды пайдалану, смарт-технологиялар, мобильді оқыту.

About the author. Muratuli Didar - a Master of Technical Sciences, a teacher of Kazakh-American Free University.

Annotation. The article discusses the application of new technologies in education, smart technologies in training. E-learning prepares students for a future life, where almost all services will be electronic, and professional activities will simply not be possible without the Internet, computers and networked social and professional communities.

Keywords. IT technologies, use of electronic technologies, smart technologies, mobile training.

Ақпараттық технологиялар және электрондық оқыту білім беру саласының тұжырымдамалық моделін өзгереді. Осы үрдістерді көрсететін негізгі сипаттамалар; ол қолжетімділік, ұтқырлық, икемділік, тарату, жеке бағдар, оқу-әдістемелік материалдар мен оқытушылар құрамын орталықтандыру электронды технологияларды пайдалануға негізделген, қазіргі заман жағдайында жұмыс істеу үшін түлектердің тиімді бейімделуі болып табылады.

Ақпараттық технологиялар академиялық білімді басқаруға өз септігін тигізеді; жоғары оқу орындарын басқаруын ақпараттандыру; білім беру сапасын қадағалап басқарудың заманауи жүйесін құру; білім беру кластерлерін құру арқылы білім беру саласын, ғылым мен инновацияны интеграциялау. Сонымен қатар, технологиялар шағын кәсіпорындарының инновациялық көлемін арттырады. Бұл колледждер мен жоғары оқу орындарының заманауи бағытта ғалымдардың ғылыми басылымдарын жариялау белсенділігін арттырады; колледждер мен жоғары оқу орындар қызметкерлерінің біліктілігін арттыру жүзеге асырылады. Бұл еңбекақы жүйесіндегі өзгерістер, жұмысқа қабылдау ережелер мен рәсімдер, оқытушылар мен ғылыми зерттеушілерді бағалау үшін жаңа механизмдерді енгізу арқылы жүреді.

Smart технологиясы оқу бағдарламаларды жүзеге асыру үшін қолданылады, ол тек қана оқыту үрдісін құралдық технология бойынша жүргізу емес, сондай-ақ инновациялық оқу бағдарламалар мен пәндерді қамтиды. Сонымен қатар, Smart технологиялар оқу-әдістемелік материалдарды жаңаша құрастырып әзірлеуге, сондай-ақ студенттерді белгілі бір бағытта оқытуға мүмкіндік береді.

Бүгінгі күні, Қазақстанның білім беру жүйесінде сабақ барысында мультимедиялық презентацияларды қолдану, Microsoft Power Point сияқты бағдарламалық пакеттер арқылы жұмыстану жалпы құбылыс болып табылады. Алайда, әдеттегі презентациялық технологиялардан (Microsoft Power Point) бөлек, білім беру саласына интерактивті технологиялар еніп, әдеттегі слайд-шоу презентациясынан жаңашыл үрдістік бағытқа көшуге мүмкіндік береді.

Сабақ беру барысында қолданатын классикалық дидактикалық принциптердің қызметіне тоқтала кетейік: ол ғылымилық, саналылық пен белсенділік, көрнекілік, жүйелілік пен бірізділік, беріктілік, тиімділік, теория мен тәжірибенің байланыстылығы жатады. Осы барлық қағидалар өзара байланысып жатыр, бір-бірін толықтырады. Іс жүзінде білім беру барысында олар, әдістер мен ережелер, оқыту жұмысы мен ұйымдастыру формалар арқылы іске асырылады. Ал білім беру жүйесіндегі соның ішінде оқыту үрдісіне инновациялық аспект болып саналатын IT-технологиялар (желілік, ұялы және ақпараттық) енгізілуде. Жаңа жабдықтардың пайда болуына байланысты (аудио және бейне

жүйелер, проекциялық құрылғылар) білім беру үрдісіне оны қалай тиімді қолдану керектігі туралы сұрақ туындайды.

Мобильді технологиялар білім беру процесінің ажырамас бөлігі болып табылады. Қазіргі заманғы оқыту мобильді байланыс құралдарының таралуына, білім беру сапасын жақсартатын және студенттерді шет тілін оқытуда педагогикалық мүмкіндіктерді кеңейтетін көптеген оқу бағдарламалары мен жаңа технологияларды белсенді енгізуге байланысты. Ақпараттық технологиялар ғаламдық ақпараттық кеңістік құра отырып, ақпараттық ағындардың қоғамға таралуын қамтамасыз ете отырып, адами қызметтің барлық салаларына енді.

«Мобильді оқыту» - білім беруде педагогтердің жұмысын жеңілдетуші, мүмкіндіктерін кеңейтуші, білім тереңдігін күшейтуші технология және негізгі оқыту формасына қосымша көмекші құрал деп те қарастырылады.

«Мобильді оқыту» «қашықтықтан оқыту» ұғымымен тығыз байланысты. Себебі, оқытушы мен оқушының арасындағы қарым қатынас формасы қашықтықтан (оқушы - объект, оқытушы - субъект) орындалады, оқу үдерісінің компоненттері (мақсаты, мазмұны, әдіс тәсілі, ұйымдастыру формасы, оқыту құралдары) толық қамтылады. Мобильді оқытудың оқыту формасының қашықтықтан оқытудан өзгешелігі, мобильді оқыту технологиясы оқу үдерісін нақтылайды, яғни оқушы өзінің білім алуына қатысушы белсенді (білім беру үдерісінде оқушы - субъект).

Біздің елімізде қазір «мобильді оқыту» электронды оқытудың қосымша формасы ретінде қолданылуда. Бірақ қолданылу аясы әлі де болса қажетті деңгейде емес. Оған себеп:

1. Сапалы білім беретін конвенттердің жеткіліксіздігі және оны іске асыруға қажетті алғы шарттардың жеткіліксіздігі;
2. Жаппай білім алуға пайдаланылатын біртұтас жүйенің жасалмауы;
3. Желілік байланыс қызметінің бағасының жоғарылығы.

Kahoot

Kahoot - викториналар мен тесттерді ойын түрінде өткізуге арналған алаң. Оқытушылар өз викториналарын жасай алады немесе бүкіл әлемдегі әріптестердің дайын тесттерін қолдана алады. Оқушыларға ойнау үшін ұялы телефондар, интерактивті тақта және Интернет желісі қажет.



Сурет 1. Kahoot мобильді қосымшасының жұмыс көрінісі

Plickers

Plickers - бұл қарапайым тест тапсырмаларына тамаша балама. Оқытушы студенттерге арнайы карточкаларын дайындайды, содан кейін тест сұрақтарын экранға шы-

ғарады және студенттердің жауаптарын телефоннан немесе планшеттен сандық көшірмесін алады. Қосымшаның артықшылығы - студенттерге ұялы телефондар мен Интернетке қосылудың қажеті жоқ, оқытушы тест нәтижелерін экраннан бірден көре алады.



Сурет 2. Plickers мобильді қосымшасының жұмыс көрінісі

Quizlet

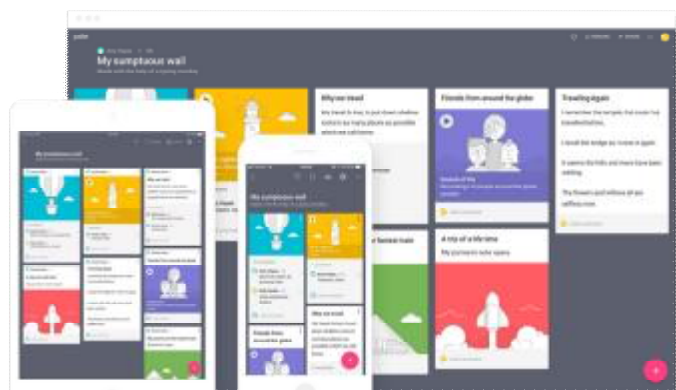
Quizlet - жаңа сөздерді жаттауға арналған тамаша алаң. Дайын карталардың жиынтығын пайдалануға немесе арнайы сөздік қорын жасауға болады. Платформа сонымен қатар түрлі сынақтарды, ойындарды және қосымша мүмкіндіктерді ұсынады. Бүкіл топпен интерактивті тақтада жұмыс жасай аласыз немесе әр студент виртуалды сыныптағы сілтемелер арқылы жеке тапсырмалар ала алады.



Сурет 3. Quizlet платформасы

Padlet

Padlet - онлайн-платформа, бұл платформа студенттерге үлкен дербестік пен тәуелсіздікті қамтамасыз ету үшін қолданылуы мүмкін, мысалы, үй жұмысын онлайн тексеру. Оқытушысы студентпен хабарламалармен, сілтемелермен, фотосуреттермен және бейнелермен бөлісе алады, сонымен қатар пікірлер қалдыра алады.



Сурет 4. Padlet онлайн - платформасының көрінісі

Тексеру процесін автоматтандыру аудиторлық уақытты тиімді пайдалануға мүмкіндік береді. Қалыптастырушы бағалауға арналған қосымшалардың ішінде атап өтуге тұрарлықтары: математикалық және шығармашылық есептер үшін онлайн сервистер (Theanswerpad, Peergrade), тест үшін қосымшалар (Kahoot, Socrative), бағалаушылар (Plickers, Gradedeck, Quick key), онлайн платформаларда тест өту үшін студентке есептік жазба, ұялы клиент және тұрақты интернет қосылым қажет. Бұл оны орындау кезінде қиындық тудыруы мүмкін. Сондықтан дәстүрлі және инновациялық әдістерді біріктіретін бағалаушы қосымшаларға назар аудару мағынасы бар - Студенттер қағаз матрицаға жауап бере отырып, жұмысты орындайды, содан кейін оқытушы құжатты смартфонмен сканерлейді және мәліметтерді өңдеуге жібереді (1-кесте).

Кесте 1. Автоматты талдауға арналған бағдарламалар

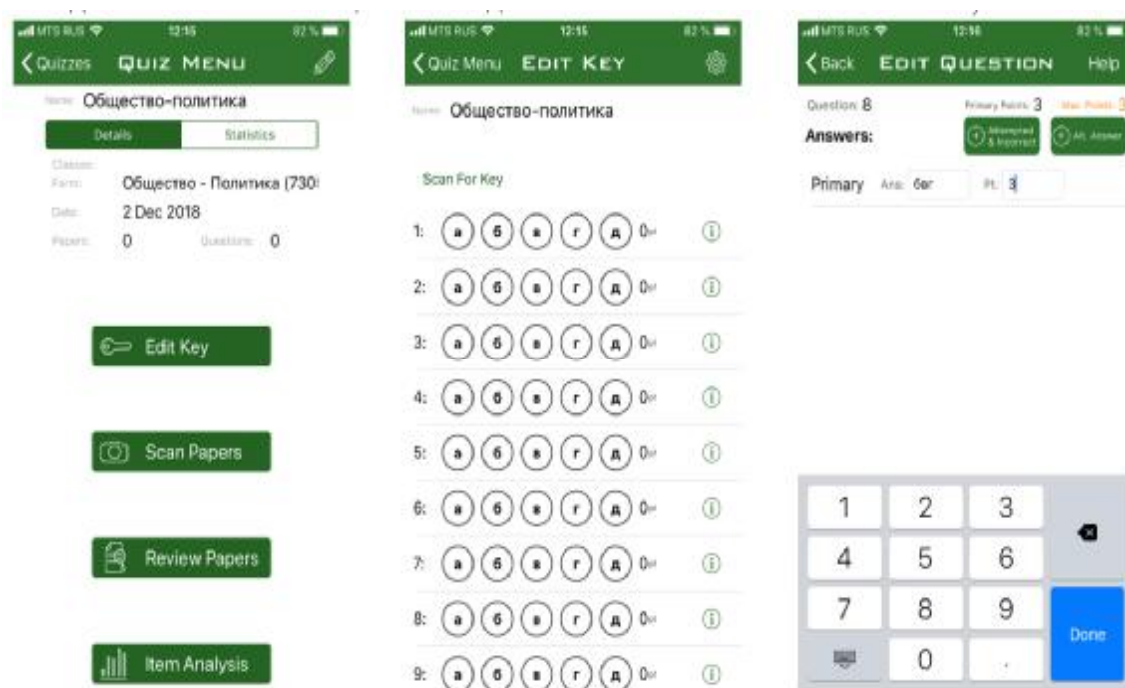
	ZipGrade	Grade Deck	Wise	Quick Key	Gradecam
Нұсқасы	2.22.284	2.0.3	2.0	0.1.222	5.0.18
Пайдалану мүмкіндігі	100	Шексіз	100	100	Шексіз
Максималды сұрақтары	100	100	100	30	10
CSV мүмкіндігін қолдау	Бар	Бар	Бар	Бар	Жоқ
Кросс-платформалық	Бар	Бар	iOS	Бар	Бар
Тапсырмалар түрі	Multiple choice True/False	Multiple choice True/False	Multiple choice True/False	Multiple choice Open response Match question	Multiple choice True/False

Мобильді құрылғылар Интернет желісіне қосылу құралы. Электронды оқыту курстары, білімді бақылау, тестілеулер, практикалық жұмыстарды орындау және басқа да оқу материалдарына қол жетімділікті ұйымдастырушы арнайы порталдарды қолданушылар мобильді құрылғыларды пайдалана алады.

ZIP Grade. Қосымша, студенттер жауаптарының сандық көшірмесін алуға және жылдам нәтиже беруге мүмкіндік береді. студент дұрыс жауапты таңдайды, оны басып

шығарылған бланкіге енгізеді, ал оқытушы олардың жауаптарын телефон арқылы тексереді.

Алдымен студенттер жауап беретін бланктерді табу қажет. ZipGrade сайтынан <https://www.zipgrade.com/>, Answer Sheets парақшасына өтіп, қажетті жауап бланкісі таңдалады. 20 сұраққа дейін, 50-ге дейін немесе 100-ге дейін.



Сурет 5. ZipGrade бағдарламасының көрінісі

Әрбір оқытудың жаңа технологиялары оқыту теориясы бойынша белгілі бір субъектілердің қарым-қатынасындағы қасиеттерін өзгерте жаңа өрістегі белгілерді қалыптастыруға ұмтылады. Оған қажетті оқытудың құралдарын өзгерте жаңа мазмұнда, жаңа сипатта жетілдіре анықтауды көздеген.

Оқыту технологияларын сабақта қолдану студенттердің білім сапасын арттырып қана қоймайды, олардың жеке тұлға ретінде қалыптасуына әсерін тигізеді. Жаңа әдіс-тәсілдерді мән-мағыналарына, ерекшеліктеріне қарай таңдап қолданса, студенттерге білім беру сапасы жақсарады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Traxler J. Current State of Mobile Learning // Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. 2009 [Электрондық ресурс] URL: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155>.
2. Маматов А.В., Немцев А.Н., Штифанов А.И., Беленко В.А., Загороднюк Р.А., Немцев С.Н. Использование технологии сотовой связи и мобильных устройств в дистанционном обучении. - М., 2012.
3. Система «Білім ал» [Электрондық ресурс] URL: www.bilimal.kz
4. Логинова А.В. Использование технологии мобильного обучения в образовательном процессе // Молодой ученый. - 2015. - №8. - С. 974-976.
5. Баянкулов Р.И. Smart-технологиялар студенттердің танымдық белсенділігін арттыру құралы <http://zkoipk.kz/kz/2015smart2/1477-conf.html>

УДК 004.94

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ANYLOGIC ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Әділ Н.А., Бердибеков А.Б., Ким Э.Б.

Авторлар туралы мәлімет. Әділ Нелли Абдрахманқызы - "Ақпараттық жүйелер" мамандығының магистранты; Бердибеков Азамат Бердибекович-бизнес кафедрасының аға оқытушысы, математика магистрі; Ким Эдуард Борисович - доцент, физика-математика ғылымдарының Кандидаты.

Аннотация. Мақалада студенттерді дайындау үдерісі еліміздің дамуының басты басымдықтарының бірі ретінде оқытылады. Авторлар оқу бағдарламасын тандаудың нақтылығын болашақ мамандардың біліктілік деңгейі ретінде қарастырады. Мақалада модельдеу құралдары қарастырылған, олардың кемшіліктері анықталған.

Түйін сөздер. Имитациялық модельдеу, AnyLogic, жүйелік динамика, дискретті-оқиғалы модельдеу, агенттік модельдеу.

Сведения об авторах. Әділ Нелли Абдрахманқызы - магистрант специальности «Информационные системы»; Бердибеков Азамат Бердибекович - магистр математики, старший преподаватель кафедры бизнеса; Ким Эдуард Борисович - доцент, кандидат физико-математических наук.

Аннотация. В статье изучается процесс подготовки студентов как один из самых главных приоритетов развития нашей страны. Авторы рассматривают четкость выбора программы обучения как уровень квалификации будущих специалистов. В статье рассмотрены средства моделирования, выявлены их недостатки.

Ключевые слова. Имитационное моделирование, AnyLogic, системная динамика, дискретно-событийное моделирование, агентное моделирование.

About the authors. Adil Nelli - graduate student of major "Information Systems"; Berdibekov Azamat - Senior Lecturer, Department of Business, Master of Mathematics. Kim Eduard - Associate Professor, Candidate of Physical and Mathematical Sciences.

Annotation. The article studies the process of training students as one of the most important priorities for the development of our country. The authors consider the clarity of the choice of a training program as the qualification level of future specialists. The article discusses modeling tools, identifies their shortcomings.

Keywords. IT technologies, use of electronic technologies, smart technologies, mobile training

В настоящее время процесс подготовки студентов является одним из самых главных сторон развития нашей страны. Четкость выбора программы обучения обуславливает уровень квалификации будущих специалистов. Моделирование является целостной частью в подготовке студентов технических специальностей. На современном рынке программного обеспечения существуют продукты, с помощью которых можно научить студентов процессу моделирования, например:

- 1) AnyLogic;
- 2) ARIS Express;
- 3) MyLogisticPro1.

При рассмотрении представленных средств моделирования, были выявлены недостатки MyLogisticPro1 и ARIS Express. MyLogisticPro1 имеют узкую направленность, ARIS Express не имеет централизованного хранилища моделей. В связи с чем, было принято решение, что AnyLogic наиболее полно соответствует требованиям функциональности и достаточно прост в изучении.

AnyLogic - программное обеспечение для имитационного моделирования, разработанное российской компанией The AnyLogic Company. Продукт получил название AnyLogic, так как содействует всем трем известным методам моделирования:

- системная динамика;
- дискретно-событийное (процессное) моделирование;

- агентное моделирование [1].

Системная динамика и дискретно-событийное моделирование, работая на системном уровне рассматривают систему сверху вниз,

Агентное моделирование - это подход снизу-вверх, где создатель модели фокусируется на поведении индивидуальных объектов.

Процесс изучения студентами данных видов моделирования позволяет обрести комплексные знания по моделированию систем. Процесс агентного моделирования позволяет добиться результата, модифицируя настройки непосредственно отдельных объектов систем. Системное моделирование научит работать с системой в целом. Дискретно-событийное моделирование даст возможность работать с системой как с последовательностью операций. AnyLogic создан на языке программирования Java, поэтому он является кроссплатформенным программным продуктом. Среда разработки и модели работают на операционных системах Windows, Mac OS и Linux. На сегодняшний день в образовательных учреждениях на рабочих машинах установлены различные виды операционных систем, и для обучения желательно применять систему, которая будет поддерживаться всеми реализованными операционными системами. AnyLogic имеет три платных версии:

1. Professional;

2. Advanced. Педагогический опыт: теория, методика, практика Технические средства обучения;

3. Researcher / Educational. Бесплатная версия называется Free PLE. Целесообразно полагать, что для образовательных целей наиболее подходящей будет версия AnyLogic Educational, специально созданная для образовательных целей. Данная версия обладает достаточным количеством существующих функций, но не имеет дополнительных компонентов для работы с базами данных и не поддерживает возможность импорта чертежей САПР. AnyLogic имеет развитые графические средства моделирования, включающие в себя следующие элементы:

- диаграмма потоков и накопителей;

- карты состояний;

- блок-схемы;

- процессные диаграммы.

Объединение компилятора Java в AnyLogic предоставляет более широкие возможности при создании моделей, а также создание Java апплетов, которые доступны любым браузерам. Эти апплеты позволяют легко размещать модели AnyLogic на веб-сайтах. Такие возможности системы могут найти широкое применение при обучении студентов информационных специальностей, обладающих знаниями языков программирования и навыками построения программных приложений. Система AnyLogic может быть применена при обучении студентов моделированию следующих предметных областей:

- логистика и цепочки поставок;

- аэропорты, вокзалы, торговые центры;

- производство;

- здравоохранение;

- бизнес-процессы и системы обслуживания;

- железные дороги.

В качестве примера рассмотрим создание модели системы обслуживания банковского отделения. В банковском отделении находятся банкомат, стойки банковских кассиров, которые позволяют быстро и эффективно обслуживать клиентов банка. Все мы знаем, что операции с наличностью, производят с помощью банкомата, а более сложные операции, с помощью кассиров и менеджеров.

Для начала создадим простейшую модель, в которой будем рассматривать обслуживание людей банкоматом. В ней уже имеется один тип агента Main и эксперимент Simulation.

Агенты - это главные строительные блоки модели AnyLogic. В нашем случае агент Main послужит местом, где мы зададим всю логику модели. В данном агенте мы распо-

ложим чертеж банковского отделения и зададим диаграмму процесса потока клиентов. Далее, создав диаграмму из блоков библиотеки моделирования процессов, зададим динамику процесса.

Каждый блок предлагает определенную операцию, которая будет создаваться над проходящими по диаграмме процессами агентами. Диаграмма процесса в AnyLogic создается путем добавления объектов библиотеки из палитры на диаграмму агента, соединения их портов и модификации значений свойств блоков в соответствии с требованиями модели.

Следующая схема воспроизводит простейшую систему очереди, которая состоит из источника агентов, задержки (и очереди перед задержкой) и финального уничтожения агентов (рис. 1).

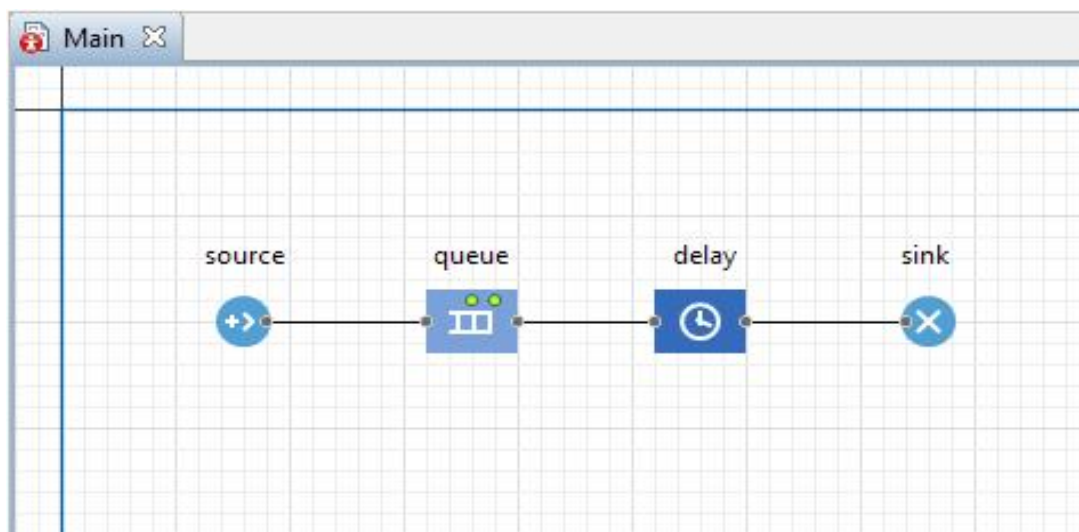


Рис. 1. Система очереди

В предложенной схеме фигурирует 4 объекта. Объект Source активизирует агентов определенного типа. Обычно он используется в качестве начальной точки диаграммы процесса, формализующей поток агентов. В предложенном примере агентами будут посетители банка, а объект Source будет активизировать их приход в банковское отделение. Объект Queue моделирует очередь агентов, ожидающих приема объектами, следующими за данным в диаграмме процесса. В данном случае он будет моделировать очередь клиентов, ждущих своей очереди к банкомату. Объект Delay задерживает агентов на выбранный период времени, представляя в предложенной модели банкомат, у которого посетитель банковского отделения тратит свое время на проведение необходимой ему операции. Объект Sink аннулирует поступивших агентов. Обычно он используется в качестве конечной точки потока агентов (соответственно диаграммы процесса) [2].

Рассмотрим процесс обслуживания клиентов в виде анимационной очереди, которая ведет к банкомату, так как это показано на рисунке 2.

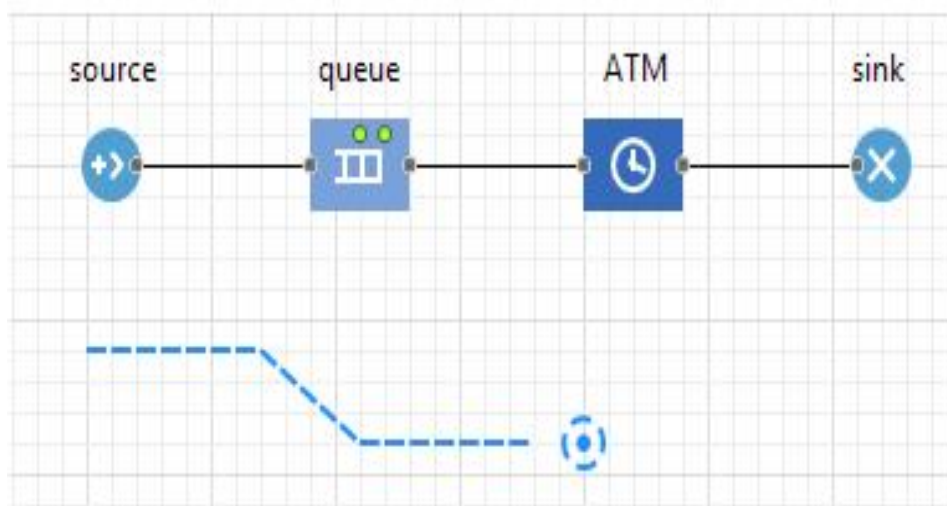


Рис. 2. Анимация очереди

В предложенной схеме банкомат в виде окружности, а для отображения очереди нарисуем ломаную линию. Элементы презентации созданы, теперь выполним ряд настроек модели.

Начиная с версии AnyLogic 6.5, пользователи могут создавать трехмерные (3D) анимации моделей. Трехмерная анимация - самый явный и реалистичный способ визуализации моделируемого процесса. 3D окно представляет собой элемент, задающий на диаграмме агента область, в которой во время запуска модели будет отображена трехмерная анимация объекта.

На диаграмме одного объекта могут быть сразу несколько окон трехмерной анимации, каждое из которых будет показывать какой-то определенный участок общей трехмерной сцены.

Можно с легкостью настроить окно трехмерной анимации на то, чтобы показывать по умолчанию какой-то определенный участок трехмерной сцены, выделив у него в свойствах камеру, которая и будет "снимать" то, что будет "показывать" окно трехмерной анимации. При запуске модели обратите камеру в графическом редакторе, на те фигуры презентации, которые хочется увидеть в окне. Эта возможность очень часто применяется, поскольку не всегда окно 3D анимации будет отображать именно нужные Вам трехмерные объекты. А настроить один раз камеру будет куда проще, чем постоянно направлять к требуемым объектам во время работы модели.

Теперь пришло время задать фигуру клиента банка. По умолчанию клиенты в нашей модели обозначались цветными точками и отображались цветными цилиндрами в 3D анимации. Если мы зададим нестандартный тип клиента и выберем для него красивую фигуру анимации, нам нужно будет создать новый тип агента.

Применяя элемент 3D Объект, можно доставить в модели изображения трехмерных объектов.

Известно, что стандартные фигуры презентации AnyLogic (прямоугольник, овал, линия, ломаная и т.д.) обычно используются для создания объектов невысокого уровня сложности, например, коробки, дороги, стены помещений. А вот более сложные трехмерные объекты (люди, автопогрузчики, грузовики, самолеты, и т.д.) обычно не создаются в самом AnyLogic, а доставляются извне именно с помощью элемента 3D объект.

Элемент 3D-объект поддерживает импорт трехмерных объектов форматов X3D и VRML. Формат X3D является величиной файла для представления трехмерной компьютерной графики, имеющим в основе XML; он является потомком языка Virtual Reality Modeling Language (VRML).

Теперь добавим в нашу модель служащих (банковских кассиров), тем самым усложнив ее. Мы могли бы промоделировать кассиров, как и банкомат, с помощью объекта Delay. Но в данном случае представляется моделирование кассиров с помощью ресурсов.

Ресурс - это специальный объект Библиотеки моделирования процессов, который может потребоваться агенту для реализации какой-то задачи. В каждый момент времени ресурс может быть занят только одним агентом. В нашем примере посетителям банковского отделения (агентам) необходимо получить помощь у банковских служащих или ресурсов (рис. 3).

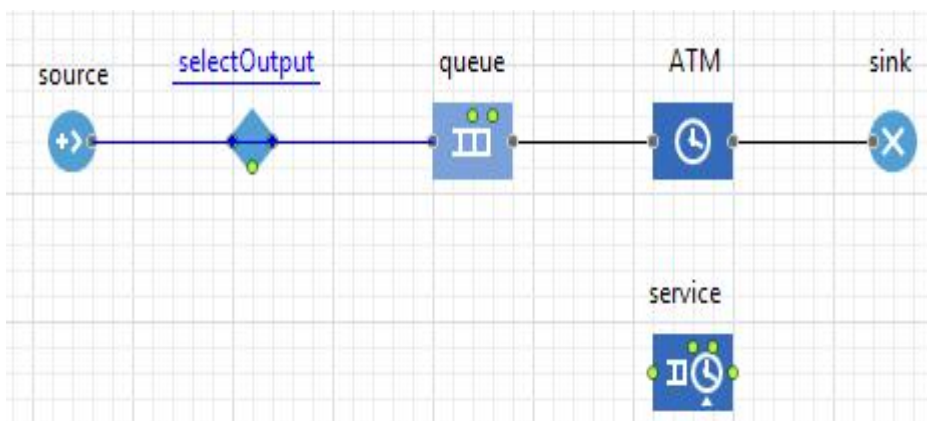


Рис. 3. Добавления объектов Service и SelectOutput

Объект Service фиксирует для агента заданное количество ресурсов, задерживает агента, а затем освобождает зафиксированные им ресурсы. SelectOutput является блоком принятия решения. В зависимости от выбранного Вами условия, агент, поступивший в объект, далее будет поступать на один из двух выходных портов объекта [3].

Таким образом, агентное моделирование является успешным инструментом для реализации имитационных моделей для системы массового обслуживания. Тому и служит пример, который мы рассмотрели и получили результат, показанный рис. 4.

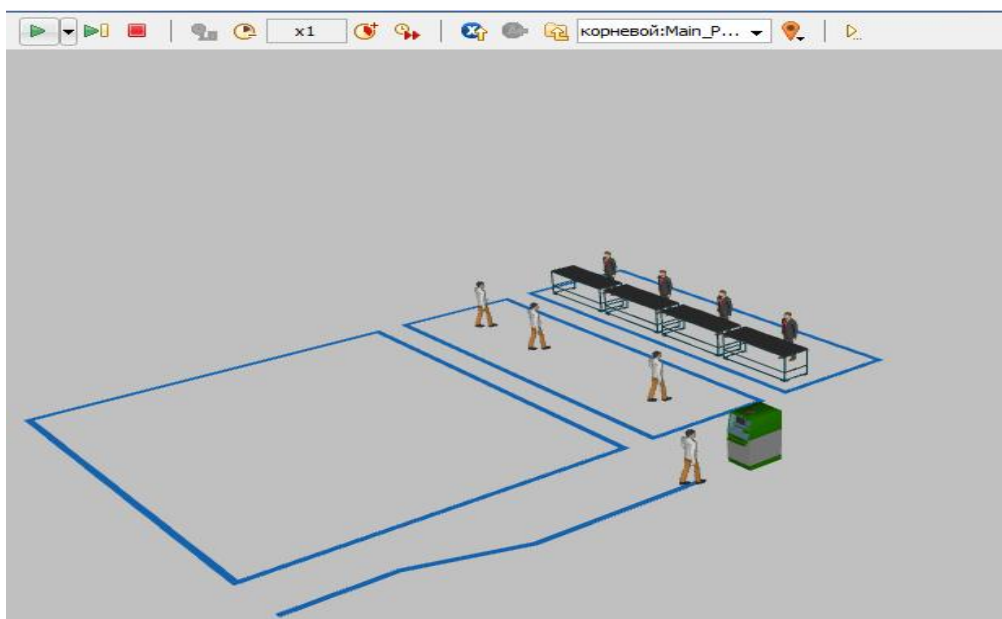


Рис. 4. 3D-модель системы обслуживания банковского отделения

Изучив и проанализировав возможности и функции AnyLogic, можно сказать, что представленный программный продукт готов к применению в учебном процессе различных специальностей. Он имеет уже подсознательно понятный интерфейс и, благодаря многопрофильности, позволяет смоделировать процессы любой сложности и направленности.

Литература

1. Сайт компании AnyLogic [Электронный ресурс] - URL // <http://www.anylogic.ru/>
2. Боев В.Д. Компьютерное моделирование. - СПб., 2014.
3. Сайт Студопедия [Электронный ресурс] - URL // <http://studopedia.org/14-56612.html>

УДК 378

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В КАЗАХСТАНЕ

Северинова Е.А., Назаркина Е.А.

Сведения об авторах. Назаркина Екатерина Александровна - магистрант ВКГУ им. Аманжолова специальности «Дефектология», Северинова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики ВКГУ им. Аманжолова.

Аннотация. В статье анализируется научно-педагогическая литература, которая в прогрессивной педагогике выступает как готовность к профессиональной деятельности учителя-педагога. Исследуется структурно-функциональный анализ деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, который выделяет компоненты (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-конативный, рефлексивный и коммуникативный) инклюзивной готовности будущих педагогов, описываются методики определения уровня сформированности каждого элемента, анализ дидактической модели формирования ценностей инклюзивного образования.

Ключевые слова. Готовность, личностный уровень, функциональный уровень, личностно-деятельностный уровень, целевой блок, реконструктивный блок, рефлексивный блок.

Авторлар туралы мәліметтер. Назаркина Екатерина Александровна - С. Аманжолов атындағы ШҚМУ магистранты, Северинова Елена Александровна – С. Аманжолов ат. ШҚМУ психология және коррекциялық педагогика кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты.

Аннотация. Мақалада ғылыми-педагогикалық әдебиет талданады, ал ол прогрессивті педагогикада мұғалім-педагогтың кәсіби қызметіне дайындық ретінде қабылданады. Инклюзивті білім беру жағдайында педагог қызметінің құрылымдық-функционалдық талдауы зерттеледі, ол болашақ педагогтардың инклюзивті дайындығының компоненттерін (когнитивті, эмоционалдық, мотивациялық-конативті, рефлексивті және коммуникативтік) бөліп көрсетеді, әрбір элементтің қалыптасу деңгейін анықтау әдістемесі, инклюзивті білім беру құндылықтарын қалыптастырудың дидактикалық моделін талдау сипатталады.

Түйін сөздер. Дайындық, жеке деңгей, функционалдық деңгей, жеке-қызметтік деңгей, мақсатты блок, қайта құру блогы, рефлексивті блок.

About the authors. Nazarkina Yekaterina - Graduate student of EKSU named after S. Amanzholov, major "Defectology", Severinova Yelena - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy of EKSU named after S. Amanzholov.

Annotation. The article analyzes the scientific and pedagogical literature, which in progressive pedagogy acts as a readiness for the teacher-educator's professional activity. The structural and functional analysis of the teacher's activities in the context of inclusive education is studied, which identifies the components (cognitive, emotional, motivational-reflective, communicative) and inclusive readiness of future teachers, describes methods for determining the level of formation of each element, an analysis of the didactic model of value formation of inclusive education.

Keywords. Readiness, personality level, functional level, personality-activity level, target block, reconstructive block, reflexive block.

Многие исследователи С.В. Алехина, Н.А. Пронина, Т.Ю. Зимнухова, Е.В. Губина, Т.В. Кожекина, Л.А. Воденникова, Покрина О.В., Хомутова М.Н. и др. на первое место среди таких препятствий ставят неподготовленность педагогических кадров.

Ряд исследователей объясняют понятие «готовность» как особое психическое состояние, установку личности на совершение определенной деятельности. Это сложное многоуровневое образование, включающее в себя познавательные, волевые, мотивационные, нравственные характеристики.

По мнению других авторов, готовность к действию - это сложная, динамическая система, включающая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики. Формой готовности многие исследователи считают установку.

Анализ научно-педагогической литературы констатировал, что в прогрессивной педагогике явление готовности к профессиональной деятельности изучается на нескольких уровнях:

1. Личностный, анализирующей готовность как проявление индивидуально-личностных качеств, детерминированное характером предстоящей деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев и др.).

2. Функциональный, трактующей ее как временную готовность и трудолюбие, предстоящую активизацию психических функций, умение инициировать необходимый физический и психический потенциал для реализации деятельности (Е.П.Ильин, Н.Д.Левитов и др.).

3. Личностно-деятельностный, характеризующем готовность как целостное проявление всех составляющих личности, допускающее возможность эффективно выполнять свои обязанности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.).

Готовность - это не врожденное качество, а прогнозируемый результат специальной подготовки: становления, направленности, заинтересованности, профессионального обучения и самообразования.

Это еще и цель подготовки, приоритетное условие реализации возможностей каждого индивида. Эту мысль подчеркивает и исследователь К.М. Дурай-Новакова [14].

Также в рамках данного исследования необходимо провести анализ трактовок понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования». С.В. Алехина в своих статьях неоднократно указывала на недостаточную компетентность учителей к работе в инклюзивной среде, на наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов у педагогов.

Анализируя теоретические подходы интерпретации понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования», нельзя обойти вниманием статьи В.В. Хитрюк.

Автор впервые вводит термин «инклюзивная готовность», которое трактуется ею как комплекс компетенций, предопределяющих намерения и способность к эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

В своих работах В.В. Хитрюк проводит структурно-функциональный анализ деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, выделяет компоненты (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-когнитивный, рефлексивный и коммуникативный) инклюзивной готовности будущих педагогов, описывает методики определения уровня сформированности каждого элемента, предлагает дидактическую модель формирования ценностей инклюзивного образования.

Инклюзивную готовность В.В. Хитрюк характеризует как первый этап формирования инклюзивной культуры педагогов.

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что термины «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» и «инклюзивная готовность» являются синонимичными даже при некоторых расхождениях в трактовках. Большинство исследователей характеризуют эти дефиниции как интегративное свойство личности, позволяющее эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в инклюзивной образовательной среде.

Выделяя достаточно крупные элементы инклюзивной готовности, или же дробя её структуру на более мелкие части, в целом все авторы указывают на такие компоненты как ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный.

Диагностика изучаемого психического феномена во многом является проблемным местом любого исследования. Выбор диагностического инструментария, сочетания методик и методов обработки результатов обуславливает интерпретацию полученных данных и определяет пути коррекции.

Нами применялась экспресс-диагностика, направленная на выявление отношения к инклюзивному образованию; особенностей профессионально важных качеств педагога инклюзивного образования; выбор индивидуальных копинг-стратегий для разрешения

проблемных ситуаций в профессиональной деятельности и др. критериями оценки послужила типология инклюзивной готовности, предложенная В.Н. Поникаровой, дополненная и уточненная А.А. Лебедевой и Т.Н. Покудиной.

Также использовались методы статистического анализа полученных данных: ранжирование, ранговый коэффициент корреляции Спирмена, критерий Пирсона χ^2 . Обобщение содержания модели сопровождения позволила сделать вывод, что она (модель) должна включать четыре блока: целевой, диагностический, реконструктивный и рефлексивный.

Коротко остановимся на их специфике. Целевой блок определяет основные цели, направления и задачи сопровождения. Цель – развитие личности педагогов, реализующих инклюзивное образование в ДОУ.

Направления совпадают с основными контекстами развития инклюзивной готовности: ценностно-мотивационном, когнитивном, поведенческом и аффективном. Они отражают личностные (общие и специфические) особенности (контексты) личности педагога, которые возникают в процессе профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Задачи ставятся уже в зависимости от особенностей каждого контекста.

Особенности каждого контекста выявляются в процессе реализации диагностического блока, на уровне которого конструируются диагностические программы, в том числе с использованием экспресс-диагностики.

Экспресс-диагностика инклюзивной готовности педагогов, реализующих инклюзивное образование, была разработана В.Н. Поникаровой, апробирована и дополнена А.А. Лебедевой. Совместно были разработаны и уточнены критерии оценки инклюзивной готовности педагогов, реализующих инклюзивное образование в ДОУ, а также получены экспертные заключения.

Реконструктивный блок уточняет содержание сопровождения через определение принципов развивающей работы, выбор конкретных методов, форм, видов сопровождения. В частности, нами установлено оптимальное соотношение различных форм сопровождения: 1: 4: 2.

Эта формула означает сочетание: один семинар-практикум, четыре тренинговых занятия и две консультации. Использование модульного принципа позволяет гибко варьировать тематику всех форм сопровождения, нередко по выбору педагогов. На конечных этапах развивающей работы консультации могут быть заменены мастер-классами.

Рефлексивный блок включает оценку развивающей работы, в том числе оценку динамики инклюзивной готовности педагогов, реализующих инклюзивное образование в ДОУ.

Основное внимание уделяется качественному анализу личностных ресурсов и контекстов развития личности педагогов, реализующих инклюзивное образование в ДОУ. На этом этапе могут быть использованы опрос, анкетирование, отзывы и другие виды обратной связи.

Анализ полученных результатов позволяет оценить достижения, понять недостатки и наметить пути их устранения. В процессе изучения инклюзивной готовности педагогов, реализующих инклюзивное образование в ДОУ, и реализации сопровождения, нами были выделены внутренние и внешние условия внедрения модели формирования инклюзивной готовности педагогов, реализующих инклюзивное образование в ДОУ.

Внутренние условия включают реализацию личностных копинг-ресурсов: широкий, гибкий, мобильный репертуар совладающего поведения; свободное освоение и создание собственных паттернов копинг-поведения; педагогическую толерантность.

Внешние условия включают этапность, структурность, разнообразный выбор форм, методов, приемов сопровождения, которые обеспечивают его эффективность.

Данные контрольного эксперимента позволяют сделать вывод, что в изучаемой группе преобладают допустимый, продвинутый и оптимальный уровни инклюзивной готовности.

Допустимый уровень инклюзивной готовности (43% педагогов) характеризуется

тем, что преобладает скорее положительное отношение к инклюзивному образованию.

Объем освоения профессионально важных качеств является достаточным для осуществления профессиональной деятельности, но не предполагает его переосмысления и пополнения.

Фрустрационная толерантность средняя. Копинг-поведение в целом можно охарактеризовать как успешное.

Успешный тип копинг-поведения предполагает использование преимущественно продуктивных копинг-стратегий для разрешения проблемной ситуации (социальная поддержка, принятие ответственности, самоконтроль).

Педагогам этого типа свойственно адекватное использование стратегий копингповедения в проблемных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью (проблемный анализ, оптимизм, сотрудничество). Характерен средний уровень профессионального риска и высокая значимость профессиональной деятельности.

У педагогов преобладает активный тип профессионального поведения.

Характерно достаточно свободное освоение и создание собственных паттернов копинг-поведения. Отмечается средний уровень конфликтности, а также высокий уровень толерантности и эмпатии. Отмечается наличие преимущественно сбалансированного локуса контроля. Отмечается определенная позитивная динамика.

Использование коэффициента χ^2 показывает наличие статистически значимых различий ($\chi^2 = 18,72$, значимо при $p \leq 0,01$). В качестве методических рекомендаций мы предлагаем доработанное, расширенное и обобщенное содержание рабочих тетрадей.

Нами предлагается блок по формированию педагогической толерантности (разработан Т.Н. Покудиной), который включает комплекс занятий, мастер-классов и консультаций. Целью данного блока является расширение практического опыта педагогов по организации инклюзивного образовательного пространства на толерантной основе, развитие толерантного сознания и установок толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Т.Н. Покудиной также предлагается диагностика педагогической толерантности. Мы также делаем акцент на том, что содержанием сопровождения является не столько формирование инклюзивной готовности, сколько поддержание и сохранение ее на достаточно высоком уровне. [22]

В качестве основных видов сопровождения мы предлагаем мобильное и экспресс-сопровождение, которые хорошо себя зарекомендовали и неоднократно апробированы авторами на различных аудиториях: от всероссийских вебинаров до мастер-классов на региональном и местных уровнях.

Указанные виды сопровождения позволяют очень быстро реагировать на проблемы педагогов инклюзивного образования, решать их буквально в момент обращения. Содержание сопровождения также позволяет использовать различные формы, приемы и методы, технологии сопровождения.

Предпочтение отдается активным и интерактивным методикам. Использование электронных рабочих тетрадей полностью соответствует этим характеристикам.

При необходимости содержание сопровождения может быть акцентировано и сосредоточено на любой проблеме, любом контексте развития личности педагога инклюзивного образования.

В заключении хотим отметить научную новизну проведенного исследования:

- в уточнении и конкретизации содержательной характеристики особенностей инклюзивной готовности педагогов, реализующих инклюзивное образование;
- в выявлении специфики инклюзивной готовности педагогов, реализующих инклюзивное образование в ДОУ с использованием экспресс-диагностики;
- в разработке содержания модели формирования инклюзивной готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования в ДОУ;
- в выявлении условий реализации модели формирования инклюзивной готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования в ДОУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. - 2-е изд., перераб. и доп. - Минск: Изд-во БГУ, 1981.
2. Краснова Н.А. Коммуникативная компетентность педагога как составляющая успешной профессиональной деятельности при сопровождении инклюзивного образования // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи: сборник научно-методических материалов; под науч. ред. Белогурова А.Ю., Булановой О.Е., Поликашевой Н.В. - М.: Спутник+, 2015. - С. 144-149.
3. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студента к педагогической деятельности дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. - М., 1983.
4. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций // Известия Смоленского государственного университета. - 2013. - №4 (24). - С. 446-455.
5. Поникарова В.Н. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию: рабочая тетрадь. Части 1–5. – Череповец: Череповец. гос. ун-т, 2018.
6. Омашева Т.М., Тлеубаев Ж.Б. Инклюзивное образование в Казахстане /В сб.: Теоретические и методические проблемы создания современной образовательной среды Сборник материалов международной научно-практической конференции "Феномен наследия А.С. Макаренко", посвященной 130-й годовщине со дня рождения А.С. Макаренко, 2019. - С. 172-177.

УДК 378

**ПРОГРАММА МОНИТОРИНГА ПОТРЕБНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ
ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВЕ У СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ**

Кочнева М.А., Барабанова Е. И.

Сведения об авторах. Кочнева Мария Андреевна – магистрант ВКГУ им. С. Аманжолова, по специальности «Дефектология»; Барабанова Елена Ивановна – кандидат психологических наук, доцент ВКГУ им. С. Аманжолова

Аннотация. В статье предлагается программа мониторинга потребности в инклюзивном online-сообществе у субъектов инклюзивной среды, на основе анкетирования, сбора и анализа данных.

Ключевые слова. Программа мониторинга, инклюзивное образование, онлайн-сообщество.

Авторлар туралы мәліметтер. Авторлар туралы мәліметтер. Кочнева Мария Андреевна- С. Аманжолов ат. ШҚМУ "Дефектология" мамандығының магистранты; Барабанова Елена Ивановна – психология ғылымдарының кандидаты, С. Аманжолов атындағы ШҚМУ доценті.

Аннотация. Мақалада сауалнама жүргізу, деректерді жинау және талдау негізінде инклюзивтік орта субъектілеріндегі инклюзивтік on-line-қоғамдастыққа қажеттілік мониторингі бағдарламасы ұсынылады.

Түйін сөздер. Мониторинг бағдарламасы, инклюзивті білім беру, онлайн-қоғамдастық.

About the authors. Kochneva Maria - Graduate student of EKSU named after S. Amanzholov, major of "Defectology"; Barabanova Yelena - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of EKSU named after S. Amanzholov.

Annotation. The article proposes a program for monitoring the need for an inclusive on-line community among subjects of an inclusive environment, based on questionnaires, data collection and analysis.

Keywords. Monitoring program, inclusive education, online community.

В основе понятия «инклюзивное образование» лежит английский термин «inclusion», что в переводе означает «включение, присоединение» [1].

В переводе с французского «inclusif» означает «включающий в себя» и латинского «include» - «заключаю, включаю» [1].

В словарях, инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2].

По мнению Мовкебаевой З.А., под инклюзивным («включающим», доступном и равном для всех) образованием понимается процесс включения детей с ограниченными возможностями в развитии (с нарушением слуха, зрения, интеллекта, речи и опорно-двигательного аппарата) в общеобразовательный процесс при соответствующих материально-технических и психолого-педагогических условиях [3].

Интернет-сообщество - группа людей со сходными интересами, которые общаются друг с другом в основном через Интернет. Интернет предоставляет широчайшие технические возможности для общения. Кроме того, в Интернете сравнительно легко найти людей со схожими интересами и взглядами на мир. Вдобавок, общение в сети начать психологически проще, чем при личной встрече. Подобные интернет-сообщества постепенно начинают играть ощутимую роль в жизни всего общества, особенно в условиях создания электронной демократии. Примерами интернет-сообществ являются вики-проекты, форумы, чаты, веб-конференции, социальные сети, коллективные блоги, имиджборды, многопользовательские онлайн игры и т. п.[4].

Социальная сеть – это, в первую очередь, интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Автоматизированная социальная среда позволяет общаться группе пользователей благодаря существованию общих интересом. Поэтому выделяются тематические форумы, профессиональные социальные сети, электронные научные библиотеки и энциклопедии. Комьюнити (сообщество) здесь является неким собранием людей, находящихся во взаимодействии и связанных между собой общими целями интересами, в пространстве, в течение определенного времени. В современных социологических исследованиях сетевых сообществ фигурируют следующие термины:

- «virtual community» (виртуальное сообщество), фиксирующее виртуальный характер интеграции людей в киберпространстве;

- «online community» (онлайновое сообщество) - термин употребляется в противопоставление off-line сообществам, как указывающий на интерактивность общения и взаимодействия людей в киберпространстве, в реальном времени [5].

Можно выделить ряд характерных особенностей коммуникации, опосредованной социально-сетевыми технологиями: виртуальность, интерактивность, гипертекстуальность, глобальность, креативность, анонимность, мозаичность. Виртуальность – это характеристика символической реальности, противопоставленной объективному миру и замещающей его с помощью образов, симулякров и аналогов. Интерактивность связана с ориентацией на индивидуальное и избирательное использование информации. В основе гипертекстуальности лежит представление о тексте, который позволяет пользователю самому моделировать и организовывать текстовое пространство удобным для него образом. Глобальность коммуникации определена предельным расширением того пространства, в котором происходят различные виды общения. Креативность обусловлена тем, что виртуальное пространство предоставляет человеку максимум возможностей для конструктивной деятельности, позволяя изобретать множество самопрезентаций [6].

Программа, которую мы разрабатывали долгое время основана на данных анализа результатов мониторинга потребности в инклюзивном онлайн-сообществе у субъектов инклюзивной среды. В свою очередь мониторинг состоял из следующих этапов:

1. Анкетирование учителей общеобразовательных и обычных школ, родителей детей с ОВ, родителей детей нормы развития, детей с ОВ и детей возрастной нормы;

2. Математические методы обработки данных – частотное распределение, корреляционный анализ;
3. Количественный и качественный анализ результатов опроса.

Таблица 1. Параметры и показатели содержания опросника

параметр	показатель	вопрос
Ожидания у участников инклюзивного процесса от он-лайн сообщества	- решение проблем через он-лайн сообщество	1
	- адресная польза	2
Потребность в информации от специалистов	- необходимость в специалистах	3
Ценность в он-лайн сообществе у всех участников инклюзивного процесса	- польза учителей, родителей детей с ОВ, родителей детей нормы развития	4, 5, 6
Готовность включаться в сообщество и запрос тем	- готовность включиться в сообщество	7
	- интересные темы	8

Разработка концепции программы мониторинга предполагает определение основных идей, которые лягут в основу управленческой и организаторской деятельности по определению потребности в инклюзивном онлайн сообществе у субъектов инклюзивной среды.

Основная идея Программы мониторинга заключается в сборе статистически достоверной, научно обоснованной информации об образовательных потребностях детей с ОВ, полученная в результате мониторинга, которая позволит верно определить потребности в инклюзивном онлайн сообществе у субъектов инклюзивной среды.

Объектом программы мониторинга потребности в инклюзивном on-line сообществе у субъектов инклюзивной среды являются субъекты инклюзивной среды.

Предмет - потребность в инклюзивном on-line сообществе у субъектов инклюзивной среды.

Структура Программы мониторинга потребности в инклюзивном онлайн сообществе у субъектов инклюзивной среды, включает два основных раздела - методологический и методический - выглядит так:

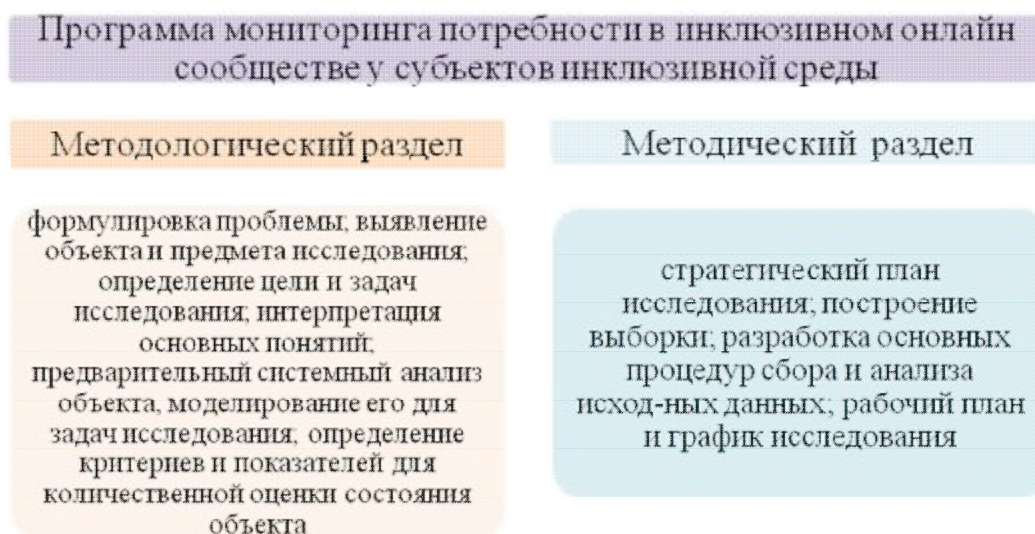


Рис. 1. Программа мониторинга потребности в инклюзивном онлайн сообществе у субъектов инклюзивной среды

Этапы реализации Программы мониторинга потребности в инклюзивном онлайн-сообществе у субъектов инклюзивной среды

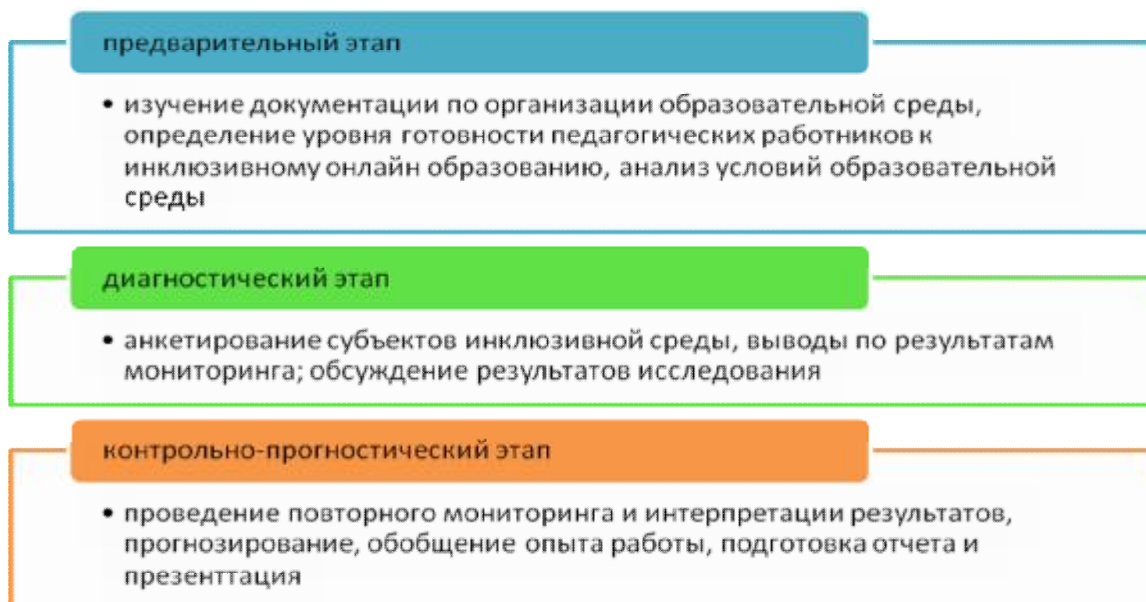


Рис. 2. Этапы реализации Программы мониторинга потребности в инклюзивном онлайн-сообществе у субъектов инклюзивной среды

Анкетирование применялось на базе КГУ «Средняя школа №36» акимата города Усть-Каменогорска. Всего количество детей и взрослых составило 180 человек, выборку составили: педагоги, работающие в обычной школе - 30 чел, педагоги, работающие в инклюзивной школе - 30 чел, родители у которых дети с ОВ - 30 чел, родители у которых дети нормы развития - 30 чел, дети с ОВ – 30 чел, дети нормы развития- 30 чел.

Субъектами инклюзивного образовательного процесса являются все родители класса, вовлеченного в инклюзивный образовательный процесс. Практика пилотных проектов показывает, что и взрослые люди по-разному относятся к включению детей с ОВ в детский коллектив, поэтому они так же нуждаются в психологическом и педагогическом сопровождении этого процесса, путём просвещения родителей о необходимости социального контакта ребенка с ОВ со сверстниками, что в дальнейшем обуславливает жизненную активность и успешность взрослых людей с отклонениями здоровья в обществе.

Педагогов следует рассматривать как особых субъектов инклюзивного образовательного процесса, так как они непосредственно включены в процесс образования и именно от их заинтересованности и компетентности зависит его успешность.

Группа родителей детей возрастной нормы была сформирована из комбинированных (инклюзивных) групп образовательных учреждений, где дети уже получили опыт совместного с детьми с ОВ обучения, а значит, они являются полноправными участниками инклюзивного процесса.

В выборке представлены дети с ОВ, имеющие разные нарушения здоровья по степени тяжести, которые в текущем году посещали образовательные учреждения.

Задание проводилось независимо и изолировано для всех категорий испытуемых. Целью данного мониторингового исследования являлось получение аналитической информации о потребности в инклюзивном он-лайн сообществе у представленных выше субъектов инклюзивной среды. Круг вопросов для субъектов инклюзивной среды был одинаковым, что позволило сравнить взгляд детей, их родителей и педагогов на потребность в инклюзивном он-лайн сообществе.



Рис. 3. Ожидание у участников инклюзивного процесса от онлайн-сообщества, %

Согласно полученным данным, 29% опрошенных субъектов инклюзивного образования, считают, что в большей мере принесет пользу инклюзивное онлайн-сообщество узким специалистам, работающим в системе инклюзивного образования.

24% опрошенных субъектов инклюзивного образования – педагогам, которые непосредственно работают с детьми с ОВ, 22% опрошенных субъектов инклюзивного образования – родителям детей с ОВ; также 15% опрошенных субъектов инклюзивного образования, считают, что в большей мере принесет пользу инклюзивное онлайн-сообщество всем педагогам общеобразовательных учреждений.

Меньше всего принесёт пользы инклюзивное онлайн сообщество согласно мнению респондентов детям нормы развития (4%) и родителям детей нормы развития (6%).

В целом, по показателю «Ожидание у участников инклюзивного процесса от онлайн сообщества» можно сказать, что большинством родителей детей с ОВ, учителей инклюзивного образования и детей с ОВ создание инклюзивного онлайн сообщества всех субъектов инклюзивной среды понимается и принимается.

По показателю «потребность в информации от специалистов».

В анкетах данный параметр диагностировался по вопросу «Информацию от каких специалистов нужно, в первую очередь, предоставлять на сайте».

Таблица 2. Ранжирование средних значений субъектов инклюзивной среды по параметру «Потребность в информации от специалистов»

Информацию от каких специалистов нужно в первую очередь предоставлять на сайте?	Ранжирование по выборке учителей общеобразовательной школы	Ранжирование по выборке учителей инклюзивного образования	Ранжирование по выборке детей ОВ	Ранжирование по выборке детей (норма)	Ранжирование по выборке родителей детей с ОВ	Ранжирование по выборке родителей детей (норма)
Педагог-психолог	4,0	3,9	4,0	3,4	4,0	4,0
Учитель-логопед	2,8	3,0	2,8	2,9	2,9	2,8
Социальный педагог	5,7	5,7	5,7	5,3	5,5	5,7
Педагог-дефектолог	2,1	2,2	2,1	2,6	2,1	2,1
Инструктор лечебной физ-	5,2	5,0	5,2	5,3	5,4	5,2

культуры						
Медицинский работник	1,3	1,3	1,3	2,1	1,3	1,3
Тьютор	7,9	7,7	7,9	8,0	7,7	7,9
Учитель - предметник	7,1	7,3	7,1	6,9	7,1	7,1

Таким образом, согласно данным таблицы, в настоящий момент наиболее актуальной потребностью в информации от специалистов на сайте указали практически все респонденты. Наиболее востребованными специалистами на сайте являются медицинский работник (1,5), педагог-психолог (3,63), учитель-логопед (2,9) и педагог-дефектолог(2,3). Менее востребованными – инструктор по физической культуре (5,4) и социальный психолог (5,7).

Также следует отметить, что наименее востребованным оказалась информация о тьюторе и учителе-предметнике (7,8). Можно предположить, что это обусловлено не объективным отсутствием потребности в таких видах помощи у семей, воспитывающих ребенка с ОВ, а отсутствием специалистов или их низкой профессиональной компетентностью.



Рис. 4. Результаты значений субъектов инклюзивной среды по вариантам ответов на вопрос «Какие самые приоритетные темы, на ваш взгляд, должны в первую очередь освещаться в сообществе?», %

Согласно полученным данным, 26% опрошенных субъектов инклюзивного образования, указали на приоритетность темы, которая должна освещаться в инклюзивном онлайн-сообществе «особенности взаимоотношений «ученик с ограниченными возможностями - ученик нормы развития», 25% опрошенных субъектов инклюзивного образования считают приоритетной тему «взаимодействие родителя ребенка с ограниченными возможностями и специалиста»; 21% - «базовые знания о детях с ограниченными возможностями».

В результате анализа этих и остальных данных, полученных в исследовании мониторинга потребности в инклюзивном онлайн сообществе у субъектов инклюзивной

среды посредством анкетирования субъектов инклюзивного сообщества можно сделать вывод:

1. Наиболее востребованными специалистами на сайте являются педагог-психолог (62%), социальный психолог (58%), учитель-логопед (52%), педагог-дефектолог (67%), инструктор по физической культуре (67%) и тьютор (45%). Также следует отметить, что наименее востребованной оказалась информация о медицинском работнике (9%).

2. Преобладающее число родителей детей ОВ (80%) указывают в качестве интересной темы «Взаимодействие родителя ребенка с ОВ и специалистов». Опрос учителей общеобразовательной школы и учителей инклюзивного образования продемонстрировал, что наиболее интересными темами для них являются «Особенности взаимодействия «учитель-ученик с ОВ» (52%) и «Базовые знания о детях с ОВ» (48%).

3. Родители детей с ОВ, выбирающие инклюзивное онлайн сообщество, считают, что за счет особых условий, созданных там для ребенка, он сможет получить: возможность знакомиться с новостями в мире инклюзивного образования; возможности трудоустройства; возможности получения развивающих, коррекционных и консультативных услуг; возможность установить контакты с родителями других детей с ОВ.

4. В наибольшей степени ценность в онлайн сообществе у всех участников инклюзивного процесса видят в создании «специальных условий» и особый режим освоения учебной программы (темп, размер группы, объем заданий и прочее).

Таблица 3. План реализации Программы мониторинга потребности в инклюзивном онлайн-сообществе у субъектов инклюзивной среды

№	Мероприятия	Исполнители	Сроки
1	Определение базы для проведения мониторинга и назначение специалистов, ответственных за проведение мониторинга в образовательных учреждениях	Руководитель образовательного учреждения	Неделя
2	Определение специалиста за проведение мониторинга потребности в инклюзивном онлайн сообществе у субъектов инклюзивной среды	Руководитель образовательного учреждения	1 день
3	Составление списка родителей, которые примут участие в мониторинге	Психолог, методист образовательного учреждения, специалист за проведение мониторинга	2 дня
4	Инструктаж специалиста за проведение мониторинга потребности в инклюзивном онлайн сообществе у субъектов инклюзивной среды, проводящего анкетирование	Методист образовательного учреждения	1 день
5	Проведение анкетирования в потребности в инклюзивном онлайн сообществе у субъектов инклюзивной среды	Психолог, специалист за проведение мониторинга	неделя
6	Сбор данных анкетирования в потребности в инклюзивном онлайн сообществе у субъектов инклюзивной среды	Специалист за проведение мониторинга	1 день
7	Фиксация специалистом вопросов, замечаний родителей во время процедуры анкетирования	Специалист за проведение мониторинга	Неделя
8	Интерпретация полученных данных анкетирования в потребности в инклюзивном онлайн сообществе у субъектов инклю-	Методист образовательного учреждения, специалиста за проведение мо-	Неделя

	живной среды	ниторинга	
9	Составление выводов на основе аналитической информации	Методист образовательного учреждения, специалиста за проведение мониторинга	2 дня
10	Принятие управленческих решений о необходимых изменениях в организации онлайн сообщества у субъектов инклюзивной среды	Руководитель образовательного учреждения	Неделя

Практическая значимость результатов Программы мониторинга потребности в инклюзивном онлайн-сообществе у субъектов инклюзивной среды заключается в получении динамических данных:

- какие категории детей «включены» в инклюзивный процесс в образовательных учреждениях. Анализ категорий детей, включенных в инклюзивное пространство учреждения, характер и форма инклюзии;
- какие формы инклюзии присутствуют в деятельности дошкольных и школьных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, системы среднего профессионального образования;
- каковы образовательные и социальные потребности детей с ОВ, потребность в инклюзивном онлайн-сообществе у субъектов инклюзивной среды;
- какова методическая обеспеченность образовательного учреждения в инклюзивном онлайн-сообществе у субъектов инклюзивной среды;
- какова степень готовности педагогов к реализации инклюзивного онлайн-сообщества у субъектов инклюзивной среды;
- какие отношения складываются в инклюзивном онлайн-сообществе у субъектов инклюзивной среды, на каких ценностных принципах они формируются;
- каково отношение учителей, родителей и педагогов к процессу внедрения инклюзивного онлайн-сообщества у субъектов инклюзивной среды.

Как показывают данные мониторинга, потребность в онлайн-сообществе безусловно есть, так же, как и спрос на информацию о процессе инклюзивной системы. В связи с данным мониторингом можно сделать выводы о тех или иных предпочтениях субъектов инклюзивной среды, т.к. инклюзивное образование – еще не до конца применяется в Республике Казахстан, изучая потребность в онлайн-сообществе мы можем грамотно планировать следующие программы по развитию того или иного процесса или объекта инклюзии.

Сбор качественной и количественной информации во время мониторинга потребности в инклюзивном онлайн сообществе у субъектов инклюзивной среды проводится путем встреч, интервью и анкетирования с субъектами инклюзивной среды. В целом от постоянного наблюдения и анализа изменений во многом зависит качество инклюзивного процесса в ОУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Оралканова И.А, Жакупова Д.С. Инклюзивное образование. - Алматы, 2016.- 200 с.
2. Ертанова О.Н. Образование и инвалидность: ступени развития // Журнал прикладной психологии. - 2018. - № 2. - С. 36-47.
3. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. - 2015. - №3. - С. 9.
4. www.ru.wikipedia.org
5. Кончаковский Р.В. Сетевое интернет-сообщество как социокультурный феномен: автореф. дис. ... канд. социол. наук. - Екатеринбург, 2010.

6. Лещенко А.М. Мультифункциональность сетевых коммуникаций в современном обществе // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. Май-коп, 2011. Вып. 2. С. 52.

УДК 378

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ В КАЗАХСТАНЕ**

Северина Е.А., Назаркина Е.А.

Сведения об авторах. Назаркина Екатерина Александровна - магистрант ВКГУ им. Аманжолова специальности «Дефектология», Северина Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики ВКГУ им. Аманжолова.

Аннотация. В статье рассматривается анализ факторов, оказывающих влияние на качество образования детей с ООП, изучение мнения всех участников образовательного процесса. В статье отображаются актуальные проблемы развития инклюзивного образования в Казахстане. Исследования теоретического материала изложено в статье как анализ современных подходов к исследованию деятельности учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования в Казахстане. В статье представляется информация экспериментального изучения показателей респондентов-студентов. В статье рассматриваются основные аспекты совершенствования методики преподавания в колледжах и вузах, увеличивать количество практических занятий.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, анкетирование, онлайн-ресурсы, информационное обеспечение инклюзивного образования.

Авторлар туралы мәліметтер. Назаркина Екатерина Александровна - С. Аманжолов атындағы ШҚМУ-дың "Дефектология" мамандығы магистранты. Северина Елена Александровна – С. Аманжолов атындағы ШҚМУ психология және коррекциялық педагогика кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты.

Аннотация. Мақалада білім беру үрдісінің барлық қатысушыларының пікірін зерттеу, балалардың білім сапасына әсер ететін факторларды талдау қарастырылады. Мақалада Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамытудың өзекті мәселелері көрсетіледі. Теориялық материалдарды зерттеу мақалада Қазақстандағы инклюзивті білім беру жағдайында мұғалім - логопед қызметін зерттеудің қазіргі заманғы тәсілдерін талдау ретінде берілген. Мақалада респондент – студенттердің көрсеткіштерін эксперименталды зерттеу апараты беріледі. Мақалада колледждер мен ЖОО-да оқыту әдістемесін жетілдірудің негізгі аспектілері, практикалық сабақтар санын көбейту қарастырылады.

Түйін сөздер. Инклюзивті білім беру, сауалнама жүргізу, онлайн-ресурстар, инклюзивті білім беруді ақпараттық қамтамасыз ету.

About the authors. Nazarkina Yekaterina - Graduate student of EKSU named after S. Amanzholov, major of "Defectology", Severinova Yelena - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy of EKSU named after S. Amanzholov.

Annotation. The article considers the analysis of factors affecting the quality of education of children with special educational needs, the study of the opinions of all participants in the educational process. The article reflects the current problems of the development of inclusive education in Kazakhstan. The study of theoretical material is presented in the article as an analysis of modern approaches to the study of the activities of a speech therapist in an inclusive education in Kazakhstan. The article provides information on an experimental study of student respondent indicators. The article discusses the main aspects of improving teaching methods in colleges and universities, to increase the number of practical classes.

Keywords. Inclusive education, questionnaires, online resources, information support for inclusive education.

С 2016 года в вузах страны на всех педагогических специальностях введена обязательная дисциплина «Инклюзивное образование».

Данная дисциплина представлена в объеме 2 кредитов, что составляет 1,6% от всех кредитов теоретического обучения за весь период обучения. Данный объем достаточен лишь для того, чтобы получить базовые знания в области инклюзивного образования, но недостаточен для того, чтобы получить практические навыки по методикам преподавания, приемам и методам обучения детей с ООП. Для сравнения, в Германии порядка 5% содержания программы подготовки учителей направлено на инклюзивное образование.

В настоящее время потребность студентов в получении знаний по данному направлению, как практических, так и теоретических остается высокой.

Анкетирование студентов вузов педагогических специальностей показало, что:

- 21,7% студентов не знают, что такое инклюзивное образование,

- 60,9% будущих учителей понимают инклюзивное образование как обучение детей с нарушениями в развитии со всеми детьми,

- 17,4% - имеют полное представление об инклюзивном образовании и дали более широкое его определение.

Ни один респондент не выразил мнения о том, что его специальных знаний достаточно для работы с детьми с ООП. Это свидетельствует о необходимости усиления профессионального развития педагогов для того, чтобы уметь реагировать на разные образовательные потребности учащихся.

Из числа студентов, обучающихся на педагогических специальностях:

- 82,6% респондентов отметили, что образовательная программа в вузе направлена на профессионально-личностную подготовку педагога, готового работать с детьми с разными уровнями образовательных потребностей,

- 17,4% - указали, что в вузе им не дают знаний, необходимых для работы с детьми с ООП.

«Нам, как будущим учителям, для реализации инклюзивного образования в школе необходимы знания по специальной педагогике и специальной психологии», - указали 69,6% студентов.

17,4% анкетированных ответили, что для работы с детьми с ООП им нужны знания по оказанию медицинской помощи.

Также некоторые студенты выразили мнение о необходимости знания языка жестов (13%) и арт-терапии (4,3%).

21,7% студентов не имеют представления о том, какие специальные знания им необходимы для преподавания в инклюзивной среде (Рис. 1).

На вопрос «Желаете ли Вы обучать в школе детей с нарушениями здоровья?» 30,4% студентов вузов педагогических специальностей ответили отрицательно.

Остальные 69,6% респондентов, напротив, выразили желание преподавать в инклюзивной среде и внести свой вклад через формирование толерантного отношения, коррекцию, развитие и социализацию детей с ООП, проведение тренингов для детей, родителей и учителей.

1 из 4 будущих педагогов (26,1%) считает, что обучение детей с нарушениями здоровья в массовых школах невозможно по причине отсутствия соответствующих условий.

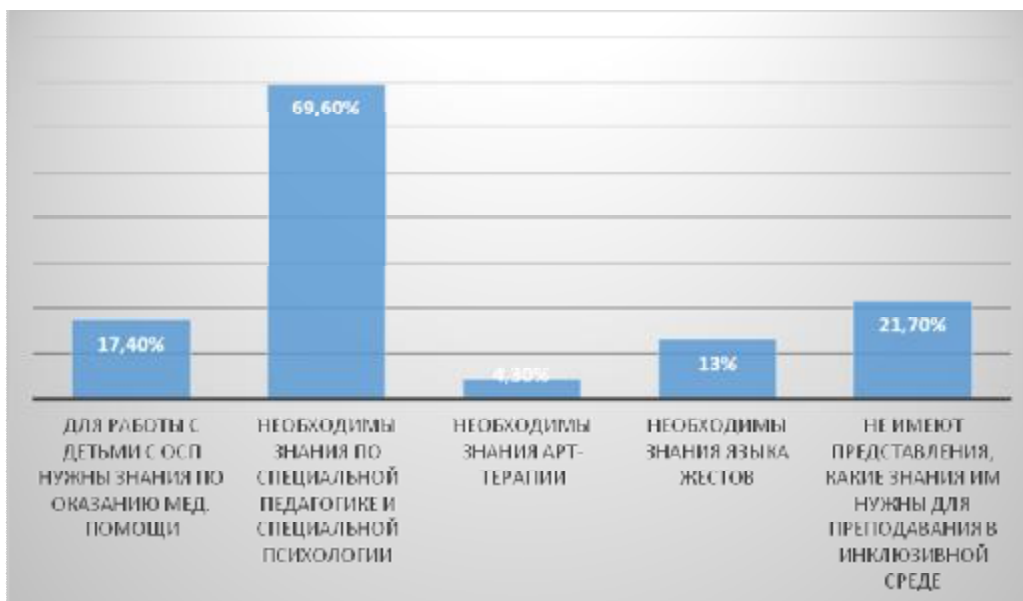


Рис. 1. Анкетирование студентов педагогических специальностей, вопрос «Какие знания Вам необходимы для преподавания в инклюзивной среде?»

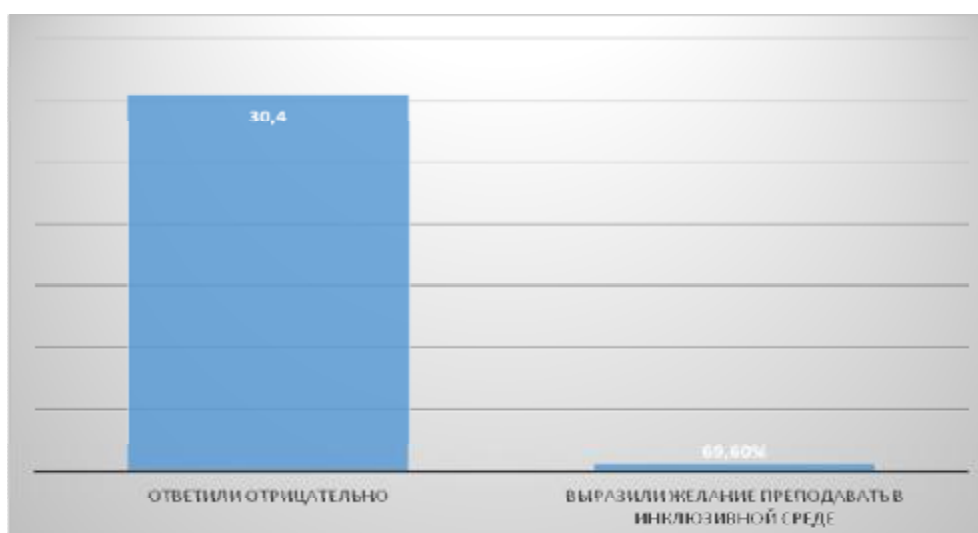


Рис. 2. Ответы студентов на вопрос «Желаете ли Вы обучать в школе детей с нарушениями здоровья?»

Таким образом, для качественной подготовки педагогов, готовых работать в условиях инклюзии, необходимо обновление содержания образовательной программы в соответствии с современными требованиями рынка труда: подготовка к профессиональной деятельности с различными категориями учащихся с ООП, работа в условиях КППК, ПМПК, РЦ, в условиях инклюзии в массовых учебных заведениях и др.

Необходимо совершенствовать методики преподавания в колледжах и вузах, увеличивать количество практических занятий.

Результаты исследования показали, что в стране наблюдается низкий уровень информированности детей, родителей, организаций образования, общества по вопросам инклюзивного образования (Рис. 3).

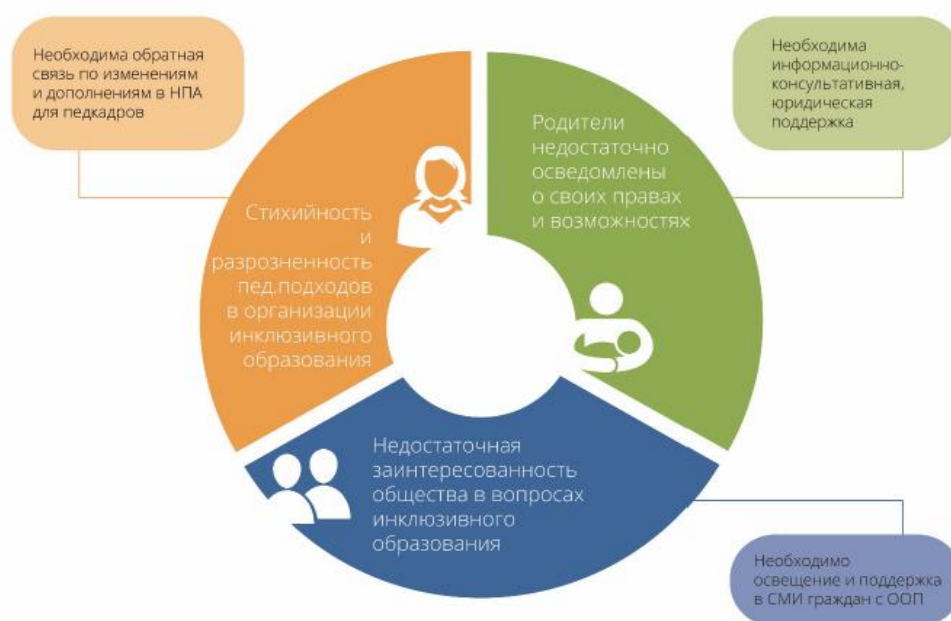


Рис. 3. Проблемы в информационном обеспечении инклюзивного образования

Родители детей с ООП недостаточно осведомлены о своих правах и возможностях. Им необходима информационно-консультативная, юридическая поддержка.

В организациях образования из-за отсутствия четкого механизма включения обучающихся с ООП в массовую образовательную среду наблюдается стихийность и разрозненность подходов.

Кроме того, учителя нуждаются в получении разъяснительной информации и обратной связи по вопросам изменений в НПА.

К примеру, для педагогов массовых школ предусмотрена доплата за работу с детьми с ООП в размере 40% от базового должностного оклада согласно ПП РК №1193 от 31.12.2015 г. (п.2 пп.4). Однако посещение организаций образования показало, что данные доплаты ведутся не везде в связи с низкой информированностью стейкхолдеров.

В социуме в целом наблюдается низкий уровень освещения вопросов инклюзивного образования и поддержки учащихся с ООП.

Все это свидетельствует о важности развития инклюзивной культуры в стране через оказание информационно-консультативной поддержки обучающимся с ООП, их родителям и учителям; организацию и проведение информационных кампаний в СМИ и социальных сетях.

В странах, где ведется активное развитие инклюзивных процессов в системе образования, отмечается высокий уровень участия всех заинтересованных сторон: от родительской общественности до органов власти. Это во многом связано с широкой оглаской проводимой образовательной политики, мероприятий и инициатив, оказанием информационной и консультационной поддержки.

В США функционируют Национальный информационный центр для широкой общественности (распространение информации о вспомогательных услугах для всех студентов с ООП), Учебно-информационные центры для родителей. Также в стране действует Национальная ассоциация специальных педагогов, которая предоставляет учителям онлайн-ресурсы, охватывающие все содержательные области специальных образовательных услуг.

В Германии функционируют Пункты совместной реабилитации, деятельность которых направлена на обеспечение людей с ограниченными возможностями достоверной и полной информацией о действующих льготах. Также функционируют региональные кон-

сультационные центры и центры поддержки для интегрированного обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью, а также помощи педагогам специальных и массовых школ.

В Швеции консультационная, учебно-методическая поддержка для родителей обеспечивается через ресурсные центры, функции которых в основном выполняют специальные организации образования.

В Сербии организуются программы тренингов для учащихся без нарушений здоровья и их родителей, направленные на безопасное совместное обучение с детьми с нарушениями здоровья или из уязвимых групп; консультирующие семинары для родителей, чьи дети нуждаются в специальной образовательной, медицинской или социальной поддержке. Проводятся общественные кампании, предоставляются необходимые материалы для работодателей и родителей. К примеру, ведется проект «Горячая линия для родителей – поддержка инклюзивного образования», оказывающий помощь семьям по юридическим вопросам, мерам поддержки, учебным материалам по инклюзии.

В России для школьников проводятся Всероссийские уроки Доброты - образовательная акция, направленная на формирование толерантного отношения к людям с особенностями в развитии

В Великобритании с 1982 года действует Центр исследований по инклюзивному образованию (CSIE). Его деятельность направлена на разработку материалов по лучшим инклюзивным практикам, краткому изложению законодательства в области инклюзивного образования, а также проведение тренингов, консультаций. Также функционирует Национальная ассоциация особых образовательных потребностей (Nasen), оказывающая профессиональную и ресурсную поддержку педагогам-практикам.

В Италии большое внимание уделяется ИКТ-поддержке инклюзивного образования через Территориальные центры поддержки при школах, которые проводят обучение по использованию специальных ИКТ и оборудования. Также для учителей разрабатываются электронные ресурсы: программное обеспечение, лучшие практики, образовательные курсы по определенным нарушениям здоровья, онлайн-консультации по технической поддержке.

Для Казахстана актуальна адаптация международного опыта по созданию Учебно-информационного центра для родителей (США), проведению образовательных акций «Уроки доброты» (Россия), Центра исследования по инклюзивному образованию (Великобритания).

ЛИТЕРАТУРА

1. Лебедева А.А. Результаты экспериментального изучения готовности педагогов к инклюзивному образованию // Тезисы докладов победителей научной конференции «СНК–2018»: В рамках Фестиваля науки в ЧГУ (г. Череповец, 18 апреля 2018 г.) / Отв. ред. Е.В. Целикова. – Череповец: ЧГУ, 2018. – 202 с.
2. Кузьмина, О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / О.С. Кузьмина // Вестник Омского университета. - 2013. - № 2. - С. 191-194.
3. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. - М.: Академия, 2007. - 576 с.
4. Поникарова В.Н. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию: рабочая тетрадь. Части 1–5. – Череповец: Череповец. гос. ун-т, 2018 – 96 с.

УДК 159.9

**КӨПШІЛІК АЛДЫНДА СӨЙЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ
ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТҮЗЕТУ ЖОЛДАРЫ**

Сыдықанова Г.А.

Автор туралы мәліметтер. Сыдықанова Гулим Ахмедхановна - психология магистрі, ҚАЕУ педагогика және психология кафедрасының оқытушысы.

Аннотация. Мақалада қорқыныш пен фобиялардың психологиялық ерекшеліктері, олардың көпшілік алдында сөйлеуге әсері зерттеледі. Психологиялық зерттеулердің деректері келтіріледі.

Түйін сөздер. Психология, психологиялық зерттеулер, қорқыныш, фобия, көпшілік алдында сөйлеу, сөйлеу, тестілеу.

Сведения об авторе. Сыдықанова Гүлім Ахмедханқызы – магистр психологии, преподаватель кафедры педагогики и психологии КАСУ.

Аннотация. В статье изучаются психологические особенности страхов и фобий, их влияния на различные процессы жизни. Приводятся данные психологических исследований.

Ключевые слова. Психология, психологические исследования, страхи, фобии, тестирование.

About the author. Sydykanova Gulim - Master of Psychology, Teacher of the Department of Pedagogy and Psychology of KAFU.

Annotation. The article examines the psychological characteristics of fears and phobias, their impact on various processes of life. The data of psychological studies is presented.

Keywords. Psychology, psychological research, fears, phobias, testing.

Қорқыныш – қатты қорыққаннан пайда болатын және мүмкін болатын қауіпті сезінуімен сипатталатын үрейлену мен мазасыздану жай-күйі. Қорқыныш - адам ағзасын түрлі күтпеген төтенше жағдайлардан қорғайтын мықты қорғаныш реакциясы.

Қорқынышты кез келген белгілері бойынша бөлуге болады. Мысалы, Карварский атты психиатр адам бойындағы қорқыныштарды келесі жүктемелерге бөліп көрсеткен:

кеңістіктен қорқу (мысалы, ашық немесе жабық кеңістіктен қорқу, терендіктен және биіктіктен қорқу);

әлеуметтік фобиялар (ол қоғамдық өмірмен байланысты, мысалы, көпшіліктің алдында сөз сөйлеу қорқынышы);

нозофобиялар (кез келген аурумен ауырып қалудан қорқу);

танатофобия (өлім қорқынышы);

сексуалды қорқыныштар;

өзіне және туысқандарына зиян келтіру қорқынышы;

«контрастты» фобиялар (мысалы, «күдай алдында қызмет ету кезінде ұятқа қалдыратын бір әрекет жасап қоямын ба деген») қорқыныш;

фобофобиялар (бір нәрседен қорқу қорқынышы) [1].

Қорқыныштың физиологиялық және психологиялық белгілері: жоғары тершеңдік, жүректің жиі соғуы, диарея, көз қарашығының үлкеюі немесе кішіреюі, зәр ұстамауы, жүгіртпе көзқарасы, мәжбүрлі түрде сөйлемей, пассивтілік, әрекеттен бас тарту, әрекетіндегі сенімсіздік, сөйлеу ақауының туындауы, жағымсыз әдеттер. Бұл белгілер биологиялық қорқыныш немесе өмірге қауіп төнген кезде көрініс табады. Қорқынышты сезінетін адамдардың толыққанды өмір сүруіне кедергі жасайтын көз алдына елестер көрінеді. Өте күшті жағымсыз эмоция кезінде туындайтын сезінулер: ситуациялы бақылау мен адекваттылық жоғалады, ішкі тынығу немесе ступор пайда болады [1].

Қорқыныштардың түрлері: әлеуметтік, биологиялық, экзистенциалды. Биологиялық топқа адам өміріне қауіп төнумен байланысты жайттар жатқызылады. Әлеуметтік топ әлеуметтік статустағы қорқыныштарға жауап береді. Экзистенциалды қорқыныштар адам интеллектісімен байланыстырылады және ол рефлексия шақыртады. Мысалы,

уақыт алдындағы қорқыныш, адам өмір сүруінің маңыздылығы алдындағы қорқыныш. Бұл принципке сүйене келе: өрттен қорқу биологиялық категорияға, сахна алдындағы қорқыныш – әлеуметтік, өлім қорқынышы экзистенциалды қорқынышқа жатады.

Қорқыныштың себептері

Ең танымал себеп - белгісізден қорқу. Егер сіз ешқашан көпшілік алдында сөйлеспеген болсаңыз, онда қорқыныш түсінікті. Бұл сізге беймәлім, тек сіздің жайлылық аймағыңыздан тыс жерде. Өзіңізді көпшілік алдында сөйлеуге, жайлылық аймағын кеңейтуге тырысудан басқа амал жоқ. Әрқашан өзінді сынап көр, бұны үйрену керек деп шешкеннен кейін, көпшілік алдында сөйлеуді сұра. Сіз қаншалықты жиі сөйлесеңіз, соғұрлым оңай болады. Сіз тәжірибе жинайсыз. Нәтижесінде қорқыныш жоғалады, тек жағымды толқулар мен эмоционалды қалпына келтіру қалады [2].

Тағы бір мүмкін себеп - сәтсіз өнер көрсету және соның салдарынан психологиялық жаракат. Бұл қиынырақ, бірақ алдыңғы тәжірибені талдауға тырысыңыз. Дәл не себеп болды? Дәл не болды? Ескі мен бұрынғы өмірді салыстырыңыз. Бұл адамдар мүлдем басқаша болуы мүмкін. Бұрынғы тәжірибе қайталанбауы үшін сізде жаңа құралдар бар шығар.

Осылайша, сөйлеуден қорқудың себебі болуы мүмкін:

- өз тәжірибенізге, өз қорқынышыңызға көңіл бөлу;
- Алдыңғы сәтсіз тәжірибе, ол туралы естеліктер;
- орындауға нашар дайындық;
- тәжірибенің болмауы.

Қорқынышты қалай жеңуге болады? Бұл жағдайда нақты ситуациялы түсіну көмектеседі. Адам өзіне не қажет екенін түсінбеген кезде қорқады. Достық қарым-қатынаста болыңыз, көтеріңкі көңіл-күй ауруларды жеңуге көмектеседі. Қорқынышты жеңуде өзінді тану көмектеседі. Кейде адам қоршаған ортасынан қолдау болмағандықтан өз-өзін түсінбей, өз күш-қуатына сенімсіз болады. Ауыр сын айтылған кезде көп адамдарда сенімсіздік төмендейді. Бұл адамның өзі туралы бейхабар болып, өзі туралы өзге адамдардан мәлімет алуы. Айта кетер жайт, өзге адамдардың түсінігі субъективті түсінік болып табылады. Көп адамдар өзгеге баға бермес түгіл, өз-өзін түсінбей, өзге адамдарға баға береді.

Қорқыныш кезінде өз-өзіне қалай көмектесуге болады?

- Қорқыныш ойлау мен әрекет ету қабілетінен айырса, бірнеше әдістерді қолдануға болады. Мысалы, тыныс алу немесе физикалық жаттығулар.
- Қорқынышты не туғызып отырғанын дауыстап айту қажет.
- Қорқыныш жақындап келе жатқанын сезсеңіз, бірнеше тыныс алу жаттығуларын жасауға болады [3].

Қорқыныш – адам ағзасының дағдыланбаған, тіпті адам өміріне қауіп төндіретін жағдайларға деген қалыпты әрекеті. Сол себепті, мұндай жағдайлар кезінде өзіне де, өзгелерге де көмек көрсете алу маңызды.

Сауалнамаларға сәйкес, көпшілік алдында сөйлеу қорқынышы өлім қорқынышынан кейін екінші орында.

Көпшілік алдында сөйлеуден қорқудың генетикалық бейімділігі (темперамент, екпін және невротизм) іс жүзінде аз рөл атқарады. Аудиториямен сөйлесуден қорқуға едәуір үлкен әсер ететін әлеуметтік факторлардың бірнеше факторлары бар: тәрбие, жағымсыз тәжірибе және басқалар. Балалық шақтан бастап, көп адамдарға айқайламауға, тым көп назар аудармау үшін тыныш сөйлеуге үйретілген. Бұл параметр сақталады және сандық аудиториямен сөйлескен кезде ыңғайсыздыққа әкеледі. Теріс көзқарас оқу үлгерімге де ықпал етеді.

Ғалымдардың айтуынша, көпшілік алдында көріну нәтижесінде кейбір адамдар парашютпен секіретіндермен бірдей адреналин алады. Мұндай эмоцияны күшейту қиын, әсіресе ұшуда емес, бірақ сізді бағалайтын адамдар алдында. Бірақ мұнда белгілі принцип жұмыс істейді - бірінші рет кейінгі кезеңдерге қарағанда әлдеқайда қиын. Осыған сүйене

отырып, тұрақты тәжірибе қорқынышты азайтуға көмектеседі деп айтуға болады.

Атақты американдық публицист Дейл Карнеги атақты адамдардың микрофон алдында қатты қорқыныш сезімін бастан кешіргендерін мысалға келтірді [4].

Мысалы: Жазушы Марк Твен алғаш көпшіліктің алдына шыққанда, бір сөз айта алмай қалған. Мылқау кинематографтың жұлдызы Чарлин Чаплин микрофон алдында сөйлеу кезінде қорқыныш сезімін бастан кешірген. Осы тақырыпқа орай, Қазақстан Американдық еркін университетінің студенттеріне қысқаша сауалнама жүргізілді.

1. Сізге көпшілік алдына шығып, баяндама қорғаған ұнайды ма?

- A. Иә
- B. Жоқ
- C. Кейде

2. Сізге тақтаның алдына шыққан ұнайды ма?

- A. Иә
- B. Жоқ
- C. Кейде (себебі)

3. Көпшілік алдын сөйлеу қорқынышы таныс па?

- A. Иә
- B. Жоқ
- C. Кейде (себебі)

4. Сізде не себепті көпшілік алдында сөйлеу қорқынышы бар?

- A. Сабаққа дұрыс дайын емеспін
- B. Топта барлығы мені мазақтайды.
- C. Көзге түскенді ұнатпаймын
- D. Көпшілік алдында қатты қысыламын және барлығын ұмытып қаламын
- E. Өзіме сенімсізбін
- F. Өз жауабым

5. Көпшілік алдында сөйлеу кезінде қандай сезімде боласыз?

- A. Аузым құрғап, тізем дірілдеп, басым бос...
- B. Біраз мазасызданамын
- C. Сабырлымын
- D. Өз жауабым

6. Көпшілік алдында сөйлеу кезінде, өз өзіне сенімсіздік кедергі келтіреді дегенге келісесіз бе?

- A. Иә
- B. Жоқ
- C. Білмимін
- D. Өз жауабым

7. Өзіңізге сенімдісіз бе?

- A. Иә
- B. Жоқ
- C. Жауап беруге қиналамын
- D. Кейде сенімсізбін

8. Сіздің ойыңызша, өзіне сенімділік сезімін дамытуға болады ма?

- A. Иә
- B. Жоқ
- C. Өз жауабым

Сауалнама қорытындысы бойынша, 1 сұраққа студенттердің 37%-на көпшілік алдында сөйлеу ұнайды, ал 37%-ы жоқ деп жауап берсе, 26%-ы кейде деп жауап берді. Бұл жерден студенттердің студенттік қызметте белсенді емес екенін көруге болады. Оң жауап берген студенттер көпшілік алдында сөйлеп үйренген және тәжірибелері бар.

2 сұрақ бойынша, студенттердің 26%-ына тақтада жауап берген ұнайды, ал 35%-ы жоқ, ұнамайды деп жауап берсе, 34%-ы кейде деп, 5%-ы өз жауаптарын : көбі, «сабаққа толық дайын болған кезде» деген атап көрсетті.

3-ші «көпшілік алдында сөйлеу қорқынышы таныс па?» деген сұраққа 60% студент иә, таныс деп жауап берді, ал студенттердің 40%-ында көпшілік алдында сөйлеу қорқынышы жоқ.

Сауалнаманың 4ші сұрағы бойынша, қатысушылардың 4%-ы сабаққа дайын болмағандықтан қорқамын деп жауап берсе, 4%- топтағы студенттер мазақ қылып, күледі деді, 24% - студент көпшілік алдына көрінгісі келмиді, 35% студентке өз-өзіне сенімсіздік кедергі келтіреді, 11%-ы көпшілік алдында қатты қысылады және барлығын ұмытып қалады, ал 22%-ы өз жауаптарын: «басыма неше түрлі ой келеді», «қолымнан келмитін сияқты» деп көрсетті.

5 сұрақ бойынша, 65%- студент біраз қобалжиды, 10%-ы аузы құрғап, тізесі дірілдейді, 25%- өзін сабырлы ұстайды.

6 сұрақ қорытындысы, студенттердің 78% көпшілік алдында сөйлеуге өзіне сенімсіздік сезімі кедергі келтіреді деген ойда, ал 2% жоқ десе, 17% білмимін деген, 3% үнемі сенімді емес деп жауап берген.

«Өзіңізге сенімдісізбе»? деген сұраққа 61% сенімді, 9% жауап бергенге қиналады, 28% үнемі сенімді емеспін, 2% мүлдем сенімсіз.

Және соңғы сұраққа, 96% студент өзіне сенімділік сезімін дамытуға болады деп жауап берсе, ал 2% жоқ деп жауап берді, қалған 2% өз жауабын «егер адам тұйық болса, дамытуға келмейді» деп берді [5].

Психологиялық сауалнамадан өткен студенттердің әңгімелесу кезінде көпшілік алдында сөйлеуден қорқудың келесі себептері атап өтілді:

- Мәтінді ұмытып кетуден қорқу.
- Басқа адамдардың алдында ақымақ болып көрінуден қорқу.
- Көрінбейтін көрініс.
- Жағдайды болжау мүмкін емес.

Оқу процесіне қатысатын барлық студенттер қандайда бір жолмен осы қиындықтарды жеңуі керек, өйткені оқыту семинар, баяндама, тест, емтихан және т.б. форматтарға қатысуды талап етеді. Бәрінен бұрын, материалды дайындауға және оқуға көп уақыт пен күш жұмсағандар үшін ұят, бірақ көпшілік алдында сөйлеуден қорқады, сондықтан олар бұл материалды айта алмайды және өзінің білімі мен дайындық деңгейін көрсете алмайды.

Қобалжуды жеңу үшін өзінің эмоционалды күйінді басқаруды үйрену керек. Әр адамда жеке жаттығулар жиынтығы болады. Кез-келген адамның сөйлеу қорқынышын жеңе алатын және кез-келген аудиториямен сәтті сөйлейтін ішкі ресурстары бар [6].

Қорқынышты жеңуге арналған жаттығулар:

Көпшілік алдында сөйлеуіңіздің сәттілігі көбінесе сіздің аудиторияға қалай жетуіңізге байланысты. Алғашқы әсер отыз секунд ішінде пайда болатыны белгілі. Кейін оны өзгерту бірден жағымды әсер етуден гөрі қиынырақ.

Психологиялық зерттеулерге сәйкес, тыңдаушылар спектакль басталғаннан 20 минут өткенде шаршайды. Сонымен қатар, адамның назары үнемі өзгеріп отырады. Егер сіз көпшілік алдында сөйлеу кезінде аудиторияны үнемі назарда ұстауға тырыспаған болсаңыз, ол сөзсіз «кетеді» немесе басқа нәрсеге ауысады.

Дайындық - қорқыныштан арылудың негізгі тәсілі. Бірақ оны бірнеше техникамен толықтырған жақсы.

Дене белсенділігі

Нейрогормоналды күйді қалыпқа келтіру үшін өзіңізге физикалық жүктеме жасау пайдалы. Сыртқа итеріп жіберіңіз, жүгіріңіз, қолыңызды бұлғаңыз. Дене пайдалы және «қорқынышқа қарсы» дамиды, басқаша айтқанда, эндорфиндер - стресске қарсы және бақыт гормондары. Бірақ мұны спектакльдің алдында бірден жасамаңыз, дем алуыңыз қалыпты, келбетіңіз ұқыпты болуы керек. Дайындық - қорқыныштан арылудың негізгі тәсілі. Бірақ оны бірнеше техникамен толықтырған жақсы.

Дене белсенділігі

Нейхоормоналды күйді қалыпқа келтіру үшін өзіңізге физикалық жүктеме жасау пайдалы. Сыртқа итеріп жіберіңіз, жүгіріңіз, қолыңызды бұлғаңыз. Дене пайдалы және «қорқынышқа қарсы» дамиды, басқаша айтқанда, эндорфиндер - стресске қарсы және бақыт гормондары. Бірақ мұны спектакльдің алдында бірден жасамаңыз, дем алуыңыз қалыпты, келбетіңіз ұқыпты болуы керек.

Көрнекілік

Көрермендер алдында алдағы спектакльді елестетіп, ойнаңыз. Оны негізгі сезімдердің әрқайсысымен сезініңіз. Әр бөлшекті елестетіңіз, дәлірек, жақсырақ. Көрермендердің мұқият келбетін, энергия алмасуын елестетіп көріңіз. Тек сәтті және жағымды деп елестетіңіз. Ең сәтті сценарийді елестетіп көріңіз: қалай әзілдесесіз, көрермен бұған қаншалықты жағымды жауап береді, күтпеген және күрделі, тіпті күрделі сұрақтарға қаншалықты шебер жауап бересіз.

Қорқынышты жеңудің жалғыз жолы - жаттығу. Әрине, сөйлеудің 90%-ы дайындыққа байланысты екенін ұмытпау керек. Адамдармен сөйлесуді үйреніңіз, оларды түсінуді үйреніңіз, өзіңізді басқаруды үйреніңіз. Өзіңіздің сенімділігіңіз бен өзін-өзі бағалауыңыз бойынша жұмыс жасаңыз, қорқынышыңызды тармақшаларға бөліп, оларды шешіңіз.

Жақсы аяқтаудың да маңызы зор. «Менің уақытым аяқталды, сондықтан мен аяқтауым керек» деп айту - тыңдаушылардың көңілін қалдырады және ашуланшақтық тудырады. Сұрақтар қоюға мүмкіндік беру арқылы аяқтаған тиімді.

Адамның назарын аударудың және ұстап тұрудың, сондай-ақ тыңдаушылардың әсерін арттырудың ең сенімді әдісі - олармен өз алаңдаушылықтары туралы сөйлесу. Дауыс сиқырына қалай ие екендігіңізді айтуды елемеуге болмайды. Әр адам сөйлеу мәнерлеп, сезімтал, эмоционалды, жеке және немқұрайлы бола алады [7].

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. – М., 2010.
2. Никольская С.Т. Техника речи (методические рекомендации и упражнения для лекторов). – М., 2014.
3. Трейси Бр. Убеждение. Уверенное выступление в любой ситуации. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
4. Гуляихин В.Н., Тельнова Н.А. Страх и его социальные функции // Философия социальных коммуникаций. 2010. № 10. - С. 53-60.
5. Щербатых Ю.В., Ивлева Е.И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий. - Воронеж, 1998.
6. <https://zen.yandex.ru/media/id/5d1b66fb46f86e00accb4265/strah-publichnyh-vystuplenii-prichiny-i-kak-izbavitsia-5d1b82c0c05ffe00ada1ba30>
7. Щербатых Ю.В. Психология страха. - М.: Эксмо, 2007.

УДК 159.0.01

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ ОБРАЩЕНИЯ К РЕЛИГИОЗНОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Искендерова Ф.В., Булгунова А.В.

Сведения об авторах. Искендерова Фатима Велибековна - PhD, доцент кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского Свободного университета. Булгунова Азиза Владимировна – магистрант специальности «Психология» Казахстанско-Американского Свободного университета

Аннотация. В статье представлены результаты исследования мотивов обращения к религии-

озному образу жизни, изучена структура индивидуальной религиозности, религиозная активность и религиозная ориентация.

Ключевые слова. Мотивация, религия, образ жизни, религиозность, ценности.

Авторлар туралы мәліметтер. Искендерова Фатима Великбековна - PhD, Қазақстан-Американдық Еркін университетінің Педагогика және психология кафедрасының доценті. Булгунова Азиза Владимировна-Қазақстан-Американдық Еркін университетінің "Психология" мамандығының магистранты

Аннотация. Мақалада діни өмір салтына жүгінудің себептерін зерттеу нәтижелері берілген. Жеке діндарлықтың құрылымы, діни белсенділік және діни бағдар зерттелген.

Түйін сөздер. Мотивация, дін, өмір салты, дін, құндылықтар.

About the authors. Iskenderova Fatima - PhD, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kazakh-American Free University. Bulgunova Aziza - Graduate Student of major "Psychology" of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article presents the results of a study of the motives for turning to a religious lifestyle. The structure of individual religiosity, religious activity and religious orientation are studied.

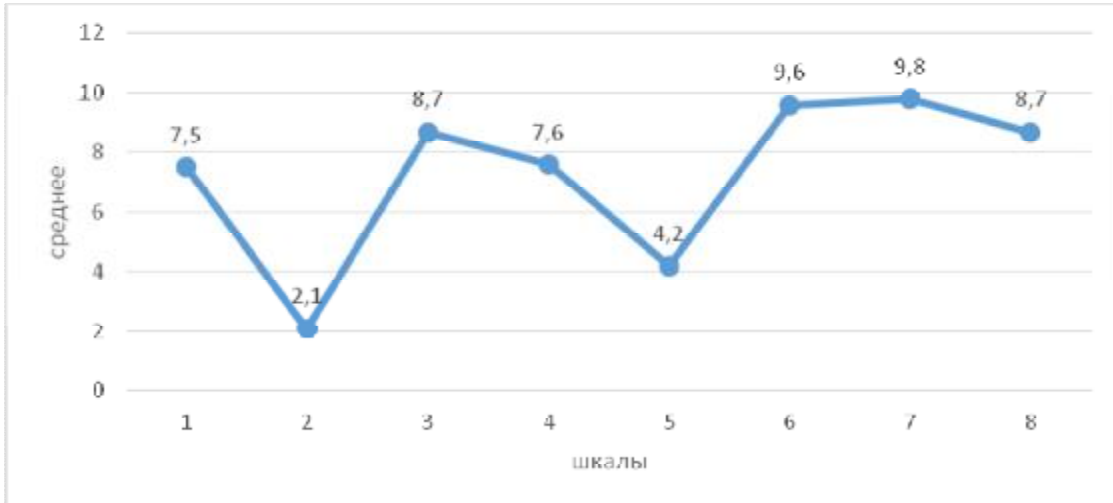
Keywords. Motivation, religion, lifestyle, religiosity, values.

В современном казахстанском обществе актуализировался вопрос о религиозной и гражданской идентичности, проблема выбора между установками верующего и обязанностями гражданина. В современном Казахстане в условиях поликонфессиональности имеются позитивные механизмы, целью которых являются обеспечение стабильных условий для религиозной толерантности на основе стратегии взаимного познания различных религиозно-конфессиональных групп, взаимовосприятия и взаимоуважения систем ценностей, как различных религий, так и различных культур [1], [2].

Сегодня в Республике Казахстан религия является не только одним из факторов межнационального согласия и социальной стабильности, но и одним из источников «возрождения культуры» [3]. Для развития культуры современности необходимо учитывать религиозные ценности, так как многие религиозные истины несут в себе духовно-нравственный потенциал. В религиозных учениях выношены многие гуманистические идеи, альтруистические и общечеловеческие ценности. Процессы «религиозного возрождения» играют особую роль в условиях обретения культурной идентичности на постсоветском пространстве. В Казахстане существует религиозное многообразие, поэтому необходимо духовное согласие различных религий, прежде всего ислама и христианства, которые выдержали «испытание» на духовность и ценностную «состоятельность» [4].

В исследовании приняли участие 40 верующих мусульманской религии (15 мужчин и 25 женщин), средний возраст – 36,5 лет. Обращенность к религиозному опыту от 1 до 5 лет. Выборка исследования формировалась свободных условиях.

Анализ результатов, полученных по тесту определения структуры индивидуальной религиозности Ю.В. Щербатых, позволил определить следующее. Изучение структуры индивидуальной религиозности показало, что испытуемые в первую очередь характеризуются наличием религиозного самосознания, внутренней потребности в религиозном веровании (средний балл 9,8). Такие люди чувствуют внутреннюю потребность посещать мечеть, считают, что соблюдение поста - это нечто большее, чем просто оздоровительная диета. Вера дает им ответы на основные волнующие вопросы и при необходимости в помощи в важных делах или в случае болезни близких они обращаются с молитвой к Богу. Поэтому можно сказать, что все испытуемые считают себя искренне верующим человеком.



ОХ: шкалы: 1) отношение испытуемого к религии как философской концепции; 2) отношение испытуемого к магии; 3) тенденция искать в религии поддержку и утешение; 4) внешние признаки религиозности; 5) интерес к "псевдонауке" - загадочным и таинственным явлениям; 6) тенденция верить в творца и признавать существование высшей силы, создавшей мир; 7) наличие религиозного самосознания; 8) отношение испытуемого к религии, как образцу моральных норм поведения
 ОУ: среднее

Рис. 1. Средние значения структуры индивидуальной религиозности по тесту Ю.В. Щербатовых

Далее у испытуемых получен высокий средний балл по шкале, связанной с тенденцией верить в творца и признавать существование высшей силы, создавшей мир (9,6 баллов). Испытуемые считают, что Бог всемогущ, им близко утверждение, что Вселенная не могла появиться сама по себе, и вполне вероятно, что ее кто-то создал". Они надеются на высшую справедливость, когда добро будет вознаграждено, а зло наказано. И верят, что судьба человека predetermined на небесах, и он не в силах ее изменить.

Отношение испытуемых к религии, как образцу моральных норм поведения и тенденцию искать в религии поддержку и утешение, позволило определить также высокие значения в оценках в обеих шкалах (8, 7).

Испытуемые считают, что только преподавание религии в школе может привить детям мораль и послушание. Они придерживаются мысли, что религию нужно сохранить хотя бы за то, что она поддерживает нравственность и мораль в современном обществе.

Религия является лучшим утешением для обычного человека в его горестях и бедах, часто в молитвах ищут поддержку у высших сил. Считают, что именно отход от религии в Советское время привел к разрушению общественной нравственности. При этом, атеист и безбожник не могут быть высоконравственными людьми.

Выше средних значений были получены оценки по шкале внешних признаков религиозности (7,6) и отношение к религии как философской концепции (7, 5).

Испытуемые в большинстве своем знают молитвы, выполняют все основные ритуалы. Считают, что религия принесла больше пользы людям, чем вреда. Верят в существование бессмертной души, которая не разрушается после физической смерти человека, и что попытки ученых подтвердить или опровергнуть факт существования Бога не нужны.

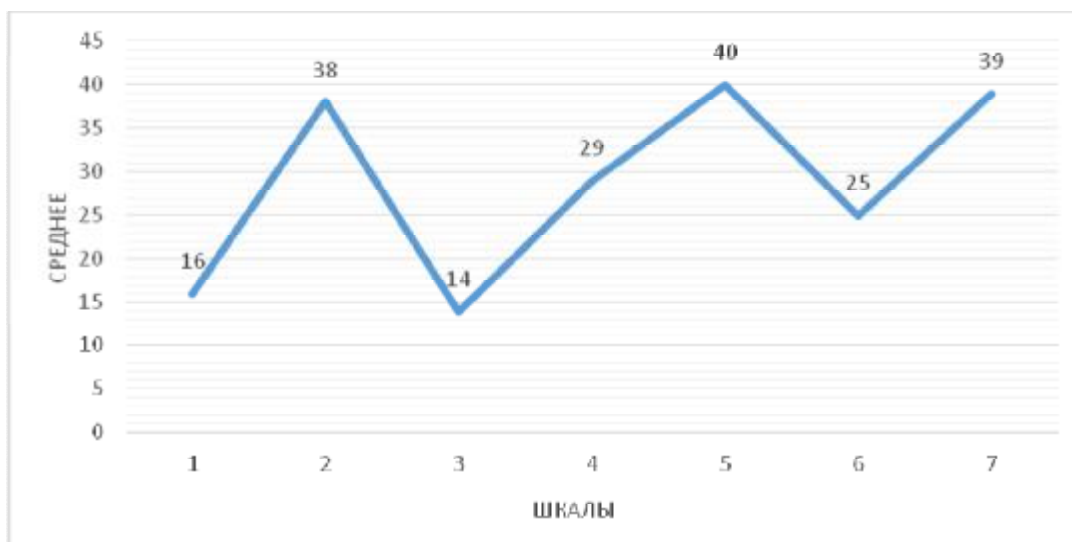
Наименьшие значения были получены по шкале, связанной с интересом к так называемой "псевдонауке" - загадочным и таинственным явлениям, в восприятии которых вера играет значительно большую роль, чем знание (4,2) и по шкале, которая отражает отношение испытуемого к магии (2, 1). Таким образом, результаты позволяют говорить о том, что испытуемые не верят в телепатию - передачу мыслей на расстоянии от одного человека к другому, не считают, что человек может черпать силы и информацию из Космоса, подзаряжаясь космической энергией. Они не прислушиваются к астрологическим

прогнозам. Однако в некотором роде допускают существование колдунов и ведьм - то есть людей, обладающих нечистой силой.

Таким образом, результаты, полученные по тесту структуры индивидуальной религиозности, позволяют определить, что верующие люди в религии ищут поддержку и утешение, присутствует наличие религиозного самосознания, т.е. внутренней потребности в религиозном веровании, к религии относятся как к образцу моральных норм поведения.

Далее рассмотрим результаты по «Методике измерения религиозной активности (МИРА)» Д.О. Смирнова. Анализ результатов по методике МИРА показывает, что по шкале «Религиозных действий» получен высокий показатель (39 баллов), что соответствует 10 стенам (рис. 2). Высокий показатель отражает индивидуальный опыт выполнения религиозных действий (участие в церемониях, практическое следование религиозным принципам, обращение к Богу и т.п.).

Испытуемые характеризуются тем, что часто участвуют в разговорах на религиозные темы, принимают участие в религиозных ритуалах и церемониях, соблюдают пост по религиозным убеждениям, посещают мечеть. Они регулярно читают духовную литературу, слушают проповеди, лекции религиозной направленности, слушают духовную, религиозную музыку. При возникновении трудностей, такие люди предпочитают обращаться к верующим для прояснения жизненно важных личных вопросов.



ОХ: шкалы: 1) Шкала астенических религиозных переживаний; 2) Шкала стенических религиозных переживаний; 3) Шкала предрелигиозных переживаний; 4) Шкала религиозных переживаний; 5) Шкала внутренней – внешней религиозности личности; 6) Шкала религиозного естественнонаучного мировоззрения; 7) Шкала религиозных действий; 8) Шкала религиозной активности
ОУ: среднее

Рис. 2. Средние значения по шкалам «Методики измерения религиозной активности (МИРА)»

По шкале стенических религиозных переживаний (38 баллов) и по шкале внутренней религиозности личности (40 баллов) также получены высокие баллы – 9 стенов. Это может говорить о глубоких и многообразных чувствах по отношению к Божественному, в которых человек ощущает прилив сил, энергии, восторг, вдохновение и т.п. таких людей охватывает чувство благодарности Богу, молясь, они не раз испытывали воодушевление. Общаясь с верующими, они испытывают прилив сил и энтузиазма. Духовный заряд, полученный в мечети, не редко распространяется и на иные сферы жизни.

Высокий показатель по шкале внутренней/внешней религиозности личности говорит о выраженности внутренней религиозной мотивации, которая является главенствующей

шей в структуре направленности личности. Такие люди не просто знают или предполагают, что Бог есть, а чувствуют Его в своей жизни. В целом они воспринимают религию как способ обретения свободы, смысла, самоосуществления.

Такие люди принимают участие в религиозных празднествах по мировоззренческим убеждениям. Они постоянно помнят о Боге. В поисках ответа на вопрос о смысле жизни они откроют книгу, которая является произведением религиозной литературы. Скрытой целью молитв могут являться как достижение состояния душевного равновесия, так и общение с Богом. Они посещают мечеть, имея осознанное желание обратиться к Богу.

По шкале религиозных переживаний (29 баллов) значения соответствуют 7 стенам. Такой показатель говорит о многообразии личного религиозного опыта и отражает субъективный результат устремлений человека.

По шкале религиозного естественнонаучного мировоззрения получены средние результаты (25 баллов), что соответствует 5 стенам.

Это может характеризовать группу испытуемых, у которых преобладает религиозное, мировоззрение, представляющее собой рациональный аспект веры, позволяющее воспринимать религиозные символы как реально существующие объекты, а также естественнонаучное мировоззрение, склонность объяснять непонятные явления с позиции науки. С позиции испытуемых религиозная вера позволяет видеть мир в истинном свете. Религиозные ритуалы существуют для того, чтобы человек смог ощутить реальность Божественного. Когда человек искренне верит в Бога, то Бог помогает ему. По двум последним шкалам получены низкие результаты: по шкала астенических религиозных переживаний (16 баллов – 3 стена) и по шкале предрелигиозных переживаний (14 баллов – 2 стена). По обобщенной шкале религиозной активности получены высокие результаты, характеризующие уровень развития личной религиозности.

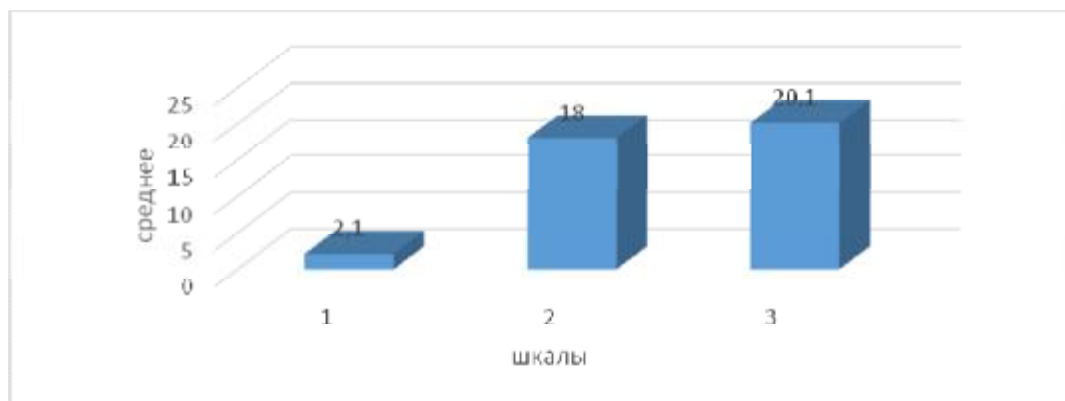
Таким образом, полученные результаты позволяют охарактеризовать группу как внутренне религиозных людей, с глубокими и многообразными чувствами по отношению к Божественному. Такие люди выполняют разнообразные религиозные действия (участие в церемониях, практическое следование религиозным принципам, обращение к Богу и т.п.).

Для определения типа религиозной ориентации личности: внутренней и внешней был использован еще один тест это «Шкала религиозной ориентации» (Г. Олпорт, Д. Росс). По результатам теста видно, что выраженной оказывается шкала внутренней религиозности (18 баллов). Соответственно, индекс религиозности равен 20,1 балл. Таким испытуемых можно охарактеризовать как людей, для которых важно, чтобы религия проникала во все повседневные дела. Их религиозные убеждения определяют жизненную философию. Посещают мечеть раз в неделю, читают книги, посвященные вере. Для них религия особенно важна, потому что она дает ответы на многие вопросы, касающиеся смысла жизни.

Таким образом, эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Изучение структуры индивидуальной религиозности показало, что испытуемые в первую очередь характеризуются наличием религиозного самосознания, внутренней потребности в религиозном веровании. Такие люди чувствуют внутреннюю потребность посещать мечеть, считают, что соблюдение поста - это нечто большее, чем просто оздоровительная диета.

Испытуемые считают, что Бог всемогущ, им близко утверждение, что Вселенная не могла появиться сама по себе, и вполне вероятно, что ее кто-то создал". Они надеются на высшую справедливость, когда добро будет вознаграждено, а зло наказано. И верят, что судьба человека предопределена на небесах, и он не в силах ее изменить. Таким образом, результаты, полученные по тесту структуры индивидуальной религиозности, позволяют определить, что верующие люди в религии ищут поддержку и утешение, присутствует наличие религиозного самосознания, т.е. внутренней потребности в религиозном веровании, к религии относятся как к образу моральных норм поведения.



ОХ: шкалы: 1) выраженность внешней религиозности; 2) выраженность внутренней религиозности; 3) индекс религиозности
 ОУ: среднее

Рис. 3. Средние значения по «Шкале религиозной ориентации»

Выявлена выраженность внутренней религиозной мотивации, которая является главенствующей в структуре направленности личности. Такие люди не просто знают или предполагают, что Бог есть, а чувствуют Его в своей жизни. В целом, они воспринимают религию как способ обретения свободы, смысла, самоосуществления. Испытуемых можно охарактеризовать как людей, для которых важно, чтобы религия проникала во все повседневные дела. Их религиозные убеждения определяют жизненную философию. Для них религия особенно важна, потому что она дает ответы на многие вопросы, касающиеся смысла жизни. Основными мотивами обращения к религиозному опыту является выход из сложившейся сложной жизненной ситуации (болезнь, потеря близких, изменение условий жизни), а также мотивы избегания (страх перед будущим, страх перед смертью, избегание проблемных ситуаций, перекладывание ответственности за свою жизнь, мечта об идеальном мире). Мотивы самосовершенствования (саморазвитие, обретение смысла жизни, быть полезным, нужным, любимым, значимым) являются третьими по выраженности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Султангадиева А. Религиозная идентичность и национальная интеграция в Казахстане // Национальная консолидация Казахстана. Сборник материалов круглого стола (г. Алматы, 28 марта 2013 г.). – Алматы: ИФПР КН МОН РК, 2013.
2. Алтынбаев Т. Ислам в системе казахстанского общества на современном этапе, на примере ВКО // Материалы II Республиканской научно-практической конференции молодых ученых и студентов «Единство образования, науки и инноваций», 2011 / Режим доступа: <https://articlekz.com/article/11559>
3. Балапанова А.С., Асан А.Т. Ислам в Казахстане. Современные тренды и этапы развития Вестник КазНУ, 2012 // Режим доступа: <https://articlekz.com/article/8052>
4. Шлымова Г.Е. Религиозная толерантность как фактор интеграции современного общества / Режим доступа: <http://www.embkaztm.org/article/140>.

УДК 81.432.1

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Вдовина Е.Н., Муратов М.М.

Сведения об авторах. Вдовина Елена Николаевна – магистр психологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета; Муратов Мадияш Муратқызы – студент Казахстанско-Американского свободного университета

Аннотация. В статье рассматриваются особенности мотивации изучения английского языка у преподавателей вуза в зависимости от образовательных программ вуза, читаемых дисциплин и специфики деятельности преподавателей. В исследовании приняли участие преподаватели Казахстанско-Американского свободного университета, факультета «Бизнеса, права и педагогики».

Ключевые понятия. Мотивация, интегративная мотивация, инструментальная мотивация, английский язык, КАСУ, преподаватель вуза.

Авторлар туралы мәліметтер. Вдовина Елена Николаевна - психология магистрі, Қазақстан-Американдық Еркін университетінің аға оқытушысы; Муратова Мадияш Муратқызы-Қазақстан-Американдық Еркін университетінің студенті

Аннотация. Мақалада жоғары оқу орнының білім беру бағдарламаларына, оқылатын пәндерге және оқытушылар қызметінің ерекшелігіне байланысты ЖОО оқытушыларының ағылшын тілін үйренуін ынталандыру ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеуге Қазақстан-Американдық Еркін университетінің, "Бизнес, құқық және педагогика" факультетінің оқытушылары қатысты.

Түйін сөздер. Мотивация, интегративті мотивация, аспаптық мотивация, ағылшын тілі, ҚАЕУ, ЖОО оқытушысы.

About the authors. Vdovina Yelena - Master of Psychology, Senior Lecturer, Kazakh-American Free University; Muratova Madiyash - Student of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article discusses the features of motivation for learning English among university teachers, depending on the educational programs of the university, readable disciplines and the specifics of the teachers. The study was attended by teachers of the Kazakh-American Free University, faculty of "Business, Law and Pedagogy".

Keywords. Motivation, integrative motivation, instrumental motivation, English, KAFU, university teacher.

На сегодняшний день английский язык считается одним из популярных языков в мире во всех сферах жизни. Знание языков, особенно международного английского языка, позволяет людям расширять кругозор и развиваться в профессиональной деятельности. Несмотря на такую популярность английского, уровень владения этим языком в Казахстане остается низким. По данным ежегодного теста English Proficiency Index, проводимым EF Education First - международной компанией, работающей в сфере образования и специализирующейся на изучении языка, научной работе, культурном обмене и обучении за границей, в 2018 году Казахстан занял 80 место из 88 стран и регионов, расположившись между Оманом и Алжиром.

Как считает и передает в своем послании наш президент, Казахстан не станет прогрессивной развитой во всех планах страной, без овладения английским. Для этого еще с 2017 года начали более углубленное и распространенное внедрение английского языка в образование, наравне с русским и казахским языками. Подготовка квалифицированных специалистов - это первостепенная задача государства для внедрения программы полиязычного обучения. Педагоги, владеющие тремя языками: казахским, русским и английским в совершенстве, имеют преимущества и считаются более востребованными на рынке труда.

Эффективность преподавателя в международной деятельности, важный элемент в перестройке деятельности казахстанских вузов к международной научно-образовательной среде. И основным элементом к этой эффективности будет знание одного или двух

иностранных языков. Следуя этому пути, казахстанский преподаватель становится частью глобального учебного процесса, который перекраивает структуру сложившихся временем форм профессиональной жизнедеятельности, требуя приобретения новых выгодных механизмов жизненного опыта, для становления новым образом профессиональной деятельности. И эта перестройка должна основываться на внешних и внутренних источниках мотивации.

В ходе изучения иностранного языка возникают психологические барьеры, характерные для любой учебной деятельности, а также обусловленные особенностями знакомства взрослых обучающихся с новой языковой реальностью. В современной педагогической психологии барьеры взаимодействия различных типов: индивидуальные (преподаватель — студент), групповые (студент или преподаватель - учебная группа) исследовались в широком контексте (В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, И. А. Зимняя, Л.А. Поварницына, В.В. Рыжов, Е.В. Цуканова, Н.В. Видинеев). Основная проблематика сводится к выявлению факторов, определяющих тип барьеров, их этиологию, функции барьеров в развитии деятельности и общения.

А.А. Леонтьев отмечает следующие проблемы, препятствующие эффективному освоению иностранного языка:

- не обновляющаяся десятилетиями методика обучения иностранному языку (она не уступает западным по уровню теоретической обоснованности, но не отражает современные тенденции);
- отсутствие новой методики обучения конкретным предметам, в том числе и иностранному языку, учитывающей требования новой дидактики;
- наличие различных психологических теорий и концепций, не синтезированных в единую систему;
- отсутствие продуманной концепции дистанционного обучения языку.

Существует категория людей, которая сознательно считает, что им навязывают изучение иностранного языка, они отчуждаются от учебно-познавательной деятельности. Проявляется противоречие между общественными требованиями и субъективными причинами, собственной позицией человека, которое разрешается не за счет перестройки ценностных ориентации, а путем поиска мотивировок, оправдывающих отказ от учения и поддерживающих представление о себе. Неблагоприятные социальные воздействия приводят к тому, что события «...своеобразно осмысливаются, интерпретируются, интонированы, наделяются личностной значимостью, нередко искажаясь и односторонне воспринимаясь индивидом». Налицо барьер искажения действительности, характеризующийся стремлением сохранить свою позицию, самооценку. Недостаточный уровень развития социальной компетентности становится препятствием в адекватном осмыслении и преодолении макросоциальных барьеров. Таким образом, занимая отчужденную позицию по отношению к освоению новой языковой реальности, человек как бы сам ограничивает возможности самореализации и саморазвития.

Исследователи в области андрагогики М.Ш. Ноулз, Э.Ф. Холтон и Р.А. Свонсон выделяют три источника мотивации в обучении и учении: цели институционального развития, социального развития и личностного развития. По их мнению, любое обучение взрослых призвано изменять общество в лучшую сторону и поддерживать порядок в нем. Обучение английскому языку, способствуя международному, межкультурному общению, прямо направлено на достижение социальных целей. Институциональные цели представляют собой цели и потребности конкретного учреждения, отражающие меняющиеся социально-экономические условия. Применительно к учреждениям высшего профессионального образования такой целью является рост числа студентов и количества научных исследований.

Многие вузы стран, входящих в СНГ, ориентированы на включение преподавателей в процессы интернационализации образовательного процесса и адаптации к международной научно-образовательной среде, один из примеров - это Казахстанско-Американский свободный университет. Основное преимущество вуза - подготовка на англий-

ском языке бакалавров, магистров, докторов PhD в сфере международного права, менеджмента, бизнеса и информационных систем, учителей новой формации, владеющих не только специальностью, но и иностранными языками и компьютерными технологиями. Модель вуза включает три программы: американскую (обучение на английском и русском языках), казахстанскую (обучение на казахском, русском и английском языках) и полиязычную (обучение на казахском, английском и русском языках).

Мотивация - побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Термин «мотивация», взятый в широком смысле, используется во всех областях психологии, исследующих причины и механизмы целенаправленного поведения человека и животных.

По мнению российских исследователей, например, Уткина Э.А. «мотивация - это состояние личности, определяющее уровень активности и направленности действий человека в определенной ситуации». Сергеев А.М. считает, что «мотивация - это процесс, обусловленный необходимостью, которая создает побуждение к действию или активности». В данных определениях можно увидеть, что мотив представляется двумя составляющими, это направленность и деятельность. Зарубежные исследователи, такие как Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури под мотивацией представляли «процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения собственных целей или целей организации». Исходя из анализа двух подходов, можно сделать вывод, что под термином мотивации понимаются функциональные движущие силы, определяющие поведение живых существ. С одной стороны - побуждение, навязанное извне, а с другой стороны - самопобуждение. Следует отметить, что поведение человека всегда мотивировано.

Р. Гарднер и У. Ламберт выделили две большие группы мотивации обучения иностранному языку: интегративную и инструментальную.

Интегративную мотивацию составляют четыре основных компонента:

- 1) отношение к обществу, к людям, говорящим на изучаемом языке;
- 2) отношения, связанные с изучением иностранного языка: как обучающиеся относятся к языку на том или ином этапе его изучения;
- 3) мотивационные особенности, имеющие отношение к целям изучения языка и интенсивности, прилагаемых учащимися усилий. Данный компонент включает в себя как исходные факторы, имеющие место до начала обучения, так и факторы, проявляющиеся в процессе обучения;
- 4) обобщенные отношения, включающие в себя общий интерес к иностранному языку, интерес к конкретному языку и потребность в достижении успеха.

Инструментальная мотивация связана с желанием личности овладеть иностранным языком для каких-либо практических целей, в частности, чтения иностранных газет или текстов, получения престижной работы, сдачи экзаменов, продвижения по службе. Компонентами инструментальной мотивации являются непосредственный интерес к изучению иностранного языка, интерес к характеру того поведения в иноязычном взаимодействии, которого требует изучаемый предмет (лингвострановедческие знания), интерес, базирующийся на удаче, успехе в изучении языка и опосредствованный интерес, вызываемый связью предмета с иноязычным коммуникативным воздействием, интерес, связанный с положительным влиянием личности преподавателя.

Инструментальная мотивация, помимо позитивных, включает в себя и негативные факторы, в частности, боязнь и избегание неудач. Авторы также подчеркивают, что инструментальная мотивация не способствует формированию положительного отношения к народу и культуре страны изучаемого языка, долговременный, устойчивый интерес к иноязычной культуре обеспечивает интегративная мотивация. Первоначально считалось, что обучающиеся с интегративной мотивацией успешнее овладевают иностранными языками, нежели обучающиеся с инструментальной мотивацией. Указанные виды мотивации рассматривались автономно друг от друга. Но в процессе обучения, у студентов, как правило, присутствуют оба вида мотивации, причем в процессе языковой подготовки обна-

руживается доминирование инструментальной мотивации, которая обеспечивает силу общей мотивации и поддерживает познавательный интерес к языку. Интегративная и инструментальная мотивация сосуществуют, являя собой некое диалектическое единство, и поэтому не представляются абсолютно независимыми друг от друга.

Исследование особенностей мотивации изучения английского языка у преподавателей вузов позволит оценить ситуацию, и в дальнейшем работать над поиском лучших вариантов повышения стремления к изучению английского языка. Улучшить экономическое состояние страны и граждан, возможно через улучшение эффективности работы преподавателей. Развиваясь, преподаватели повышают свою конкурентоспособность, расширяя научный кругозор, реализовывая тягу к инновациям и научному творчеству и инновационную мобильность. Повышая конкурентоспособность преподавателей вузов, налаживается выход на международный уровень, и качественная подготовка преподавателями новых кадров.

Нами было проведено исследование особенностей мотивации изучения английского языка у преподавателей вуза.

Базой исследования является Казахстанско-Американский Свободный Университет. В исследовании участвовали преподаватели КАСУ факультета бизнеса, права и педагогики. На кафедре бизнеса опрошено – 15 человек, на кафедре права и международных отношений - 8, на кафедре педагогики и психологии – 17. Стаж работы преподавателей от года до 19 лет, возраст от 24 до 47 лет, 4 респондента мужского пола, 36 – женского.

На кафедре «Педагогика и психология» ведется обучение по программам бакалавриата - «Казахский язык и литература», «Русский язык и литература», «Педагогика и методика начального обучения», «Психология», «Физическая культура и спорт», «Журналистика» и по программе магистратуры - «Психология». По специальности «Педагогика и методика начального обучения» реализуется образовательная траектория по полиязычной программе (на казахском, русском и английском языках).

На кафедре права и международных отношений ведется обучение по программам бакалавриата: «Юриспруденция», «Основы права и экономики», «Международные отношения», «Таможенное дело», по программе магистратуры: «Юриспруденция», «Международные отношения», по программе докторантуры: «Юриспруденция».

Кафедра бизнеса является выпускающей по программам бакалавриата: «Информационные системы», «Экономика», «Менеджмент», «Финансы», «Государственное и местное управление», «Туризм», «Учет и аудит», по программе магистратуры: 6M050700 «Менеджмент», «Информационные системы», «Финансы», по программе докторантуры «Менеджмент».

Исследование проводилось с сентября 2018 г. по апрель 2019 г.

Мы выдвинули гипотезу - мотивация изучения английского языка у преподавателей КАСУ различается в зависимости от образовательных программ вуза, читаемых дисциплин и специфики деятельности преподавателей:

- у преподавателей кафедры педагогики и психологии при изучении английского языка присутствует интегративная мотивация, т.е. преподаватели хотят изучать английский язык с целью понимать и свободно общаться с носителями языка, изучать их культуру, а также приобретать новые знания профессионального характера;

- у преподавателей кафедры права и международных отношений преобладает инструментальная мотивация, связанная с желанием личности овладеть иностранным языком для каких-либо практических целей, в частности, чтения иностранных газет или текстов, получения престижной работы, сдачи экзаменов, продвижения по службе;

- у преподавателей кафедры бизнеса при изучении английского языка в равной степени могут быть выражены инструментальная и интегративная виды мотивации, то есть изучать английский для того чтобы перенять опыт другой культуры и приобрести новый взгляд на некоторые вопросы, применяя эти знания в работе, преподавании, тем самым развиваться лично и продвигаться по службе.

Используемые диагностические методы и методики:

1. Анкета «Значение английского языка для преподавателя вуза» (авторская).
2. Методика «Незаконченные предложения» (модифицированная).
3. Методика предельных смыслов А. Леонтьева.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1) По анкете «Значение английского языка для преподавателя вуза» большинство преподавателей кафедры «Педагогика и психологии» считают, что знают английский язык только со словарем, могут передать простую информацию и понимают четкую речь с простыми словами. Некоторые преподаватели не хотят повышать свой уровень владения английским языком, так как в их профессиональной деятельности и повседневной жизни он не нужен. Несмотря на то, что некоторым преподавателям изучение английского языка дается с трудом, большинство хочет повысить свой уровень владения английским языком для полноценной профессиональной самореализации, через повышение квалификации за границей, перенимая опыт коллег и дальнейшего развития в своей профессиональной деятельности.

Также знание английского языка дает возможность преподавателям изучать культуры народов Земли через интернет, книги или путешествия. Чаще всего преподаватели кафедры педагогики и психологии используют английский язык для чтения статей и научных работ по своей специальности на английском языке.

Сложность при изучении английского языка в основном заключается в отсутствии времени из-за перегруженности на работе, а также в отсутствии языковой среды.

Большинство преподавателей нейтрально или положительно относятся к языковым курсам в вузе, но некоторые отмечают низкую эффективность и отсутствие прогресса таких занятий. Самостоятельному изучению английского языка уделяют внимание не все, но многие из них выбирают индивидуальные/групповые занятия на курсах вне стен вуза, различные образовательные сайты.

Большая часть преподавателей кафедры бизнеса считают, что владеют английским языком со словарем, могут передать простую информацию и понимают четкую речь с простыми словами, или могут свободно говорить на общие темы, используя простые слова, читают, пишут со словарем, есть и те, кто владеет английским языком на высоком уровне. Некоторые преподаватели изучают английский язык для сдачи теста на уровень знания английского языка и для помощи своим детям с учебой. Несколько преподавателей используют английский язык для неформального общения с иностранцами или для просмотра мировых новостей в оригинале. Меньшая часть преподавателей стремятся к получению премии или карьерному росту за счет преподавания на английском, большинство выбирают профессиональную самореализацию.

У преподавателей кафедры бизнеса отмечается желание изучать английский язык для того чтобы вести занятия на английском языке, повышая свою квалификацию за границей, перенимая опыт коллег и изучая статьи и научные работы по своей специальности на английском языке. Также владение английским языком дает им возможность изучать культуры народов Земли, работать или учиться за границей в многонациональных странах, и есть те, кому знание английского помогает повышать самооценку, а также это возможность путешествовать без переводчиков, самому.

Из сложностей, возникающих при изучении английского языка, преподаватели выделяют отсутствие времени из-за перегруженности на работе (большая учебная нагрузка, методическая работа, административная работа и пр.).

В основном преподаватели почти не изучают английский язык самостоятельно, и положительно или нейтрально относятся к языковым курсам в вузе, но также есть те, кто выбирает различные образовательные сайты для изучения английского.

Преподаватели кафедры «Права и международных отношений» владеют английским языком на уровне «выше среднего», могут свободно говорить на общие темы, используя простые слова, читают и пишут со словарем. Но также есть те, кто плохо владеет английским, знают алфавит и основы языка, небольшой запас слов. Все преподаватели желают повышать свой уровень знания английского языка, и многие из них хотят владеть

профессиональным английским для дальнейшего развития в профессиональной деятельности, некоторые для сдачи теста на уровень владения английским языком.

Все преподаватели используют английский для изучения статей и научных работ по своей специальности, многие для сотрудничества с иностранными коллегами или проведения досуга (просмотр фильмов, чтение книг на английском), меньше всего для путешествий и неформального общения с иностранцами. Многие из преподавателей кафедры изучают английский для профессиональной самореализации через преподавание на английском и получения премий за этот счет, при этом только некоторые ожидают карьерного роста.

Все преподаватели положительно относятся к изучению английского на языковых курсах в стенах вуза, многие из них дополнительно изучают английский на образовательных сайтах, некоторые занимаются на индивидуальных курсах вне вуза и общаются с носителями языка в «живую»/ по скайпу, социальным сетям.

Все преподаватели отмечают перегруженность на работе, отсутствие времени на изучение английского, некоторые говорят об отсутствии возможности практиковать английский язык.

Из возможностей, открывающихся перед теми, кто владеет английским, большинство преподавателей выделяют для себя возможность работать или учиться за границей, половина выделяют возможность изучать культуры народов Земли через интернет, книги.

По методике «Незаконченные предложения» получены следующие результаты: большая часть преподавателей кафедры педагогики и психологии относятся к английскому как обязательному знанию, для общего развития, эрудиции, что облегчает путешествия и взаимодействие с иностранцами из-за популярности английского. Преподаватели двух других кафедр так же относятся к английскому как к международному языку, но помимо этого считают, что английский дает дополнительные возможности развития в преподавании, профессиональный рост. Большая часть преподавателей кафедры права и международных отношений чаще остальных отмечает, что английский язык необходим для профессионального роста и возможности получить хорошую работу.

По отношению к изучению английского языка ответы преподавателей кафедр бизнеса, права и международных отношений сходятся в том, что и те, и другие считают, что учить английский язык нужно для профессионального роста, развития, а также он дает дополнительные возможности. Разница в отношении к изучению английского языка заключается в том, что для большинства преподавателей кафедры бизнеса, английский помогает в самореализации, в отличие от преподавателей кафедры права и международных отношений, для которых английский важен в профессиональной сфере жизни. Большая часть преподавателей кафедры педагогики и психологии относятся к изучению английского языка как к полезному знанию, интересному в изучении и позволяющему развиваться в разных направлениях. Также большинство преподавателей кафедры педагогики и психологии отмечают, что изучают английский язык достаточно долго, но не все замечают прогресс, из-за отсутствия времени и практики общения, что также говорит о маловажности изучения профессионально специализированного английского языка, для большей части преподавателей кафедры педагогики и психологии.

Английский язык для большей части преподавателей вуза значим, но в разной степени, преподаватели кафедры бизнеса, права и международных отношений отмечают, что знание преподавателем вуза английского важно для профессионального роста, и позволяет быть более компетентным и продвинутым в своей сфере, сотрудничать с иностранными исследователями и преподавателями. Разница ответов состоит в том, что владение английским для многих преподавателей кафедры права и международных отношений, значимо для карьерного роста, для преподавателей кафедры бизнеса - с целью изучения профессиональной литературы. Большая часть преподавателей кафедры педагогики и психологии отвечают, что знание английского языка менее важно, чем компетентность в преподаваемых предметах, так же для них английский значим больше для личностного развития.

По «Методике предельных смыслов» Д.А. Леонтьева получены следующие результаты: цепь встречаемых ответов на вопрос «Зачем нужно изучать английский язык?» у преподавателей кафедры педагогики и психологии имеет вид: «перенимать опыт иностранных коллег, путешествовать» - «расти в своей профессиональной сфере, вести занятия на английском языке» - «расти как профессионал, публиковать статьи в зарубежных изданиях» - «внести вклад в развитие своей страны, чтобы дети жили хорошо, в мирной стране» - «жить полноценной насыщенной жизнью».

Цепь самых распространенных ответов на вопрос «Зачем нужно изучать английский язык?» у преподавателей кафедры бизнеса: «получать больше информации из англоязычных первоисточников и передавать ее студентам» - «расти в своей профессиональной сфере, вести занятия на английском языке» - «расти как профессионал, публиковать статьи в зарубежных изданиях» - «удовлетворять свои амбиции, реализовывать свой потенциал» - «жить полноценной насыщенной жизнью».

Выстраивая цепь из наиболее часто встречаемых ответов на вопрос «Зачем нужно изучать английский язык?» у преподавателей кафедры права и международных отношений: «развиваться, повышать свой профессионализм» - «расти в своей профессиональной сфере, вести занятия на английском языке» - «быть конкурентоспособной и получать высокую заработную плату» - «быть ценным специалистом и иметь достойный заработок» - «удовлетворять все свои потребности (познавательные, материальные)».

Делая вывод по результатам методик, можно сказать, что преподаватели КАСУ имеют различную мотивацию изучения английского языка: у большей части преподавателей кафедры педагогики и психологии преобладает интегративный вид мотивации, у преподавателей кафедры права и международных отношений – инструментальный, у преподавателей кафедры бизнеса присутствуют оба вида мотивации. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность - СПб.: Питер, 2013.
2. Литвинюк А. А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. Теория и практика. Учебник. – М.: Юрайт, 2014.
3. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности. - М.: Академия, 2008.
4. Макарова Г.Д. Мотивация - один из эффективных методов обучения иностранному языку // Проблемы педагогики, 2017.- №4.- С. 86-88.
5. Аймолдина А.А. Особенности функционирования английского языка в современном казахстанском деловом сообществе. // Вестник КарГУ, 2012. - №3. – С.63-67.
6. Рамазанова Л.М. Внутренняя мотивация – фактор успешности освоения иностранного языка. // Международный студенческий научный вестник, 2015. – № 5.- С.34.
7. Сергеева Н.Н., Угрюмова С.В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России, 2012.- №3.- С. 114-119.
8. Шепелева Н.Ю., Глазова Е.Ю. Изучение английского языка профессорско-преподавательским составом университета как средство профессионального роста и повышения конкурентоспособности вуза на международном рынке // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2017.- №4.- С. 119-122.

УДК 159.9

**ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРНЫНДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ ЖАҒДАЙЫНА
БЕЙІМДЕЛУІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Хасенов С.С., Оракбаева М.К.

Авторлар туралы мәліметтер. Хасенов Саяхат Саттарович - педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор Қазақстан-Американдық еркін университеті. Оракбаева Маржан Кабдулкановна - аға оқытушысы Қазақстан-Американдық еркін университеті.

Аннотация. Мақалада бейімделу түсінігіне берген әртүрлі авторлардың анықтамалары қарастырылған, сонымен бірге студенттердің жоғары оқу орнындағы жаңа оқу жағдайларына бейімделудің психологиялық ерекшеліктері, бейімделу үрдісінің себептері мен қиындықтары көрсетілген.

Түйін сөздер. Бейімделу, студент, формальды бейімделу, әлеуметтік бейімделу, дидактикалық бейімделу, бейімделу процесі, бейімделудегі кедергі.

Сведения об авторах. Хасенов Саяхат Саттарович - кандидат педагогических наук, профессор Казахстанско-Американского свободного университета. Оракбаева Маржан Кабдулкановна - старший преподаватель кафедры «Педагогика и психологии» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются определения адаптации различных авторов, а также раскрываются психологические особенности адаптации студентов к новым для них условиям обучения в вузе, выявляются причины и трудности адаптационного процесса.

Ключевые слова. Адаптация, студент, формальная адаптация, социальная адаптация, дидактическая адаптация, процесс адаптации, адаптационный барьер.

About the authors. Khasenov Sayakhat - Candidate of pedagogical Sciences Professor, Kazakhstan-American Free University. Orakbaeva Marzhan Kabdulkanovna – Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kazakh-American Free University.

Annotation. The article deals with the definition of adaptation by various authors, as well as psychological peculiarities of adaptation of students to new conditions of study at the University, the reasons and difficulties of the adaptation process.

Keywords. Adaptation, student, formal adaptation, social adaptation, didactic adaptation, adaptation process, adaptation barrier.

Қазіргі кезеңде Қазақстандағы барлық ЖОО кредиттік технологияға көшті, яғни, студенттің өз бетінше дайындығы, оқытудың жаңа түрлері мен әдістері білім деңгейін балдық - рейтингтік жүйе бойынша бағалау енгізілді. Яғни, студенттің білім алуда өз траекториясын құра білуі, оның талаптарына үйренуі ауқымды уақытты қажет етеді.

Көпшілік бірінші курс студенттері алғашқы кездері өзіндік оқу жұмысындағы дағдылардың болмауынан үлкен қиындықтарды басынан кешеді, олар дәрісті конспектілей алмайды, оқулықтармен жұмысты, алғашқы бастаулардан білімді тауып және іздестіре алмайды, үлкен көлемді ақпаратты жүйелей алмайды, өз ойын нақты және анық айтып бере алмайды. Ал студенттің өзін-өзі оқыту үшін өзінің уақытын рационалды жоспарлау алмауы, бірінші курс студенттерінде өз бетінше оқу жұмысының дағдысының болмауы студенттердің ЖОО-да оқу жағдайына бейімделуінің қиындықтарын туындатады. Сондықтан да жоғары оқу орындарындағы студенттердің оқу жағдайына бейімделу мәселесі қазіргі уақытта өзекті болып табылады.

Студент тұлғасының қалыптасу мен дамуында бейімделу үрдісі аса үлкен рөл атқарады. Біріншіден, бірінші курс студент бейімделу барысында мінез-құлық жүйесінде дұрыс бағдарға бағыттау маңызды. Екіншіден, бейімделу процесі барысында маңызды жағдайлар болады: студент ұжымының әлеуметтік-психологиялық қауымдастығының қалыптасуы жүзеге асады.

Студент барлық оқу жылдарында бейімделеді, тек үшінші курсқа келгенде ғана

студентте өзіндік бақылау, ұйымдастырушылық, жауапкершілік қалыптасады. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, тек бірінші курстағы студенттер аса осал болып келеді. Сондықтан оқытудың бірінші кезеңінде бірінші курс студентіне оқытушылар мен ата-аналар тарапынан көмек қажет етеді.

Кеңес психологиясында бейімделуді зерттеу мәселесімен Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов сияқты ғалымдар айналысты. Тұлғаның бейімделу мәселесінің мәнділігін түсінуде және оның дамуын зерттеуде С.Л. Рубинштейн и Б.Г. Ананьев елеулі үлесін қосты. Л.С. Выготскийдің теорияларының негізінде жасалған іс-әрекет тұжырымдары бұл мәселені қарастырудың жаңа кезеңі болды.

Шетел психологиясында бейімделу мәселесін зерттеген З. Фрейд, Э. Эриксон, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс және т.б. танымал психологтар болды.

«Бейімделу» терминін алғаш болып ғылыми лексикаға неміс физиологы Г. Ауберт 1865 жылы сәйкесті тітіркендіргіштер әсеріне сезгіш мүшелердің (көру, есту) «бейімделу» құбылысын сипаттау үшін енгізген. Биологиялық бейімделу туралы алғашқы ғылыми көзқарастарды Ч. Дарвин және оның ізін қушылар қалдырған (К. Бернар; У. Кеннон). Олар бейімделуді қоршаған ортаның бейнесі болып табылатын ағзаға пайдалы өзгерістер жиынтығы ретінде қарастырған [1].

И.С. Кон бейімделуді нақты жағдай жағдайында үйренген нормалар мен құндылықтарды белсенді түрде бейімдеу және ерікті іске асыру үдерісі деп айтады.

А.В. Сиомичев бейімделуді оқудың жаңа түрлеріне бейімделу, ішкітоптық қатынастарды орнату және жаңа әлеуметтік ортаға енуде қиындықтарды жеңу деп түсіндіреді.

Л.Д. Столяренко «бейімделу - адамның қоршаған ортаның түрлі талаптарына ішкі қолайсыздықты сезінбей және орта мен қақтығыссыз икемделе алу қабілеті», - деп қарастырады.

Қазіргі кезде «бейімделу» түсінігі икемделу процесі ретінде түсіндіріліп қана қоймай, субъект пен ортаның өзара әрекеті кезіндегі үйлесімділік процесі ретінде түсіндіріледі [2].

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

- 1) формальды бейімделу, студенттердің жаңа ортаға, жоғарғы мектеп құрылымына, ондағы оқыту мазмұнына және оның талаптарына қатысты;
- 2) қоғамдық бейімделу, бұл бірінші курс студенттерінің топтық ішкі бірігуі және жалпы алғанда топтардың басқа студенттермен қосылу үрдісі;
- 3) дидактикалық бейімделу, жоғарғы мектепте студенттердің оқыту жұмыстарының жаңа түрлері мен әдістеріне дайындығына қатысты.

Осыдан бейімделу бұл дегеніміз адамның қоршаған ортамен өзара әрекет ету процесі, соның нәтижесінде мінез-құлықтың стратегиясы мен моделдері пайда болады [3].

Бейімделу феноменінің көптеген анықтамаларына қарамастан, объективті түрде оның негізгі көріністері бар, олар бейімделуді біріншіден – ағза қасиеті; екіншіден - өзгермелі орта жағдайына бейімделу үрдісі; үшіншіден – «адам – орта» жүйесі мен өзара әрекет ету нәтижесі; төртіншіден – ағзаның талпыну мақсаты ретінде бекітуге мүмкіндік береді. Бұл жағдайда бейімделу феноменін қарастыру да екі жалпы тұрғыны бөліп көрсетуге болады.

а) бейімделу оның сыртқы орта жағдайына тұрақтылығын қамтамасыз ететін кез келген тірі өзін реттеуші жүйе қасиеті ретінде қарастырылады.

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

«Бейімделу» феноменін қазіргі заманғы анықтамасын айтатын болсақ, ол бейімделу процесі ретінде ғана емес, сондай-ақ субъектілер мен қоршаған ортаны өзара әрекеттестікте үйлестіру үдерісі ретінде де түсіндіріледі.

С.А. Шапкин және Л.Г. Дикая әртүрлі деңгейде бейімделу үдерісімен байланысты

зерттеудің үш негізгі бағытын бөліп көрсетеді. Зерттеудің алғашқы бағыты, біріншіден, әртүрлі стрестік жағдайлардағы бейімделудің медициналық - психологиялық құрамдас бөліктерімен байланысты, онда алдыңғы қатарға ішкі тұлғалық үдерістер (тұлғаның қажеттілік - уәждемелік саласының үйлесімділігі және динамикасы, бейімделу субъектісінің өзіндік «Менімен» байланыс орнатуы) шығады.

Осы бағыт аясында стрессогендік жағдай тарапынан жағымсыз әсерге ұшырайтын, дегенмен, осы әсерден құтылудың маңызды қайнар көзі болып табылатын, осылайша, бейімделу тетіктерін түсінуде маңызды рөл ойнайтын бейімделу нақты пәндік және кәсіби қызметтен тыс зерттеледі.

Осы авторлардың пікірлеріне сай, бейімделу феноменін зерттеудің екінші бағыты қоршаған әлеуметтік-кәсіби ортаның өзгеруі жағдайында (жоғары жұмыс жүктемесі, кәсіби әрекетті жүзеге асыру барысындағы даңғырлаған фон, гипоксия және т.б.) жеке органдардың, психикалық үдерістердің қызмет етуінің психофизиологиялық сипатталуымен байланысты.

Бұл бағыт аясында бейімделу ішкі гомеостазға жетуге және оны сақтауға бағытталған теңестіру, ағзаның әртүрлі психофизиологиялық жүйелерін қайта құру үдерісі ретінде көрініс береді. Міне, сондықтан, психофизиологиялық көрсеткіштердің объективті тіркелген өзгерістері, зерттелген әрекет барысындағы олардың динамикасының бейімделу сатыларын көрсетудің негіздемесі ретінде қызмет атқарады.

Үшінші бағытқа еңбек қызметі кезіндегі адамның психикалық және функционалды жағдайын кешенді зерттеу бойынша жұмыстар жатады. Осы бағытта қарастырылатын бейімделу адамда болатын «субжүйелік» және «метажүйелік» кереғарлықтардың әрекеттестігі ретінде қарастырылады [4].

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

Студенттердің жоғары оқу орнындағы, жана оқу жағдайына бейімделу процестері олардың тікелей оқу мотивациясымен, тұлғалық ерекшеліктерімен байланысты болады.

ЖОО-дағы студенттердің бейімделу сұрақтарын әртүрлі авторлар қарастырды.

• А.А. Алдашеваның ойынша, бейімделу процесінде тұлға өзі ғана өзгеріп қана қоймай, қоршаған ортаны да өзгертеді.

• В.В. Лагереv көрсеткендей, бейімделу - тұлғаға қойылатын талаптарды қанағаттандыру бойынша тұрақты дағдыларды өңдеудегі (выработка) динамикалық, көпжақтылық үрдіс.

Қазіргі таңда теориялық талдаудың нәтижесінде студенттер бейімделуінің әлі күнге дейін өзекті мәселе болғанымен, бұл құбылысты түсіндіретін бір ғана теориялық ұғым жоқтың қасы.

А.Г. Маклаковтың көрсетуінше, әлеуметтік-психологиялық бейімделуді келесідей көрсеткіштер арқылы бағалауға болады: жүйке-психикалық тұрақтылығы, қарым-қатынасшылдық, адамгершіліктік бағдары, топтық біртектілену.

В.Г. Чайка студенттердің жоғарғы оқу орнына бейімделуінің критерийлері ретінде келесілерді есептейді:

- 1) оқу іс-әрекетінің объективті нәтижелері;
- 2) студенттердің топтағы мәртебесі және қоғамдық белсенділігі;
- 3) ішкі тұлғалық потенциалды жүзеге асыру деңгейі;
- 4) эмоционалдық өрістің көрініс беруі.

Психологияда В.А. Ядов бейімделудің әлеуметтік-психологиялық теориясын, тұлғаның әлеуметтік жүріс-тұрысын диспозициялық реттеу теориясының негізінде түсіндірген. Бұл теорияға сәйкес, адамның қажеттіліктерінің және орта талаптарының арасындағы күрделі сәйкессіздік ретінде қарастырылады

Студенттің жаңа оқу жағдайына бейімделіп, белсенді оқуына, әлеуметтік дамуына бірге оқитын тобы ерекше әсер етеді. Адамның оқуға деген ықыласына, ғылымға, қоғамдық мәселелерге қызығушылығының дамуына ұжымда қалыптасқан атмосфера, оның

рухани байлығы, топтағы қарым-қатынастың қағидалары да ықпал жасайды [5].

Көпшілік бірінші курс студенттері алғашқы кездері өзіндік оқу жұмысындағы дағдылардың болмауынан үлкен қиындықтарды басынан кешеді, олар дәрісті конспектілей алмайды, оқулықтармен жұмысты, алғашқы бастаулардан білімді тауып және іздестіре алмайды, үлкен көлемді ақпаратты қорытындылай алмайды, өз ойын нақты және анық айтып бере алмайды.

Студенттердің өздік жұмысын семинар, практикалық және зертханалық сабақтары арқылы бақылайтын кейбір студенттер тарапынан сәйкес талаптарды орындаудан қашып және оған енжарлық танытулары да байқатады.

Мамандарды даярлаудың сапасын көтеру үшін үлкен резервтері студенттер білімін бақылауды жүзеге асыруды ашады. Емтихандық сессияларда үлгерімдікті бақылау жүйесі студенттердің тек сол кезде ғана дайындалып, кейіннен ұмытуға себепші болатын жағдай ғана. Студенттердің кітаппен жұмыс жасау, бүкіл семестр бойына жүйелі түрде дайындалмауы кездейсоқ емес.

Бірінші курс студенттерінің оқу орнының жағдайларына бейімделу олардың тұлғалық және кәсіби дамуында маңызды кезең және студенттер білім алатын жаңа әлеуметтік білім ортасына негізделген бірқатар ерекшеліктермен ерекшеленеді. Студенттің оқу орнында бейімделу процесі табысты болуын анықтайтын факторлардың бірі психолого-педагогикалық қолдау болып табылады.

Конструктивті бейімделудің критерийлері болып:

- оқу-танымдық әрекеттің табыстылығы;
- ұжымдағы өзара қатынастардың қанағаттанушылығы мен жанжал еместігі;
- эмоционалды сәттіліктің және физикалық денсаулықтың сақталу дәрежесі.

Жоғары оқу орнына студенттердің табысты бейімделуі жоғары тұрақты үлгерімдігімен, жоғары әлеуметтік статусымен, әлеуметтік-рефлексивті дамудың жоғары деңгейімен, жақсы көңіл-күй, психикалық ширығудың болмауымен, субъективті сәттілікті сезінуімен сипатталады.

Алайда, барлық бірінші курс студенттері оқу орнының жағдайларына табысты бейімделе қоймайды. Бұл студентте эмоционалды күйзеліс пен болашақ мамандығына көңілі толмау сезімдерін туындатады.

Отандық және шетел авторлардың еңбектерін зерделей келе, студенттердің бейімделу процесі кезіндегі қиындықтарды мына аспектілерге қарастыруына мүмкіндік берді:

- дидактикалық (оқу орнындағы әртүрлі пәндердің оқыту әдістері мен әдістемелеріне бейімделу);
- психофизиологиялық (тіршілік әрекетінің жағдайларының өзгеруіне ағзаның бейімделуі);
- әлеуметтік-психологиялық (жаңа ұжымға, әлеуметтік мәселелі жағдайларға студенттің бейімделуі) [6].

Бірінші курстардың оқу орнына бейімделу үрдісіне орай жүргізілген көптеген зерттеулер келесідей негізгі қиындықтарға жіктеледі екен: кешегі мектептің ұжымындағы оқушылардың оның өзара көмегі мен моральдік қалауының кетуімен байланысты жағымсыз күйзелістер; кәсіпті таңдаудағы мотивацияның белгісіздігі, оған жеткіліксіз психологиялық даярлық, мінез-құлқ пен іс-әрекетті психологиялық өзіндік реттей алмаушылық, оның күнделікті бақылауға ашылуын педагогтардың талап етуі, жаңа жағдайда еңбек пен демалыстың оптималды тәртібін қарастырып іздеу жұмыс пен өзіндік қызметті реттеу, әсіресе үй жағдайынан жатақханаға ауысу кезінде, соңғысы өзіндік жұмысқа дағдының болмауы, конспекті жасай алмау, алғашқы еңбек көздерімен, сөздіктермен, анықтама сілтемелермен жұмыс жасай алмаушылық.

Барлық осы қиыншылықтар өзінің шығуына байланысты әртүрлі. Оның кейбіреулері объективті құрыла алмайтын, енді біреулері субъективті сипатта және әлсіз даярлықпен, мектеп және жанұя тәрбиесіндегі ақаулармен байланысты болады.

Ал студенттің оқу орнына оңтайлы бейімділігін қамтамасыз ететін тактика мен жоспарларды жасау үшін бірінші курс студентінің өмірлік жоспарлары мен қызығушы-

лықтарын, басым мотивтерінің жүйесін, тартымдылық деңгейін, өзін бағалауын, мінез-құлқын саналы реттеу қабілетін білу маңызды болып келеді.

Осы жерде куратор мен оқытушылардың студенттермен жұмыс жасау жүйесі олардың бейімделуіне тиімді әсерін тигізеді. Оқытушы студент пен оқу орнының арасында байланыс орнатып, студенттің жеке қажеттіліктерін ескере отырып, оны оқу жоспарына сәйкес өзгертуі маңызды рөл атқарады.

Сонымен студентті оқу орынына табысты бейімдеуді қамтамасыз ету үшін, біз көмекті кешенді түрде жүзеге асыруымыз керек. Тек комплексті әсер ету арқылы ғана кәсіби (оқу), қоғамдық, тұлғалық пен тұлғалық бейімделудің жағымды өзгерістеріне қол жеткізе аламыз деп ойлаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Хаустова А. И. Социально-психологическая адаптация // Молодой ученый. - 2016. - №26. - С. 614-617.
2. Шманова М. Студенттердің техникалық және кәсіптік білім беру ұйымдарының оқу-тәрбие үдерісіне бейімделуі // Сейфуллин оқулары-14: Жастар, ғылым, инновациялар: цифрландыру – жаңа даму кезеңі» атты Республикалық ғылыми-теориялық = Материалы Республиканской научно-теоретической конференции «Сейфуллинские чтения-14: Молодежь, наука, инновации: цифровизация – новый этап развития». - 2018. - Т. 1, Ч. 4. - Б. 132-136.
3. Ищанова Г.Д. Студенттердің жоғарғы оқу орнына әлеуметтік бейімделуі // Вестник Казахско-Русского Международного университета, №3 (24), 2018.Б.26-30.
4. Әлқожаева Н.С., Есенова К.А. Студенттердің білім беру үдерісіне бейімделуі: дәстүрлі және инновациялық көзқарас // Қазақстан ПҒА Хабаршысы, №1, 2015 ж. - Б. 41-48.
5. Мағзумова Н.К., Бенчич С., Игембаева К.С. Студенттердің оқу үрдісіне бейімделуінің психологиялық ерекшеліктері // Вестник Карагандинского университета. Серия «История. Философия». №2(90)/2018. - Б. 134-139.
6. Иванова, М.А. Психологические аспекты адаптации студентов к высшей школе. – СПб.: Нестор, 2000.
7. Гулевич О.А., Сариева И.Р. Социальная психология: Учебник и практикум для академического бакалавриата. - Люберцы: Юрайт, 2016.

УДК 159.922

ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ АНЫҚТАУЫ

Байтемирова К.Б.

Автор туралы мәліметтер. Байтемирова Каракат Берикхановна – психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада жасөспірім кезеңінің психологиялық сипаттамасы қарастырылған. Жасөспірімдердің кәсіби өзін-өзі анықтауы мен оның кезеңдері талданады. Жасөспірімдердің кәсіби өзін-өзі анықтауының теориялық және әдіснамалық негіздеріне зерттеу жүргізген Ресей, Қазақстандық ғалымдардың жұмыстарына сүйене отырып, анықтамалар беріледі. Кәсіби өзін-өзі анықтау мәселесі бойынша көптеген көзқарастар қарастырылған.

Автор туралы мәліметтер. Жасөспірім, кәсіби өзін-өзі анықтау, өмірлік жоспар, гностикалық және практикалық кәсіби өзін-өзі анықтау.

Сведения об авторе. Байтемирова Каракат Берикхановна – магистр психологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассмотрены психологические характеристики подросткового периода. Анализируются этапы профессионального самоопределения подростков и их периоды. Даются определения, опираясь на работу российских, казахстанских ученых, проводивших исследование

теоретических и методологических основ профессионального самоопределения подростков. Рассматривается множество подходов по вопросам профессионального самоопределения.

Түйін сөздер. Подросток; профессиональное самоопределение; жизненный план; гностическое и практическое профессиональное самоопределение.

About the author. Baitemirova Karakat - Master of Psychology, Senior Lecturer, Kazakh-American Free University.

Annotation. The article discusses the psychological characteristics of the adolescent period. The stages of professional self-determination of adolescents and their periods are analyzed. Definitions are given, based on the work of Russian and Kazakh scientists who conducted a study of the theoretical and methodological foundations of professional self-determination of adolescents. Many approaches to the issues of professional self-determination are considered.

Keywords. Teenager; professional self-determination; life plan; Gnostic and practical professional self-determination.

Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» бағдарламалық мақаласындағы білім мен ел бірлігі тақырыбы бүгінгі күні аса маңызды екені даусыз. Тәуелсіз еліміз алдына үлкен мақсат қойды. Ол барынша дамыған 30 елдің қатарына қосылу. Бұл мақсаттың орындалуы білім мен ел бірлігіне тікелей байланысты. Табысты болудың ең іргелі, басты факторы білім екенін әркім терең түсінуі керек. Жастарымыз басымдық беретін межелердің қатарында білім әрдайым бірінші орында тұруы шарт. Себебі, құндылықтар жүйесінде білімді бәрінен биік қоятын ұлт қана табысқа жетеді, Яғни, бұл бағдарламалық мақала бойынша Елбасымыз жас ұрпақтың білімді болуын және рухани жаңғыру арқылы жетістікке жететінімізді, ол үшін аянбай жұмыс жасау, еліміздің ішкі және сыртқы экономикалық саясатын дамытуымыз керек екендігін көрсетеді. Әр мемлекет әр адам әр халық рухани жаңғырып, жаңарып отырады. Ал рухани жаңғыру мен жаңаруда білім берудің рөлі зор [1].

Біз өзіміздің ұлттық ерекшеліктерімізді сақтап, ескере отырып, әлемде болып жатқан жаңалықтарды білуіміз керек. Бірнеше тілді меңгерген адам, еш жерде ұтылмайды, қайта ол адам дұрыс қолдана білсе ол жеңімпаз болады. Сонымен қатар, болашақ жас ұрпақ жаңа нәрселерді білуге, зерттеуге, тануға қызығушылық танытып, еліміздің әр саласына өз үлесімізді қосуымыз қажет. Себебі, дамыған заманда, еліміздің экономикасын көтеру мақсатымызда, еліміздің техникалық болсын, гуманитарлық саласына болсын, әр салаға аса назар аударып оның дамуына үлесімізді қосу біздің міндет. Ол үшін, еліміздің қай білім саласында бізге көптеген мүмкіндіктер қарастырылған, сол мүмкіндікті уақытында қолданған абзал. Қазіргі таңда, жастарға берілген мүмкіндік өте көп, сол арқылы жас ұрпақ өзінің мамандық таңдауда қателеспей, дұрыс таңдаса, сол саланы алып шығатын үздік маман болып шағар еді.

Алдымен жасөспірім кезеңіне тоқтала кетейік. Жасөспірім шақтың біраз бөлігі орта мектептің жоғары сыныбына сәйкес келеді және жеке тұлғаның қалыптасу процесінде айтарлықтай маңызды рөл атқарады.

Бұл жаста (15-17 жаста) адамның тұлғалық жағынан пісіп-жетілу кезеңі аяқталады, оның өмірге көзқарасының негізгі сипаттары қалыптасады - үлкен өмір алдындағы ең алғашқы рет өз бетімен шешім қабылдап, болашақ кәсібін таңдау міндеті жүзеге асырылады. Қоғамда балалық шақтан жастық шаққа өту кезіне тек қана оның тұлғалық жағынан пісіп-жетілуінің ғана белгісі емес, сонымен бірге мәдениетке ұмтылу, белгілі бір деңгейіндегі білім, нормалары мен дағды жүйесін игеруі, сол арқылы жеке тұлға еңбек етіп, қоғамдық қызметтер атқара алады және әлеуметтік жауапкершілікті сезінеді.

Жасөспірім шақ пен жастық шақтың арасында ап-айқын көрініп тұрған аралық шек жоқ, ол шартты түрде ғана алынады, тіпті көп жағдайда бірімен - бірі үйлесімді болып келеді. 14-15 жаспен 16-17 жас аралықтары кей жағдайларда ерте жастық шақ болып есептеледі, ал кейбір жағдайларда жасөспірімдік шақтың соңы деп атылады. Жас шамасы бойынша кезеңге бөлу схемасында жасөспірімдік шақ бозбалалар үшін 13-16 жас, қыз

балалар үшін 12-14 жас, ал жастық шақ жігіттер үшін 17-21 жас, қыздар үшін 16-20 жас болып анықталған [2].

Жасөспірім шақ немесе жоғарғы сынып оқушысы орта буыннан жоғарғы сыныпқа немесе жаңа оқу орындарына – гимназияларға, колледждерге, училищелерге өткен кезде бірден дамудың жаңа әлеуметтік ситуациясына атайды. Бұл ситуацияны тек жаңа ұжымдар ғана емес, сондай-ақ ең бастысы, болашаққа бағыттылық сипаттайды: өмір сүру қалыбын, мамандықты, референтті адамдар тобын таңдауға бағыттылық. Таңдау жасауға өмірлік ситуация мәжбүр етеді, ата-аналар тарапына ынталандырады және оқу орны бағыттайды.

Осы кезеңде құндылық-бағдар белсенділігі негізгі мәнге ие болады. Бұл автономияға, өз өзі болуға ұмтылумен байланыстырылады. И.С. Кон атап көрсеткендей, «қазіргі күнгі психология нақты, мінез-құлықтық автономияны (жас өспірімнің тек өзіне ғана қатысты мәселелерді өз бетінше шешу қажеттілігі мен құқығы), эмоционалдық автономияны (ата-аналарынан тәуелсіз таңдалған үйірлігі болу қажеттілігі мен құқығы), мораль және құндылықтық автономияны (іс жүзінде өз көзқарастарының болуы қажеттілігі мен құқығы,) ажырата отырып, ер жеткен балаларды автономиялау мәселесін қояды». Осы жаста достық, сенімді қатынастар өте маңызды. Көбінесе махаббаттың бүкіл сан алуандығымен толықтырыла, кейде алмаса отырып, достық бозбалалар мен бойжеткендер үшін қатынастардың маңызды формаларының бірі болып келеді.

«Жоғары сынып оқушыларының формалды емес өзара қатынастары біртіндеп құндылыққа ие болады», – дейді М.Ю. Кондратьев, олар «қандай да бір зерттеу «полигонының» рөлін атқарады, онда бозбалалар мен бойжеткендер болашақ «үлкендер» өмірінің стратегиялары мен тактикаларына жаттықтырып, сынақтан өткізіліп, сенімділікке тексереді.

Осы кезеңде жоғары сынып оқушылары өмірлік жоспарлар құрып, мамандық таңдау жайлы саналы түрде ойлана бастайды. Бұл таңдау тек, адам өзін дәрігер, педагог, зерттеуші ретінде басқалар үшін максималды пайдалы сезінетін іс-әрекет саласына бейімділікке, өмірлік талаптарға бағдарланудан ғана емес, сондай-ақ берілген мамандықтың елдің қоғамдық дамуының нақты ситуациясындағы конъюнктурасынан, пайдасынан, практикалық құндылығынан туындайды.

Тек ғана мақсатқа ұмтылған және шынымен де әуестенген 15-17 жасар адамдар ғана ары қарайғы кәсіби қалыптасуы, тұлғалық өзін-өзі анықтауы жолында табиғи бейімділікке адалдығын сақтап қалады.

Жасөспірімдік жас шебінде пайда болатын өзін-өзі анықтау қажеттілігі (Л.И. Божович) жоғарғы сынып оқушысының оқу іс-әрекетінің сипатына ғана әсер етіп қоймай, кейде оны анықтайды. Бұл ең алдымен оқу орнын, тереңдете дайындау сыныптарын таңдауға, қандай да бір айналымдағы пәндерді елемеуге қатысты: гуманитарлық немесе жаратылыс - ғылыми. «Маған математика қызықсыз, мен ешқашан математикамен, физикамен айналыспаймын, мен тарихты ұнатамын, және де оқуды жалғастыруда маған тарих ғана қажет болады», – деп, көбінесе жоғары сынып оқушылары тұжырымдайды [3].

Енді, кәсіби өзін-өзі анықтауға тоқтайтын болсақ, бұл адам бойындағы кәсіби қызығушылығы мен кәсіби қабілетінің икемділігіне сәйкес келетін кәсіби қызметті таңдауы болып табылады. Кәсіби өзін-өзі анықтау мәселесі әр жаңа ғасырлар мен жылдар бойы өзінің өзектілігін жалғастырады. Жасөспірімдерді мамандықты таңдай білуге белгілі бір арнайы дайындық орындары немесе білім беру ортасы ғана толықтырып қоймайды, сонымен қатар бала бойындағы кәсіпке икемділік қабілеті маңызды рөл атқарады.

Жасөспірімдердің кәсіби өзін-өзі анықтауының теориялық және әдіснамалық негіздеріне зерттеу жүргізген Ресей ғалымдары: П.П. Блонский, Е.А. Климов, Л.А. Колосова, Т.В. Кудрявцев, В.Д. Симоненко, А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров, А.И. Сухарева сияқты ғалымдар зерттеу жүргізсе, Б.Г.Аньянов, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн өмірдегі өзін-өзі анықтау проблемаларын зерттеді. Кәсіптік бағдарлау жүйесін құру және осы жүйені басқару проблемалары В.Ф. Сахарова, А.Д. Сазонов, М.С. Савина, О. Максимова, С.Н. Числякова өз үлестерін қосты.

Ал, Қазақстандық ғалымдарға тоқталсақ: Сейтешов А.П., Уманов Г.А., Керимов Л.К., Жарықбаев Қ.Б., Қоянбаев Р.М., Иманбекова К., Өстеміров К., Шәметов Н. және т.б өз еңбектерінде кәсіби өзін-өзі анықтау мәселелерін қарастырған.

Кәсіби өзін-өзі анықтау – жеке тұлғаның қалыптасып, дамуына тікелей байланысты болатын күрделі және ұзақ процесс. Мамандықты дұрыс таңдау барысында, бала бойында кәсіби біліктілікті қалыптастыру керек. Мамандық таңдау – адам өміріндегі ең күрделі де жауапты қадамдардың бірі, яғни болашақ өмірдің мәні деуге болады. Мамандықты дұрыс таңдау дегеніміз – бұл өмірде белгілі бір орынға ие болу. Кәсіби тұрғыдан өздігінен анықталу нақты еңбек түріне, еңбек нарығындағы ұтқырлыққа, сол нарықта бағдарлану іскерлігіне және оның өзгерістер тенденцияларына ілесе алуға субъекттік қарым-қатынасты қалыптастыруды қарастырады. Оқушы болашақ өмірінің мазмұны мамандықты дұрыс таңдауына тәуелді екендігін жақсы түсінгені жөн.

Өмірлік жоспар – бұл жалпы әлемдік көзқарасты іздестіру жолының анықталуы мен нақтылануы. Өмірлік жоспардың мағынасы кең. Ол тұлғаның өздігінен анықталу саласын, яғни моральдық бет-бейнесін, өмірлік стилін, байланыс деңгейін толығымен анықтайды. Жасөспірімдік жаста өзіндік тану және өсуімен қатар, өздерінің «Мен» қызығушылығы артады. Бұл жағдайды қарастыра отырып, оқушылардың кәсіптік бейімделуін ұйымдастырудың маңызы зор, өйткені осы жастағы мамандықты саналы және сенімді таңдауға қабілеттілігі «Мен» бейнені қалыптастырумен тығыз байланысты.

Ю.В. Кобазованың зерттеулері орта мектептің жасөспірім оқушылар өз мүмкіндіктеріне сәйкес келетін қызметтің түрін таңдауға тырысатындығын көрсетеді. Мектеп оқушыларының өз қабілеттерін түсінуі көбінесе индикаторларға сәйкес келмейтіндіктен, олардың таңдауы бойынша сәтсіздікке ұшырауы болады [4].

С.И. Ожегова «Толковый словарь русского языка» атты сөздігінде өзін-өзі анықталуы қоғамдық қызығушылықтар жүйесінде өзінің қызығушылықтарын саналы түрде түсіну және қоғамда, өмірде өзінің орнын түсіну ретінде қарастырады. А.В. Петровский және М.Г. Ярошенко редакциялауымен шығарылған психологиялық сөздікте тұлғаның өзін-өзі анықталуы мәселелі жағдайларда өзінің позициясын бекіту және анықтаудың саналы тәжірибесі ретінде түсіндіріледі [5].

Психологиялық әдебиеттерде кәсіби өзін-өзі анықтау мәселесі бойынша көптеген көзқарастар бар. Бұл кәсіби өзін-өзі анықтаудың күрделі процесімен және мамандықты таңдау жағдайының екі жақтығымен түсіндіріледі.

Ресей зерттеушісі Н.С. Пряжниковтың ойы бойынша кәсіби өзін-өзі анықтау оқушының тұлғалық жаңа құрылымының компоненті ретінде және кәсіби іс-әрекеттегі тұлғаның өзін-өзі жүзеге асырудың ұзақ процесі ретінде түсіндіріледі.

Кәсіби өзін – өзі анықтау бірнеше кезеңдерден тұратын процесс және субъектінің мамандықты таңдаудың даралық ерекшеліктері мен сыртқы жағдайларға байланысты болады деген. Бірқатар ғалымдар (Н.Н. Букина, С.В. Кривых, Г.Н. Шорникова) кәсіби өзін-өзі анықталуы мамандықты саналы, өзбетімен таңдаудың нәтижесі мен процесі ретінде түсіндіреді.

А.М. Кухарчук мен А.Б. Ценциппер кәсіби өзін-өзі анықтауды өзінің ішкі ресурстарың талдау нәтижесінде жүзеге асатын мамандықты өзбетімен таңдауы ретінде түсіндіреді.

П.Г. Щедровицкийдің жұмыстарында Н.С. Пряжниковтың еңбектерімен ұштасып жатыр, оның ойынша «Өзін-өзі анықтаудың мағынасы адамның өзін-өзі, өзінің даралық тарихын құру қабілеттілігі, өзінің мәнділігін әруақытта қайта пайымдап отыру біліктілігі». Бұл ой Е.А. Климовтың жұмыстарында да байқауға болады, өзін-өзі анықтауды қоғамның толық қатысушы ретінде өзін қалыптастыру, дамыту мүмкіндіктерін белсенді іздеу ретінде, психикалық дамудың маңызды көрінісі ретінде түсіндіреді.

Е.А. Климов өзінің зерттеулерінде кәсіби өзін-өзі анықтаудың екі деңгейін біөліп көрсетеді:

- Гностикалық (сана мен өзіндік сананың қайта құрылуы);
- Практикалық (адамның әлеуметтік статусының шынайы өзгерістері).

Егер өзін-өзі анықтау процесі ерте балалық шақтағы жылдардың тұлғалық дамуының негізгі мазмұнын құрайды, онда кәсіби бағыттылықтың қалыптасуы өзін-өзі анықтаудың негізгі мазмұнын құрайды [6].

Климов Е.А., Щедровицкий П.Г., Пряжников Н.С. ойларының логикасын жалпыласақ кәсіби өзін-өзі анықтау мамандық таңдаудың бір сәттік актісіне негізделмейді және таңдаған мамандық бойынша кәсіби даярлығын аяқтағанмен де ақталынбайды, ол адамның барлық кәсіби өмірінде жалғаса береді.

Мудрик А.В. Өзінің зерттеулерінде кәсіби өзін-өзі анықтауды тұлғаның болашақты жоспарлау мен өмірлік келешегімен байланыстылығын зерттеді.

Кәсіби бағыттылықтың туындау тарихы Л.И. Божович ойы бойынша тұлғаның қалыптасқан қасиеттері, оның көзқарастары, ұмтылыстарымен байланысқан.

С.Л. Рубинштейн өзінің зерттеулерінде өзін-өзі анықтау – адамның өз еркімен өз тағдырын таңдауы, ол өзінің жұмыстарында К.А. Абульханова-Славская ойларын дамытады. К.А. Абульханова-Славская еңбектерінде кәсіби өзін-өзі анықтау өмірлік өзін-өзі анықтау, өмірлік жолды үздіксіз таңдаумен байланысты қарастырылады. Оның ойынша, тұлғаның мамандықпен байланысы тұлғаның болашағы және ретро болашағы туындайды, бұл байланыстың сипатынан мамандықты таңдау байланысты болады.

Бұл идея Л.М. Митина зерттеулерінде қолдау тапты, оның ойынша тұлғаның дамуы мамандықты таңдау және оған дайындалу, сонымен бірге қандай да бір кәсіби әрекеттің дамуы мен таңдауы тұлғаның даму стратегиясын анықтайды.

О.В. Хухлаевның ғылыми жұмыстарында жастық шақтағы уақытша саналы түсінудің маңызды ерекшелігі - бұл қазіргі уақыт пен болашаққа қатынасының өзгеруі болып табылады.

И.С. Кон өзінің еңбектерінде өзін өзі жүзеге асыру еңбек, жұмыс пен қарым – қатынас арқылы жүзеге асады. Ерта жастық шақтың өзінің ішкі дүниесінің ашылуы, өзінің қайталанбақтығын, басқаларға ұқсамайтындығын басты психологиялық иелік етуі болып табылады. Бұл жаңалық жоғары сынып оқушылары құндылық ретінде уайымдап әрі тұлғаның ерекшелігімен тікелей байланысты.

Шавир П.А. ойынша, кәсіби өзін-өзі анықтаудың екі тұлғалық факторын бөліп көрсетеді: кәсіби өзін-өзі анықтау қажеттілігі мен өмір мағынасының қажеттілігі [7].

М.Р. Гинзбург ойынша, өзін-өзі анықтау маңыздылығы қоғамның талаптарымен, тұлғаның психикалық дамуының ішкі логикасымен байланысты болады деген.

«Өзін-өзі анықтау» түсінігі Шарлотта Бюлерге сілтеме жасап, Гамезо М.В. жұмыстарында да кездеседі. Өзін өзі анықтау мен ұмтылу тұлғаның дамуының қозғаушы күштерімен және сананың тума қасиеттерімен бір уақытта байланысты.

Ш. Бюлер бойынша өзін жүзеге асырудың толықтығы мен дәрежесі өзін-өзі анықтаумен байланысты, индивидуумның ішкі мәніне адекватты болып келетін мақсаттарды қою қабілеттілігі ретінде түсіндірді.

Ш. Бюлердің көзқарасын Д. Сьюпер құптайды. Носковой О.Г еңбектерінде Д. Сьюперге сілтеме жасайды, автордың ойынша кәсіби даму тұлғаның дамуының ұзақ, тұтас процесі ретінде түсіндіріледі.

Алғашқылардың бірі ретінде оқушылардың мамандық таңдау себептерін арнайы зерттеген Петербург университетінің профессоры Н.И. Кареев болды. Оның жұмыстарында жастардың мамандық таңдаудағы түсініктері төмен, және олар болашақ мамандықтың айналасындағы адамдардың ақылымен таңдайды деп көрсетілген.

Мамандық таңдау себептерін тереңнен зерттеген Н.А.Рыбников болды, ол себептерді дифференциалды қарастырды, яғни жасына, жынысына, тұрмыс жағдайына, ата-анасының мамандығына т.б. байланысты. И.В. Дубровина болса жасөспірім кезеңдегі негізгі психологиялық өзгеріс өзін-өзі анықтау емес, сол өзін-өзі анықтауға психологиялық дайындық деп есептейді. Мұндағы өзін-өзі анықтауға психологиялық дайындық дегеніміз:

- Сана сезімінің жоғарғы дәрежеде қалыптасуы;
- Тұлғалық қажеттіліктің дамуы;

- Жоғарғы сынып оқушыларының әрқайсысының өзіндік қызығушылығымен қол жетерлік табыстары.

Қазіргі жағдайда өзін-өзі анықтау мәселесін мамандық талған өзін-өзі анықтаусыз толық деп айту қиын. Өзін-өзі анықтау мәселесіндегі барлық сұрақтар ішінде психологияда мамандық талған өзін-өзі анықтауда толық жауаптар берілген С.П.Крягже алғашқы этапта мамандық талған өзін-өзі анықтау екі түрге бөлінеді деп көрсетеді, яғни белгілі мамандық таңдау немесе мамандырылған мектеп таңдау.

С.Л. Рубинштейн бойынша өзіндік анықталу сыртқы себептің ішкі әсерге байланысты болып табылады. Сыртқы себептелу “сыртқы детерминация” әлеуметтік шарт, жеке тұлғаның әлеуметтік детерминациясын анықтайды. Бұл жағдайда жеке анықтама жеке детерминация болып табылады.

Сондай-ақ, Л.И. Божович жұмыстары да өзін-өзі анықтауға психологиялық анықтама береді.

Біріншіден, өзін-өзі анықтау қажеттілігі онтогенез өзегінде яғни жасөспірім кезеңі мен жастық шақ кезеңінде пайда болады.

Екіншіден, өзін-өзі анықтау қажеттілігі тұлғаның өзі және айналасы туралы түсінігін жүйелеу ретінде қарастырылады.

Үшіншіден, өзін-өзі анықтау болашақта мамандық таңдауға байланысты.

Осылайша, Л.И. Божович өзін-өзі анықтауда екі жақтылықтың көрсетеді, бір жағынан ол мамандық таңдауда, болашағын жоспарлауда қажет болса, екінші жағынан өзінің өмір сүру мағынасын іздеу болып табылады. Оқушылардың жас ерекшелігіне қарай және олардың кәсіби қызығушылығының қалыптасу дәрежесіне қарай, өмірлік жоспары мен үлгерім дәрежесіне қарай дифференциалды және жеке қатынас болып табылады. Оқушыларды топқа дифференциалды түрде бөлу әр топтың мамандық таңдаудағы әсер ету жағдайларын толық әрі нақты анықтауға мүмкіндік береді, яғни бір топқа әсер ету жағдайлары нәтижелі болса, келесі бір топқа нәтижесіз болуы мүмкін. Сондай-ақ дифференциация жеке қатынастың іске асуына ағдай туғызады [8].

Кәсіби өзін-өзі анықтау процесі – бұл жас адамның өзінің құндылық бағдарын және қабілетін өзін-өзі анализдау, өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалау әрекеті болып табылады.

Кәсіби өзін-өзі анықтау бойынша жұмыс істеудің басты мақсаты біртіндеп саналы түрде өз бетімен ішкі дайындығы. Сонымен қатар нақты кәсіп іс-әрекетінен мәнді маңыздылықты өз бетімен табуы.

Көптеген мамандықтар немесе кәсіптің ішінен таңдауда өзі нені қалайтындығын білуі керек:

- Жұмыс жасауда қызықты болу үшін мамандығының сипаты қандай болу керек?
- Қандай жалақы қанағаттандырады?
- Қандай өмір салтын ұстанғысы келеді?
- Сол кәсіпті меңгеруге қанша уақыты мен күшін жібере алады?

Мамандықты таңдаудағы екінші маңыздылық – өз қабілетін ескеруі.

Ал үшіншісі – сол таңдаған мамандығының, кәсібінің сипатын білуі, сол мамандықты меңгеру үшін қандай дағды, біліктілік болуы қажет, қызметі сәтті болу үшін қандай психологиялық қасиеттерді меңгеруі керектігін білуі қажет.

Осы жұмысты жүргізуде жеткіншектердің мамандықты дұрыс таңдауына көп көңіл бөлу. Егер дұрыс таңдамаудың екі себебі бар:

Біріншіден, болашақ мамандығы жайлы көмескі түсініктері мен елестетулерінің болуы (адамға қойылатын талаптары жайлы білмеуі, жұмыс шарттары, жалақысы т.б туралы теріс түсінуі).

Екіншіден, өз мүмкіндіктерін дұрыс бағаламауы (өзінің ерекшеліктерімен мүмкіндіктерін асыра бағалау немесе төмен бағалау).

Кәсіби өзін-өзі анықтау – жастардың өздерінің кәсіби жолын таңдауы (кәсібін, жоғарғы оқу орнын, жұмыс орнын) және кәсіби мансабын құруы.

XX ғасырдың аяғы мен XXI ғасырдың басында қазақстандық жастардың әлеуметтенуі әртүрлі бағыттағы факторлар әсерінен дамуда: елдегі саяси жағдайлар; құндылықты

нормативтік жүйенің трансформациясы; қоғамдағы жаңа әлеуметтік дифференциация; мамандықтар беделі шкаласының өзгеруі; жұмыссыздықтың өсуі; білім жүйесіндегі өзгерістер және т.б. Нарықтық қатынасқа көшу жастардың әлеуметтенуіне әсер етіп келген жүйенің бұзылуына әкелді, мемлекет әлеуметтік кәсіби өзін-өзі анықтауға қатысты патернализм қағидасынан бас тартты [9].

Жас ұрпақ қоғам өміріне араласу үшін күрделі жағдайларға бейімделуге, өзін-өзі көрсетуге, өздерінің кәсіби талпыныстары мен қабілеттерін бағалауға мәжбүр болды. Жастардың мамандық пен еңбек нарығы туралы көзқарастары шынайылықтан алшақ жатыр, бүгінгі күннің мектеп түлектерінің мамандық таңдауы туралы шешімі сыртқы беделдік құндылықтардың басымдығымен, өздерінің қабілеттер мен мүмкіндіктерін нашар бағалауымен байланысты. Жастар бұқаралық санада қалыптасып қалған «заманауи», «беделді», «табысты» мамандықтарға бағдарланады. Осының барлығы белгілі бір мөлшерде жастар арасында қалыптасқан кәсіби өзіндік айқындалуының жоқ екендігін көрсетеді.

Қоғамның трансформациясы кезеңінде жеке өмірге дайын тұлғаның маңызы артады. Нарықтық экономика әр адамның еркін әрекет етуіне жағдай туғызып қана қоймай, сонымен қатар оған талап та қояды – ол жас мамандардан кез-келген күтпеген жағдайларға дайын болуын немесе тығырықтан шығар жолды өздігінен таңдай білу заман қажеттілігі. Адамдардың саналы түрде өздігінен мамандықты таңдауы өмірлік қажеттілік болып отыр. Жастардың өздігінен кәсібін айқындалу процесін дұрыс бағалау, қазіргі қоғамға тән кейбір әлеуметтік қарама-қайшылықтарды жеңуге мүмкіндік береді, сондай-ақ мемлекет деңгейінде, жекелеген аймақтарда жастар саясатын тиімді шешуге аса қажет [10].

Қазіргі әлеуметтану ғылымында кәсіби өзіндік айқындалу феномені екі аспектіде көрсетіледі:

1) Кәсіби өзін-өзі анықтау еңбек субъектісінің кәсіби дамуының бір бөлігі ретінде қарастырылады, ол өзінің кәсіби дамуының келешегін саналы құру болып табылады, кәсіби қалыптасудың түрлі кезеңдерінде көптеген таңдаулар мен шешімдерді қабылдауда айқындалады;

2) Кәсіби өзін-өзі анықтау - адамның кәсіби рөлімен бірегейленуі ретінде қарастырылады, сонымен бірге ол адамның онтогенетикалық дамуының бір кезеңі және жеке бірегейлігінің қалыптасуы болып табылады.

Жастардың кәсіби өзін-өзі анықтау зерттеуді теориялық талдау, оның кәсіби қалыптасудың түрлі кезеңінде әртүрлі мазмұнға ие болатын, еңбек субъектісі ретіндегі адамның кәсіби дамуының маңызды факторы ретінде қарауға мүмкіндік береді. Кәсіби өзіндік айқындалу өмірлік және тұлғалық өзін-өзі анықтаумен тығыз байланысты. Кәсіби өзіндік айқындалу проблемасын зерттеуге байланысты теориялық ықпалдардың көптігіне қарамастан, әлі де даулы және шешілмеген мәселелер бар.

Жастарда белгілі бір мамандыққа қызығушылық қашан қалыптасады, кәсіби өзіндік айқындалуға қандай факторлар әсер етеді, бұл процестің аяқталуы туралы қашан айтуға болады, әр түрлі кәсіби бағдар беру шараларын қандай ретпен жүзеге асыруға болады деген сұрақтарға әлі жауап жоқ. Жастардың кәсіби өзіндік айқындалуын зерттеуге И.А. Громов ұсынған кезеңдеу шарасын қолдануға болады, себебі 11-12 жасар алығында жас ұрпақтың қоғамдық қатынастар жүйесіне кезең-кезеңмен араласу процесі жастардың жас шамасына қарай біршама сәйкес келеді және кәсіби өзін-өзі анықтаудың бірнеше қолайлы сәттеріне ерекше көңіл бөлуге мүмкіндік береді. Бұл процесс қала мен ауыл жастары арасында біршама айырмашылықта өтетіндігін де атап өту қажет. Әр бір мекендік құрылым адамдар өмірінің нақты көрсеткішінің сипаты, ол индивидтің әлеуметтік даму мүмкіндігін нақты анықтайды. Мысалы ауыл өмірі баланы жастайынан ересектермен қатар еңбекке баулиды. Адамның тіршілігіне қоршаған орта тарапынан қатаң әлеуметтік бақылаудың әсерінен ауылдық мекендер әлеуметтік-кәсіби өзін-өзі анықталудың тиімді механизмдерін жасайды. Ауыл тұрғындарының кәсіби өзін-өзі анықталуы еңбектің әр алуандығымен байланысты: табиғат жағдайы мен оның маусымдарына бағыну, еңбек пен тұрмыстың тығыз байланысы, тұрғындардың еңбек мобильділігі үшін мүмкіндіктің жоқ-

тығы. Қалада мүлде басқаша әлеуметтік орта қалыптасқан. Қалалық мекен үшін ерекшеліктер - жастарға өмірдің барлық саласында мамандықтардың түр-түрін таңдау мүмкіндігі жеткілікті дамыған (өндіріс, құрылыс, көлік, қызмет көрсету саласы, білім мен ғылым, мәдениет және т.б.), әртүрлі деңгейдегі білім мекемелері жүйесінің дамығандығы, тұрғындардың әлеуметтік және кәсіби әр алуандығы, бұқаралық ақпарат орталықтарының шоғырлануы [11].

Осының барлығы қала жастарының кәсіби өзін-өзі анықталуын ұзақ, көп факторлы процесс қылады. Кәсіби өзіндік айқындалу - индивидтің (мамандықты таңдау субъектісінің) өзінің ішкі ресурстары мен олардың мамандықтың талаптарына сәйкестілігін талдау нәтижесінде, оның қоғамның әлеуметтік-кәсіби құрылымына интеграциялану процесі. Жастардың кәсіби өзіндік айқындалуы ұзақ процесс, оның аяқталуы туралы адамның өз-өзіне белгілі бір мамандық қызметінің субъектісі ретінде оң қарағанда ғана аяқталады дегуге болады. Ал кәсіби таңдауды белгілі бір оқу орнына оқуға түсу немесе белгілі бір еңбек қызметін бастауы ретінде қарауға болады.

Мамандық таңдау –индивидтің кәсіби таңдау өзін-өзі анықтаудың жаңа кезеңіне көшкендігінің көрсеткіші болып табылады. «Кәсіби даму», керісінше «кәсіби өзін-өзі анықтауға» қарағанда біршама ауқымды, себебі ол индивидтің барлық өміріндегі кәсіби жетілу процесін көрсетеді. Кәсіби өзіндік айқындалу процесі бастапқы кезеңде кәсіби дамуға өте ұқсас келеді, бірақ ол көпке созылмайды, индивид өзін белгілі бір маман ретінде қабылдаған кезде аяқталады. Кәсіби өзіндік айқындалудың алғышарттары мен жағдайларын талдай келе осы процесті құрайтын негізгі екеуін алуға болады: кәсіби бағыт және кәсіби өзіндік сана [11].

Кәсіби бағытты индивидтің нақты мамандықты (немесе кәсіби қызмет саласын) таңдау мотиві деп те атауға болады. Кәсіби бағыттан кейін кәсіби өзіндік сана пайда болады, ол кәсіби бағыттың адам санасы мен көзқарасы, дағдысы әсерінен пайда болады. Біздің пайымдауымызша, жастардың өзін-өзі айқындау мәселесі тек жан-жақты зерттелгенде ғана өз шешімін табады, бұл процесс әлеуметтік тұрғыда қаралып, оған ықпал ететін барлық факторлар мен себептер кеңінен зерттелуі тиіс.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н.Ә. «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» бағдарламалық мақаласы. – 2017.
2. Жұбаназарова Н.С. Жас ерекшелік психологиясы: Оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2012.
3. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. - Люберцы: Юрайт, 2016.
4. Кобазова Ю.В. Профессиональное самоопределение // Вестник Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова. - 2009. - Т.6. - 2. - С.84 - 89.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. - М.: Мир и Образование-Оникс, - 2011.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов на/Д.: Изд-во «Феникс», 1996.
7. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. - М.: Педагогика, 1981.
8. Степанов В.Г. Профорентация. – М.: Академический проект, 2014.
9. Урутина Т.М., Агеева Л. Г. Типичные трудности и ошибки при выборе профессии у старшеклассников // Молодой ученый. - 2015. - №15. - С. 555 - 558.
10. Кибанов А.Я. Организация профориентации и адаптации персонала. – М.: Проспект, 2015.
11. Пряхникова Е. Ю. Профорентация. – М.: Academia, 2016.

УДК 37.017.92

ЗНАЧИМОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Ш.А. АМОНАШВИЛИ НА СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ

Бақытбекова Б.Б., Шефер Н.М.

Сведения об авторах. Бақытбекова Балғын Бақытбекқызы - магистр педагогических наук, старший преподаватель Казахстано-Американского свободного университета. Шефер Надежда Михайловна – кандидат педагогических наук, профессор Казахстано-Американского свободного университета.

Аннотация. Статья посвящена анализу вклада Ш. А. Амонашвили в процесс образования и воспитания детей, его педагогических идей по нравственному воспитанию достойной, гуманной личности.

Ключевые слова. Гуманизм; Ш.А. Амонашвили; гуманная педагогика; педагогика сотрудничества.

Авторлар туралы мәліметтер. Бақытбекова Балғын Бақытбекқызы - педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық Еркін университетінің аға оқытушысы. Шефер Надежда Михайловна - педагогика ғылымдарының кандидаты, Қазақстан-Американдық Еркін университетінің профессоры.

Аннотация. Мақала Ш.А. Амонашвилідің балаларды білім беру және тәрбиелеу үдерісіне қосқан үлесін, лайықты, ізгілікті тұлғаны адамгершілік тәрбиелеу бойынша оның педагогикалық идеяларын талдауға арналған.

Түйін сөздер. Гуманизм; Ш.А. Амонашвили; ізгілікті педагогика; ынтымақтастық педагогикасы.

About the authors. Baitytbekova Balgyn - Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Kazakh-American Free University. Shefer Nadezhda - Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the contribution of Sh. A. Amonashvili to the process of education and upbringing of children, the influence of his pedagogical ideas on the moral education of a worthy, humane person.

Keywords. Humanism, Sh.A. Amonashvili; humane pedagogy; pedagogy of cooperation.

Гуманизм – мировоззрение, основными принципами которого являются: любовь к людям, уважение человеческого достоинства, забота о благе людей. История гуманистической системы воспитания восходит ко временам Древней Греции, где Сократ и Платон общались с учениками в духе взаимоуважения и сотрудничества. Основой гуманного воспитания стали – ориентация на воспитанника, уважение его интересов. Педагогические идеи мыслителей дошли до современности в качестве афоризмов: истинна древняя пословица, что равенство создает дружбу; воспитание должно оказаться в силах сделать и тела, и души наипрекраснейшими и наилучшими; нельзя врачевать тело, не врачую души; в каждом человеке солнце, только дайте ему светить. Предпосылки к развитию личности ребенка были уже в древние времена. Эти выводы совпадают с мнениями педагогов спустя века [4]. На протяжении столетий, как отмечает Е. Б. Попов, происходили изменения в политической и социальной сферах общества. Традиционное образование достигло кризисного положения. Возрастала необходимость создания «новой школы», массовой и общедоступной. Идейной основой социально-педагогических преобразований стали новые концепции в психологии, философии, социологии [6, с. 25].

«Господи, благодарю тебя за то, что доверил воспитание своего чада!» - эти слова советует ежедневно произносить педагогам и родителям Шалва Александрович. Амонашвили был первым учителем-новатором, который провозгласил педагогику сотрудничества, синтезировав опыт предшественников и современников. Его педагогика не ломает ребенка, не переиначивает, а принимает полностью. Шалва Александрович придерживается таких принципов при работе с детьми:

- любить ребенка;
- очеловечивать среду, в которой живет ребенок, т.е. обеспечивать ему душевный комфорт и равновесие;
- проживать в ребенке свое детство, т.е. вникнуть в жизнь ребенка и заслужить его доверие.

Система воспитания и обучения, по Амонашвили - это «педагогика целостной жизни детей и взрослых», где родители тоже выступают в качестве педагогов. Они должны понимать и принимать основные принципы гуманной педагогики, воспринимать ребенка как великий дар, как ими самими приглашенного гостя. Любовь родителей к ребенку не может стать причиной вседозволенности и бесконтрольности. Она должна стать основой воспитания, "питание оси", оси духовной. Поэтому родительское воспитание выливается в процесс духовного становления личности ребенка.

При этом Шалва выделяет несколько видов воспитания:

- стихийное - что будет, то будет;
- традиционное - основано на традициях семьи;
- идейное - на основе некоей идеи (например, коммунистическое);
- системное - синтез методов и систем, которые дают гармоничное развитие.

Следуя этим принципам, учитель чувствует детей, а ребята ему доверяют. Познавательный процесс становится очень эффективным, потому что ученики уверены, они всегда смогут получить ответ на свой вопрос. При этом сам ответ учителя глубоко затрагивает чувства детей, стимулирует их интерес к явлениям действительности. Это надежный путь к многостороннему познанию и саморазвитию ребенка.

Амонашвили считает, что эффективное воспитание и обучение школьников полностью зависит от личности учителя, который должен:

- уметь понимать детей, вставать на их позицию, быть снисходительным во всем;
- быть деятельным оптимистом, верить в результат;
- обладать лучшими человеческими качествами: улыбчивостью, строгостью, сдержанностью, любовью к жизни, быть интеллигентным.

Гуманизм – мировоззрение, основными принципами которого являются: любовь к людям, уважение человеческого достоинства, забота о благе людей. История гуманистической системы воспитания восходит ко временам Древней Греции, где Сократ и Платон общались с учениками в духе взаимоуважения и сотрудничества. Основой гуманного воспитания стали – ориентация на воспитанника, уважение его интересов. Педагогические идеи мыслителей дошли до современности в качестве афоризмов: истинна древняя пословица, что равенство создает дружбу; воспитание должно оказаться в силах сделать и тела, и души наипрекраснейшими и наилучшими; нельзя врачевать тело, не врачуя души; в каждом человеке солнце, только дайте ему светить. Предпосылки к развитию личности ребенка были уже в древние времена. Эти выводы совпадают с мнениями педагогов спустя века [4].

На протяжении столетий, как отмечает Е.Б. Попов, происходили изменения в политической и социальной сферах общества. Традиционное образование достигло кризисного положения. Возрастала необходимость создания «новой школы», массовой и общедоступной. Идейной основой социально-педагогических преобразований стали новые концепции в психологии, философии, социологии [6, с. 25].

Предпосылки для формирования идеи гуманной педагогики зародились в конце XIX – начале XX века и нашли своё развитие в трудах Н.И. Пирогова, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, Л.Н. Толстого, Я.А. Коменского, В.А. Сухомлинского и К.Д. Ушинского. Противопоставляя официальному образованию идеи общечеловеческого воспитания, они развивали идею о гуманном отношении к ученикам. Сделать «человека человеком», учитывать индивидуальность ребенка, забыть о показном поведении – к этому призывают педагоги. В.С. Безрукова отмечает, что главным средством перевоспитания людей в духе гуманизма стало просвещение. Через него люди воспитывались свободными и творчески направленными.

В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой гуманизм определяется как «гуманность, человечность в общественной деятельности, в отношении к людям» [5, с. 145]. На основе этого принципа в 80-х гг. двадцатого века имела широкое развитие педагогика сотрудничества, представляющая систему методов и приёмов воспитания и обучения, построенных на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности ребенка. Здесь соединились лучшие мысли и идеи зарубежной и советской педагогики, авторами этой теории можно назвать таких педагогов-новаторов того времени, как В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов и И.П. Волков.

Массовая проповедь идеи гуманной педагогики конца XX – начала XXI века связывается с именем Ш.А. Амонашвили. Это педагог, доктор психологических наук, профессор, член Российской академии образования, президент Международного центра гуманной педагогики, Рыцарь гуманной педагогики. Несмотря на свой немолодой возраст, он постоянно путешествует по разным городам, проводя семинары и тренинги для тех, кто хочет воспитать достойных детей. Лейтмотивом педагогической симфонии, которая разыгрывается на страницах его книг, неизменно остается любовь к детям, чуткое отношение к нежной душе ребенка, которую так легко ранить, задеть неосторожным словом или поступком.

Профессор пишет: «Ребенок есть единство заключённых в нем духовных и природных сил, он есть суть союза Неба и Земли, Души и Тела; он есть проявление Космоса в Микрокосмосе. Но он есть также неповторимая частица Целого, уникал среди уникалов» [1, с. 320].

Шалва Амонашвили создал памятку для родителей, которая содержит в себе основные идеи гуманности в воспитании и образовании. Приведем некоторые положения этой памятки: дети от рождения несут в себе добрые намерения; важно разумно сочетать нежность любви с суровостью долга; бережное воспитание открывает возможности образованию; каждый ребенок имеет свой характер, важно разглядеть это вовремя, возможно за отдельными чертами характера скрывается дарование; ребенок может всё; основную информацию ребенок получает до пяти лет; в воспитании детей недопустимы ложь, грубость и насмешка; научите детей искать позитивное в каждом моменте и другое [2].

Ш.А. Амонашвили в своих выступлениях определяет основные постулаты гуманной педагогики: вера в возможности ребенка; раскрытие его самобытной природы; уважение и утверждение личности воспитанника, направление его на служение добру и справедливости. Не подвергая сомнению, значимость знаний в становлении личности ребенка, тем не менее, можно утверждать, что качество знаний, ценность идей, мыслей и деятельности человека, определяются не только глубиной самих знаний, но и их духовной насыщенностью.

Многие встречи Шалва Александровича начинаются с небольшого задания. Он просит всех наполнить «Чашу добра». Нижний слой – это вера, куда входят следующие заповеди: верить в безграничность ребенка; каждая мама и папа от Бога родители, учитель тоже может стать от Бога, если сам того захочет; верить в силу, преобразующую силу педагогики добра, любви, понимания, сочувствия, помощи. Далее в чашу нужно положить прощение, радость, романтику воспитания. Образование стоит добавить как раскрытие конечного образа ребенка, а не внушение знаний, а воспитание – как питание духовного стержня.

Нельзя научить тому, чего сам не знаешь. Если в учителе нет духовности и нравственности, он не сумеет воспитать это в учениках. Педагогика – мера всех наук. Все науки подчиняются педагогике. Гуманная педагогика – это педагогика, с помощью которой ребенок находит свет в себе и в окружающих. Педагогический процесс – это Вы, Ваше настроение, Ваше состояние. Человек должен осознать свою судьбу, свой путь, свою маленькую, но миссию. Причем поиски ведет сам человек, но направить его еще в раннем детстве обязан учитель. Гуманная педагогика – самоотверженно помогать детям открыть в себе судьбу [3].

В манифесте Гуманной педагогики от 17 июля 2011 года приняты классические пе-

дагогические ценности с их основополагающими понятиями духовности и гуманности, любви и добра, мира и блага. Здесь поднимаются вопросы о поиске смысла жизни, разнице гуманной и авторитарной педагогик, дается указание, на что направить творческую энергию, а также рассказывается об отношении властей и международном движении последователей гуманной педагогики [1, с. 275-309].

Гуманно-личностный подход к детям в общеобразовательном процессе, один из возможных вариантов реализации гуманного педагогического мышления в практике школы XXI века. Зародившись ещё в древности, пройдя долгую историю, получив стремительное развитие, в XIX-XX веках идея гуманизации образования как никогда актуальна именно сейчас. Безусловно, найдется немало учителей, осознающих сегодня, что это единственный путь сохранения главного достояния России – ее подрастающих поколений.

Педагог должен вглядываться в лицо своего юного собеседника, вслушиваться в его реакцию, в его вопросы, замечания, ждать его согласия или расхождения в мыслях. Чувствовать, когда следует задержаться там, где нужно задержаться, и дать ребенку поразмыслить, и ускорить ход разговора там, где это ускорение пойдет ему на пользу.

В своём трактате «Школа Жизни» Ш.А. Амонашвили утверждает, что из данных соображений, вытекают три постулата «Веры Учителя» в личность ребенка [6, с. 47]:

1. Ребенок есть явление в нашей земной жизни, а не случайность.
2. Ребенок несет в себе жизненную задачу - миссию.
3. Ребенок несет в себе неограниченную Энергию Духа.

«Ты все можешь», - утверждает педагог, глядя в глаза ребенка. Вот удивительно четко сформулированная позиция учителя. «Если Вселенная действительно беспредельна, а природа не имеет исчисления в своем творчестве, то единственная модель этой беспредельности и этих богатств есть ребенок» [9, с. 51].

В 80-х годах XX века педагоги-экспериментаторы Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, М.П. Щетинин, В.Ф. Шаталов в отчете о своей творческой встрече написали: «То, что веками повторяли выдающиеся педагоги-гуманисты, что прежде было мечтой, то для нас стало житейской необходимостью: мы должны дать нашим детям новые стимулы, которые лежат в самом учении. Если внешних побуждений к учению почти нет, если способов к принуждению совсем нет, если нельзя рассчитывать на всеобщий интерес к предмету и если мы реалисты, не хотим прятаться от действительности, то перед нами лишь один путь: мы должны вовлекать детей в общий труд учения, вызвать у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития».

Данные мысли явились концептуальной основой для обоснования Ш.А. Амонашвили гуманно-личностного подхода в образовательном процессе и носят характер практико-ориентированных методов и инструментов педагогики, которые нашли свое воплощение в «Школе жизни» [10]. «Школа жизни» Ш.А. Амонашвили основана шести концептуальных положениях, включающих особенности педагогического процесса.

Первая основа строится на внутренней преемственности природы и человека как воспитателя. Природа, по мнению Ш.А. Амонашвили, закладывает в человеке приоритет безграничного развития разума.

Вторая основа процесса педагогики в гуманистической школе заключается в целостности, которая включает в себя прогностический компонент анализа будущего человека.

Третья концептуальная основа затрагивает особенности урока, который рассматривается как единый механизм охвата процессов жизнедеятельности и обучения человека.

Четвертая основа педагогического процесса строится на сотрудничестве педагога и обучаемого.

Пятая основа гуманного педагогического процесса проявляется в развитии у обучающихся способности к самооценочной деятельности. При этом залогом успешности обучения является упразднение отметок.

Шестая основа «Школы жизни» - заключается в особой миссии педагога. «Очелове-

чивание среды вокруг каждого ребенка, гуманизация социума и самого педагогического процесса есть высшая забота учителя».

Создание культурно-воспитательной процессов, способствующих свободному выбору способов творческой самореализации личности человека и ее культурное саморазвитие раскрывают общие требования ко всем гуманистическим моделям обучения.

Средства обучения, методы и формы организации педагогического процесса - это творческий поиск в собственном содержании педагога и обучаемых.

Прогностический характер гуманистической педагогики определяет будущее человека и является утверждением, что все изменения, происходящие в личности человека, зависят от его личностных проявлений и активности, опирающихся на силу разума, а не на сферу социального контакта с обществом по отношению к индивиду. Тем самым, «Школа жизни» утверждает приоритет сознания над бытием. В связи с этим гуманизация педагогического процесса исключает безличностный подход к человеку.

Гуманистическое направление центрировано на человеке, культуре и социуме как взаимосвязанных детерминантах педагогического взаимодействия направленного на поддержку индивидуального развития и самоопределения человека. Таким образом, данные постулаты гуманистической педагогики создали предпосылки для возникновения личностно-ориентированных моделей и стратегий будущего образования.

Профессор пишет: «Ребенок есть единство заключённых в нем духовных и природных сил, он есть суть союза Неба и Земли, Души и Тела; он есть проявление Космоса в Микрокосмосе. Но он есть также неповторимая частица Целого, уникал среди уникалов» [1, с. 320].

Шалва Амонашвили создал памятку для родителей, которая содержит в себе основные идеи гуманности в воспитании и образовании. Приведем некоторые положения этой памятки: дети от рождения несут в себе добрые намерения; важно разумно сочетать нежность любви с суровостью долга; бережное воспитание открывает возможности образованию; каждый ребенок имеет свой характер, важно разглядеть это вовремя, возможно за отдельными чертами характера скрывается дарование; ребенок может всё; основную информацию ребенок получает до пяти лет; в воспитании детей недопустимы ложь, грубость и насмешка; научите детей искать позитивное в каждом моменте и другое [2].

Ш.А. Амонашвили в своих выступлениях определяет основные постулаты гуманной педагогики: вера в возможности ребенка; раскрытие его самобытной природы; уважение и утверждение личности воспитанника, направление его на служение добру и справедливости. Не подвергая сомнению, значимость знаний в становлении личности ребенка, тем не менее, можно утверждать, что качество знаний, ценность идей, мыслей и деятельности человека, определяются не только глубиной самих знаний, но и их духовной насыщенностью.

Многие встречи Шалва Александровича начинаются с небольшого задания. Он просит всех наполнить «Чашу добра». Нижний слой – это вера, куда входят следующие заповеди: верить в безграничность ребенка; каждая мама и папа от Бога родители, учитель тоже может стать от Бога, если сам того захочет; верить в силу, преобразующую силу педагогики добра, любви, понимания, сочувствия, помощи. Далее в чашу нужно положить прощение, радость, романтику воспитания. Образование стоит добавить как раскрытие конечного образа ребенка, а не внушение знаний, а воспитание – как питание духовного стержня.

Нельзя научить тому, чего сам не знаешь. Если в учителе нет духовности и нравственности, он не сумеет воспитать это в учениках. Педагогика – мера всех наук. Все науки подчиняются педагогике. Гуманная педагогика – это педагогика, с помощью которой ребенок находит свет в себе и в окружающих. Педагогический процесс – это Вы, Ваше настроение, Ваше состояние. Человек должен осознать свою судьбу, свой путь, свою маленькую, но миссию. Причем поиски ведет сам человек, но направить его еще в раннем детстве обязан учитель. Гуманная педагогика – самоотверженно помогать детям открыть в себе судьбу [3].

В манифесте Гуманной педагогики от 17 июля 2011 года приняты классические педагогические ценности с их основополагающими понятиями духовности и гуманности, любви и добра, мира и блага. Здесь поднимаются вопросы о поиске смысла жизни, разнице гуманной и авторитарной педагогик, дается указание, на что направить творческую энергию, а также рассказывается об отношении властей и международном движении последователей гуманной педагогики [1, с. 275-309].

Педагог должен вглядываться в лицо своего юного собеседника, вслушиваться в его реакцию, в его вопросы, замечания, ждать его согласия или расхождения в мыслях. Чувствовать, когда следует задержаться там, где нужно задержаться, и дать ребенку поразмыслить, и ускорить ход разговора там, где это ускорение пойдет ему на пользу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики / Шалва Амонашвили, книга 3, М. : Амрита, 2012.
2. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Москва, 2001.
3. Геращенко И. Г. Педагогическое творчество и формализм // Школа. – 2000. – № 1. – С. 2-5.
4. Кожевников А.Ю., Линдберг Т. Б. Афоризмы античных мудрецов. – М.: ОЛМА Медиа групп, 2010.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка 80000 слов и физиологических выражений // Российская АН; Российский фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1999.
6. Глухов К.В. Идеи гуманной педагогики в работах Ш.А. Амонашвили // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XXXIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 6(33). URL: [http://sibac.info/archive/guman/6\(33\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/6(33).pdf) (дата обращения: 14.06.2019)
7. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика: учебное пособие. – Книга II. – Оренбург: ИПК ОГУ, 2003.
8. Макарова Ю.В., Тихомирова О.Б. Педагогические идеи Ш.А. Амонашвили, оказавшие особое влияние на развитие гуманной педагогики // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам I междунар. науч.-практ. конф. - № 1(1). - М., Изд. «МЦНО», 2016. - С. 6-10.
9. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. Теория и практика. Педагогическая мастерская Шалвы Амонашвили. - М.: Дрофа, 2010.
10. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
11. Макарова Ю.В., Тихомирова О.Б. Педагогические идеи Ш.А. Амонашвили, оказавшие особое влияние на развитие гуманной педагогики // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам I междунар. науч.-практ. конф. - № 1(1). - М., Изд. «МЦНО», 2016. - С. 6-10.
12. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. Кн. 3. - М.: Амрита, 2012.

УДК 159.922.7

БАЛА ТӘРБИЕСІ - ЖАУАПТЫ ІС

Имашева Н.Д.

Автор туралы мәліметтер. Имашева Назерке Даулетказиновна - педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық Еркін университетінің оқытушысы.

Аннотация. Автор баланың әр түрлі ғылымдарды зерттеудегі қабілетін сипаттайды. Осы бағыт бойынша әртүрлі педагогикалық тәсілдер, сондай-ақ аталған мәселеге әртүрлі елдердегі көзқарастар қарастырылады.

Түйін сөздер. Балалар педагогикасы, қабілеттер, математикалық қабілеттер, педагогикалық көзқарастар.

Сведения об авторе. Имашева Назерке Даулетказиновна – магистр педагогических наук, преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Автор описывает способности ребенка к изучению различных наук. Рассматриваются различные педагогические подходы по данному направлению, а также отношение к данному вопросу в разных странах.

Ключевые слова. Детская педагогика, способности, математические способности, педагогические взгляды.

About the author. Imasheva Nazerke - Master of Education, Teacher of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The author describes the child's ability to study various sciences. Various pedagogical approaches in this area are examined, as well as the attitude to this issue in different countries.

Keywords. Children's pedagogy, abilities, mathematical abilities, pedagogical views.

Отбасы - адамзат қоғамының ең шағын бейнесі. Дүниеге келген сәбиді тәндік жағынан дамуды қамтамасыз етіп, өмір бойы рухани жағынан жетілдіріп, оны тұлға ретінде қалыптастырады. Отбасы тәрбиесі қоғамдағы өзгерістермен тығыз байланысты. Баланың отбасындағы тұлғалық қасиетін жетілдіретін жағдайдың бірі - отбасы ішілік және отбасынан тысқары атқарылатын еңбек. Отбасындағы күнделікті тұрмыс қажеттігін қамтамасыз етуден туындайтын еңбек баланы әлеуметтік қатынасқа түсіріп, оны ересек өмірге тәрбиелейді. Сондай еңбектің барысында баланың жауапкершілігі артып, еңбек ету қажеттігін түсінеді. А.С. Макаренко «Ата - аналарға арналған кітабында» «Бала тәрбиесінде сіздің іс қимылыңыздың өзі шешуші рөл атқарады. Сіз тәрбиені сөз арқылы немесе үйрету, бұйыру арқылы іске асырамын деп ойламаңыз. Тәрбие өмірдің әр сәтінде іске асады. Тәрбие сіздің қалай киінетініңіз, сөйлейтініңіз, қалай күлгеніңіз, осы іс әрекеттің барлығы бала үшін өте маңызды. Ал отбасында сіз дәрежелілік көрсетіп, жұбайыңызды жәбірлесесіз осы ісіңізбен сіз балаға жаман тәрбие бересіз», - дейді. Жақсы перзент ата - ана қолындағы аманаты. Отбасында баланың жан дүниесін рухани пәктігіне тәрбиелеген абзал. Отбасында ата - ананың ықыласына бөленіп, тәрбие көріп өскен бала балабақшада да мектепте де өз ісіне жауап бере алады.

Ұлт тәрбиесі - ұлт болашағы. Егеменді еліміздің ертеңгі болашағы жас ұрпақ тәрбиесі. Білімді денсаулығы мықты азамат өсіру үшін, мектеп болып ынтымақтасып та ат салысуымыз қажет. Кейін опық жеп бармақ тістемеу үшін баланы қаршадайынан дұрыс тәрбиелеуге, бала бақытының шынайы бағбаны болуға атсалысқан жөн. Бала бақытының кепілі - ата – ананың өнегелі тәрбиесінде.

Баланы жанұяда дұрыс тәрбиелеу, оның мектепте жақсы оқуына, болашақта жақсы азамат болып шығуына үлкен ықпалын тигізеді. Үйде балаларды жазу сызуға, ауызша есепке машықтандыру, оларға қызықты әңгімелер айтып беру сияқты істермен қоса оларды бір мезгіл үй шаруасымен айналыстырып отырса, бала үшін оның маңызы зор. Бұл ретте бала біріншіден білімге құштар болса, екіншіден ол еңбекке дағдыланады. Ал еңбек пен білім егіз екенін естен шығармауымыз керек. Жас жеткіншекке жанұяда дұрыс тәрбие берілсе, болашақта одан үлкен нәтиже күтуге болады. Дұрыс тәрбие алған бала ата - анасын қуантып отырады. Балаға дұрыс тәрбие берудің өзекті бір саласы жас жеткіншекті еңбекке деген әлеуметтік көзқарасын қалыптастыру болып табылады. Бұны тек мұғалімдер ғана емес әрбір ата - ана қолға алып, өз балаларының гүл, ағаш егіп, ауланы көгалдандыру сияқты игілікті іске қатысуын қадағалап отыру керек. Сонда ғана еңбексүйгіштік қасиет берік дағдыға айналады. Еліміздің болашағы - ертеңгі тәртіпті де тәрбиелі ұрпақ екені даусыз. Сол тәртіпті, тәрбиелі ұрпақ өсіру - баршаға ортақ, әрі міндет. Құрметті ата - аналар, балаларыңыздың бойынан жат қылық көрсеніздер, мұғалімдерді жолдастарын, қоғамды кінәлаудан гөрі, «мен баламды тәрбиелеуде қай жерінен

ағаттық кетті, баламның бойына жақсы әдет сіңіруде, жақсы тәрбие беруде қай жерден жаңылдым» деген ой түйсеңіздер екен. Тәрбиенің от басынан басталатыны сөзсіз. Күнделікті «беті қолыңды жу, тісіңді тазала, өтірік айтпа, біреудің затын рұқсатсыз алма т.б.» деген сияқты сөздерді айтуға жеңіл болғанмен, осы сөздердің тәрбиелік мәні зор екенін естен шығармау керек. Осыдан бала тазалыққа, шыншылдыққа, ұқыптылыққа үйренеді. Адам баласының шыр етіп өмірге келгенде көретіні ата - ана, ал ата - ана өмірінің жалғасы - бала. Өмірінің жалғасы баласының керемет ғалым болмаса да, тәрбиелі үлгілі, ақылды кішіпейіл, бауырмал, мейірімді болып өсуін ата – ана қадағалайды. «Тәрбие басы тал бесік», «Ұяда не көрсең, ұшқанда соны ілерсің» деп айтылған дана сөздер текке айтылмаса керек. Баланы тәрбиелеуде ата – ананың бір – біріне деген қарым - қатынасы, қалай сөйлесетіндігі, туған – туыспен, көрші - көлеммен қалай араласатындығы, келген қонақты қалай сыйлайтыны, тіпті ұсақ-түйек болса да қалай тамақтанатыны, дастархан басындағы әдептілігі, қалай киінетіні бұның барлығы балаға әсер етеді. Бала үлкенге қарап өседі. Баланы үнемі ұрып - соғып, қателескен жерінде қатаң жазалап тәрбиелеудің қажеті жоқ. Ақылмен, мысал келтіре отырып түсіндіру керек.

Баланы адамгершілікке, қарапайымдылыққа, жақсы әдетке, әдемілікке, әдептілікке ұқыптылыққа, жауапкершілікке сөзбен жеткізе отырып тәрбиелеуге болады. «Жақсы сөз жан азығы» деп бекер айтылмаса керек. Қай заман, қай қоғамда болмасын адамзат баласы жас ұрпақ тәрбиесіне зор мән беріп келген. Өркениет жолында алға ұмтылған ұлт, ең алдымен жастарға оқу білім беру ісін дұрыс жолға қоюы тиіс. Сондықтан да Елбасымыз ХХІ ғасырды білім жарысы ғасыры деп атап отыр. Тәрбиенің мақсаты пәнді керемет меңгерген оқушы тәрбиелеу емес, ең бастысы Адамды тәрбиелеу. Бүгінгі күні біз – әлем халқы, бір кісідей жаңа дәуір, жаңа ғасыр - жаңа мыңжылдыққа аяқ басып отырмыз. Шәкәрімнің: «Адамның жақсы өмір сүруіне үш сапа негіз бола алады, олар барлығынан басым болатын адал еңбек, мінсіз ақыл, таза жүрек. Бұл саналар адамды дүниеге келген күннен бастап тәрбиелейді»- деген сөзі бар. Адамгершілікке тәрбиелеу ісі білім берумен ғана шектелмейді. Бұл баланың сезіміне әсер ету арқылы ішкі дүниесін оятудың нәтижесінде оның дүниетанымын қалыптастырады.

Ана - тілінің тағдыры отбасынан басталады. Рухани байлық дүниетаным, түсінік, рух, иман отбасынан осы түсініктерді ана - тілі арқылы халықтың сарқылмас мол рухани қазынасынан сусындаса, өзіміздің дәстүрлі ұлттық дүниетанымымыздың арнасында әлемдік өркениет жетістіктерін игеріп терең меңгерсек, ешкімге есемізді жібермейтін дәрежеге жетсек, онда дербес ел ретінде нық тұрамыз. Қазақ халқы баланы дүниедегі барлық асылдан жоғары бағалаған, болашағына, арманына бағалаған. Сондықтан да халқымыз «Балалы үй - базар, баласыз үй - мазар» деп асыл сөзін арнаған.

Қазіргі уақытта бала тәрбиесінің табысты болуы ата – аналардың тәжірибесіне, кәсіби шеберлігіне, ынтымақтастығына, отбасы мүшелерінің өзара қарым - қатынасына, көзқарастарының және мақсаттарының бірлігіне байланысты. Ол үшін ата - аналар күнделікті өмірде балаларының мінез-құлқына, қажетті қасиеттердің қалыптасуына назар аударуды, тәрбие үрдісінде теріс қылықтарды болдырмауды ойластыруы шарт. Отбасында тәрбие ісімен айналысу үшін, ең алдымен ата – ана өз өмірін, өз ісін дұрыс ұйымдастыра білуі қажет.

Баланың көп уақыты сәби шағынан бастап отбасында өтеді. Оның өмірін, іс-әрекетін, демалысын бірқалыпты ұйымдастырып, реттеп отыру үшін қажетті жағдай керек. Ал жағдай ұтымды күн ырғағы негізінде жасалады. Күн ырғақ – бұл өмір тәртібі. Ал бала өз міндетін қашан да орындауға тырысады. Отбасында бала әр нәрсені естиді, көреді, қалай өмір сүру керек, өзін - өзі қалай ұстай білу керек, жағымды, жағымсыз мінез – құлықтарды байқайды. Сондықтан ата – ана балаға үңіле қарап, үнемі бақылап бала жан дүниесіне оң әсер ететін іс - әрекеттерді дағдыға айналдыру керек.

Ата-ана - бала тәрбиесіндегі басты тұлға. Сондықтан әке де, шеше де балаларының жан дүниесіне үңіліп, мінез - құлқындағы ерекшеліктерді жете білгені жөн. Балалармен әңгімелескенде олардың пікірімен де санасып отырған орынды. Өз баласымен ашық сөйлесе алмай, сырласа білмейтін ата - аналар «Екеуіміз де жұмыстамыз, кешкісін үй шаруа-

сынан қол тимейді, баламен сөйлесуге уақыт жоқ» дегенді айтады. Бұл дұрыс емес. Баламен сөйлесуге тіпті арнайы уақыт бөлудің қажеті жоқ. Әке мен шеше ұл - қыздармен үй шаруасында жүріп - ақ әңгімелесіп, ой бөлісуге неге болмасқа.

Баланы мектепке апарып алып қайтар жолда сырласып әңгімелесуге болатынын естен шығармаған жөн. Бала мектепте болған жайды әңгімелеп, достары жайлы ой пікірімен бөліскісі келеді. Балаға уақытым жоқ деп тиып тастамай, сұрақтарына жауап беріп өз пікіріңізді ортаға салсаңыз ол баланың ойында дұрыс пікір қалыптастырады.

Бала дегеніміз – болашақ. Балаларымызды қалай тәрбиелесек болашағымыз солай болмақ. Келешегіміздің қожасы балаларымызды білімді де мәдениетті, тәрбиелі де әдепті, кішіпейіл де қарапайым етіп тәрбиелеу өз қолымызда.

«Ұл тәрбиелей отырып, жер иесін тәрбиелейміз, қыз тәрбиелей отырып, ұлтты тәрбиелейміз». Отбасындағы тәрбие әрбір мүшенің өзін - өзін сақтау, ұрпақты жалғастыру, өзін - өзі сыйлау қажеттігінен туындайды. Отбасында адамның жеке басының қасиеті қалыптасады. Баланы дұрыс тәрбиелеу отбасында, алдымен, жанұя жағдайы, онда қалыптасқан он моральдық - психологиялық ахуал, татулық пен өзара түсіністік, сүйіспеншілік пен сыйластық, ауызбіршілік, отбасы мүшелерінің бір - біріне деген құрмет сезімдері, яғни, отбасындағы кіршіксіз таза, мөлдір көңіл - күйі тікелей ықпал етеді.

«Адамға ең бірінші білім емес, тәрбие берілуі керек, тәрбиесіз берілген білім адамзаттың қас жауы, ол келешекте оның барлық өміріне апат әкеледі», - дейді Әл-Фараби. Сонымен қорыта келе, жас ұрпаққа тәлім тәрбие беруді қоғам болып, ұстаздар қауымы болып, ең бастысы ата - аналар болып қолға алсақ болашағымыз жарқын болмақ. Балаларымызды отансүйгіштікке, ата - баба салт - дәстүрін құрметтейтін ұрпақ тәрбиелеу баршаға бірдей міндет. Қазақ халқы айтпақшы, «балалы үй – базар» екені, бала бар жерде күнде мереке екені айтпаса да түсінікті. Бала - басты байлығымыз, ал ең асылы – оның тәрбиесі. Бүгінгі мереке қарсаңында әлем елдерінде бала тәрбиесіне қалай мән берілетіні туралы сөз қозғағалы отырмыз. Отбасы – бала тәрбиесінің ең алғашқы алтын ұясы. Баланың тәрбиелі болып өсуіне отбасы мен өскен ортасының тигізетін әсері мол. Бала тәрбиесі ұлт таңдамайды, тәрбие барлық ұлтқа қызмет етеді. Алайда, әр елдің балаларының бала тәрбиелеу ісі бір-біріне ұқсай бермейді. Әр ұлттың тәрбие беруі әркілі болса да, бала атаулыға бірдей нәрселер қажет. Олар: туған отбасы, ұядай жылы үй, ата-анасының қамқорлығы мен сүйіспеншілігі.

Жапондар бала тәрбиесіне баса мән беретін ұлттың бірі. Олар «баланды бес жасқа дейін патшандай күт, он бес жасқа дейін құлындай жұмса, ал он бестен кейін досындай сырлас» деген тәрбие негізін берік ұстанады. Жапондар бала тәрбиелеуде «ұл», «қыз» деп бөлмейді. Екеуін де қазақ халқы сияқты еркелетіп өсіреді. Күншығыс елі мен қазақ халқының ұлттық тәрбиесіндегі бір ұқсастық - ер баланы ел қорғаны, қыз баланы келешек отбасы ұйытқысы болуға баулу. Қатаң қағидалар негізінде өскен жапон баласы он бес жастан кейін тәртіпті, оң-солын таныған, жақсы мен жаманды айыра алатын толыққанды азамат саналады. «Патша» болып еркін өскен бала 5-6 жасынан бастап, тастай темір тәртіпке бағынатын «қиын» күндерге тап болады. Егер бұл тәртіпке бағынбаса, қатаң жазаланады. Жапон баласы үшін ең үлкен жаза – жалғыз қалу. Отбасы мүшелерінен бөлек бөлмеде жалғыз отырудан асқан азап болмайтынын сәби күнінен санасына сіңірген бала сол жазаға ұшырап қалмауға күш салады. Көпшіліктен, қоғамнан тыс өмір сүру түсінігі жапондардың ортасында кешірілмес күнәмен тең.

Кәрістер балалардың өмірінің басталуын, оның бір жасқа толу жасын есептейді. Осы кезден бастап қана бала толыққанды адам болып есептеледі. Балалардың әрқайсысының бір жасқа толуын міндетті түрде атап өту керек, егер атап өтілмесе, онда ержеткенде баланың үйлену тойын, мерейтойын және т.б. тойларын атап өтуге болмайды. Сондықтан да ата-аналар балаларының бір жасын ерекше атап өтуге тырысады. Кәрістер үшін бала тәрбиесі - сөз бен істегі адалдық, мақсатқа жетудегі табандылық пен төзімділікке баулу.

АҚШ-та бала тәрбиесі «әрбір бала өз бетінше өмір сүріп үйрене алу керек» деген ұстанымға негізделген. Көбіне ата-аналар балаларының талап-тілегін бірінші орынға

қояды. Жылдам орындауға тырысады. Ал бұзықтық жасаған балаларын екі түрлі тәсіл арқылы жазалайды. Біріншісі – ойыншықтарын алып қойып, теледидар көруден шектеу, екіншісі – орындыққа отырып өзінің қате жасаған іс-әрекеті жайында ойлану. Отбасында баланы ұру қатаң түрде заңмен қудаланады.

Қытайлықтар балаларын кішкентайынан төзімді, сабырлы және қанағатшыл болуға тәрбиелейді. Аспан асты елінде тәрбиенің дәстүрлі стильдері еуропалық тәрбиеден мүлде өзгеше. Бала тәрбиесі мемлекеттік маңызы бар шаруа саналады. Қытайлықтар елде бала санына шектеу болғандықтан, жақсы тәрбие беруге тырысады. Дегенмен көп қытайлықтар отбасы жағдайларына байланысты балаларын ерте жастан-ақ бөбекжайларға береді.

Еврейлер отбасында бала тәрбиесі қатаң бақылауда болады. Тәрбие беруде өзіндік ұстанымдары да бар. Мәселен, баланың әлжуаз, көп шағым айтуына жол бермейді. Баланың көзінше ақша туралы сөйлеуге де болмайды. Себебі бала танымында маңызды дүние ақша қалыптасып, адамдық қасиеттерден алшақтай түседі деп топшылайды. Еврей отбасында жұбайлар бір біріне ерекше құрметпен қарайды. Ата-ана арасында сыйлы қатынас болса, бала өзін батыл сезінеді екен. Олар баланы үнемі мақтап жүреді. Бұл оның туыла салғанынан басталады. Тіпті, оның ең бірінші салған түкке тұрғысыз суреті үшін де мақтап отырады. Кез келген жетістігін барлық туыстарына, достарына хабарлайды.

Үндістер балаларын қатаң ұстайды. Оларда ата-ана мен бала арасындағы достық қарым-қатынасты өте сирек кездестіресіз. Балалар кішкентай кезінен бастап ата-анасының таңдауына, қалауына мойынсұнып өседі. Сондықтан, ержеткенде немесе бойжеткенде әке-шешесі кімді қалайды, сол адаммен бас қосады.

Испанияда баланы ешуақытта қараусыз қалдырмайды. Үйде жалғыз тастамайды. 12 жасқа дейін баланы мектепке ертіп апарып, ертіп алып қайтады. Баланың танымы кең болып, мансап жолында ірі жетістерге жету жолдарын кішкентайынан құлағына құйып өсіреді. Балаларын өзгелермен салыстыра қарамайды. Отбасын, ұлттық құндылықтар мен үлкендерді сыйлауға баулиды.

Швед отбасылары балаға сәби кезінен жеке тұлға ретінде қарап, еркін тәрбиелеуге тырысады. Балаларын ұрып-соғуға тыйым салынған. Тіпті оны қылмыс ретінде санайды. Сондықтан, әрбір шведтік бала әке-шешесі өзіне қол жұмсаса, полицияға хабарлауға құқылы. Мұндай кезде ата-аналарға әкімшілік тарапынан жаза қолданылады.

Германия – тәртіптің елі. Бала тәрбиесінде де бірінші орынға тәртіпті қояды. Ал ата-аналар үшін басты орында – жауапкершілік. Қазіргі таңда Германия бала туу көрсеткіші бойынша құлдырап бара жатқан елдердің бірі. Себебі жастар көбіне мансап қуып, 30-дан аса, 40 жасқа таяғанда үйленеді. Сондай-ақ бірнеше баламен шектелуді жөн санайды. Бүгінде бұл процессті жою мақсатында мемлекет түрлі жобаларды қолға алуда.

Әр ата-ана «баланы қалай тәрбиелеу керек?» деген сұраққа жауап іздейді. Баланы қалайша тәуелсіз, бірегей, мақсатты және жинақы етіп тәрбиелеуге болады? Бала тәрбиесі – ауыр да үздіксіз еңбек екенін...

Әр ата-ана «баланы қалай тәрбиелеу керек?» деген сұраққа жауап іздейді. Баланы қалайша тәуелсіз, бірегей, мақсатты және жинақы етіп тәрбиелеуге болады? Бала тәрбиесі – ауыр да үздіксіз еңбек екенін бәріміз де білеміз. Сондай-ақ, бала біреуге қарап еліктейтіні айдан анық. Сондықтан да, ата-аналар бала үшін ең бірінші «модель» болады. Мысалмен айтатын болсақ, әкесі баласына: «Тамақ ішпес бұрыс қолыңды жу» деп, өзі жұмыстан келген бетте сол талапты орындамаса, балаға қанша ұрысқанымен ол әкесінің жасағанын / жасамағанын істейді. Бұл кезде тәрбие берудегі қақтығыс – «ережелік» талап ету мен нақты іс-әрекеттің сай келмеуі пайда болады. Осы қайшылық түсінбеушілік пен қарсылықты туғызады.

Әрине, әр отбасының бала тәрбиелеудің өз түсініктері бар. Бірақ, тәрбие берудің қандай тәжірибелері бар екенін көру қызықты болады деп ойлаймын. «Үй энциклопедиясы» деген кітаптан оқып алған бала тәрбиелеудің 9 өсиеті сіздерге де қызықты да пайдалы болады деген оймен осында жазуды жөн көрдім.

Ата-аналарға арналған бала тәрбиелеудің 9 өсиеті

1. Балаң өзіңнің көшірмең болады деп күтпе. Оған қоса, сенің қалауың дағды бо-

лады деп күтпе. Тәрбие бала үшін СЕН болуға емес, өзіндік ЕРЕКШЕ болуға көмектесуі тиіс.

2. Барлық жасаған іс-әрекеттер үшін балаңнан құн сұрама: сен оған өмір сыйладың, ол қалайша саған алғысын жеткізе алады? Ол басқа адамға өмір сыйлайды, бұл алғыстың қайтымсыз заңы.

3. Тәрбиелеу процессінде бар өшінді балаңнан алма, өйткені не ексең, соны орасың.

4. Баланың проблемаларын түкке тұрмайтын деп асқақтап қарама: өмір ауыртпалығы әр адамға күшіне байланысты беріледі, сондықтан да, баланың жүгі сенікімен бірдей болады. Мүмкін сенікімен ауырлау да шығар. Өйткені, баланың әлі дағдысы қалыптаспаған.

5. Тәрбие беруде баланы мұқатып кемсітпе.

6. Өз балаңа бір нәрсені жасай алмасаң, ол үшін өзінді қорлама. Бірақ жасау қолыңнан келіп, жасамасаң – қорла.

7. Бала үшін барлық жағдай жасау – тәрбие берудің ең маңызды заңдылығы. Осыны ұмытпа!

8. Біреудің баласын сүйе біл. Басқа біреудің баласына өз балаңа жасамайтыныңды жасама.

9. Балаң дарынсыз, қырсық, ересек болса да, оны сүйе біл; балаңмен қарым-қатынаста қуануға ұмытпа, өйткені баланын жанында болу – бұл сенімен өмір бойы бола бермейтін мереке уақыты.

Айтылғандардың бәрінен мынадай тұжырым шығаруға болады: балалар бұл өмірге үлкендердің тәрбиесін алу үшін ғана емес, балалар БІЗДІ де тәрбиелеу үшін дүниеге келеді. Ата-аналар өз балаларын жақсылыққа тәрбиелеу барысында өздері де жақсы бола бастайды. Бұл тәрбиелеудің негізгі мақсаты.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Аққошқаров Е. Физика терминологиясының қалыптасуы:оның бүгінгі мен ертеңі // Математика, Физика, 2004. №3, 47-49 бет.
2. Елубаев С. Орта мектепте математиканы оқыту процесінде терминдер мен символдарды пайдалану. - Алматы: Мектеп, 1984.
3. Қайдасов Ж., Гусев В., Қағазбаева Ә. Геометрия: Жалпы білім беретін мектептің жаратылыстану - математика бағытындағы 10-сыныбына арналған оқулық.- Алматы: «Мектеп», 2006.
4. Шыныбеков Ә.Н. Математиканы оқыту не үшін қажет? // Математика. Физика. 2004, №2, 2-6 бет.
5. Қазақ совет энциклопедиясы, 1975.

УДК 373.3

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И КРИТЕРИИ ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чункурова З.К.

Сведения об авторе. Чункурова Зарина Канапияновна – магистр педагогики, преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Система школьного образования включает в себя как особые отношения ребенка с учителем, так и отношения с другими детьми. Учащиеся должны освоить коммерческие связи между ними, умение взаимодействовать, проводить совместную учебную деятельность. С самого начала школы складывается новая форма общения со сверстниками.

Ключевые слова. Учебные критерии, гендерная педагогика, младшая школа, школьное образование.

Автор туралы мәліметтер. Чункурова Зарина Канапияновна-Қазақстан-Американдық Еркін университетінің Педагогика және психология кафедрасының оқытушысы, педагогика магистрі.

Аннотация. Мектепте білім беру жүйесі баланың мұғаліммен ерекше қарым-қатынасын да, басқа балалармен қарым-қатынасты да қамтиды. Оқушылар арасындағы коммерциялық байланыстарды, өзара іс-қимыл жасай білуді, бірлескен оқу іс-әрекетін жүргізе білуді меңгеруі тиіс. Мектептің басынан бастап құрдастарымен қарым-қатынастың жаңа формасы қалыптасады.

Түйін сөздер. Оқу критерийлері, гендерлік педагогика, кіші мектеп, мектеп білімі.

About the author. Chunkurova Zarina - Master of Education, Teacher of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The school system includes both the special relationship of the child with the teacher, and relations with other children. Pupils must master commercial relations between them, the ability to interact, conduct joint educational activities. From the very beginning of the school, a new form of communication with peers is developing.

Keywords. Educational criteria, gender pedagogy, elementary school, school education.

В последние годы система образования перенесла фундаментальные изменения, которые заставили многие государственные и частные учебные заведения изменить методы и технологии образовательного процесса. Основное внимание уделяется следующим моментам:

- 1) формирование общения;
- 2) способность детей находить общий язык со своими сверстниками;
- 3) умение оценивать свои слова и поступки;
- 4) формирование эрудиции для того, чтобы вызвать интерес собеседника;
- 5) формирование разума и логики для последовательного и грамотного выражения своей точки зрения.

Все эти особенности ребенка можно назвать универсальными учебными действиями.

Универсальные учебные действия являются одним из основных элементов современной системы образования.

Понятие «универсальные учебные действия» раскрывается в широком и узком смысле. Авторы, раскрывая содержание этой концепции в широком смысле, утверждают, что это «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию через сознательное и активное развитие нового социального опыта» [1, с. 27].

В узком (собственно психологическом смысле) универсальные учебные действия представляют собой комплекс действий ученика, позволяющих им самостоятельно осваивать новые навыки и знания. Это обозначение можно найти во многих школьных педагогических учебных материалах.

Универсальные учебные действия включают в себя:

- Умение учиться и получать новые знания; способность учиться;
- Стремление человека к самосовершенствованию через приобретение нового опыта;
- Понимать необходимость знаний и осознанного подхода к учебному процессу;
- Понимание сущности самого образования и его составных частей;
- Целенаправленные действия человека, ищущего возможности для широкого руководства, как в разных областях, так и в структуре своей образовательной деятельности;
- Понять направленность учебного процесса, его эксплуатационные свойства и смысловую ценность.

Современные ученые среди основных функций универсальных учебных действий выделяют следующие:

1. Развитие у детей способностей к свободному освоению учебных материалов и предметов, умению ставить цели, а затем исследовать и применять научные знания, чтобы достигнуть цели.

2. Создать условия, необходимые для формирования личности и развития ученика на основе постоянного самообразования.

3. Обеспечить и гарантировать эффективное развитие школьных предметов, навыков и способностей. Создание навыков по различным школьным предметам. УУД формируется не только во время занятий, но и на общеобразовательных мероприятиях как часть внеклассной деятельности.

Внеклассные мероприятия оцениваются как важное звено в образовательных процессах. Их можно охарактеризовать как образовательный процесс, который отличается от классно-урочной системы. В этом случае необходимо организовать поездки в музеи, научные кружки и конференции, спортивные состязания и секции в школах, прогулки на природе, различные олимпиады. Эти события - не классические коллективные встречи, а один из главных способов действительно преуспеть в образовательном процессе. Эти формы УУД также имеют результаты, мотивы и цели. Именно такие формы обучения обеспечивают формирование УУД [1, с.27].

На сегодняшний день выделяются следующие разновидности универсальных учебных действий:

УУД (организация навыков) регулирования - создание и реализация ваших планов и действий. Решение вопросов и проблем, возникающих при выполнении любой деятельности. Они оценивают навыки и способности ученика развивать учебную и познавательную деятельность, принимая во внимание все их элементы (задачи, причины, мониторинг, ресурсы, контроль, анализ).

Когнитивная УУД (интеллектуальные способности ученика) - обработка полученной информации.

Коммуникативная УУД (коммуникативные навыки и способности) - беседы со сверстниками. Умение общаться в контакте с людьми.

Постоянное сотрудничество со сверстниками гарантирует следующие возможности:

Способность понимать моральное состояние друг друга, чтобы слушать и слышать;

Совместная подготовка планов и выполнение общих обязательств, разделение всей работы поровну;

Умение вести переговоры и обсуждать, красиво, правильно выражать свои идеи, поддерживать друг друга и плодотворно работать со школьными друзьями и преподавателем, правильная и свободная организация языковой структуры в устной и письменной форме.

Личностные универсальные учебные действия - отвечают за ценностно-смысловую ориентацию учеников. Включают в себя, самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическую ориентацию.

Общение ребенка с учителем, родителями и другими взрослыми способствует формированию регуляции деятельности. «На основе оценок окружающих и, что наиболее важно, оценок внутреннего круга взрослыми, формируется представление о себе и своих способностях, возникает самопринятие и самооценка, то есть самооценка и Я - концепция в результате самоопределения. Из ситуативно-познавательного и внеситуативно - познавательного - познавательные действия ребенка формируются» (М.И. Лисина) [2, с. 32].

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, М.И. Лисина в своих работах подробно рассматривают вопросы общения и взаимодействия, влияние социальной ситуации на развитие личности, взаимное влияние личности и группы в ходе реализации совместной деятельности.

По мнению Л.С. Выготского, в общении ребенка с окружающими (как взрослыми, так и сверстниками) происходит развитие и перестройка психических процессов.

Важнейший вклад в разработку методологии деятельностного подхода внес А.Н. Леонтьев, который предложил психологическую структуру деятельности.

А.Н. Леонтьев раскрывал коммуникацию в своих трудах как деятельность. Коммуникация создает процессы, которые связывают людей в их коллективной деятельности.

Общение в более узком смысле может быть отделено от объективных действий и осуществлено посредством языка.

По мнению А.Н. Леонтьева, генетическими предпосылками общения выступают его естественные, инстинктивно - эмоциональные формы [3, с. 33]. Речь идет о собственных коммуникативных действиях, которые встроены в деятельность общения.

Мы рассматриваем общение как деятельность, которая отличает коммуникационные действия: с учетом позиции собеседника, действий, координирующих усилия в организации и реализации сотрудничества (кооперации).

Эльконин Д.Б. продолжил исследования по общению и его роли в развитии личности. Ученый раскрыл роль и значение совместной деятельности ребенка со взрослыми, их активного общения в его психическом развитии.

Каждый период развития ребенка имеет свои особенности и ограничения. В любом психологическом возрасте необходимо использовать специальные приемы и методы обучения и воспитания, чтобы выстроить общение с ребенком, учитывая его возрастные особенности.

Известные российские психологи, такие, как Л. Выготский, Запорожец, Леонтьев, Лисина, Рубинштейн, Эльконин, считали общение одним из основных условий развития человека, важным фактором формирования человеческой личности. Он выполняет несколько важных функций в жизни человека: организация совместной деятельности; обеспечивает психологический комфорт человека; управление поведением и деятельностью; удовлетворяет потребность в общении; самоутверждение. Коммуникативная компетентность предполагает знание правил и норм общения, знание коммуникационных технологий. Обладая необходимым уровнем коммуникативной компетентности, человек становится персонифицированным субъектом общения.

Таким образом, представители российской психологии рассматривали общение в рамках деятельностного подхода, акцентируя внимание на том, что именно в процессе общения со взрослыми и сверстниками ребенок развивается.

Адаптация ребенка к школе, подготовка младших школьников к совместной работе, исследование роли сотрудничества в образовательном общении - вот проблемы, которыми был заинтересован в течение многих лет Цукерман Г.А.

Г.А. Цукерман, в результате нескольких исследований, выявил особенности образовательного сотрудничества. Автор отмечает, что «равноправное образовательное сотрудничество подразумевает способность детей обнаруживать разницу в их собственных способах действия и координации их, выстраивая совместные действия [4, с. 35].

Предметом современных коммуникативных исследований стали также различные способы и методы решения коммуникативных проблем детей, дошкольников и школьников. В рамках данного исследования исследуется влияние типов семейного воспитания на формирование общения у детей (М.Р. Битянова, Ю.Б. Гиппенрейтор, Т.А. Гурко, А.Н. Евсева, В.Д. Еремеева, Г.Н. Казанцева и многие другие).

Ю.Б. Гиппенрейтор отмечает, что эмоциональные и поведенческие проблемы ребенка являются результатом неправильных семейных отношений: «неправильное общение» отравляет психику ребенка, ставит под угрозу его психическое здоровье, его эмоциональное благополучие и, конечно, его судьбу [5, с. 22].

Как мы уже упоминали, в контексте концепции всеобщего образования, предложенной разработчиками образовательных стандартов, общение рассматривается как «семантический аспект общения и социального взаимодействия», от создания контактов до сложных типов сотрудничества (организация и реализация совместного обучения), деятельности и построение межличностных отношений и других отношений» [1, с. 117].

Таким образом, понятие «общение» рассматривается как «семантический аспект общения» и как «процесс обмена информацией» между участниками образовательного процесса.

«Общение - устное общение - это преднамеренный процесс передачи через язык некоторого ментального содержания. Невербальное общение может дублировать и под-

держивать вербальное или предоставлять несосредоточенную поддержку для любого умственного содержания» [6, с. 275].

Краткий психологический словарь дает следующее определение понятия:

«Коммуникация (от лат. *Communico* - делаю общим, связываю, общаюсь) является смысловым аспектом социального взаимодействия», а также: «Основными функциями коммуникационного процесса являются достижение социального сообщества, поддержание индивидуальности каждого из его элементов» [3, с. 35].

По словам М.И. Еникеева, коммуникация раскрывается следующим образом:

- 1) процесс передачи информации, ее кодирование, декодирование, характеристики восприятия и понимания;
- 2) обмен информацией любого рода между различными системами связи;
- 3) акт общения людей через знаковые системы, смысловой аспект социального взаимодействия [7, с. 63].

Е.П. Ильин подразумевает общение как взаимодействие двух систем, при котором сигнал, несущий информацию, передается из одной системы в другую. Общение присуще техническим средствам и взаимодействие человека с машиной, устройствами и взаимодействие человека с другими людьми и животными [8, с. 58].

Г.М. Андреева отмечает, что, говоря об общении в узком смысле этого слова, в первую очередь учитывается тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными идеями, целями, интересами, настроениями, чувствами и взглядами. Все это можно рассматривать как информацию, и тогда сам процесс общения можно понимать как процесс обмена информацией [8, с. 90].

Таким образом, многие авторы отмечают, что коммуникация (в узком смысле) - это передача информации из одного источника в другой. Кроме того, это понятие (в более широком смысле) часто выступает в качестве синонима понятия «общение» и социального взаимодействия или рассматривается как один из аспектов общения.

Коммуникация существует как реальность межличностных и социальных отношений человека и понимается как важнейшее условие для индивида соотнести достижения исторического развития человечества, будь то на микроуровне, в ближайшем окружении или на макроуровне во всей системе социальных связей.

На поверхности всегда находится форма непосредственного общения - коммуникация, общение, вынуждаемое системой общественных отношений [9, с. 302].

Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин отмечают, что понятия «коммуникация» и «общение» имеют «общие и отличительные характеристики». Их соотношение с процессами обмена и передачи информации и общения с языком как средством передачи информации является распространенным явлением. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий (узких и широких)» [8, с. 80].

Авторы приходят к выводу, что характеристики межличностного взаимодействия в основном связаны с коммуникацией и что дополнительный смысл информационной коммуникации фиксирован: общение в обществе.

Коммуникация - это социально определенный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах деятельности, который достигается с помощью средств вербального общения. Общение - это социально определенный процесс передачи и восприятия информации по разным каналам с использованием различных вербальных и невербальных средств коммуникации [5, с. 6].

Таким образом, процесс коммуникации реализуется посредством связи, тогда как общение рассматривается как деятельность, а коммуникация - как обмен информацией.

Мы пришли к выводу, что как коммуникация, так и общение можно рассматривать как особый вид деятельности. В процессе коммуникативной деятельности происходит не только обмен информацией, но и межличностные отношения, сотрудничество. В процессе общения усваиваются достижения исторического развития человечества, культурные и социальные нормы. Общение осуществляется через разговор, поэтому коммуникативная деятельность (несмотря на то, что ее можно выделить как самостоятельную) «встроена» в

деятельность общения.

Виды коммуникативных универсальных учебных действий и критерии их сформированности

Существует четыре основных типа УУД: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных, которые должны стать основой для овладения основными компетенциями, которые составляют основу способности к обучению.

Личностные УУД предоставляет ученикам ценное семантическое руководство (знание моральных стандартов, способность соотносить действия и события с принятыми этическими принципами, способность выделять моральный аспект поведения) и руководство в социальных ролях и межличностных отношениях. Существует три типа личности УУД: личностное, профессиональное, жизненное самоопределение; смыслообразование (у учащихся устанавливается связь между целью учебной деятельности и ее мотивом); морально-этическая направленность.

В начале обучения индивидуальное обучение учащихся определяет личную готовность ребенка к школе. Относительно учеников начальной школы: самоопределение означает самоосознание ребенка как ученика, учитель не мать, а основной вид деятельности - образовательный. Процесс самосознания ученика должен быть интересен каждому ребенку.

Личностные УУД выражаются формулами «Я и природа», «Я и другие люди», «Я и общество», «Я и познание», «Я и Я», что позволяет ребенку выполнять разные социальные роли («гражданин», «школьник», «ученик», «собеседник», «одноклассник», «пешеход» и др.).

Регулятивные УУД обеспечивают учеников организацией их учебной деятельности с учетом всех их составляющих (цель, мотивация, прогнозирование, средства, контроль, оценка).

Главный тезис такого рода заключается в том, что ребенок должен учиться сам, а учитель ему помогает.

Разработка нормативных действий связана с формированием произвольного поведения.

Познавательные УУД - система способов познания окружающего нас мира, построения процесса поиска, исследований и набора операций для обработки, систематизации, обобщения и использования полученной информации. Они включают в себя общие инструкции, логику, а также постановку проблемы и ее решение и дают возможность узнать окружающий мир: готовность проводить целенаправленные исследования, обработку и использование информации.

Коммуникационные УУД предоставляют возможность для совместной работы: способность слушать, слышать и понимать партнера, планировать и координировать совместные действия, разделять роли, взаимный контроль действий, возможности для переговоров, проводить обсуждения, правильно выражать мысли, взаимную поддержку, эффективное сотрудничество с обеими сторонами, учителем и коллегами. Среди наиболее важных и широких навыков, которые должны усвоить учащиеся, два непосредственно связаны с областью коммуникационной деятельности:

1) Общение и взаимодействие (общение) - способность представлять и общаться в письменной и устной форме, использовать речевые средства для обсуждения и аргументировать свою собственную позицию;

2) Работа в группе (команде) - умение устанавливать рабочие контакты, эффективное сотрудничество и способствовать продуктивному сотрудничеству.

Я хотела бы обратить внимание на важность роли учителя в создании коммуникативного УУД. Учитель - образец для подражания. Основой для построения конструктивных отношений учитель – ученик должно стать позитивное взаимодействие, при котором:

а) учитель внимательно следит за своей речью, обращаясь к ученикам и наблюдая

за их ответной реакцией;

б) учитель не допускает слов или действий, побуждающих ребенка негативно думать о самом себе;

с) учитель использует улыбку как профессиональный инструмент, который позитивно подкрепляет ребенка, уменьшает психологический дискомфорт и повышает мотивацию.

*Возрастные особенности формирования межличностных отношений
младших школьников*

Межличностные отношения тесно связаны с различными типами социальных отношений. «Существование межличностных отношений в рамках различных форм социальных отношений - это как бы реализация безличных отношений в деятельности конкретных людей, в актах общения и взаимодействия» [3, с. 33].

Межличностные отношения объективно переживаются, в разной степени, между людьми. Они основаны на разнообразных эмоциональных состояниях взаимодействующих людей и их психологических характеристиках. В отличие от деловых (инструментальных) отношений, которые могут быть официально фиксированными или рыхлыми, межличностные отношения иногда называют выразительными, подчеркивая их эмоциональное содержание. Деловые отношения и межличностные отношения на научном уровне недостаточно развиты.

Межличностные отношения включают три элемента: когнитивный (гностический, информационный), эмоциональный и поведенческий (практический, регуляторный).

Когнитивный элемент включает в себя реализацию того, что похоже или нет в межличностных отношениях.

Эмоциональный элемент находит свое выражение в различных эмоциональных переживаниях людей об отношениях между ними. Эмоциональный элемент является основным. «Прежде всего, это позитивные и негативные эмоциональные состояния, конфликты состояний (внутриличностные, межличностные), эмоциональная чувствительность, удовлетворенность собой, партнером, коллегой» [5, с. 35].

Поведенческая составляющая межличностных отношений реализуется и конкретными действиями.

Межличностные отношения строятся как «вертикально» (между лидером и его подчиненным и наоборот), так и «горизонтально» (между людьми с одинаковым статусом).

С того момента, как ребенок входит в школьную команду, начинают развиваться межличностные отношения со сверстниками и проходит несколько этапов их развития: приятельские, товарищеские и дружеские отношения. В младшем школьном возрасте ребенку придется пережить все перипетии отношений со сверстниками. Здесь в ситуациях формального равенства (все одноклассники и сверстники) встречаются дети с разными природными энергиями, с разными культурами словесного и эмоционального общения, с разными волями и отличным чувством личности [7, с. 70].

Как известно, в структуре ученического сообщества существует три основных типа отношений: формально-деловые отношения взаимозависимости, возникающие в процессе разнородных совместных действий; неформальные межличностные отношения, представляющие взаимный интерес; межличностные отношения избирательного характера, складывающиеся на основе взаимной симпатии, общих интересов [8, с. 110].

Следует отметить, что общение младших школьников со сверстниками существенно меняется на протяжении всех возрастных категорий.

Младшие школьники начинают явно отдавать предпочтение обществу других детей взрослым. Второй перелом внешне менее выражен, так как он связан с появлением избирательной привязанности, дружбы и появлением более устойчивых и эмоционально глубоких отношений между детьми [6, с. 102].

Следует отметить, что формирование и развитие межличностных отношений в

младшем школьном возрасте обусловлено не только особенностями возрастных изменений, но и социально-культурным прошлым. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие индивидуальное развитие детей как субъектов межличностных отношений, предполагают разработку и реализацию программ развития, мероприятий и создание социально-психологического климата в группе младших школьников.

Ребенок, который приходит в школу, занимает новое место в системе человеческих отношений. У него есть обязанности, связанные с образовательной деятельностью. Индивидуальные особенности ребенка дошкольника не мешали его естественному развитию, так как они были приняты соседними людьми; школа стандартизирует условия жизни ребенка. При переходе от детского сада к школьному возрасту ребенок радикально меняется и становится трудным по отношению к образованию. Этот период становится переходной фазой в развитии. Система школьного образования включает в себя как особые отношения ребенка с учителем, так и отношения с другими детьми. Учащиеся должны освоить коммерческие связи между ними, умение взаимодействовать, проводить совместную учебную деятельность. С самого начала школы складывается новая форма общения со сверстниками. Дружеские отношения формируются в школьном возрасте среди детей того же пола, так как они ослабляют общение с родителями, ребенок чувствует потребность в поддержке со стороны сверстников, а также эмоциональную безопасность. Группа сверстников - это своего рода фильтр для ребенка, через который он передает ценности родителей, определяя, на каких из них следует сосредоточиться, а от каких - отказаться. Для детей в возрасте от 6 до 7 лет характерно кооперативно-конкурентное общение. Они преследуют общую цель, они считают себя соперниками. Сотрудничество со сверстниками бывает редко, когда дети могут взять на себя общую задачу и проявить сочувствие. Способные сотрудничать друг с другом, дети стараются найти общий способ решения проблем, разрабатывают план действий. Ребенок младшего школьного возраста - это человек. Как человек, он осознает, какое место он занимает среди людей. Он открывает новое место в социальном пространстве человеческих отношений. К тому времени, когда он входит в школу, ребенок очень успешен в межличностных отношениях и может также ориентироваться в семейных отношениях. Развивается способность строить отношения со взрослыми и сверстниками, и с тех пор развивается система действий и мотивации, появляется самооценка и самосознание. Вербально-речевое общение учеников включает такие темы, как учеба, природа, фильмы, семейные отношения, игры и т.д. Учащиеся младшего возраста могут понимать и обсуждать повседневные политические, социальные, моральные и этические вопросы. В дополнение к обсуждению общих проблем среди сверстников, определенные темы для каждого пола определены на основе стандартов и воспитания. Ожидания родителей и учителей в отношении детей различны: от мальчиков обычно ожидается уважение, власть и продолжение рода, а от девочек - чувствительность, забота и помощь по дому. В тематическом плане общение мальчиков разнообразно, свободно от школьных дел, привязано к предметной деятельности. Чаще всего они обсуждают спорт, игры и оборудование. Наряду с этими темами, ведутся диалоги о военной службе, героях и т.д. Следует отметить, что в общении мальчиков шутки, секреты, страшные истории, анекдоты, загадки занимают немалое место - это считается развлечением, способом выйти за рамки обыденного. В кругу общения собираются мальчики по 3-4 человека. Предпочтительное место общения - улица, двор. Как правило, мальчики избегают общения с девочками, не принимают их игры и переносят форму общения - они дерутся, толкают и т.д. В общении мальчики самостоятельны, происходят ссоры, драки. Девочки часто рассказывают о школе, игрушках, животных, делятся секретами и историями о своих близких. Истории девочек содержат информацию о красоте, одежде и привлекательности. Предметы, связанные с человеком, с его способностями, не без интереса. Для девочек характерно общение в группах по 2-3 человека, важно хранить секреты, которые никто не должен знать.

По сравнению с мальчиками, девочки терпимы к мальчикам, играют в их игры, но ожидают от них оскорблений и драк. Место общения - школа, дом, улица. Общение меж-

ду мальчиками и девочками происходит в играх и на мероприятиях, организуемых учителем. В процессе совместной деятельности вполне характерно разделение детей на однополые объединения, которые сопутствуют становлению психологического пола. Таким образом, общение младших школьников со взрослыми и сверстниками как часть образовательной и внеклассной деятельности способствует развитию характера взаимодействия с окружающими. Младший ученик становится субъектом межличностных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова И.Н. Уроки общения для детей 6-10 лет «Я и мы»: программа. - СПб., 2003.
2. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. - М.: Педагогика, 2007. -
3. Агафонова И.Н. Развитие у первоклассников коммуникативных умений. // Управление начальной школой, 2010. - №9. - С. 31-35.
4. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. - Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000.
5. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2001.
6. Дуранов М.Е. Педагогика воспитания и развития личности учащихся. - Магнитогорск: МГПИ, 2000.
7. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. // Классный руководитель, 2000. - №3. - С. 63-80.
8. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. - Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
9. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. // Вопросы образования, 2008. - №3. - С.21-26.
10. Сиволапова Е.А., Алтухова Е.В. Психология и педагогика. – Воронеж, 2014.
11. Құрманалина Ш., Мұқанова Б. Педагогика. – Астана, 2014.
12. Котовой С.А. Педагогика начального образования. – СПб, 2017.

УДК 159.9

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚТЫ ДАМЫТУДЫҢ НЕГІЗГІ БАҒЫТТАРЫ

Имашева Н.Д., Джусубалиева Д.М.

Авторлар туралы мәліметтер. Имашева Назерке Даулетказиновна - педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық Еркін университетінің оқытушысы. Джусубалиева Дина Муфтаховна-педагогика ғылымдарының докторы, профессор.

Аннотация. Мақалада жаңа технологияларды қолдану арқылы педагогикалық үрдістің ерекшеліктері сипатталады. Авторлар педагогиканың ғылым ретінде қалыптасу кезеңдерін қарастырады.

Түйін сөздер. Педагогикалық процесс, мектеп педагогикасы, жаңа технологиялар.

Сведения об авторе. Имашева Назерке Даулетказиновна – магистр педагогических наук, преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета. Джусубалиева Дина Муфтаховна – доктор педагогических наук, профессор.

Аннотация. В статье описываются особенности педагогического процесса с применением новых технологий. Авторы рассматривают периоды становления педагогики как науки.

Ключевые слова. Педагогический процесс, педагогика школы, новые технологии.

About the authors. Imasheva Nazerke - Master of Education, Teacher of the Kazakh-American Free University. Dina Muftakhovna Dzhusubalieva - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Annotation. The article describes the features of the pedagogical process using new technologies.

The authors consider the formation periods of pedagogy as a science.

Keywords. Pedagogical process, school pedagogy, new technologies.

Адами өркениеттің бүкіл өне бойында еңбектің қоғамдық бөлінуінің құрылымында айрықша әлеуметтік (қоғамдық) функция қалыптасып, қарқынды дамуға ие болды, сөйтіп, осының арқасында мұғалім мамандығы пайда болды, оның мән-мазмұны ерекше, өзіне тән қызметті жүзеге асыра отырып, жеткіншек ұрпақты адам мәдениетінің құндылықтарына үйретудің негізінде өмірге дайындау болды.

Педагогикалық мамандық - қазіргі уақыттағы ең белгілі мамандықтардың бірі, тіпті осы мамандық басқа да мамандықтарды анықтайды деп айтуға болады, себебі еңбектің басқа түрлері арнайы ұйымдастырылған мақсатты педагогикалық қызметтің барысында меңгеріледі. Педагогикалық мамандық – педагогикалық үдерісте тәрбиеленуші тұлғасын тәрбиелеудің, дамытудың, оның өзінше дамуының оңтайлы жағдайларын тудыруға және өзін еркін және шығармашылықта көрсетудің мүмкіндіктерін таңдауға бағытталған кәсіби қызмет. Педагогикалық мамандықтың негізгі ерекшелігі мұғалімнің талаптары мен мақсаттарының оқушының мақсаттарымен, мүмкіндіктерімен, тілектерімен сәйкестігі; педагогикалық қызметті сәтті жүзеге асыру мұғалімнің педагогикалық технологияны, педагогикалық техниканы игеруімен, оның кәсіби санасының деңгейімен байланысты.

Жаңа ұрпақтарды өмірге және еңбекке дайындау мақсатында қоғамдық тәжірибені бір ұрпақтан екінші ұрпаққа жеткізудің қажеттілігі оқыту мен тәрбиелеу саласының қоғамдағы жеке, дербес функцияға айналуына себепші болды.

«Педагог» термині құл иеленушілік кезеңде Ежелгі Грецияда пайда болды, бұл термин кейін біртұтас ғылымның атауына айналды. Ол кезде бұл термин құл иеленушілердің балаларын мектепке ертіп апаратын құл деген мағынаны білдіретін еді. Мектеп туралы алғашқы мағлұматтар шамамен біздің заманымызға дейінгі 2500 жыл бұрынғы египеттік әдебиетте кездеседі. Онда төрелердің балаларына арналған сарай мектебі туралы айталады. Кейін «мектеп» ұғымы Ежелгі Грецияда белең алды. Бұл терминнің негізгі мағынасы осы уақытқа дейін өзгерген жоқ: мектеп дегеніміз - білім ордасы.

Педагогикалық мамандық қалыптаса бастағаннан-ақ мұғалімдерге, ең алдымен, тәрбиелеушілік, бірегей және бөлінбейтін функция тән болды. Мұғалім дегеніміз - тәрбиеші, тәлімгер. Оның азаматтық, адами маңызы да осы.

Тәрбиелік ықпал етпей оқытуға болмайтыны сияқты, тәрбиеленушілерді білімдердің, икемділіктер мен дағдылардың күрделі жүйесімен қаруландырмастан, тәрбиелеу міндеттерін жүзеге асыру да мүмкін емес. Барлық замандарда алдыңғы қатарлы ойшылдар оқыту мен тәрбиелеуді ешқашан қарама-қарсы қойған емес, тіпті олар мұғалім деп, ең алдымен, тәрбиешіні атайтын болған.

Қазіргі сөздіктерде «тәрбиеші» дегеніміз - басқа бір адамның дамуы үшін жауаптылықты өз мойнына алған, сол адамды тәрбиелеумен айналысатын адам ретінде анықталады. «Мұғалім», «оқытушы» сөздері кейінірек пайда болды, өйткені қоғам білімнің өз алдына құндылық екендігін, балаларға білім беретін арнайы ұйым қажет екендігін ұғынды. Мұндай қызмет оқыту деп атала бастады.

Латынның «profiteor» деген сөзінен шығатын «professio» сөзінің түпкі мағынасы - «өз ісім деп жариялаймын» дегенді білдіреді. Яғни, мамандық дегеніміз - арнайы дайындықтың нәтижесінде алынған теориялық білімдер мен практикалық икемділіктері бар адамның «еңбек қызметінің түрі» [1].

Мамандық дегеніміздің өзі - тұтас бір әлем, онда адам өмір сүреді, білімін жетілдіреді, осы әлемді ол өзінің бүкіл өмірі бойы біліп, танып өтеді, бұл әлемнің өзінің кәсіби заңдары, адамгершілік нормалары мен құндылықтары бар. Кез келген мамандық адамнан белгілі бір жалпы және арнаулы білімділікті, икемділіктер мен дағдыларды, қасиеттерді талап етеді, ал олар жалпы немесе арнаулы білім алу барысында және практикалық жұмыс істеу кезінде қалыптасады.

Қазіргі қоғамда еңбектің ондаған мың түрлері бар. Олардың әрқайсысын да адамға

қоятын талаптарының жүйесіне қарап кәсіп деп атауға болады. Кәсіп деп адамға белгілі бір талаптар жүйесін қоятын еңбек түрін атауға болады. Сонымен қатар кәсіп дегеніміз - еңбек жолының бір түрі, ол адамнан арнайы дайындықты талап етеді, және өмір сүру көзі ретінде де пайдаланылады. Кәсіптің атауы еңбектің сипаты мен мазмұны арқылы, қызметтік функцияларымен, қолданылатын еңбек құралдары мен заттары арқылы анықталады [2].

Сонымен, кәсіп - көп мағыналы ұғым. Ол қазіргі педагогикалық ғылымда былай сипатталады:

- қызмет түрі, адамның орындайтын еңбек функцияларының жүйесі;
- әлеуметтік тұрғыдан мойындалатын, заңды түрде бекітілген еңбек орны;
- жақын кәсіптердің тобы (мысалы, кәсібі - мұғалім, мамандығы - қазақ тілі мен әдебиетінің мұғалімі);
- кәсіби дайындықтың айрықша жүйесін алған маманның белгілі бір тәжірибесінің болуы;
- белгілі бір қызмет түрімен шұғылданатын адамдардың жиыны.

Мұғалім мамандығын мәңгілік мамандық деп те атайды. Адам пайда болған кездерден бастап-ақ жинақтаған тәжірибесін жас ұрпаққа беру мен өмірде тәжірибені саналы түрде жинақтау қажеттігін сезінген.

Педагог мамандығы адамнан жан-жақты білімді, шексіз жан жомарттығын, балаларды асқан бір даналықпен сүйе білуді талап ететіні бұрыннан дәлелденген. Мұғалім мамандығын жоғары бағалай отырып, Ян Амос Коменский оны «күннің астында одан биік ешнәрсе жоқ», ең құрметті, ең артық мамандық деп санаған. Ол мұғалімді бақшадағы өсімдіктерді асқан бір сүйіспеншілікпен баптайтын бағбан, адам жанының түкпір-түкпірінде білім ғимараттарын тұрғызатын сәулетші, адам жаны мен ақылын қашап, егеп, әсемдейтін мүсіншімен, жабайылық пен тұрпайылыққа қарсы шабуылды бастайтын қолбасшымен салыстырған.

Ұлы педагогтың артына қалдырған мұрасында мұғалімге қойылатын басты талаптар қалыптастырылған. Бұл талаптардың мәні келесідей:

- мұғалім өзінің мамандығын жақсы көруі және оған мемлекеттік маңызы бар іс ретінде жауаптылықпен қарауы тиіс;
- білімді және өзінің педагогикалық шеберлігін арттыруға мүдделі болу;
- өзінің оқушыларының психологиясын терең білу;
- мұғалім өзінің міндеттерін адал және шын көңілмен атқаруы тиіс;
- оқушыларының талаптары мен қызығушылықтарын білу;
- мұғалім өзінің тәжірибесін өзгелердің игілігі етуге ұмтылуы тиіс;
- мұғалім тек мектепте ғана емес, сонымен қатар күнделікті өмірде де балалар мен олардың ата-аналары үшін үлгі болуы тиіс.

Педагогикалық мамандық адамнан еңбекқорлықты талап етеді. Бұл тұжырымның ақиқат екендігіне Ы.Алтынсарин, Т. Тәжібаев, М. Әуезов, М.Жұмабаев, Ш. Әлжанов, Ғ. Мүсірепов, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А.С. Макаренко, Я. Корчак, В.А Сухомлинский және басқа да отандық және шетелдік аса көрнекті педагогтардың өмірінен мысалдар келтіруге болады.

Мұғалім еңбегінің гуманистік бастауының саналы түрде алдыңғы қатарға шығарылуы барлық замандардағы педагогтарды сипаттайды. Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег XIX ғасырдың орта кезінде былай деп жазады: «Әрбір жеке тұлғаның бойында әрбір ұлтта гумандылық, ойшылдық деп аталатын ойлардың образы тәрбиеленуі керек, ол жалпы адами игі мақсаттарға ұмтылушылық».

Л.Н. Толстой педагогикалық мамандықтың гуманистік бастауын балаларға деген сүйіспеншілік деп қараған. «Егер мұғалім тек ісін ғана сүйетін болса, ол жақсы мұғалім болады. Егер мұғалім әке-шеше сияқты тек баланы ғана сүйетін болса, ол кітап атаулының барлығын оқыса да, не ісін, не баланы сүймеген мұғалімнен артық мұғалім болады. Егер мұғалімде өз ісіне де балаға да сүйіспеншілік сезімі болатын болса, ол - нағыз мұғалім».

В.А. Сухомлинский мектептің ең бірінші міндеті - «әр оқушының бойындағы қай-таланбас бірегей дарынды тану, анықтау, ашу, әлдилеп, жетілдіріп, өсіру» деп санаған.

Сондай-ақ педагогикалық мамандық өзінің мәні жағынан - шығармашылық мамандық. Ол педагогикалық құбылыстағы жаңалықтарды таба білуді, көзге көрінбейтін заңдылықтарды анықтауды, қадағалай білуді және, қадағалай отырып, маңыздысын аша білуді, педагогикалық фактілерді талдауды ұдайы талап етеді. «Мұғалімдік дегеніміз - өнер, ол, жазушының немесе композитордың жұмысына қарағанда, шығармашылық тұрғысынан еш кем емес, бірақ анағұрлым ауыр және жауапты іс. Мұғалім адам жанынан композитор сияқты музыка арқылы емес немесе суретші сияқты адамға бояулар мен түстер арқылы әсер етпейді, ол адам жанынан тікелей ықпал етеді. Өзінің тұлғасымен, өзінің білімімен, махаббатымен, өзінің өмірге деген көзқарасымен тәрбиелейді» [3].

Педагогикалық шығармашылықтың көрініс беретін саласы педагогикалық қызметтің негізгі қоспаларының құрылымымен анықталады және оның барлық жақтарын қамтиды: жоспарлау, нәтижелерді ұйымдастыру және талдау. Қазіргі ғылыми әдебиеттерде педагогикалық шығармашылық өзгеріп отыратын жағдайларда педагогикалық міндеттерді шешу процесі деп қабылданады.

Осылайша, мұғалім мамандығы - ол биік те жауапты мұрат, оның мақсаты – тұлғаны қалыптастыру және оның өздігінен анықталуына, адамның бойында адамның бекуіне дем беру. Білім жүйесіндегі барлық реформалар мен жаңғыртулардың басты тұлғасы мұғалім болып табылады, өйткені үнемі өзгеріп отыратын әлеуметтік-мәдени жағдайларда жолды еркін таба білетін шығармашыл, әлеуметтік тұрғыдан белсенді, білім беру процесінде жауапкершілікпен және кәсіпқой әрекет ететін тұлғасыз пәрменді педагогикалық жүйелер құру мүмкін емес.

Педагогикалық мамандықтың басқалардың қатарынан ерекшеленіп тұруы, ең алдымен, осы мамандық өкілдерінің ойлау образы, олардың өз міндеттері мен жауапкершілігін өте жоғары сезінуі. Оның ең басты айырмашылығы, ол өзгертуші де, басқарушы мамандықтардың қатарына бірдей жатады. Өз қызметінде тұлғаны қалыптастыру мен өзгерту мақсатын қоя отырып, педагог сол тұлғаның интеллектуалдық, эмоционалдық және физикалық даму процесін, оның рухани әлемінің қалыптасуын басқаруды мұрат етеді. Педагогикалық мамандықтың негізгі мағынасы - адамдармен қарым-қатынас. Педагогтың басты міндеті - қоғамдық мақсаттарды түсіну және өз оқушыларын соларға қол жеткізуге бағыттау.

Мұғалім мамандығын басқалармен салыстырғандағы ерекшелігі оның қызметінің нысаны ерекше серпінділігімен, күрделілігімен және көпқырлылығымен ерекшеленеді. Сондықтан да бұл мамандық мұғалімнен арнайы білімді де, қандай да бір салалардағы білімдерді де талап етеді. Ал басшы ретінде ол оқушылардың қызметін жақсы түсінетін және білетін болуы керек, өйткені ол сол оқушыларды дамыту процесін басқарып отыр.

Осылайша, педагогикалық мамандық қос бірдей дайындықты талап етеді: адамтанушылық және арнайы.

Педагогтың функциялары (міндеттері, мақсат-мұраты) алуан қырлы, алайда солардың ішінен ең негізгі үшеуін атауға болады: оқытушылық, тәрбиелеушілік және қоғамдық-педагогикалық. Мұғалім ең алдымен оқытады, яғни, балалардың жалпы адами тәжірибесін, білімін және оларды алу жолдарын, оқу жұмысының әдіс-тәсілдерін меңгеруіне көмектеседі. Балалардың тұлғасын қалыптастыру оқыту барысында да, оқытудан тыс қызметте де жүріп жатады. Оқу процесінің ұйымдастырылуы, баланың мұғаліммен тіл табысуы, баланың тұлғасы, тәрбие жұмысы - осының барлығы да мектеп оқушысының белгілі бір қасиеттерінің қалыптасуына, оның дербестігінің дамуына септігін тигізеді, яғни тәрбиелік функция іске асады [4].

Мұғалімдер ешқашан өз қызметін жұмыстағы әрекеттерінің аясымен шектемейтінін ерекше атап айту керек. Мұғалім - ағартушы, қоғамгер. Көптеген мектептік, қоғамдық іс-шараларға қатысу, өзінің оқушыларымен бейресми түрде араласу, үйірмелер мен секцияларды басқару - бұның бәрі, негізінен өз еркімен атқарылатын қоғамдық қызмет, яғни қоғамдық-педагогикалық функцияларды атқару болып табылады.

Педагогикалық мамандықтың көптеген ерекшеліктерінің бірі - оның еңбектегі нәтижелерінің педагог тұлғасының қандай екендігіне тәуелділігі. Бұл ретте К.Д. Ушинский тұлғаны тұлға қалыптастырады, мінезді мінез қалыптастырады деп жазған еді. Ұстаз тұлғасы, оның кейбір жеке қасиеттері оның ондаған оқушыларына дариды. Алайда бұл оның жақсы қасиеттерімен қатар оның кемшіліктеріне де қатысты екенін ұмытпаған жөн [5].

Мұғалім жұмысына тән тағы бір ерекшелік - оның өзін жетілдіру, кәсіби өсу, алға ұмтылу жұмысын ұдайы тоқтатпауы қажет екендігі болып табылады. Тоқырау, тоқмейілісу оған мүлдем жат.

Педагогикалық мамандықтың ерекшелігі, сонымен қатар оның қызметінің мұғалім мен оқушының арасында өзара қарым-қатынастарының барысында жүзеге асырылатындығы болып табылады. Мұндай өзара әрекеттестіктің сипатын, ең алдымен, мұғалімнің өзі анықтайды, мұндай өзара әрекеттестіктің ең оңтайлы түрі - ынтымақтастық, педагогикалық процесс субъектілерінің бірлескен шығармашылығы болып табылады.

Педагогикалық мамандықтың тағы бір ерекшелігі: мұғалім дегеніміз - мәңгі жастықтың кәсібі. Өзінің жасы нешеде болса да мұғалім жеткіншек ұрпақтың мүдделерімен өмір сүреді, олармен араласу мұғалімнің өмір бойы өзін рухани тұрғыдан жас болып сезінуіне мүмкіндік береді.

Педагогикалық мамандықтың көптеген түрлерінің пайда болуына қарамастан, мектеп мұғалімі ең көп таралған мамандықтардың қатарында саналып келеді. Соңғы онжылдықтар белсенді түрде педагогикалық білім саласын ХХІ ғасыр талаптарына сай қайта ұйымдастыру жолдарын іздестіру үрдісімен сипатталып отыр. Педагогикалық мамандық - қазіргі уақыттағы ең белгілі мамандықтардың бірі, тіпті осы мамандық басқа да мамандықтарды анықтайды деп айтуға болады, өйткені еңбектің басқа түрлері арнайы ұйымдастырылған мақсатты педагогикалық қызметтің барысында меңгеріледі.

Ғылыми-техникалық революцияның қазіргі кезеңдегі ерекшеліктерінің бірі - қоғам өмірінің барлық салаларында жүргізіліп жатқан компьютерлендіру үрдісі болып табылады, бұның өзі кәсіби, оның ішінде педагогикалық мамандықта да түбегейлі өзгерістерге ұласады.

Білім беру саласын ақпараттандыру, білім беру жүйесінің барлық буындарында ақпараттық технологияларды пайдалануды көздей отырып, аса маңызды қажеттілікке айналып отыр. Ғалымдардың (В.А. Сластенин, В.М. Нестеренко) пікірі бойынша, «ақпараттық икемділіктер бірте - бірте дәстүрлі «еңбек дағдыларын» артқа қарай тықсыра түсуде, мұның өзі болашақ мұғалімнің жоғары оқу орнында оқи бастағаннан-ақ оның жаңа ақпараттық ортада бағдар таба білуге ұмтыла білуін талап етеді» [6].

Қазақстан Республикасының нормативтік және тұжырымдамалық құжаттарына, педагогикалық мамандықтың дамуы мен жаңғыруына және қазіргі қоғамның өзгеру жағдайларында мұғалімдерді дайындау жүйесіне сәйкес неғұрлым ортақ үдерістердің қатарына мыналар жатады:

- мектептердің алуан түрлеріне арнап мұғалімдер дайындауда дуализмді болдырмау, бұл ретте университеттер жоғары оқу орындарының негізгі түріне айналады, сонымен қатар мұғалім мамандығы басқа да мамандықтардың деңгейіне жақындай түседі және оның қоғамдағы ролінің артуына ықпал етеді;

- балалар мен ересектерді оқыту ісіне қатысы бар мұғалімдер мен басқа да мамандардың ұзақтығы жағынан (бакалавр, магистр) әр түрлі және әр түрлі бағыттардағы бағдарламалар бойынша дайындалатындығын көздейтін педагогикалық мамандықтың көпдеңгейлі мен вариативтілігі, мұның өзі кәсіби мансапқа, оның ішінде еңбекке төленетін ақының мөлшеріне әсер етеді;

- педагогикалық білімнің мазмұнындағы жалпы білім берушілік компонентті күшейту, бұл келесі талаптарға сай келеді: өзінің барған сайын күрделене түсетін функцияларын орындау үшін мұғалім жан-жақты және жоғары білімді, рухани тұрғыдан бай адам және басқа бір адамның табиғатын сезіне білетін тұлға болуы керек;

- басқа бағдардағы мамандардың арасынан мұғалімдерді дайындаудың баламалы мүмкіндіктерін табу;

- мұғалімдік мамандыққа дарынды жастарды тарту;
- жоғары оқу орындарындағы және жоғары оқу орнынан кейінгі білім алу процесін кіріктіру, диплом алғаннан кейінгі білім алудың нысандары мен түрлерін икемді ете түсу, біліктілікті үздіксіз көтеруге ынталандыру әдістерін әзірлеу.

Жоғарыда аталған аспектілердің бір бөлігі қазақстандық мұғалімдердің практикалық өмірінде де педагогикалық қызметінде де іс жүзінде жүзеге аса бастағанын атап өткен жөн. Мысалы, бірыңғай тарифтік кестенің енгізілуіне байланысты мұғалімдер өзінің кәсіби біліктілігінің арқасында неғұрлым жоғары разрядтар мен біліктілік санаттарын алуға үміткер бола алатын болды, мұның өзі моральдық қанағаттанушылыққа ғана емес, материалдық деңгейде де оң әсерін тигізуде. Жас маман-мұғалімдер үшін еліміздің бірқатар аймақтарында лауазымдық жалақыға ауқымды өсімақылар белгіленген. Ауылдық жерлердің жас мұғалімдері де бірқатар жеңілдіктерді пайдаланады: ер мұғалімдер әскери қызметтен босатылады, тұрғын үй сатып алуға пайызсыз несиелер беріледі, жекеменшік тұрғын үй құрылысын салуға жер телімдері тегін беріледі, жұмыс орнына дейінгі жолақылары мен коммуналдық қызметтер үшін төленетін төлемақылары төленеді және т.б.

Білім саласындағы, атап айтқанда, кәсіби-педагогикалық саласындағы әлемдік үрдістерге жүргізілген талдау мұғалімнің педагогикалық кәсіпқойлығымен қатар, оның жеке басының қасиеттеріне де қойылатын талаптарды күшейте түсу қажет екендігін көрсетіп отыр.

В.И. Андреевтің пікірі бойынша, жаңа мыңжылдықтың мұғалімдері мынадай қиыншылықтарға жолығуы мүмкін:

- білім сапасын жақсартудың барған сайын күрделі бола түсетін проблемалары, білім беру стандарттарының жоғары деңгейінің кепілдендірілуі, бұл проблемаларды тек жоғары кәсіби біліктілігі бар мұғалім ғана еңсере алмақ;

- шығармашылық және зерттеушілік мәселелерді көбіне мұғалімнің өзі құрайды және оларды өзі шешеді, яғни, мұғалімнің шығармашылық, зерттеушілік қабілеттерінің маңызы арта түседі. Осылайша, болашақтың мұғалімі даусыз шығармашылық тұлға болуы тиіс;

- барған сайын күрделене түсетін тәрбиелік проблемалар мұғалімнің неғұрлым зиялы болуын талап етеді, яғни мұғалімнің әлеуетінің рухани-адамгершілік ролі мен маңызы арта түседі;

- ХХІ ғасырдың мұғалімі оқыту мен тәрбиелеудің алдыңғы қатарлы технологияларын, отандық және шетелдік тәжірибенің жаңа жетістіктерін үздіксіз меңгеруі, оларды өзінің нақты қызметіне лайықтап бейімдеуі, өзінің жеке қасиеттері мен қабілеттеріне лайықтауы тиіс;

- үшінші мыңжылдық мұғалімінің алдында бірқатар жаңа, кәсіби тұрғыдан өте күрделі кәсіби - педагогикалық проблемаларды шешу міндеті тұр, бұл міндет педагогика саласымен жанамалас философия, психология, медицина, дінтану, экономика, құқық, кибернетика сияқты ғылымдарды ұштастыра білуді талап етеді, ал бұл үшін мұғалім өз білімін үздіксіз ұштау үшін айтарлықтай күш - қайрат жұмсап, қабілеттілік танытуы қажет. Сондықтан да мұғалімнің тұлғасына қойылатын жалпы талаптар - кәсіби біліктілік, зиялылық, бәсекеге қабілеттілік, рухани байлық болып табылады.

Қазіргі уақытта мұғалімдердің қызметінде заманауи ақпараттық технологияларды пайдалану кеңінен тарап келеді. Соңғы 10–15 жыл ішінде білім беру саласын компьютерлендіру мәселесі қиялдан ақиқатқа айналды деуге болады. Мұғалімге де, оқушыға да ақпараттың орасан зор ағындары бейне бір нөсер жауындай құйылуда, ал соның ішінен оқушыға да, мұғалімге де керегін ғана сүзгідей сүзіп алу үшін сауаттылық пен ептілік қажет екені даусыз.

Білім беру мен мұғалім еңбегін ұйымдастырудағы негізгі проблемалардың қатарында, оның ішінде ақпараттық технологияларды қолдану тұрғысында келесі мәселелерді жеке бөліп атауға болады:

1. Болашақ педагогтың бірыңғай ақпараттық ортада еңбек етуге дайындығын қалыптастыру. Бұл проблеманы, бір жағынан, оқу процесінде ақпараттық технологияларды

пайдалану мүмкіндіктерін білу және түйсіну деп, екінші жағынан - оқу процесінде дәстүрлі әдіс-тәсілдер мен жаңа технологияларды ұштастыра білу деп қарастыруға болады.

2. Мұғалімге өз назарын оқытуды ұйымдастыру мен әдістемеге ғана емес, сонымен қатар оқу процесінің концептуалдық аспектілеріне де бағыттай білуге мүмкіндік беретін бірыңғай ақпараттық кеңістікті жасау және бірыңғай тезаурусты қалыптастыру.

3. Ақпараттық технологияларды пайдалана отырып, сабақ беруге (сабақ жүргізуге) дайындалу және соған көшу. Бұл ақпараттық - компьютерлік қолдаудың оқу курстарын әзірлеуді көздейді, оның ішінде білім беру мекемелерінің оқу жоспарларындағы гуманитарлық бөлікті де қамтиды.

4. Бірыңғай ақпараттық кеңістіктегі оқу процесін бағдарламалық-әдістемелік қамтамасыз ету. Бұл мұғалімдердің, әдіскерлердің, психологтардың, оқу процесін компьютерлік қамтамасыз ету жөніндегі мамандардың бірлесе жұмыс істеуін талап етеді [7].

Осылайша, жоғары оқу орындарында оқу сатысының өзінде болашақ мұғалімдер оқу процесінде жалпы компьютерді қолдануға дайындалуы және нақты пәндерді оқыту кезінде компьютермен және басқа да микропроцессорлық техникалармен жұмыс істеу икемдерін меңгеруі қажет.

Сонымен қатар мұғалім еңбегінің проблемаларына, жеткіншек ұрпақты тәрбиелеу мен оқытудың көптеген мәселелерін шешудің күрделілігіне қарамастан, жаңа мыңжылдықта адамға ең басты құндылық деп қарауды бекітетін, оның бостандыққа, бақытқа, дамуға, өзінің физикалық және рухани күш-қуатын білдіруге деген құқығын мойындайтын, әлеуметтік-құндылық идеялардың кешені ретіндегі гуманизм ХХІ ғасыр мұғалімінің көзқарастарының, нақты пікірлері мен идеалдарының жалпыланған жүйесіне айналады деп сенеміз [8].

Сонымен, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдай отырып, тек қана гуманистік ойлаудың бекітілуі ғана мұғалім мен оқушының ара-қатынастарының қалыптасуына ықпал етеді деген қорытындыға келеміз. Мұндай стильдің өзіне тән сипаттары мыналар болып табылады:

- оқыту мен тәрбиелеуде жеке тұлғаға бағдарланған көзқарас идеясын іске асыру;
- өзара іс-әрекет етудің топтық нысандарынан бірте-бірте жеке нысандарға көшу;
- оқушыларға қойылатын талаптардың тікелей нысандарынан (нұсқау, өкім ету, бұйрық беру) жанама нысанына ауысу (кеңес, өтініш, ұсыныс);
- оқушылармен арадағы іскерлік қатынастарға эмоционалдық реңк беру;
- іскерлік коммуникативтік қызметті жүзеге асыру барысында тұрақты түрде бақылау жүргізудің болуы;
- мәдениеттілікті, өзіне, адамдарға, табиғатқа деген көзқарасты тәрбиелеуде оқушыға көмек көрсету.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. - М.: Просвещение, 2008.
2. Гоноболин Ф.И. Книга об учителе. - М.: Просвещение, 1965.
3. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. - Киев, 2012.
4. Джуринский А.Н. История педагогики. - М.: Просвещение, 1999.
5. Гуманизация воспитания в современных условиях / Под ред. О.С. Газмана, И.А. Костенчука. - М., 2007.
6. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. - М.: Педагогика, 1988.
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. - М.: Просвещение, 2010.
8. Сорос-Қазақстан қорының және Қазақстан Республикасының Білім министрлігінің Білім жөніндегі бағдарламасының материалдары. - [ЭР]. Қол жетімділік тәртібі: <http://www.alledu.ru/news/1/3036>.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО
КОНГРЕССА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

ПРОЦЕССЫ ОСОЗНАНИЯ И РЕДУКЦИИ В ПОНИМАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ: К АНАЛИЗУ ЭСХАТОЛОГИЧЕСКОГО МИРОПОНИМАНИЯ Гусева Н.В.	3
НОРМАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: В ПОИСКАХ «ТРЕТЬЕГО СУБЪЕКТА» Возняк В.С., Заяц Т.М.	9
ОСОБЕННОСТИ ФИЛОСОФСКИХ СРЕДСТВ ПОНИМАНИЯ ЧЕЛОВЕКА Лимонченко В.В.	16
ТОПОЛОГИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА КУЛЬТУРЫ И ПРОБЛЕМА УСТОЙЧИВОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ Ермаков В.Г.	24
АНТИПЕДАГОГИКА: УНИЧТОЖЕНИЕ СЕМЬИ ЧАСТНОЙ СОБСТВЕННОСТЬЮ И ГОСУДАРСТВОМ Ширман М.Б.	33
СОВРЕМЕННЫЕ МИРОВЫЕ ТРЕНДЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ Косиченко А.Г.	43
ПУТЬ ЛЮБОВИ КАК ПРЕДПОСЫЛОЧНАЯ АКСИОМА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ Коньк Р.С.	52
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПТИМИЗАЦИИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ОБНОВЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Русанов В.П., Цыплаков В.А.	58
УПРАВЛЕНИЕ ТРУДОВЫМИ РЕСУРСАМИ И ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ Ильясова О.А.	62
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТОВ ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПРОЦЕССОВ Ремнев Р.Е., Увалиев Б.К., Попова Г.В.	67
К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ ПЕДАГОГОВ Селиванова Л.Ф.	73
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	
IMPACT OF HEXACO PERSONALITY TRAITS ON PREFERENCE OF YOUNG PEOPLE IN KAZAKHSTAN TO LEARN AND WORK WITH COMPUTER TECHNOLOGIES Frolova Y.	78

СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ
Тұрсынбай Е.М., Бердибеков А.Б. 82

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНА АРНАЛҒАН АҚПАРАТТЫҚ ҚАУІПСІЗДІКТІ МОДЕЛЬДЕУ
ТЕХНОЛОГИЯСЫ
Ахметова Д.К. 87

БІЛІМ БЕРУДЕГІ МОБИЛЬДІ ТЕХНОЛОГИЯЛАР
Мұратұлы Д. 92

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К РАБОТЕ В
УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В КАЗАХСТАНЕ
Северина Е.А., Назаркина Е.А. 104

ПРОГРАММА МОНИТОРИНГА ПОТРЕБНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОНЛАЙН-
СООБЩЕСТВЕ У СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ
Кочнева М.А., Барабанова Е.И. 108

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В
КАЗАХСТАНЕ
Северина Е.А., Назаркина Е.А. 116

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

КӨПШІЛІК АЛДЫНДА СӨЙЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ ЖӘНЕ
ОЛАРДЫ ТҮЗЕТУ ЖОЛДАРЫ
Сыдықанова Г.А. 121

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ ОБРАЩЕНИЯ К РЕЛИГИОЗНОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ
Искендерова Ф.В., Булгунова А.В. 125

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА
Вдовина Е.Н., Муратов М.М. 131

ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРНЫНДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ ЖАҒДАЙЫНА
БЕЙІМДЕЛУІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Хасенов С.С., Оракбаева М.К. 138

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ АНЫҚТАУЫ
Байтемирова К.Б. 142

ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

ЗНАЧИМОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Ш.А. АМОНАШВИЛИ НА
СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ
Бақытбекова Б.Б., Шефер Н.М. 150

БАЛА ТӘРБИЕСІ - ЖАУАПТЫ ІС Имашева Н.Д.	155
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И КРИТЕРИИ ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Чункурова З.К.	160
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚТЫ ДАМЫТУДЫҢ НЕГІЗГІ БАҒЫТТАРЫ Имашева Н.Д., Джусубалиева Д.М.	168
СОДЕРЖАНИЕ	175

Республикалық ғылыми басылым

Республиканское научное издание

**ҚАЗАҚСТАН-АМЕРИКАНДЫҚ ЕРКІН
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ХАБАРШЫСЫ**

**ВЕСТНИК КАЗАХСТАНСКО-АМЕРИКАНСКОГО
СВОБОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**Шығарылым 1
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**Выпуск 1
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Журнал ҚР Мәдениет, ақпарат және спорт министрлігінде тіркелген. БАҚ есебіне тіркеу туралы куәлік № 5888-ж 11.04.2005 бастап

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

Ответственный за выпуск К.Н. Хаука
Верстка В.М. Матвиенко
Технический редактор Т.В. Левина

Отпечатано в Казахстанско-Американском Свободном Университете

Подписано в печать 20.08.2019
16.2 уч.-изд.л

Формат 60x84/1/8
Тираж 1000 экз.

Объем 22,25 усл.печ.л.
Цена договорная
